

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 34

Кропивницький – 2026

Студентський науковий вісник. – Випуск 33. – Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2026. – 221 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських конференцій за 2026 рік.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. <i>Фока М.В.</i> | – доктор психологічних наук, професор; |
| 2. <i>Бондар Ю.А.</i> | – кандидат економічних наук, доцент
(відповідальний редактор); |
| 3. <i>Сільченко Ю.Ю.</i> | – кандидат географічних наук, доцент; |
| 4. <i>Нічишина В.В.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 5. <i>Стасенко О.А.</i> | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| 6. <i>Коломоєць О.Д.</i> | – кандидат юридичних наук, доцент; |
| 7. <i>Головенко К.В.</i> | – кандидат філологічних наук, старший викладач; |
| 8. <i>Неборак К.О.</i> | – старший викладач, здобувач
(третього освітньо-наукового) рівня вищої освіти. |

Друкується за рішенням ученої ради
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 12 від 30 квітня 2026 р.)

**Статті подано в авторській редакції.
Відповідальність за зміст та якість
матеріалів несуть автори**



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ОСВІТНІХ НАУК ТА МИСТЕЦТВ

УДК 373.3:371.8(4/9)

Крістіна ДВОЄНКО

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(здобувачка I курсу (другого) магістерського рівня вищої
освіти факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник: кандидатка педагогічних наук, доцентка Баранюк І. Г.

У статті здійснено аналіз зарубіжного досвіду організації позакласної роботи молодших школярів у контексті сучасних освітніх трансформацій. Розглянуто підходи до організації позакласної діяльності у країнах Європи та Північної Америки, визначено їхні ключові принципи, форми та педагогічні умови ефективності. Обґрунтовано можливості імплементації позитивного досвіду в українську початкову освіту з урахуванням концепції Нової української школи.

Ключові слова: позакласна робота, молодші школярі, зарубіжний досвід, неформальна освіта, НУШ, освітнє середовище.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти України, зокрема в межах реалізації концепції Нової української школи, особливої актуальності набуває проблема організації позакласної роботи як важливої складової цілісного розвитку молодшого школяра. Позакласна діяльність сприяє формуванню ключових компетентностей, соціалізації, розвитку творчих здібностей та індивідуальних інтересів дітей. У цьому контексті значний науковий і практичний інтерес становить вивчення ефективних моделей позакласної роботи, апробованих у зарубіжних освітніх системах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика позакласної та позашкільної освіти широко представлена у працях зарубіжних дослідників, зокрема Дж. Дьюї, Д. Колба, Дж. Епштейн. Їхні ідеї щодо навчання через діяльність, досвід та соціальну взаємодію стали теоретичною основою організації позакласної роботи. Серед сучасних досліджень особливе значення мають аналітичні звіти та програмні документи Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), зокрема матеріали міжнародного проєкту Future of Education and Skills 2030, у межах якого обґрунтовано концепцію розвитку ключових компетентностей учнів упродовж життя. Важливими є також результати дослідження OECD Survey on Social and Emotional Skills (2023), що висвітлює роль позакласної діяльності у формуванні соціально-емоційних навичок дітей. Окрему увагу заслуговують щорічні аналітичні доповіді Education at a Glance (2023–2024), у яких представлено порівняльні дані щодо участі учнів у неформальній освіті та її впливу на освітні результати. Крім того, у звіті Education Policy Outlook (2025) акцентується на необхідності інтеграції формальної та неформальної освіти як ключової умови формування компетентностей XXI століття. У контексті освіти OECD є одним із ключових аналітичних центрів, що формує глобальні підходи до розвитку компетентнісної освіти, зокрема через дослідження PISA та проєкти, пов'язані з навчанням упродовж життя.

Мета статті полягає в аналізі особливостей організації позакласної роботи молодших школярів у зарубіжних країнах та визначенні можливостей використання цього досвіду в змісті початкової освіти України.

Виклад основного матеріалу. У більшості розвинених країн Європи позакласна діяльність розглядається як невід'ємна складова освітнього процесу, що інтегрує формальну, неформальну та інформальну освіту. Вона спрямована не лише на дозволя, але й на розвиток життєвих компетентностей, критичного мислення та соціальних навичок. У контексті початкової освіти позакласна діяльність молодших школярів має чітко структурований, педагогічно керований процес і є інтегрованою складовою освітнього середовища дитини. У початковій ланці інтеграція різних типів освіти реалізується через:

формальну освіту – уроки, на яких закладається базовий зміст (мовна, математична, природнича грамотність);

неформальну освіту – гуртки, клуби, позашкільні активності, які організовуються школою або партнерами;

інформальну освіту – навчання через повсякденну діяльність (ігри, спілкування, участь у проєктах).



Згідно з аналітичними матеріалами OECD [4; 5], саме у молодшому шкільному віці така інтеграція є найбільш ефективною, оскільки навчання має діяльнісний та ігровий напрям.

У зарубіжній практиці позакласна діяльність молодших школярів має чітко визначені форми:

- *післяурочні програми (after-school programs)*: виконання домашніх завдань із підтримкою педагога; STEM-активності (конструювання, прості експерименти); мовні клуби (читання, storytelling); творчі майстерні (мистецтво, музика, драма).

- *клубна діяльність (school clubs)*: читацькі клуби – формування читацької компетентності через спільне читання; еко-клуби – розвиток екологічної свідомості; спортивні клуби – формування здоров'язбережувальної компетентності; клуби з програмування (у старших класах початкової школи) – розвиток алгоритмічного мислення.

- *ігрово-проектна діяльність*: мініпроекти (наприклад: «Моя сім'я», «Моє місто» та ін.); рольові ігри; дослідницькі завдання (навчання на основі елементарного дослідження).

Варто відзначити, що позакласна діяльність у початковій школі зарубіжних країн, спрямована не на академічне перевантаження, а на розвиток базових компетентностей:

Соціальні навички: робота в групі; уміння домовлятися; розвиток емпатії.

Критичне мислення (на доступному рівні): порівняння; вибір; пояснення.

Комунікативна компетентність: участь у діалогах; презентація простих ідей; слухання та реагування.

Саморегуляція та відповідальність: виконання простих завдань самостійно; планування; оцінювання результату (рефлексія) [4].

Ці аспекти узгоджуються з підходами Д. Колба (навчання через досвід) та Дж. Дьюї (навчання через діяльність). Відповідно до концепції Д. Колба [2], навчання розглядається як циклічний процес, що включає чотири взаємопов'язані етапи: конкретний досвід (concrete experience), рефлексивне спостереження (reflective observation), абстрактне осмислення (abstract conceptualization) та активне експериментування (active experimentation). У контексті позакласної роботи молодших школярів цей цикл реалізується природно, оскільки діяльність дітей має практико-орієнтований характер. Наприклад, участь у гуртку (створення виробу, виконання проекту, участь у грі) виступає як конкретний досвід; обговорення результатів – як рефлексія; узагальнення правил або висновків – як концептуалізація; подальше застосування – як експериментування. Таким чином, позакласна діяльність створює умови для повного проходження циклу навчання, що значно підвищує його ефективність.

Ідеї Дж. Дьюї [1] доповнюють цей підхід через концепцію «learning by doing» – навчання через діяльність. Учений підкреслював, що знання набувають значущості лише тоді, коли вони інтегровані в практичний досвід дитини та пов'язані з реальними життєвими ситуаціями. У початковій школі це означає, що позакласна діяльність повинна бути:

- діяльнісною (через гру, творчість, дослідження);
- соціально взаємодієвою (робота в групах, спільні проекти);
- проблемно орієнтованою (розв'язання простих життєвих ситуацій).

З позицій Дьюї, позакласна робота виступає як простір демократичного досвіду, де дитина вчиться співпрацювати, приймати рішення та нести відповідальність. Це особливо важливо для молодшого шкільного віку, коли відбувається інтенсивне формування соціальних і комунікативних навичок.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що: підхід Д. Колба забезпечує психолого-дидактичний механізм організації позакласної діяльності (як відбувається навчання); підхід Дж. Дьюї визначає її педагогічну філософію (для чого і в яких умовах здійснюється навчання) [1; 2]. Отже, позакласна діяльність молодших школярів у сучасних освітніх системах ґрунтується на поєднанні діяльнісного та досвідного підходів, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування ключових компетентностей, необхідних для подальшого навчання та соціалізації.

Заслужовує на особливу увагу врахування вікових особливостей організації позакласної діяльності, яка в практиці зарубіжних освітніх закладів має специфічні риси: коротка тривалість активностей (20-40 хвилин); перевага гри; візуальна підтримка (картки, предмети, ілюстрації); часта зміна видів діяльності; емоційна залученість як ключовий фактор ефективності.

На основі міжнародних досліджень можна виокремити такі умови ефективної позакласної роботи у початковій школі:

- добровільність участі;
- орієнтація на інтереси дитини;
- безпечне та інклюзивне середовище;
- партнерство «школа – сім'я – громада» (концепція Дж. Епштейн);
- інтеграція з навчальним змістом без дублювання уроків.

Концепція Дж. Епштейн [3] є однією з найбільш впливових у сучасній педагогіці щодо організації взаємодії між освітніми інституціями та соціальним середовищем дитини. Вона ґрунтується на ідеї, що **успішний розвиток і навчання учня можливі лише за умови системної співпраці школи, сім'ї та**



громади як взаємопов'язаних суб'єктів освіти. Дослідниця розробила модель «*Overlapping Spheres of Influence*» (перехресних сфер впливу), відповідно до якої:

- школа, сім'я та громада не існують ізольовано;
- їхні функції частково **перетинаються і взаємодоповнюють одна одну**;
- ефективність освіти залежить від рівня їхньої інтеграції.

У початковій школі ця взаємодія є особливо значущою, оскільки молодші школярі значною мірою залежать від сімейного середовища та соціального контексту.

Дослідниця виокремлює **шість основних типів взаємодії**, які становлять основу партнерства:

1. Parenting (батьківство)

- допомога сім'ям у створенні сприятливих умов для розвитку дитини;
- педагогічна просвіта батьків.

2. Communicating (комунікація)

- ефективний обмін інформацією між школою і родиною;
- регулярний зворотний зв'язок щодо навчання дитини.

3. Volunteering (волонтерство)

- залучення батьків до участі в шкільних заходах;
- допомога в організації позакласної діяльності.

4. Learning at Home (навчання вдома)

- підтримка навчальної діяльності дитини в сім'ї;
- спільне виконання завдань, читання, проекти.

5. Decision-making (участь у прийнятті рішень)

- включення батьків до шкільного управління;
- участь у радах, комітетах.

6. Collaborating with the Community (співпраця з громадою)

- взаємодія школи з громадськими організаціями;
- використання ресурсів громади для розвитку дітей.

У контексті позакласної діяльності ця концепція має особливу цінність, оскільки: забезпечує **розширення освітнього середовища** за межі школи; **сприяє залученню батьків до організації гуртків, заходів, проєктів**; **підсилює мотивацію дітей через підтримку сім'ї**; створює умови для **індивідуалізації розвитку дитини**.

Наприклад: батьки можуть виступати як учасники або організатори гуртків; громада (бібліотеки, музеї, спортивні клуби) стає ресурсною базою для позакласної діяльності; школа координує ці взаємодії.

Для молодшого шкільного віку концепція Дж. Епштейн є особливо значущою, оскільки: навчання дитини тісно пов'язане з сімейним середовищем; формується базова навчальна мотивація; розвиваються соціальні навички через взаємодію з різними середовищами. Згідно концепції партнерства «школа – сім'я – громада», Дж. Епштейн розглядає освітній процес як результат взаємодії трьох соціальних інституцій, що мають спільну відповідальність за розвиток дитини. У контексті позакласної роботи молодших школярів ця модель забезпечує розширення освітнього простору, підвищення ефективності виховного впливу та формування ключових компетентностей через соціальну взаємодію [3].

Розглянемо детальніше особливості організації позакласної роботи у різних країнах Європи та США. Так, в Америці позакласна робота реалізується через систему позашкільних програм. Важливу роль відіграють такі організації, як «Boys & Girls Clubs of America», що забезпечують дітям доступ до освітніх, спортивних та творчих програм. Основні характеристики: добровільність участі; індивідуалізація діяльності; партнерство школи, сім'ї та громади; акцент на соціально-емоційному розвитку.

У Великій Британії позакласна діяльність представлена клубами (school clubs), які функціонують при школах. Вони охоплюють різноманітні напрями: мистецтво, спорт, наука, технології. Особливості: інтеграція з навчальними предметами; розвиток soft skills; залучення волонтерів та місцевих громад; гнучкий розклад занять.

У Фінляндії позакласна робота є складовою концепції «школи добробуту». Особлива увага приділяється емоційному благополуччю дитини та балансу між навчанням і відпочинком. Характерні риси: мінімізація перевантаження; орієнтація на інтереси учнів; інтеграція ігрових форм діяльності; тісна співпраця з муніципалітетами.

У Німеччині активно функціонують «школи повного дня» (Ganztagsschule), де позакласна діяльність є частиною розкладу. Особливості: поєднання навчання і дозвілля; міждисциплінарний підхід; залучення соціальних педагогів; розвиток автономії учнів.

Порівняльний аналіз моделей позакласної роботи представлено в Таблиці 1.



Таблиця 1.

Країна	Основна модель	Ключові особливості
США	After-school programs	Індивідуалізація, партнерство
Велика Британія	Шкільні клуби	Інтеграція з навчанням
Фінляндія	Школа добробуту	Баланс і комфорт
Німеччина	Повноденна школа	Системність і структурованість

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє виокремити такі перспективні напрями для української системи освіти: розвиток шкільних клубів за інтересами; упровадження програм соціально-емоційного навчання; розширення партнерства з громадськими організаціями; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; індивідуалізація позакласної діяльності.

На основі здійсненого аналізу зарубіжного досвіду організації позакласної роботи молодших школярів уточнено сутність цього феномену в умовах сучасної початкової освіти. Зокрема, позакласну діяльність доцільно розглядати не лише як складову освітнього процесу, а як **інтегративний педагогічний простір**, у якому відбувається поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів. Встановлено, що ефективність такої діяльності забезпечується через синергію трьох ключових механізмів: досвідного навчання (відповідно до концепції Д. Колба), діяльнісного підходу (Дж. Дьюї) та соціального партнерства (Дж. Епштейн). У цьому контексті позакласна робота молодших школярів виступає як педагогічно керована система створення освітніх ситуацій, що забезпечують розвиток ключових компетентностей, формування суб'єктності учня та його успішну соціалізацію.

Висновки. Зарубіжний досвід організації позакласної роботи молодших школярів демонструє високий потенціал для розвитку особистості дитини через різноманітні форми діяльності. Його адаптація в українському освітньому просторі сприятиме підвищенню якості освіти, формуванню ключових компетентностей та гармонійному розвитку учнів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних моделей організації позакласної роботи молодших школярів в умовах Нової української школи, зокрема з урахуванням цифровізації освітнього середовища, упровадження програм соціально-емоційного навчання та забезпечення ефективної взаємодії школи, сім'ї та громади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dewey, John Experience and education. New York : Macmillan, 1938. 91 p.
2. Kolb, David A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. 256 p.
3. Epstein, Joyce L. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder : Westview Press, 2011. 656 p.
4. Organisation for Economic Co-operation and Development Future of education and skills 2030. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org> (дата звернення: 31.03.2026).
5. OECD. After-hours use of schools: Facilities and impact on learning. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org> (дата звернення: 31.03.2026).
6. Halpern R. Making play work: The promise of after-school programs for low-income children. New York : Teachers College Press, 2003. 240 p.
7. Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S. Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 520 p.
8. Пархоменко О. М. Позакласна виховна робота в початковій школі як педагогічна проблема. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2017. Вип. 21. С. 45-49.
9. Романова І. В. Організація позакласної діяльності молодших школярів у сучасній школі. *Педагогічні науки*. 2020. № 88. С. 112-118.

УДК 376.1-056.34:37(410+477)

Ірина ДЕМИДЧИК

ОСВІТА ДІТЕЙ ІЗ СПЕКТРОМ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.

У статті здійснено порівняльний аналіз особливостей освіти дітей із розладами спектра аутизму у Великій Британії та Україні. Розглянуто сучасні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища, нормативно-правове забезпечення, методи навчання та корекційно-розвиткової роботи. Визначено ключові проблеми та перспективи розвитку системи освіти для дітей з РСА в Україні з урахуванням зарубіжного досвіду.

Ключові слова: розлади спектра аутизму, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, освітні практики, Велика Британія, Україна.



Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освітньої системи особливої актуальності набуває проблема навчання та соціалізації дітей із розладами спектра аутизму (РСА). Зростання кількості дітей із такими особливостями розвитку зумовлює необхідність створення ефективних освітніх моделей, які забезпечують не лише доступ до навчання, а й повноцінний розвиток особистості, формування комунікативних і соціальних навичок. РСА характеризуються складними порушеннями соціальної взаємодії, мовлення та поведінки, що ускладнює процес навчання і потребує застосування спеціальних педагогічних підходів, індивідуалізації освітнього процесу та міждисциплінарного супроводу.

Важливого значення набуває впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає створення доступного, безбар'єрного освітнього середовища та забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти. Водночас практика свідчить, що реалізація інклюзивного навчання дітей із РСА супроводжується низкою труднощів, серед яких недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, обмеженість ресурсного забезпечення, нестача фахівців супроводу та відсутність системності у впровадженні корекційно-розвиткових технологій. У цьому контексті особливої ваги набуває вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду, зокрема системи освіти Великої Британії, яка демонструє ефективні підходи до організації навчання дітей із РСА на засадах інклюзії, індивідуалізації та комплексної підтримки. Порівняльний аналіз освітніх систем Великої Британії та України дозволяє визначити ключові напрями вдосконалення вітчизняної практики та обґрунтувати доцільність впровадження інноваційних підходів у систему спеціальної та інклюзивної освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема освіти дітей із розладами спектра аутизму (РСА) є предметом активного наукового вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У сучасній педагогічній науці сформовано значний масив досліджень, присвячених питанням інклюзивного навчання, корекційної педагогіки та психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами. Водночас питання порівняння освітніх моделей різних країн, зокрема Великої Британії та України, залишається недостатньо висвітленим і потребує подальшого аналізу.

Українські науковці, зокрема А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, розглядають інклюзивну освіту як систему, що забезпечує рівний доступ до навчання всіх дітей незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У їхніх працях акцентується увага на необхідності створення інклюзивного освітнього середовища, підготовки педагогічних кадрів та впровадження індивідуального підходу до навчання дітей з ООП. Водночас дослідники зазначають, що практична реалізація інклюзії в Україні ще перебуває на етапі становлення, а її ефективність часто обмежується недостатнім ресурсним забезпеченням та нерівномірністю впровадження в різних регіонах. Окрему увагу вітчизняні науковці приділяють проблемам навчання дітей із РСА, підкреслюючи необхідність використання спеціальних методик розвитку комунікації, соціальної взаємодії та поведінкової корекції. У дослідженнях наголошується, що ефективність навчання значною мірою залежить від рівня підготовки педагогів та наявності фахівців супроводу (психологів, логопедів, асистентів учителя) [2; 4].

Зарубіжні дослідження, зокрема британських авторів, демонструють більш системний підхід до організації освіти дітей із РСА. У Великій Британії активно впроваджується модель інклюзивної освіти, що ґрунтується на принципах раннього втручання, індивідуального освітнього планування та міждисциплінарної взаємодії. У працях міжнародних дослідників наголошується на важливості створення єдиної системи підтримки дитини, яка включає освітні, медичні та соціальні послуги [6].

Окремі дослідження британських науковців підкреслюють значення персоналізованого навчання та використання структурованих методик роботи з дітьми з аутизмом, таких як візуальна підтримка, альтернативна комунікація та поведінкові інтервенції. Також значна увага приділяється підготовці педагогічних працівників, які мають спеціалізовані компетентності для роботи з дітьми з РСА. Аналіз міжнародних джерел свідчить, що у Великій Британії освіта дітей із РСА є частиною комплексної державної політики, яка передбачає довгострокову стратегію розвитку інклюзії, підтримку сімей та забезпечення безперервності освітнього процесу від раннього дитинства до дорослого життя [7].

Порівняльний аналіз наукових досліджень показує, що в Україні інклюзивна освіта перебуває на етапі активного розвитку, тоді як у Великій Британії вона вже функціонує як усталена система з чітко визначеними механізмами реалізації. Водночас обидві країни визнають важливість індивідуалізації навчання, раннього виявлення порушень розвитку та створення сприятливого освітнього середовища для дітей із РСА. Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про необхідність подальшого вивчення та адаптації зарубіжного досвіду в умовах української освітньої системи, що сприятиме підвищенню ефективності навчання та соціальної інтеграції дітей із розладами спектра аутизму.

Метою статті є порівняння системи освіти дітей із РСА у Великій Британії та Україні, визначення ефективних практик та можливостей їх адаптації в українських умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація освіти дітей із розладами спектра аутизму (РСА) є складним багатовимірним процесом, що потребує врахування індивідуальних освітніх потреб, рівня розвитку комунікативних навичок, особливостей поведінки та соціальної адаптації. У сучасних умовах освітні



системи різних країн прагнуть забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, що зумовлює активний розвиток інклюзивного підходу.

У Великій Британії система освіти дітей із РСА є однією з найбільш структурованих та ефективних у Європі. Її ключовою особливістю є поєднання інклюзивного навчання із спеціалізованою підтримкою. Діти з аутизмом можуть навчатися у звичайних школах, спеціальних закладах або за змішаною формою, що дозволяє максимально враховувати їхні індивідуальні можливості. Центральним елементом освітнього процесу є індивідуальний освітній план, який розробляється для кожної дитини та визначає цілі навчання, методи підтримки, необхідні адаптації та очікувані результати.

Особливу увагу у Великій Британії приділяють ранньому втручання, що дозволяє виявляти ознаки РСА на ранніх етапах розвитку та своєчасно розпочинати корекційно-розвиткову роботу. Важливою складовою є міждисциплінарна взаємодія, яка об'єднує педагогів, психологів, логопедів, медичних працівників та соціальних служб. Такий підхід забезпечує комплексну підтримку дитини не лише в освітньому середовищі, а й у сім'ї та соціумі. У процесі навчання широко використовуються структуровані методики, зокрема візуальна підтримка, альтернативна та додаткова комунікація, поведінкові інтервенції, а також технології прикладного аналізу поведінки. Значна увага приділяється розвитку соціальних навичок, емоційної регуляції та самостійності учнів. Важливо, що педагогічні працівники проходять спеціальну підготовку для роботи з дітьми з РСА, що підвищує ефективність освітнього процесу.

В Україні система освіти дітей із РСА перебуває на етапі активного реформування. Основними формами навчання є інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти, навчання у спеціальних закладах та індивідуальна форма освіти. Впровадження інклюзії в Україні базується на принципах рівного доступу до освіти, недискримінації та врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Важливу роль у навчанні дітей із РСА в Україні відіграють інклюзивно-ресурсні центри, які здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, визначають її освітні потреби та надають рекомендації щодо організації навчання. У закладах освіти активно впроваджуються індивідуальні програми розвитку, які спрямовані на формування базових навчальних, соціальних і комунікативних компетентностей. Водночас існують певні труднощі, що впливають на ефективність навчання дітей із РСА. Серед них можна виокремити недостатню кількість підготовлених фахівців, обмеженість методичного забезпечення, недостатній рівень матеріально-технічної бази та нерівномірність впровадження інклюзивної освіти в різних регіонах країни. Це зумовлює потребу в подальшому вдосконаленні системи підготовки педагогічних кадрів та розширенні ресурсної підтримки закладів освіти [1].

Порівняльний аналіз організації освіти дітей із РСА у Великій Британії та Україні свідчить про наявність як спільних, так і відмінних характеристик. Спільним є орієнтація на інклюзивний підхід, індивідуалізацію навчання та забезпечення права дитини на освіту. Водночас у Великій Британії ця система є більш структурованою, стабільною та ресурсно забезпеченою, тоді як в Україні вона перебуває у процесі становлення та розвитку. Особливої уваги заслуговує досвід Великої Британії щодо організації міжвідомчої взаємодії, яка забезпечує комплексний супровід дитини з РСА. В Україні подібна взаємодія лише формується, що відкриває перспективи для подальшого вдосконалення системи інклюзивної освіти.

Отже, ефективна організація освіти дітей із РСА можлива лише за умови комплексного підходу, що включає індивідуалізацію навчання, підготовку педагогів, міждисциплінарну співпрацю та належне ресурсне забезпечення. Використання зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії, є важливим чинником підвищення якості освіти та соціальної інтеграції дітей із розладами спектра аутизму в Україні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що освіта дітей із розладами спектра аутизму є складним і багатограним процесом, який потребує системного, міждисциплінарного та індивідуалізованого підходу. Порівняння освітніх систем Великої Британії та України засвідчило, що обидві країни визнають важливість інклюзивної освіти як ключового напрямку розвитку сучасної педагогіки, проте рівень її реалізації суттєво відрізняється.

У Великій Британії сформована цілісна система підтримки дітей із РСА, яка включає раннє втручання, індивідуальні освітні плани, міждисциплінарну взаємодію фахівців та високий рівень підготовки педагогічних кадрів. Це забезпечує ефективну освітню та соціальну інтеграцію дітей із аутизмом. В Україні спостерігається позитивна динаміка розвитку інклюзивної освіти, однак система ще перебуває на етапі становлення та потребує подальшого вдосконалення, зокрема у сфері кадрового забезпечення, методичного супроводу та ресурсного наповнення. Встановлено, що найбільш проблемними аспектами в Україні залишаються недостатній рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми з РСА, обмеженість спеціалізованих методик та нерівномірність впровадження інклюзивної практики. Водночас використання міжнародного досвіду, зокрема британської моделі, може суттєво підвищити ефективність національної системи освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей адаптації ефективних зарубіжних практик до українських умов, розробці інноваційних моделей психолого-педагогічного супроводу дітей із РСА, удосконаленні системи підготовки педагогічних кадрів, а також у дослідженні ефективності різних корекційно-розвиткових технологій. Особливої уваги потребує питання розвитку раннього втручання та



формування міжвідомчої взаємодії між освітніми, медичними та соціальними установами. Таким чином, подальший розвиток освіти дітей із розладами спектра аутизму має ґрунтуватися на поєднанні національного досвіду з найкращими міжнародними практиками, що сприятиме підвищенню якості освіти, розширенню можливостей соціальної адаптації та забезпеченню рівних прав усіх дітей на отримання якісної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 26.04.2026).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка: навчальний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.
4. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2011.
5. Autism in the classroom: inclusive teaching methods [Електронний ресурс]. European School Education Platform. Режим доступу: <https://school-education.ec.europa.eu> (дата звернення: 26.04.2026).
6. National strategy for autistic children, young people and adults: 2021–2026 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gov.uk> (дата звернення: 26.04.2026).
7. Education options for autistic children in the UK [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.autism.org.uk> (дата звернення: 26.04.2026).

УДК 373.3.091.322

Аліна ЗІНОВАТНА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завіренко Д. Ж.

У статті розглядаються проблеми формування творчого розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами, які зумовлені такими факторами: потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; необхідності активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови розвитку трудової діяльності, визначено роль корекційно-розвиткової роботи та диференційованого підходу.

Ключові слова: дитина з ООП, трудове виховання, трудова активність, трудова свідомість, прийоми формування творчості, корекційне навчання.

Постановка проблеми. Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, визначеним II Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників. На перехід від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості, також орієнтують Національна програма «Діти України», Концепція загальної середньої освіти, концепція національного виховання та концепція художньо-естетичного виховання учнів з ООП.

Дослідження сучасного стану спеціальної школи на тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь дали змогу виявити основну організаційну суперечність системи освіти. Це «протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів з ООП, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи на рівні кожної школи». Частково розв'язати цю суперечність можливо, «забезпечивши педагогічні умови творчого розвитку молодшого школяра з особливими освітніми потребами, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня з ООП засобами трудового навчання і виховання» [3].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема трудового виховання дітей з особливими освітніми потребами досліджується у працях сучасних науковців. Зокрема, підкреслюється значення поетапного формування трудових дій та керованості процесу навчання. Дослідники зазначають, що трудове навчання має виражену корекційно-розвиткову спрямованість і сприяє формуванню загальнотрудових умінь та соціалізації дітей. Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу зробили: Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Вони характеризували сензитивність молодшого шкільного віку до творчості, зокрема, художньо-образної; І. Бех, Л. Виготський, С. Діденко та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення; О. Брюховецька, Н. Сергієнко, Д. Захарова дійшли висновку, що трудове навчання – унікальний навчальний предмет, який надає учням багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо [1].

Найважливішою соціальною вимогою до школи є орієнтація освіти не тільки на засвоєння учнями з особливими освітніми потребами певної суми знань, умінь і навичок, а й на розвиток особистості школяра з



ООП, на формування в нього пізнавальних і творчих здібностей, необхідних для успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

Трудове виховання школярів з особливими освітніми потребами в – складова частина цілісного педагогічного процесу, яка включає в себе передачу школярам трудових умінь і навичок, розвиток в них творчого практичного мислення, трудової свідомості й активності.

Навчити дітей з особливими освітніми потребами деяким трудовим прийомам ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи навчання з опорою на конкретний матеріал, взятий з навколишнього життя і природи, на безпосередній досвід і спостереження дітей [2].

Виховання трудової активності передбачає привчити школярів з ООП до творчості, активної діяльності, осмислення навколишнього життя. Виховання у школярів трудової активності лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності і продуктивності в навчальній діяльності, в фізкультуру і спорту, в художній самодіяльності. Окремі дослідження доводять, що ефективність трудового виховання значною мірою залежить від урахування індивідуальних можливостей дітей та організації спеціальних педагогічних умов.

Початкова освіта має свої особливості, різко відрізняють його від всіх наступних етапів систематичного шкільної освіти. Завданнями виховання трудової активності в початковій школі є як формування сумлінного ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, установки на вибір професії, так і розвиток інтересу до трудової діяльності, творчого підходу до процесу праці. Цим характеризується актуальність статті.

Виховання у молодших школярів з особливими освітніми потребами трудової активності виконує завдання – привернути увагу учнів з ООП до праці, пробудити в них допитливість, пізнавальний інтерес, любові до праці. Одночасно необхідно розвивати в учнів почуття обов'язку і відповідальності, що активізують трудову свідомість.

Навчити дітей деяких трудових прийомів ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи активізації пізнавального процесу.

Щоб виявити найбільш результативні методи формування у школярів з ООП трудової активності, необхідно досліджувати як багатовіковий педагогічний досвід, так і досягнення сучасної педагогіки та передової педагогічної практики.

Мета статті: розробка комплексу заходів з виховання трудової активності в молодших школярів з ООП та обґрунтування ефективних педагогічних умов цього процесу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Трудова активність — це інтегрована характеристика особистості, що включає: мотиваційний компонент (прагнення до діяльності), когнітивний (знання про способи виконання дій), діяльнісний (уміння та навички). У молодшому шкільному віці вона формується через систематичне залучення до різних видів діяльності. Праця є свідомою, доцільною, творчою діяльністю людини, спрямована на задоволення його матеріальних і духовних потреб, розвиваючи його фізичні і духовні сутнісні сили, а також моральні якості. Трудове виховання школярів – складова частина цілісного педагогічного процесу, яка включає в себе передачу школярам трудових умінь і навичок, розвиток у них творчого практичного мислення, трудової свідомості і активності.

Трудове виховання має також своїм завданням здійснення початкової професійної освіти й орієнтації, формування моральних рис, творчого ставлення до цілям, процесу та результатів праці.

Трудове виховання лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності та продуктивності в навчальній діяльності, в фізкультуру і спорт, в художній самодіяльності.

Велике значення у вихованні К. Д. Ушинський надавав виробленню у дитини любові до праці. У роботі «Праця в її психічному і виховному значенні» він зробив спробу дати обґрунтування значущості праці як фактора правильного психічного розвитку дитини та її виховання, про необхідність розвивати ідею з'єднання навчання з продуктивною працею.

Розуміючи величезну роль праці у вихованні підростаючого покоління, в своїх роботах часто торкався В. О. Сухомлинський. За словами В. О. Сухомлинського, праця стає великим вихователем, коли вона входить в духовне життя наших вихованців, дає радість дружбі та товариству, розвиває допитливість і допитливість, народжує хвилюючу радість подолання труднощів, відкриває все нову і нову красу в навколишньому світі, пробуджує перша громадянська почуття - почуття творця матеріальних благ, без яких неможливе життя людини [6].

Одже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що виховання позитивного ставлення до праці у школярів з ООП є найважливішими сторонами виховного процесу в сучасній школі.

Всі компоненти трудового виховання школярів повинні здійснюватися в школі поетапно, з урахуванням віку, на основі принципів цілісності, безперервності та спрямовані на вирішення основної мети: «сформувати



стійкі орієнтації на трудовий спосіб життя, трудову культуру особистості; забезпечити практичну і морально-психологічну готовність до творчої праці; виховати моральне ставлення учнів до трудової діяльності, розвинути творчі здібності школяра».

Одже, трудове виховання молодших школярів має мету формувати самостійність, ініціативність, готовність творчо розрізняти проблемні ситуації, старанно і активно брати участь у праці.

Основна мета трудового виховання розбивається на два завдання:

- формування трудової свідомості школяра;
- розвиток його трудової активності.

Змістом трудової свідомості є виробничий досвід: професійні знання, вміння та навички. У нього входять також сумлінне ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, спрямованість до праці, розуміння суспільного значення особистого боргу і відповідальності кожного за результати праці, емоційне, моральне і естетичне ставлення до праці.

Розвинута трудова свідомість сприяє формуванню в людині трудової активності, що виявляється в особистій зацікавленості у праці, ініціативності, творчого відношення до нього. Трудова активність також включає в себе вміння співвідносити свої потреби і форми їх задоволення з об'ємом і якістю особистої праці.

Трудова активність – це позитивне ставлення людини до розумової та фізичної праці. Найважливішими рисами трудової активності є інтерес до праці, бажання трудитися і досягати позитивних результатів, нести відповідальність за результати своєї праці, бути бережливим.

Трудовій активності не може бути без сформованої трудової свідомості. Трудова активність є результатом трудового виховання, навчання і професійної орієнтації та виступає як особистісна якість, яка характеризується міцною потребностно-мотиваційною сферою, глибоким усвідомленням великої виховної сили праці знання і переконання, умінням і прагненням сумлінно виконувати будь-яку необхідну роботу і проявляти волю зусилля в подоланні тих перешкод, які зустрічаються в процесі трудової діяльності.

Видатні представники педагогіки звертали увагу на те, в процесі трудового виховання важливо не тільки домогтися усвідомленого ставлення до праці, а й розвинути трудову активність школяра.

Використання «трудового принципу» і «трудових активних методів» стало відмінною рисою багатьох досвідчених шкіл в кінці XIX початку XX ст. Питання організації, змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в «трудоу школу» відбивалися на сторінках преси, розглядалися в роботі вчительських з'їздів.

На початку XX століття більшість педагогів підкреслювали, що головне в школі – це привчити учнів до творчості, активної діяльності, осмислення навколишнього життя. Найбільш передові вчені та вчителі вважали, що навчити дітей деяких трудових прийомів ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи навчання з опорою на конкретний матеріал, взятий з навколишнього життя і природи, на безпосередній досвід і спостереження дітей.

Для цього пропонувалося широко використовувати екскурсії, природознавство, обґрунтоване на самостійних спостереженнях і досвідчених дітей, не скорочуючи при цьому і без цього малий обсяг знань, що дається дітям в початковій школі, а ширшого розуміння «трудового принципу» як способу організувати навчальний процес так, щоб забезпечити поєднання викладання з самостійністю дітей, їх досвідом і працею, що дозволить пов'язати абстрактне з конкретним, роботу голови з роботою рук.

В. О. Сухомлинський у своїй практичній діяльності прагнув так організувати працю учнів, щоб вона була натхненною думкою, високою ідеєю, був пов'язаний з працею батьків, з потребами міста і села. Творче ставлення до праці стимулює виховання у школярів трудових захоплень. Інтерес до праці розвиває дух допитливості, дослідження. Зі зв'язком з духовним життям школяра В. О. Сухомлинський розрізняв три групи стимулів до праці: стимули ідейні, пов'язані з переконаннями, поглядами; стимули інтелектуальні, пов'язані з моральною оцінкою, інтелектуальною насиченістю праці, прагненням до високої трудової культури; стимули естетичні, пов'язані з оцінкою краси трудового процесу і матеріальних результатів праці [6].

Підводячи підсумок всьому вище сказаному, можна зробити висновок, що в зарубіжній та українській педагогіці, велике значення приділялося вихованню особистості дитини в праці, формуванню трудової свідомості та трудової активності.

Початкова школа – самоцінний, принципово новий етап в житті дитини: він починає систематичне навчання в освітній установі, розширюється сфера його взаємодії з навколишнім світом, змінюється соціальний статус і збільшується потреба в самовираженні.

Початкова освіта має свої особливості, різко відрізняють її від всіх наступних етапів систематичної шкільної освіти. Виховання трудової свідомості і трудової активності в початковій школі проводиться з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості учнів молодших класів.

Розвиток дитини з ООП – це процес послідовної зміни вікових етапів, кожен з яких характеризується своєрідним поєднанням фізичних і психічних особливостей, соціального досвіду і провідної діяльності. Період молодшого шкільного віку – це перехід від дошкільного дитинства до етапу дорослішання, який починається з підліткового віку. Саме в цей час поступово відбувається зміна провідної діяльності з ігрової



на навчальну, дозрівають і удосконалюються характерні для даного віку фізіологічні і психічні функції організму дитини, відбувається інтенсивне накопичення соціального досвіду.

Для того, щоб цей процес переходу відбувався плавно і безболісно для дитини та її соціального оточення, необхідно враховувати особливості розвитку молодшого школяра при організації та проведенні навчально-виховної роботи. Основою для здійснення виховних впливів є їх методологічне забезпечення.

Для успішного досягнення навчально-виховних цілей, спрямованих на розвиток дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, необхідно використовувати такі методи і форми, які б не тільки враховували особливості його психофізіологічного, психічного, фізіологічного стану і рівень соціальної адаптації, а й були б ретельно сплановані.

Метою трудового виховання на даному освітньому етапі є формування сумлінного ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, установки на вибір професії та розвиток інтересу до трудової діяльності.

До завдань виховання трудової свідомості у молодших школярів з ООП відносяться:

- роз'яснення учням суспільної значимості різних професій, їх важливості і необхідності;
- знайомство молодших школярів з особливостями соціально-виробничої інфраструктури міста, району;
- прищеплення елементарних трудових навичок;
- формування позитивної спрямованості до трудової діяльності [13, 110].

У початковій школі триває робота з ознайомлення дітей з ООП з працею дорослих, вихованню в них емоційно-позитивного ставлення до трудовитої людини, яка була розпочата в дитячому садку. В результаті поглиблюються уявлення дітей, закріплюється складене позитивне ставлення до різних професій.

Тобто складовим елементом трудового виховання в початковій школі є формування шанобливого ставлення до праці оточуючих людей і його результатами. Молодші школярі повинні усвідомити, що всі навколишні їх матеріальні і духовні цінності створені працею багатьох мільйонів людей, витрати на це величезні зусилля, і покликані служити на благо людям.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, трудове виховання має одним з основних завдань здійснення початкової професійної освіти й орієнтації, формування моральних рис, процесу та результатів праці. Формування трудової активності молодших школярів з ООП є складним процесом, що потребує спеціально організованих педагогічних умов. Визначальними є індивідуалізація навчання, поетапність формування дій, корекційна спрямованість та мотиваційна підтримка

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою інноваційних технологій трудового навчання та їх адаптацією до різних категорій дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брюховецька О. А., Сергієнко Н. В. Трудове виховання дітей з особливими освітніми потребами. Луганськ : Вид-во ЛНУ, 2014. 96 с.
2. Захарова Д. І. Особливості трудового виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 120 с.
3. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Сергієнко Н. В. Формування трудових умінь у дітей з особливими потребами. Київ : Освіта України, 2016. 144 с.
5. Синьова В. М. Основи корекційної педагогіки : підручник. Київ : Вища школа, 2010. 394 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 382 с.

УДК: 373.3.091.33:004.9

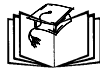
Марія КАСАКОВА

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення молодших школярів (6–10 років) як необхідного вміння для всіх ключових компетентностей Нової української школи. Особливу увагу приділено потенціалу інтерактивних технологій, як ефективного засобу активізації аналітичних процесів, аргументації, рефлексії та самостійного прийняття рішень у здобувачів початкової освіти. Проаналізовано теоретичні підходи до сутності критичного мислення в молодшому шкільному віці та особливості його прояву. Обґрунтовано доцільність системного застосування інтерактивних методів (як нецифрових, так і цифрових) для переходу від репродуктивного до конструктивного типу мислення.



Ключові слова: критичне мислення, молодші школярі, початкова школа, Нова українська школа, інтерактивні технології, метод ПРЕС, метод Кубування, технологія РАФТ, метод «Шість капелюхів», кооперативне навчання, фасилітація, цифрові освітні ресурси, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де інформації стає все більше, а штучний інтелект робить багато речей за нас, критичне мислення – це одна з найважливіших навичок. Це безпосередньо зазначено в статті 12 Закону України «Про освіту» та в Концепції Нової української школи як обов'язкової частини всіх ключових компетентностей уже з початкової школи.

Треба зазначити, що на сучасному етапі розвитку освіти, в деяких школах і досі існує стара модель: діти просто повторюють те, що сказав учитель. Через це молодші школярі часто не вміють добре аргументувати свою думку, рефлексувати чи самостійно вирішувати проблеми.

Інтерактивні технології допомагають дітям активно спілкуватися, співпрацювати та думати над тим, що вони роблять, – і це саме те, що потрібно для розвитку критичного мислення.

Проте в Україні цей напрямок ще недостатньо вивчений: мало реальних даних про те, як саме технології працюють у 1–4 класах, немає чітких адаптованих методик і вчителям бракує підготовки. Тому важливо глибше розібратися, як інтерактивні технології можуть допомогти розвивати критичне мислення в молодших школярів – і саме це робить тему актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. У процесі роботи над темою було проаналізовано наукові дослідження та публікації, що стосуються розвитку критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій. Так, В. О. Галушкіна висвітлює думку про необхідність застосування інтерактивних методів для формування критичного мислення на уроках у початковій школі. Н. Б. Ларіонова акцентує увагу на феноменології критичного мислення та стратегіях для інтегрованих курсів «Я досліджую світ». Л. Філатова та О. Харламова розглядають психолого–педагогічні умови розвитку критичного мислення в освітньому середовищі Нової української школи. А. А. Крючкова та Т. І. Шанскова аналізують технологію розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін у початковій школі. Є. С. Парамонова досліджує розвиток критичного мислення молодших школярів засобом технології РАФТ. В. В. Борисов підкреслює педагогічні стратегії розвитку критичного мислення шляхом інтеграції ігрових технологій.

Серед численних інтерактивних методів, три головні, дають найбільший результат саме в початковій школі завдяки простоті, ігровому характеру та повній відповідності віковим особливостям учнів молодших класів: Метод ПРЕС (Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч.), метод «Кубування» (Кован Г., Кован Е.), метод «Шість капелюхів» (де Боно Е.) і технологія РАФТ (Холкомб Б., Вандів'єрН.).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування потенціалу інтерактивних технологій як домінантного засобу розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Дослідження спрямоване на виявлення психолого–педагогічних чинників ефективності у формуванні когнітивних навичок молодших школярів, а також на розробку цілісного алгоритму їх системного впровадження в освітній процес НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критичне мислення в молодшому шкільному віці – це значно більше, ніж проста здатність дитини «думати» або відповідати на запитання вчителя. Йдеться про активний, свідомий процес, у ході якого учень не лише сприймає інформацію, а й намагається її осмислити: проаналізувати, перевірити, співвіднести з власним досвідом і зробити певні висновки [7]. Відповідно до адаптованої моделі П. Фасіоне [1], критичне мислення включає три взаємопов'язані компоненти:

1. Аналіз (проявляється у вмінні розрізняти факти і судження, виділяти головне, помічати деталі).
2. Оцінку (проявляється у здатності порівнювати різні точки зору, обґрунтовувати власну позицію, визначати правдивість інформації).
3. Формулювання висновків (проявляється у самостійному прийнятті рішень і формулюванні узагальнень).

Водночас у початковій школі критичне мислення ще не має абстрактного характеру: воно реалізується через конкретні дії та запитання, які ставить дитина – «чому так?», «а що буде, якщо змінити?», «як це можна перевірити?». Саме ці прості, але змістовні запити свідчать про зародження справжнього мислення, яке не обмежується відтворенням готових відповідей. Тому розвиток критичного мислення на цьому етапі має починатися не з пояснення теоретичних понять, а з організації зрозумілих, життєвих ситуацій, у яких дитина природно включається в процес міркування [8].

Треба зазначити, що ефективність розвитку критичного мислення безпосередньо залежить від врахування вікових особливостей молодших школярів. У цьому віці мислення має переважно наочно–образний характер, тобто дитина краще розуміє те, що може побачити, уявити або відтворити у вигляді конкретної дії [4]. Саме тому сухі пояснення або абстрактні міркування без візуальної опори виявляються малоефективними. Крім того, увага молодших школярів є нестійкою і має обмежену тривалість – у середньому 5–12 хвилин, після чого необхідна зміна діяльності. Емоційність також відіграє важливу роль: діти часто оцінюють інформацію через власні переживання, що є природним етапом розвитку, але водночас потребує педагогічного спрямування. Усе це означає, що будь-яка робота з розвитку критичного мислення повинна бути побудована на принципах доступності, конкретності, динамічності та емоційної залученості.



Якщо ці особливості ігнорувати, учень швидко втрачає інтерес і повертається до пасивної моделі поведінки – намагання вгадати «правильну» відповідь замість того, щоб мислити самостійно [7].

Ранній розвиток критичного мислення має значний потенціал і відкриває широкі можливості для формування ключових компетентностей, передбачених державним стандартом початкової школи. Насамперед він сприяє підвищенню внутрішньої мотивації до навчання, адже дитина відчуває власну активність і значущість у навчальному процесі. Крім того, формується позитивне ставлення до помилок, як до природної частини пізнання, що знижує рівень тривожності та страху перед оцінюванням [11].

Водночас несистемний підхід може призвести до протилежного ефекту: надмірно складні або хаотично підібрані завдання викликають перевантаження, а відсутність регулярної практики не дозволяє сформувати стійкі навички. Таким чином, ключовим фактором є не просто використання окремих методів, а їх послідовне й продумане впровадження [6].

У цьому контексті інтерактивні технології постають як один із найбільш ефективних засобів розвитку критичного мислення. Їх сутність полягає в тому, що учень перестає бути пасивним слухачем і стає активним учасником навчального процесу, взаємодіє з іншими, обговорює, висловлює власну думку та аргументує її [5]. У початковій школі доцільно розрізняти нецифрові та цифрові інтерактивні технології. До нецифрових належать метод ПРЕС, який формує навички аргументації через чітку структуру висловлювання; метод Кубування, що дозволяє розглянути проблему з різних боків; технологія РАФТ, яка розвиває творче та рольове мислення; «Шість капелюхів», що навчає змінювати перспективу; а також кооперативне навчання, яке забезпечує розвиток навичок співпраці. Розглянемо деякі з них.

Метод ПРЕС [6]. Цей підхід допомагає учням навчитися дискутувати, коротко й чітко формулювати свої думки та переконувати інших. Він складається з чотирьох обов'язкових етапів, кожен з яких має свої опорні фрази.

1. П –Позиція (Position)

Учень має висловити свою точку зору, чітко заявивши, з чим він згоден або не згоден.

- Опорна фраза: «Я вважаю, що...»

2. Р –Обґрунтування (Reasoning)

Тут потрібно пояснити, чому ви так думаєте. На чому ґрунтуються ваші докази? Це етап логічних аргументів.

- Опорна фраза: «Тому що...» або «Оскільки...»

3. Е –Приклад (Example).

Будь-яка теорія краще сприймається з практикою. Потрібно навести факти, дані, цитати з тексту або випадки з життя, що підтверджують ваші аргументи.

- Опорна фраза: «Наприклад...» або «Я можу підтвердити це такими фактами...»

4. С –Судження / Висновок (Summary).

Це фінальний акорд. Учень має підсумувати сказане, узагальнити свою позицію та ще раз підтвердити свою думку, але вже з урахуванням наведених аргументів.

- Опорна фраза: «Отже...», «Таким чином...» або «Тому я роблю висновок, що...».

Цей метод найкраще працює на етапах актуалізації або рефлексії.

Метод Кубування [10]. Полегшує розглядання різних сторін теми. Учні пропонують відповісти на 6 запитань різних типів, що стосуються теми. Цей підхід передбачає використання кубика із написаними на кожній грані вказівками щодо напрямку мислення або письма.

Наприклад, можливі такі вказівки на гранях куба:

1. Опиши це (колір, форма, розміри).

2. Порівняй це (на що це схоже? від чого це відрізняється?).

3. Добери асоціації (про що змушує думати? що спадає на думку?).

4. Проаналізуй це (скажіть, яким чином це зроблено? ви це знаєте? ви можете це вгадати?).

5. Як його використати (знайти застосування; яким чином це можна застосувати?).

6. Запропонувати аргументи «за» або «проти» цього (що в ньому доброго чи поганого? займіть певну позицію, використайте повний діапазон аргументів від логічних до безглузвих).

Здобувачі освіти можуть виконувати кубування в парі, потім об'єднатися в групи. Слід провести через кубик слово. Це може бути літературний термін, визначення або якась інша назва. Дуже важливо застосовувати кубування до того, що вже добре відомо учням. Його можна використовувати на стадії актуалізації чи рефлексії.

Метод РАФТ [13]. Стратегія розвитку критичного мислення та письмового мовлення, що дозволяє учням глибоко зануритися в тему через перевтілення. Вона вчить зважати на контекст спілкування та обирати відповідний стиль викладу.

Складові методу:

- Р –Роль (Role): Від чийого імені пишеться текст? (літературний герой, історична постать, сонце, домашня тварина, предмет).



- А –Аудиторія (Audience): Кому адресоване послання? (батькам, читачам газети, іншому персонажу, самому собі).
- Ф –Формат (Format): У якому вигляді подається інформація? (лист, смс–повідомлення, реклама, скарга, пост у Instagram, інструкція, вірш).
- Т –Тема (Topic): Яка основна ідея чи подія висвітлюється? (проблема твору, науковий факт, прохання про допомогу).

Метод «Шість капелюхів мислення» [15] Дозволяє розкласти процес мислення на шість різних режимів, щоб уникнути суперечок і розглянути проблему максимально об'єктивно.

У початковій школі цей метод часто називають «кольоровими думками», щоб дітям було простіше зрозуміти суть.

Кожен колір капелюха вказує на певний тип сприйняття інформації:

1. Білий капелюх (Факти):
 - Завдання: Тільки цифри, факти та перевірена інформація. Жодних емоцій.
 - Запитання: Що ми знаємо про це? Якої інформації нам бракує?
2. Червоний капелюх (Почуття):
 - Завдання: Висловити свої емоції, інтуїцію та передчуття. Пояснювати «чому я так відчуваю» не обов'язково.
 - Запитання: Що я відчуваю з цього приводу? Це мені подобається чи ні?
3. Чорний капелюх (Критика):
 - Завдання: Пошук ризиків, помилок та негативних наслідків. Це «обережність».
 - Запитання: Що може піти не так? Чому це не спрацює? У чому небезпека?
4. Жовтий капелюх (Оптимізм):
 - Завдання: Пошук вигоди, переваг та позитивних сторін.
 - Запитання: Чому це добре? Яку користь ми отримаємо? Чому це варто зробити?
5. Зелений капелюх (Креативність):
 - Завдання: Генерація нових ідей, альтернатив, несподіваних рішень.
 - Запитання: Що ще можна вигадати? Як зробити це інакше?
6. Синій капелюх (Управління):
 - Завдання: Керування процесом (зазвичай це роль вчителя). Підбиття підсумків.
 - Запитання: Чого ми досягли? Що робити далі? Які висновки?

Цифрові технології включають використання інтерактивних модулів, QR–кодів, освітніх ігор і простих додатків, що роблять навчання більш динамічним і привабливим. Водночас важливо розуміти, що ефективність інтерактивних технологій визначається не кількістю використаних засобів, а якістю організації взаємодії між учнями [5].

Застосування інтерактивних технологій у 1–4 класах має низку принципових особливостей, які не можна ігнорувати. Передусім кожна діяльність повинна бути обмежена в часі – не більше 10–12 хвилин, що відповідає психофізіологічним можливостям дітей. Обов'язковою є ігрова форма, яка забезпечує природну мотивацію та включеність у процес. Важливо також використовувати візуальні засоби – картки, схеми, малюнки, які полегшують розуміння [2]. Окрему увагу слід приділити ролі вчителя: він не диктує правильні відповіді, а спрямовує діяльність учнів, ставить запитання, підтримує обговорення, тобто виступає фасилітатором. Саме така позиція забезпечує умови для самостійного мислення дитини.

Переваги інтерактивних технологій є очевидними і багатовимірними. Вони дозволяють учням одразу перевіряти свої ідеї на практиці, вчать слухати інших і співвідносити різні точки зору, формують навички аргументації та співпраці. Крім того, такі технології сприяють розвитку емоційної стійкості, адже дитина вчиться приймати іншу думку і не боятися помилятися [3]. Проте існують і певні обмеження. Не всі заклади освіти мають достатнє технічне забезпечення для широкого використання цифрових ресурсів. Вчителю необхідно витрачати значний час на підготовку занять. За відсутності чіткої організації існує ризик втрати навчальної дисципліни та відволікання учнів. Саме тому доцільно починати з простих, добре керованих нецифрових методів і лише поступово інтегрувати цифрові інструменти.

Вибір інтерактивних технологій як провідного засобу розвитку критичного мислення є цілком обґрунтованим. На відміну від традиційного навчання, яке часто зводиться до відтворення готової інформації, інтерактивні методи стимулюють активну пізнавальну діяльність. Учень змушений не просто слухати, а ставити запитання, порівнювати, аналізувати, робити вибір і пояснювати його. Саме в такій діяльності природно формується критичне мислення – без примусу, через практичний досвід [3].

Не менш важливою умовою є підвищення кваліфікації вчителя, який має володіти навичками фасилітації. За умови системного підходу вже через кілька місяців можна спостерігати суттєві зміни: учні починають самостійно ставити запитання, аргументувати свої відповіді, активно взаємодіяти в групі. Це свідчить про реальне формування критичного мислення, яке відповідає вимогам сучасної освіти.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити, що розвиток критичного мислення в молодшому шкільному віці є необхідною умовою формування сучасної особистості. Воно забезпечує не лише засвоєння знань, а й уміння аналізувати інформацію, оцінювати її та приймати обґрунтовані рішення. Тому, що критичне мислення молодших школярів формується з урахуванням їхніх вікових особливостей – через наочність, діяльність, емоційність і взаємодію.

Доведено, що інтерактивні технології є ефективним засобом розвитку критичного мислення, оскільки вони активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють розвитку комунікативних умінь, аргументації та співпраці [4]. Водночас їх результативність залежить від системності використання, методичної підготовки вчителя та доцільного поєднання різних форм роботи.

Отже, інтерактивні технології не є тимчасовою тенденцією чи «модним» елементом освітнього процесу. Вони виступають дієвим і науково обґрунтованим інструментом, який дозволяє вже в початковій школі формувати критичне мислення природно, доступно й ефективно, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості дитини.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні ефективних методичних моделей розвитку критичного мислення, розширенні використання цифрових та інтерактивних технологій, а також удосконаленні підготовки майбутніх учителів початкової школи до їх практичного застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Facione, P. A. **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**. Millbrae, CA: California Academic Press, 1998 (Expert panel consensus). URL: <https://courseware.e-education.psu.edu/courses/geog882/content/lesson00/7.html> (дата звернення 25.03.2026).
2. Борисов В. В. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення в початковій освіті шляхом інтеграції ігрових технологій. 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15461035> (дата звернення 11.03.2026).
3. Впровадження інтерактивних технологій в початкових класах: *Освітній проект «На Урок»*. URL: <https://tinyurl.com/hfm9yu8r> (дата звернення: 16.03.2026).
4. Галушкіна В. О. Розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій на уроках в початковій школі. 2020. URL: <https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/robotaGalushkina.pdf> (дата звернення 11.03.2026).
5. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://tinyurl.com/2vzzarxn> (дата звернення 10.03.2026).
6. Дубяга С. М. Інтерактивні методи як засіб розвитку критичного мислення в учнів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86. URL: <https://tinyurl.com/mrbxpat7> (дата звернення 09.03.2026).
7. Кодлюк Я., Шишак А. Метод «ПРЕС» як інтерактивний метод роботи з навчальними текстами підручника. URL: <https://tinyurl.com/mtmn36jv> (дата звернення: 18.03.2026).
8. Ларіонова Н. Б. (упоряд.). Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах нової української школи. 2019. URL: <https://tinyurl.com/kbf2c9tk> (дата звернення 11.03.2026).
9. Пометун О. І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Методичний посібник для вчителів. Київ. 2017. 96 с.
10. Пометун О. І., Ремес Т. О. Розвиток критичного мислення учнів як завдання вчителя початкової школи. Електронний збірник наукових праць ЗОППО № 1(38). 2020. URL: <https://tinyurl.com/ywbeztzb> (дата звернення 11.03.2026).
11. Прийом критичного мислення «Кубування». *Освітній проект «На Урок»*. URL: <https://tinyurl.com/muurm4wb> (дата звернення: 18.03.2026).
12. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. *Освітній проект «На Урок»*. URL: <https://tinyurl.com/y5f3cruv> (дата звернення: 18.03.2026).
13. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів : метод. посіб. *Освітній проект «На Урок»*. URL: <https://tinyurl.com/mkj7rh7p> (дата звернення: 18.03.2026).
14. Парамонова Є. С. Розвиток критичного мислення молодших школярів засобом технології РАФТ. Кривий Ріг, 2023. URL: <https://tinyurl.com/bd8t4kdw> (дата звернення: 10.03.2026).
15. Цифрові інтерактивні технології в початковій освіті. URL: <https://tinyurl.com/msrawxc9> (дата звернення: 18.03.2026).
16. «Шість капелюхів» прийом-гра для розвитку критичного мислення : Медіаресурс «Освіта Нова». URL: <https://tinyurl.com/4ffkvjh5> (дата звернення: 18.03.2026).

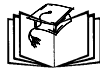
УДК 75.035(44)''17'(092)Давід(045)

Дар'я КАСЯНЧУК

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ІДЕАЛІВ У ЖИВОПИСІ ЖАКА-ЛУІ ДАВІДА

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – викладач кафедри мистецтв Гусєва Л. Г.

В статті розглядаються особливості втілення ідей Просвітництва у творчості французького художника Жака-Луї Давіда, аналізується його живопис у зв'язку з філософськими та суспільними процесами Франції другої половини XVIII століття, простежується як художня мова майстра стала своєрідним візуальним вираженням понять громадянської доблесті, морального обов'язку та раціонального устрою тогочасної Європи. Дослідження здійснено на основі праць з історії мистецтва та культури авторів: Л. М. Білозуб, О. Романової В. Р. Валентайнера та Е. Гомбріха.



Ключові слова: Просвітництво, неокласицизм, французьке мистецтво XVIII століття, громадянський ідеал, революційний живопис.

Постановка проблеми. Проблема зв'язку та взаємодії мистецтва і суспільної ідеології особливо гостро постає у Франції в період Великої Французької революції. Живопис кінця XVIII століття перестає бути лише естетичним явищем і стає засобом морального та політичного впливу. Особливо яскравим прикладом цих змін є творчість художника Жака-Луї Давіда, адже саме в ній поєдналися художній неокласицизм із просвітницькою концепцією громадянської чесноти.

Існують ґрунтовні дослідження творчості Жака-Луї Давіда вітчизняних та іноземних мистецтвознавців, проте питання комплексного аналізу просвітницьких ідеалів у його живописі потребує узагальнення з урахуванням як мистецтвознавчих, так і культурологічних підходів.

Аналіз досліджень і публікацій. У праці Л. М. Білозуб «Історія мистецтв» Жак-Луї Давід постає художником у творчості якого античні традиції та естетика класицизму поєдналися з політичною боротьбою його епохи, що в результаті призвело до появи у французькій культурі напряму «революційного класицизму» [4, с. 100].

Дослідниця О. Романова у своїй праці «Мара Mundi» описує ставлення відомого французького письменника П'єра Готьє до творчості Ж.-Л. Давіда. Як зазначає авторка, він вважав Жака-Луї Давіда художником, який інтуїтивно відчув необхідність повернення до античних сюжетів для відтворення справжньої краси [6, с. 101]. Водночас П'єр Готьє критично оцінював його твори, він акцентував увагу на статичності композиції та відсутності живості.

Науковець Вільгельм Р. Валентайнер у своїй монографії «Jacques Louis David and the French Revolution» підкреслював, що період Французької революції став часом глибокої зміни мистецьких ідеалів, і Ж.-Л. Давід першим відмовився від штучної, надто витонченої манери XVIII століття на користь суворішого, простішого і демократичного мистецтва [3, с. 3].

Ще один дослідник Е. Гомбріх у праці «La Historia del Arte» звертав увагу на політичну функцію мистецтва Ж.-Л. Давіда, підкреслюючи його здатність формувати у глядача відчуття причетності до історичних подій [2, с. 726].

Погляди різних авторів на творчість французького художника Жака-Луї Давіда допомогли визначити проблему даної статті та сформулювати її мету. Отже, метою статті є спроба з'ясувати, яким чином просвітницькі ідеали раціоналізму, громадянського обов'язку та моральної доблесті відобразилися у живописі Жака-Луї Давіда та як вони трансформувалися у художні образи.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Друга половина XVIII століття у Франції – період глибоких світоглядних зрушень та змін, що стали наслідком розвитку філософії Просвітництва. Цей період характеризується переосмисленням ролі людини в суспільстві, утвердженням ідеалів розуму, свободи, рівності та громадянської відповідальності. Великі французькі просвітники: Вольтер, Дідро, Монтеск'є та інші проголошували верховенство раціонального мислення, критикували абсолютизм, клерикалізм і станові привілеї, наголошували на необхідності суспільної домовленості та морального самовдосконалення особистості. У мистецтві ці процеси спричинили відхід від декоративної легковажності рококо та звернення до суворіших більш врівноважених форм, що асоціювались з античністю.

Неокласицизм виник як художній вираз нової етики громадських чеснот. Звернення до античної спадщини було не лише естетичним вибором часу, а й світоглядною позицією. Давньоримські та давньогрецькі сюжети сприймалися як приклади громадянської чесноти, самопожертви та служіння суспільному благу. У праці Л. М. Білозуб «Історія мистецтв» зазначається, що класицизм кінця XVIII століття став формою художнього осмислення політичної боротьби та моральних ідеалів епохи [4, с. 101]. Саме в цьому контексті формується творча особистість Жака-Луї Давіда, який зумів поєднати академічну традицію з революційною ідеологією.

Просвітництво наполягало на верховенстві розуму та важливій ролі мистецтва у вихованні громадянських чеснот. Ці принципи чітко простежуються у композиційній структурі полотен Жака-Луї Давіда. Його твори вирізняються врівноваженістю, чітким ритмом ліній та мінімалізацією другорядних деталей. Така побудова композицій спрямована на концентрацію уваги глядача на моральному змісті зображеної сцени. Раціональна впорядкованість простору відповідає просвітницькому уявленню про світ як систему, що підпорядкована законам розуму.

В «Історії мистецтв» Л. М. Білозуб підкреслює, що звернення до античних сюжетів було свідомою позицією митця, спрямованою на ствердження ідеалу громадянської чесноти [1, с. 101]. Античність у Ж.-Л. Давіда не є простою реконструкцією давнини, вона функціонує як моральний взірць. Саме тому композиції його історичних полотен побудовані на принципі суворого порядку, де кожен персонаж займає визначене місце в загальній структурі.

У творі «Клятва Гораційів» художник демонструє чітке розмежування сфер приватного і публічного. Брати, що простягають руки до мечів, уособлюють собою активний громадянський обов'язок, тоді як жіноча група праворуч репрезентує сферу родинних почуттів. Організація простору картини підсилює це



протиставлення: чоловічі постаті розташовані у світлі, їхні жести чіткі та прямолінійні, а жіночні фігури – згорнуті, емоційно напружені. Таким чином, Ж.-Л. Давід яскраво та переконливо демонструє моральний імператив просвітницької епохи, що велич людини визначається здатністю поставити суспільне благо вище особистих інтересів. У картині панує ідея внутрішньої дисципліни та раціонального вибору.

У період Великої Французької революції ідеї Просвітництва набувають конкретного політичного змісту. У творі «Смерть Марата» Ж.-Л. Давід перетворює реальну подію на символ моральної чистоти. Простір полотна майже аскетичний: темний фон, проста ванна, мінімум деталей. Все це надає зображенню характеру узагальненості, навіть певної іконічності.

Вільгельм Р. Валентайнер наголошував, що художник прагнув створити образ революційного мученика, який стане моральним орієнтиром для сучасників. Марат постає не як політичний діяч, один з вождів революції, а як втілення відданості ідеї. Головна мета твору — це формування громадянської свідомості через власний приклад.

Е. Гомбріх зазначав, що Ж.-Л. Давід свідомо використовує простоту композиції для посилення емоційного впливу [2, с. 727]. Мінімум деталей дозволяє глядачеві зосередитися на самому факті жертви. Таким чином, художник поєднує раціональну чіткість з емоційною напругою.

Наступна робота митця «Ліктори приносять Бруту тіла його синів» – це трагедія важкого вибору між громадським обов'язком та особистими почуттями. Брут, який засудив власних синів, сидить у глибокій тіні, відсторонений від емоційного центру композиції, що знаходиться праворуч. Така побудова підкреслює внутрішній конфлікт героя.

Головна ідея твору не подана як проста схема. Вона пов'язана з болем і драматизмом. Однак композиція зберігає сувору логіку, що створює відчуття моральної сили головного героя. Глядач не сумнівається у правильності прийнятого рішення, навіть якщо співчуває трагедії. Саме у цій напрузі між почуттями і законом проявляється філософська глибина самого твору.

У наступній роботі «Бонапарт, що перетинає Сен-Бернар» зображено піднесений образ історичного лідера. Композиція динамічна, проте структурно впорядкована. Постаті Бонапарта художник надав чіткого силуету, рух коня спрямував уперед і вгору, що тим самим стало символом поступу. У творі, без сумніву, присутня імперська риторика, схилення перед величною постаттю Наполеона. Імператор поданий як особистість, що втілює волю епохи. Тут простежується трансформація громадянського героя у постать історичного провідника.

Окремої уваги заслуговує колористичне вирішення робіт Ж.-Л. Давіда. Його палітра зазвичай стримана, з перевагою холодних і нейтральних відтінків і тонів; така стриманість відповідає ідеалу розумної міри. Колір не відволікає глядача від змісту, а слугує підсиленню композиційної структури твору.

Не менш важливим у творчості художника є питання жести. У більшості його композицій жести персонажів чітко окреслені та виразні. Вони мають символічне значення і підпорядковані загальній ідеї. Жест у Ж.-Л. Давіда стає мовою морального ствердження.

Окрім того, художник активно використовує принцип контрасту світла й тіні. Світло часто акцентує морально значущі елементи композиції, тоді як темрява виконує роль психологічного тла. Це створює відчуття внутрішньої зосередженості і підкреслює драматизм ситуації.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що живопис Ж.-Л. Давіда став одним із найпопулярніших художніх втілень і презентацій ідей Просвітництва у візуальній культурі кінця XVIII — початку XIX століть. Його творчість формувалася в атмосфері інтелектуального піднесення та політичної напруги, коли поняття громадянського обов'язку, свободи, рівності й моральної відповідальності набували не лише теоретичного, а й практичного значення.

У своїх полотнах Ж.-Л. Давід не просто ілюстрував історичні події, а й надавав їм виразного етичного звучання. Звернення до античних сюжетів дозволило художнику сформувати узагальнений образ громадянина, здатного поставити суспільне благо вище за особисті почуття. Водночас твори революційного періоду продемонстрували, що мистецтво може виконувати політичну функцію, формувати нову систему цінностей та впливати на суспільну свідомість.

Просвітницькі ідеали в живописі Ж.-Л. Давіда реалізуються комплексно: через підбір тематики, через характер образів, через сувору композиційну організацію та стриману колористику. Раціональність художньої мови, чіткість форм і лаконізм вираження відповідають прагненню епохи до чіткості думки й моральної визначеності.

Також приклад Ж.-Л. Давіда демонструє, що між митцем та його епохою існує тісна та нерозривна взаємодія. Культурне середовище безпосередньо формує світогляд митця, але й митець своєю творчістю впливає на свідомість, настрої та перебіг подій своєї епохи.

Таким чином, слід зазначити, що творчість Ж.-Л. Давіда є досить актуальною, його образна живописна та символічна мова є виразною й глибокою та потребує подальшого вивчення і дослідження.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Encyclopedia britannica concise. Peru: ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, INC., 2006. 2146 p.
2. Gombrich E. H. La historia del arte. London: Phaidon, 2016. 1023 p.
3. Valentiner W. R. Jacques louis david and the french revolution: монографія. New York: Frederic Fairchild Sherman, 1929. 61 p.
4. Білозуб Л. М. Історія мистецтв: навч. посіб. Запоріжжя: Запорізь. нац. ун-т, 2019. 147 с.
5. Давід, Жак-Луї. ВУЕ. URL: [https://vue.gov.ua/Давід_Жак-Луї_\(дата_звернення:_17.02.2026\)](https://vue.gov.ua/Давід_Жак-Луї_(дата_звернення:_17.02.2026)).
6. Романова О. В. Мара Mundi: нариси про історію французької літератури мандрів: монографія. Черкаси: Олександр Третяков, 2017. 160 с.

УДК 811.161.2'35:378.147

Аріна КОВАЛЬ

**ВІЗУАЛЬНІ ТА АСОЦІАТИВНІ ПРИЙОМИ
ДЛЯ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ СКЛАДНИХ НАПИСАНЬ***(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

Статтю присвячено візуально-асоціативним прийомам, які полегшують засвоєння складних орфограм. Автор детально висвітлює механізм роботи зорової пам'яті та пропонує конкретні алгоритми створення «слів-магнітів» і графічних підказок. Особливу увагу приділено змінам в українському правописі та словам – іношомовним запозиченням. Матеріал допоможе полегшити процес вивчення орфографічного матеріалу та значно знизити кількість помилок здобувачів у письмових текстах.

Ключові слова: орфографічна грамотність, правописні норми, інноваційні підходи, мнемотехніка, зорова пам'ять, асоціативне навчання, український правопис, візуалізація.

Постановка проблеми. Формування правописної компетентності здобувачів закладів вищої освіти (далі ЗДО) є актуальним завданням, зумовленим їхньою потребою в ґрунтовних знаннях для розвитку високої культури письма. Реалізація цієї мети вимагає від викладачів поєднання класичних методик із новітніми освітніми підходами до теоретичного та практичного вивчення мови [2, с. 15].

Наша зорова пам'ять у кілька разів потужніша за слухову, тому «побачити» слово означає вже на 70% його вивчити. Таке твердження ґрунтується на нейрофізіологічних особливостях людини, оскільки близько 80-90% інформації ми сприймаємо саме візуально [3, с. 46]. З позиції правопису це означає, що мозок обробляє слово не як послідовність букв, а як цілісний візуальний образ (логограму), тому використання візуально-асоціативних прийомів для формування орфографічної компетентності є сьогодні актуальним. Ефективність запам'ятовування складних орфограм здобувачами вищої освіти прямо залежить від активізації подвійного кодування інформації. Поєднання вербального правила з візуальним образом (графемним малюнком) створює додаткові когнітивні опори в пам'яті, що полегшує відтворення правильного написання в ситуаціях високого інтелектуального навантаження. Наш мозок швидше розпізнає «картинку» слова, ніж аналізує абстрактне правило. Актуальність дослідження зумовлена складністю опанування динамічних змін в українському правописі та специфічною графікою запозичених термінів, що часто стають причиною типових помилок у письмових роботах здобувачів вищої освіти. Механічне відтворення складних орфограм без опори на внутрішні логічні або зовнішні візуальні зв'язки призводить до швидкого забування інформації. Проблема полягає у відсутності розроблених методичних алгоритмів, які б дозволили перетворити статичне правило на динамічний візуальний образ або асоціативний ланцюжок («слово-магніт»), що є критично важливим для формування стабільної орфографічної грамотності майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень (таких як праці А. Пайвіо, Дж. Данлоскі та вітчизняних когнітивістів) засвідчує, що для студентів ЗДО механічне зазубрювання є найменш ефективним методом. На рівні вищої освіти акцент зміщується з простого повторення на семантичне кодування, що передбачає пов'язання написання слова з його значенням або візуалізацією образу. Цікавою з цієї позиції є теорія подвійного кодування Алана Пайвіо як базовий принцип для вищої школи: мозок краще засвоює інформацію, якщо вона надходить одночасно через вербальний та візуальний канали. Студент не просто читає, наприклад, слово «прецедент», а бачить його написанням у контексті юридичної схеми або асоціює з конкретним судовим кейсом. Унаслідок створюється два «відбитки» в пам'яті замість одного, що полегшує пошук інформації під час іспиту.

Публікації останніх років підкреслюють ефективність нелінійного запису. Так, скетчноутінг як прийом використання піктограм замість літер у «слабких місцях» слова також ефективний прийом вироблення правописної грамотності здобувачів освіти. Якщо студенти часто роблять помилку в слові (наприклад, стосовно подвоєння літер), треба виділити ці літери графічно (збільшити, розфарбувати, перетворити на предмети). Для студентів важливо не як ти малюєш, а як візуалізуєш зв'язки між поняттями. «Батьком» сучасного скетчноутінгу вважають Майка Роуді.



Продовжили цю ідею Ден Роум, автор бестселера «Візуальне мислення», який сфокусував на тому, як за допомогою простих малюнків розв'язувати складні проблеми та пояснювати наукові концепції, та Санні Браун, авторка «The Doodle Revolution», яка активно просуває ідею, що дудлінг (малювання закарлючок) підвищує концентрацію та допомагає студентам краще запам'ятовувати лекції, оскільки залучає візуальний канал сприйняття.

Українська школа ейдетики, зокрема за методикою Є. Антощука, пропонує відмовитися від механічного зазубрювання на користь емоційного та візуального сприйняття слова, що ґрунтується на заміні механічного зазубрювання емоційним та візуальним сприйняттям інформації через створення парадоксальних образів (будь-яка інформація має бути веселою, незвичайною та парадоксальною. Якщо слово «нудне», йому треба «прималювати» характер) [1, с. 12]. Фундаментальні підходи Л. Палій щодо зниження стресу в школі, зокрема початковій, оскільки її доробки часто стосуються саме візуалізації «важких» літер у словах [5, с. 104], методичні розробки П. Чопік щодо впровадження ейдетики в освітній процес [7, с. 24]. Візуалізація за В. Шаталовим та сучасні інтеграції в посібниках О. Гирич і І. Большакової, А. Каніщенка демонструють високу ефективність асоціативного навчання, адже «малюнки-підказки» допомагають здобувачам миттєво згадувати великі обсяги інформації, а створення «хмаринки тегів» або домальовування букв сприяють виробленню орфографічної пильності [3, с. 45–51].

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності використання мнемонічних та візуально-асоціативних методів у процесі засвоєння складних орфограм української мови здобувачами вищої освіти, а також розробити практичні рекомендації щодо їх застосування для підвищення рівня правописної грамотності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ухвалення оновленого мовного стандарту «Українського правопису» у 2026 р. стало логічним наслідком «живої» мовної практики та необхідності поєднати історичні та сучасні тенденції, що спричинило новий виклик для педагогічної спільноти: модернізувати методику викладання орфографії так, щоб вона повною мірою відповідала актуальним нормативним змінам. А це, зі свого боку, потребує нові виклики в застосуванні сучасних підходів формування орфографічної компетентності здобувачів освіти.

Візуально-асоціативне засвоєння складних орфограм полегшує цей процес. Коли ми чуємо слово, мозок змушений «декодувати» його: перетворювати звуки на символи. Це енерговитратний процес, де легко припуститися помилки (наприклад, сплутати ненаголошені [є] та [и] – почути звук [и], а написати букву «е» і навпаки). Коли ж ми *бачимо* слово, фіксоване асоціативним малюнком, мозок робить неначе «скріншот». Ми запам'ятовуємо не правило, а *вигляд* слова, назвемо це ефектом «фотографічного знімка». Якщо згодом ми напишемо його неправильно, виникне відчуття «візуального дисонансу» – нам здаватиметься, що слово виглядає «криво» або «некрасиво». *Спираючись на принципи ейдетики (науки про образну пам'ять), ми використовуємо ефект «фотографічного знімка», коли мозок фіксує складне слово не як послідовність літер, а як цілісний візуальний об'єкт* [1]. Така візуальна асоціація працює, оскільки емоційно забарвлена картинка (наприклад, буква **Є** у вигляді відкритого рота, що їсть **проект**) закарбовується в пам'яті миттєво й збережеться надовго порівняно із зазубренням правилом, яке зазвичай забувається швидко. Окреслений метод реалізує три основні етапи навчання орфографічного матеріалу: *розпізнавання* (упізнання слова в тексті); *локалізація помилок* (точне визначення місця «правописної пастки»); *контекст* (візуальний образ зазвичай містить підказку, наприклад, у слові «**кОридор**» малюють два колеса **О**, що котяться довгим проходом).

Візуалізація передбачає використання «Методу кольорової плями»: *виділяти складну літеру, знак тощо* (не підкреслювати, а робити її іншим кольором, більшим розміром або у формі предмета).

Ефективним асоціативним прийомом є *створення карток*: на одній стороні – слово з картинкою-асоціацією, на іншій – лише слово. Мозок автоматично «накладатиме» картинку на порожнє місце, стимулюючи пам'ять, тобто запам'ятовування складного правопису того чи того слова.

Дослідження засвідчують, що метод «Ключових слів» (The Keyword Method) є дієвим, особливо при вивченні іноземної термінології або складних латинізмів. Суть методу полягає у створенні фонетичного містка між складним словом та звичним образом. Наприклад, для запам'ятовування написання «диригент» (з літерою «и») можна використати асоціацію у формі палички, що нагадує літеру «и». Здобувачі самостійно генерують такі зв'язки, що активує метакогнітивні навички (усвідомлене керування власним навчанням).

Детальніше опишемо метод графічних та смислових асоціацій, який перетворює «сухе» правило на картинку або логічний ланцюжок, який не можна забути. Виокремимо декілька прийомів:

1). Слово «проект» (раніше «проект») пишемо з «є» як і «об'єкт» чи «суб'єкт».

Асоціація «леєра»: уявіть, що проект – це відео, яке ви вмикаєте на плеєрі. У слові «плеєр» ми чітко чуємо й пишемо **Є**. *Візуальний гачок*: літера **Є** схожа на відкрите вікно або розгорнуту папку з документами. Уявіть, що ваш новий *проект* лежить у такій «круглій» папці **Є**.

2). Слово «фейсбук» (пишемо без дефіса й лапок), іноді пишуть це слово дефіс або з великої літери всередині речення.



Смисловий зв'язок: сприймайте це як *прізвище*. Ми ж не пишемо «Пет-ро» чи «Іван_ов», тому *фейсбук* – це цілісне «ім'я» соцмережі, яке українізувалося. *Асоціація «книги»*: оскільки *book* – це книга, уявіть звичайну книжку. Вона ж цілісна, сторінки не розлітаються на дефіси. Отже, пишемо разом *фейсбук*.

3). Написання «пів» (пів яблука, пів міста, пів Європи). За новими правилами «пів» з іменниками в родовому відмінку пишеться *завжди окремо*.

Прийом «Дистанція»: Уявіть, що «пів» – це ніж, коли ви розрізаєте *пів яблука*, між частинками утворюється *порожнеча (пробіл)*. Ніж розсунув слово на дві частини.

Фраза-магніт: «Пів – це окрема половинка». Якщо ви можете замінити слово на «половина» (половина яблука), то сміливо ставте пробіл. *Візуалізація*: уявіть *пів* як окремий тягарець на терезах. Він настільки важкий, що відкотився від іншого слова.

4). Слово «Чип» (через «и» – правило дев'ятки). Ми звикли до англійського *chip*, однак в українській мові після Ч пишемо И.

Асоціація «Чизбургер»: згадайте чИииз (посмішку) або *чИизбургер*. Ви ж не кажете «чізбургер»? Так само і *чИп*. *Графічний гачок*: буква И схожа на дві паралельні доріжки на мікросхемі (чипі).

Упровадження методу локусів (уявних локацій) для систематизації груп складних слів дозволяє структурувати орфографічний матеріал не лінійно, а просторово. Це особливо ефективно для вивчення винятків або слів із непрозорою етимологією, де логічне пояснення відсутнє, а запам'ятовування базується на «розміщенні» образів-слів у знайомому віртуальному просторі. Найвищий рівень орфографічної стійкості досягається за умови самостійного створення здобувачами асоціативних зв'язків. Перехід від пасивного споглядання таблиць до активного скетчноутінгу (створення власних візуальних нотаток) активує метакогнітивні процеси та сприяє переходу інформації з короткотривалої у довготривалу пам'ять, адже самостійно придумана асоціація працює краще, ніж готова схема з підручника.

Інтеграція візуально-асоціативних технік в освітній процес здобувачів вищої освіти сприяє не лише зниженню кількості помилок у письмових текстах, а й розвитку креативного мислення майбутніх фахівців. Це перетворює вивчення правопису з рутинного процесу на творчу дослідницьку діяльність, підвищуючи загальну мовну компетенцію.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що використання візуально-асоціативних прийомів є ефективним інструментом підвищення орфографічної грамотності здобувачів освіти. Упровадження методик «слів-магнітів» та графічної візуалізації складних написань дозволяє не лише активізувати зорову пам'ять, а й забезпечити швидку адаптацію здобувачів до нових норм українського правопису та специфіки запозиченої лексики. Такий інноваційний підхід трансформує процес навчання з механічного зазубрювання на усвідомлене асоціативне засвоєння, що суттєво знижує рівень помилок у письмових текстах і сприяє загальному зростанню культури мовлення майбутніх фахівців.

Можна стверджувати, що перехід від лінійного до просторового структурування орфографічного матеріалу за допомогою методу локусів є одним із найперспективніших напрямів інтенсифікації мовної підготовки. Використання уявних локацій дозволяє здобувачам ефективно систематизувати винятки та слова з непрозорою етимологією, створюючи надійний віртуальний каркас для збереження складної інформації.

Визначальним фактором успіху в цьому процесі є активна роль самого здобувача освіти. Упровадження скетчноутінгу та відмова від пасивного зазубрювання на користь самостійного створення асоціативних зв'язків активує метакогнітивні процеси. Це не лише забезпечує перехід знань у довготривалу пам'ять, а й перетворює вивчення правопису на творчу дослідницьку діяльність.

Отже, інтеграція візуально-асоціативних технік у вищу школу має комплексний ефект: вона мінімізує кількість помилок у письмових текстах, розвиває креативне мислення майбутніх фахівців та формує високий рівень загальної мовної компетенції. Такий підхід робить процес опанування грамотності динамічним, усвідомленим та адаптованим до сучасних запитів особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошук С. В. Учимося запам'ятовувати професійно : поради від Української школи ейдетики. Київ : Вид. дім «Шкільний світ», 2007. 128 с.
2. Горюшкіна О. М. Традиційні та інноваційні підходи до навчання української мови у вищій школі. Українська мова і література в школі. 2020. № 2. С. 14–19.
3. Каніщенко А. П. Візуалізація як засіб інтенсифікації навчання української мови. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2019. № 1. С. 45–51.
4. Матюгін І. Ю. Як розвивати увагу і пам'ять вашої дитини. Київ : Ранок, 2011. 112 с.
5. Палій Л. В. Ейдетика як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках мовно-літературної галузі. Педагогічний альманах. 2021. Вип. 48. С. 102–108.
6. Український правопис. URL: https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/2024/_2019.pdf
7. Чопік П. І. Ейдетика у навчанні : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2018. 144 с.



УДК 373.3.091

Діана КОВАЛЬЧУК

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті проаналізовано потенціал ігрових технологій як ефективного засобу оптимізації освітнього процесу в початковій школі. Визначено педагогічні умови та методичні підходи до інтеграції цифрових інструментів у навчальну діяльність. На основі результатів педагогічної практики обґрунтовано доцільність використання інтерактивних платформ та дидактичних ігор для підвищення мотивації молодших школярів до навчання.

Ключові слова: ігрові технології, початкова школа, гейміфікація, пізнавальна діяльність, інтерактивні методи навчання, освітній процес.

Постановка проблеми. Реалізація концепції «Нової української школи» вимагає переходу від репродуктивних методів до технологій, що стимулюють активність та емоційне залучення учнів. Гра, як провідний вид діяльності у молодшому шкільному віці, є ключовим інструментом адаптації дітей до навчання та розвитку їхніх пізнавальних інтересів.

Однак на практиці існує суперечність між теоретичною цінністю ігрових технологій та їх фрагментарним застосуванням у структурі уроків природознавства та інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Виникає нагальна потреба в системному аналізі як традиційних, так і сучасних цифрових ігрових засобів для розвитку ключових компетентностей першокласників. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування методики активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ігрової діяльності в підготовчо-адаптивному циклі початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема застосування ігрових технологій в освітньому процесі є об'єктом прискільки уваги багатьох науковців. Теоретико-методичні засади використання гри як засобу навчання та виховання ґрунтовно опрацьовані в працях Б. Нікітіна, О. Савченко, В. Коваленка та Г. Селевка. Рекомендації щодо інтеграції ігрових методик у виховну систему початкової школи успішно розроблені Н. Анікеєвою, О. Газманом та С. Шмаковим.

Сучасний аспект досліджень фокусується на формуванні предметних компетентностей у межах курсу «Я досліджую світ». Так, Т. Гільберг, С. Тарнавська та Н. Павич обґрунтовують значення ігрової діяльності для розвитку дослідницьких навичок учнів. Водночас Л. Кузнецова наголошує на адаптаційних можливостях ігрових прийомів, які сприяють успішній інтеграції першокласників у нове шкільне середовище.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ігрової діяльності як провідного методу активізації пізнавальної активності учнів у підготовчо-адаптивному циклі початкової школи, а також дослідження впливу ігрових технологій (зокрема цифрових) на ефективність формування знань про навколишній світ.

Виклад основного матеріалу. Сучасна законодавча та нормативно-освітня база України розглядає гру як одну з фундаментальних форм організації освітнього процесу в початковій школі, що має не лише розвивальний, а й дидактичний характер. Відповідно до положень Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту», а також концептуальних засад Нової української школи, освітній процес має ґрунтуватися на компетентнісному підході, який передбачає формування в учнів здатності до практичного застосування знань, критичного мислення, комунікації та самостійного навчання.

У цьому контексті гра визначається як ефективний педагогічний інструмент, що забезпечує активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів, сприяє їхній залученості до освітнього процесу та створює умови для природного засвоєння навчального матеріалу. Ігрова діяльність у початковій школі виступає інтегративним засобом навчання, виховання і розвитку, оскільки поєднує емоційний, когнітивний і соціальний компоненти освітнього процесу [4, с. 45].

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що гра є провідним видом діяльності молодшого школяра на початковому етапі шкільного навчання та виконує функцію природного механізму адаптації дитини до нових освітніх умов. Саме через ігрові сюжети, моделювання життєвих ситуацій і рольову взаємодію учень поступово опановує навчальні дії, формує внутрішню мотивацію до навчання та долає психологічні труднощі, пов'язані з переходом від дошкільного до шкільного дитинства [8, с. 82].

Крім того, ігрова діяльність у першому класі сприяє формуванню позитивного емоційного фону навчання, зниженню рівня тривожності та розвитку початкових навичок саморегуляції. У процесі гри дитина отримує можливість діяти в умовно безпечному середовищі, експериментувати з різними способами поведінки, що забезпечує більш глибоке та усвідомлене засвоєння навчального матеріалу.



Упровадження ігрових технологій забезпечує комплексну динаміку розвитку дитини:

1. Соціальний розвиток. Ігрова діяльність сприяє формуванню навичок співпраці, комунікації та дотримання соціальних норм. У процесі гри учні навчаються працювати в команді, розподіляти ролі, узгоджувати дії та приймати спільні рішення [2, с. 2]. Це є важливою передумовою становлення соціальної компетентності.

2. Когнітивний розвиток. Ігрові завдання активізують розумові процеси, зокрема логічне мислення, увагу, пам'ять та уяву. Розв'язання ігрових проблемних ситуацій стимулює розвиток аналітичних здібностей та формує вміння застосовувати знання у практичних умовах [7, с. 230].

3. Інформаційна культура. Використання цифрових освітніх ресурсів у поєднанні з ігровими технологіями сприяє формуванню елементів алгоритмічного мислення та початкових навичок роботи з інформацією. Навіть у початкових класах учні поступово опановують базові принципи цифрової грамотності [6, с. 115].

Практика вивчення навколишнього світу переконливо засвідчує ефективність використання дидактичних ігор, побудованих на засадах дослідницького підходу. Такі ігри створюють умови для активного залучення учнів до пізнавальної діяльності, у межах якої дитина виступає не пасивним споживачем знань, а активним дослідником природного та соціального середовища. Зокрема, ігри-подорожі, рольові та сюжетно-рольові ігри забезпечують можливість моделювання реальних природних процесів і взаємозв'язків у доступній для молодших школярів формі. Це сприяє формуванню первинних уявлень про цілісність природи, причинно-наслідкові зв'язки та закономірності явищ довкілля, водночас створюючи безпечний освітній простір, у якому учні можуть експериментувати, висловлювати припущення та не боятися помилок [3, с. 21].

Дослідники наголошують, що систематичне впровадження ігрової діяльності в освітній процес початкової школи має значний психолого-педагогічний ефект. Зокрема, як зазначає С. Гриценко, регулярне використання ігрових методів сприяє зниженню рівня навчальної тривожності, полегшує процес адаптації першокласників до шкільного середовища та підвищує їхню мотивацію до навчання [5, с. 15]. Це пояснюється тим, що гра виконує функцію емоційного посередника між дитиною та навчальною діяльністю, забезпечуючи природний перехід від ігрової до навчальної активності.

Важливим напрямом реалізації ігрових технологій є їхнє сучасне методичне та технологічне забезпечення. Використання цифрових освітніх ресурсів, мультимедійних середовищ і інтерактивних платформ суттєво розширює дидактичні можливості традиційної гри, трансформуючи її у більш гнучку, динамічну та персоналізовану форму навчання. Завдяки цьому класичні дидактичні ігри набувають ознак інтерактивності, що передбачає миттєвий зворотний зв'язок, візуалізацію навчального матеріалу та залучення учнів до активної взаємодії з контентом [1, с. 112].

У таких умовах учитель отримує можливість ефективно реалізовувати принцип диференційованого навчання, адаптуючи зміст, складність і темп виконання ігрових завдань до індивідуальних пізнавальних можливостей, темпу роботи та освітніх потреб кожного учня. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню доступності навчального матеріалу та забезпеченню індивідуальної траєкторії розвитку дитини.

Ефективність застосування дидактичних ігор значною мірою залежить від дотримання комплексу педагогічних умов. До них належать: відповідність ігрового змісту вимогам навчальної програми, вікова доцільність та психологічна адекватність завдань, систематичність і послідовність їх використання в освітньому процесі, а також наявність чітко визначеної педагогічної мети. Лише за умов дотримання зазначених вимог ігрова діяльність набуває статусу ефективного дидактичного інструменту, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й цілісний розвиток особистості молодшого школяра [8, с. 95].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, ігрові технології в сучасній початковій школі слід розглядати як цілісну педагогічну систему, що інтегрує традиційні дидактичні підходи та інноваційні цифрові засоби навчання. Вони забезпечують реалізацію ключових положень Нової української школи, спрямованих на формування компетентної, активної та соціально адаптованої особистості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик інтеграції ігрових та цифрових технологій, розробленням авторських ігрових моделей для різних освітніх галузей, а також вивченням їхнього впливу на формування ключових компетентностей молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плетяди»», 2017. 206 с.
2. Бондарчук Є. Інтерактивні технології – шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2017. № 11. С. 1–3.
3. Гладун М. Комп'ютерна гра для дітей молодшого шкільного віку. *Науково-методичний журнал «Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах»*. 2013. № 1. С. 19–25.
4. Закон України «Про освіту»: станом на 2026 рік. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Гриценко С. В. Використання ігрової діяльності у навчальному процесі. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 34. С. 12–19.
6. Ковальчук В. Ю., Білецька Л. С., Стасів Н. І., Силуя Л. П. Розвиток алгоритмічної культури учнів початкових класів в умовах комп'ютеризації навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 21 (280), Ч. І. С. 114–119.
7. Мачинська Н. І., Оприск М. А. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках в початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 229–232.
8. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ, 2003. 272 с.



УДК 376:37.011.3-051(477)

Вікторія КУЛИК

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ***(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.*

У статті розглянуто теоретичні та практичні засади формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти України. Проаналізовано сутність понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище», визначено їх основні компоненти. Висвітлено нормативно-правові основи впровадження інклюзії в Україні, окреслено роль педагогів у створенні сприятливих умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто ефективні підходи до організації інклюзивного навчання, зокрема адаптацію освітнього процесу, індивідуалізацію навчання та міждисциплінарну взаємодію фахівців. Обґрунтовано значення інклюзивного середовища для забезпечення рівного доступу до якісної освіти..

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, особливі освітні потреби, індивідуалізація навчання, освітній процес, педагогічна підтримка.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти в Україні відбувається в умовах активного впровадження принципів гуманізації та демократизації освітнього процесу. Одним із ключових напрямів реформування є забезпечення доступності якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких кожна дитина, зокрема з особливими освітніми потребами, має можливість навчатися разом з однолітками у закладах загальної освіти. Проте на практиці існує низка труднощів, пов'язаних із недостатньою підготовкою педагогів, обмеженими ресурсами та відсутністю ефективних механізмів організації інклюзивного середовища.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема інклюзивної освіти є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, у працях В. Бондаря, А. Колупасової, О. Савченко розкрито теоретичні засади організації інклюзивного навчання та визначено основні напрями його розвитку.

Науковці наголошують, що інклюзивне освітнє середовище є складною системою, яка включає матеріально-технічні, психолого-педагогічні та соціальні компоненти. Важливим аспектом є також міждисциплінарна взаємодія фахівців – вчителів, асистентів, психологів, логопедів. Дослідження сучасних авторів свідчать, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня підготовки педагогічних працівників та їх готовності працювати в умовах різнорівневого класу[3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивних підходів, що спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. Формування інклюзивного освітнього середовища розглядається як один із ключових напрямів реформування освітньої системи відповідно до принципів гуманізації, рівності та доступності.

У наукових дослідженнях інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, ресурсів, методів і засобів навчання, які забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток усіх учасників освітнього процесу з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей та потреб. Як зазначає О. Позняк, інклюзивне середовище є системою організаційно-методичних умов, що створюють можливості для реалізації потенціалу кожної дитини, включаючи осіб з особливими освітніми потребами. Важливим аспектом є те, що інклюзивне освітнє середовище передбачає не лише фізичну доступність закладу освіти, але й психологічну, соціальну та педагогічну підтримку всіх учасників освітнього процесу. Як підкреслює Ю. Бойчук, ефективне функціонування інклюзивного середовища можливе за умови створення відповідних управлінських, організаційних та методичних умов, а також готовності педагогічного колективу до роботи в умовах інклюзії [1].

У працях сучасних науковців (М. Пантук, І. Ільяш, С. Швед) акцентується увага на тому, що інклюзивна освіта є не лише педагогічною технологією, а й соціальною філософією, яка передбачає прийняття різноманітності як норми та цінності суспільства. Такий підхід змінює традиційну парадигму освіти, орієнтуючи її на індивідуалізацію навчання та створення умов для максимальної самореалізації кожного учня [4].

Формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти України передбачає впровадження комплексу педагогічних умов, серед яких важливе місце займають: підготовка педагогічних кадрів, адаптація



навчальних програм, застосування індивідуальних освітніх траєкторій, використання корекційно-розвиткових технологій, а також міждисциплінарна взаємодія фахівців (вчителів, асистентів, психологів, логопедів).

Окрему увагу науковці приділяють ролі універсального дизайну навчання, який дозволяє створювати гнучке освітнє середовище, доступне для всіх категорій здобувачів освіти. Це передбачає використання різноманітних форм подачі навчального матеріалу, альтернативних способів оцінювання та індивідуалізації освітнього процесу.

У дослідженнях також підкреслюється значення Нової української школи як інституційної основи для розвитку інклюзивної освіти. У межах НУШ акцент робиться на дитиноцентризмі, компетентнісному підході та партнерстві між учасниками освітнього процесу. Це сприяє формуванню безпечного та підтримувального освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість для розвитку власного потенціалу. Важливим чинником є також психологічна готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Науковці наголошують, що ефективність інклюзії значною мірою залежить від рівня професійної компетентності вчителів, їх здатності до диференціації навчання, емпатії та толерантності. Саме педагог виступає ключовою фігурою у створенні сприятливого освітнього середовища. Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що формування інклюзивного освітнього середовища є складним, багаторівневим процесом, який охоплює організаційні, методичні, психологічні та соціальні аспекти. Його ефективна реалізація можлива лише за умови системного підходу, міжвідомчої взаємодії та постійного вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування інклюзивного освітнього середовища є важливим завданням сучасної освіти України. Воно забезпечує рівні можливості для всіх учнів та сприяє їхньому всебічному розвитку. Ефективність інклюзивного навчання залежить від комплексного підходу, який включає нормативно-правове забезпечення, підготовку педагогів, матеріально-технічну базу та співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні інноваційних технологій інклюзивного навчання, а також у розробці методичних рекомендацій для педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д. *Інклюзивна освіта: організаційно-педагогічні засади* : навч. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 22.04.2026).
3. Колупаєва А. А. *Основи інклюзивної освіти*. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
4. Пантюк М., Ільяш І., Швед С. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічна проблема // *Педагогічні науки*. 2021. № 95. С. 45–52.
5. Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти*. Київ : Грамота, 2018. 504 с.

УДК 37.091.33-027.22:376.1:51

Валерія ЛІПКІНА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДТРИМЦІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завіренко Д. Ж.

У статті розглянуто особливості використання диференційованого навчання як ефективного інструменту підтримки учнів з особливими освітніми потребами (ООП) на уроках математики. Проаналізовано теоретичні підходи до визначення сутності диференціації навчання, окреслено основні принципи та методи її реалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища. Висвітлено практичні аспекти застосування диференційованих завдань, індивідуалізації навчального процесу та створення сприятливих умов для розвитку математичних компетентностей учнів. Обґрунтовано ефективність диференційованого навчання як засобу підвищення навчальної мотивації та успішності учнів з ООП.

Ключові слова: диференційоване навчання, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, математика, індивідуалізація, корекційна педагогіка.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України орієнтована на реалізацію принципів інклюзивності, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема організації навчального процесу таким чином, щоб він враховував індивідуальні можливості, потреби та темп навчання кожного учня.

Математика як навчальний предмет є складною для значної частини школярів, а для учнів з ООП – особливо. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів, одним із яких є



диференційоване навчання. Практика свідчить, що традиційні методи, орієнтовані на «середнього учня», втрачають ефективність у різнорівневих класах.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема використання диференційованого навчання у підтримці учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики є предметом активних наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Сучасні наукові підходи ґрунтуються на ідеях індивідуалізації освітнього процесу, урахування психофізичних особливостей учнів та забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Зокрема, у працях Ю. В. Клочкової розкрито особливості формування математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Авторка підкреслює, що складність засвоєння математичного матеріалу пов'язана з його абстрактністю, що потребує застосування індивідуального та диференційованого підходів у навчанні.

Проблему диференційованого навчання математики детально досліджує О. Р. Плисюк, який розглядає його як ефективний засіб забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Науковець акцентує увагу на необхідності врахування темпу засвоєння навчального матеріалу та впровадження внутрішньої диференціації як важливого чинника підвищення результативності навчання. Важливість урахування психолого-педагогічних особливостей учнів у процесі навчання математики обґрунтовується у дослідженнях Н. Шинкаренка та О. С. Чашечникової. Автори доводять, що диференційоване навчання є необхідною умовою оптимізації освітнього процесу, особливо в підлітковому віці, коли зростає індивідуальна варіативність розвитку учнів.

Окрему увагу приділено використанню сучасних педагогічних технологій у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Так, С. Яценко досліджує можливості застосування кооперативного навчання та казкотерапії на уроках математики для дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, доводячи ефективність адаптованих методик у межах інклюзивного середовища. У дослідженнях В. А. Гладуша та І. Г. Кравчук підкреслюється значення цифрових технологій у навчанні математики учнів з особливими освітніми потребами. Автори зазначають, що використання ІКТ сприяє підвищенню мотивації, індивідуалізації навчання та кращому засвоєнню матеріалу. Крім того, Н. В. Кабельнікова та І. М. Раєвська розглядають методичні підходи до формування математичних умінь в учнів, які мають труднощі у навчанні, наголошуючи на необхідності добору адекватних методів і прийомів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Отже, аналіз наукових праць свідчить, що диференційоване навчання є ключовим інструментом забезпечення ефективної підтримки учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики. Водночас потребують подальшого дослідження питання практичної реалізації диференційованих підходів у сучасному освітньому середовищі, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

Метою статті є обґрунтування особливостей використання диференційованого навчання як засобу підтримки учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики та визначення ефективних шляхів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диференційоване навчання – це організація освітнього процесу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, їхнього рівня підготовки, темпу засвоєння матеріалу та пізнавальних можливостей. Воно реалізується через різнорівневі завдання, гнучкі методи навчання та індивідуальний підхід. У роботі з учнями з ООП диференціація виступає не лише педагогічною технологією, а й необхідною умовою ефективного навчання [3].

Застосування диференційованого навчання на уроках математики має низку специфічних особливостей: використання завдань різного рівня складності; вирівнювання обсягу навчального матеріалу; застосування наочності та практичних методів; індивідуалізація темпу роботи; використання алгоритмів і покрокових інструкцій. Важливим є також врахування когнітивних стилів учнів і їхніх індивідуальних освітніх потреб. До ефективних методів диференційованого навчання належать: рівнева диференціація завдань; групова робота з урахуванням можливостей учнів; індивідуальні картки-завдання; використання інтерактивних технологій; застосування цифрових ресурсів (GeoGebra, Desmos тощо). Диференційовані завдання дозволяють учням працювати на доступному для них рівні, що сприяє формуванню впевненості у власних силах [4].

Практика показує, що впровадження диференційованого навчання: підвищує рівень навчальних досягнень; сприяє розвитку пізнавального інтересу; забезпечує індивідуальну підтримку учнів; формує позитивну мотивацію до навчання. Учні отримують можливість навчатися у власному темпі та відповідно до своїх можливостей, що особливо важливо для дітей з ООП. Це сприяє їхній успішній соціалізації та інтеграції в освітнє середовище [1].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, диференційоване навчання є ефективним інструментом підтримки учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики. Воно забезпечує індивідуальний підхід, сприяє підвищенню мотивації та навчальних досягнень, створює умови для розвитку кожного учня. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці



методик використання цифрових технологій у диференційованому навчанні, а також у вивченні ефективності інтеграції інноваційних педагогічних підходів у роботу з учнями з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шевчук Л. М. Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28. С. 157–167.
2. Ярмончик В. М. Організація диференційованого навчання на уроках математики : методичні рекомендації. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. 86 с.
3. Диференціація та алгоритмізація в освітньому процесі: формування навчальних компетентностей учнів на уроках математики. *Всеосвіта*. 2025. URL: <https://vseosvita.ua> (дата звернення: 22.04.2026).
4. Диференційоване навчання як засіб формування математичних компетентностей учнів. *Освіта.ua*. 2015. URL: <https://osvita.ua> (дата звернення: 22.04.2026).

УДК 75.04:7.01

Мар'яна САНЖАРА

ПСИХОЛОГІЯ КОЛЬОРУ В НАТЮРМОРТІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – викладач Ткаченко Р.С.

У статті розглядається психологічний аспект використання кольору в жанрі натюрморту. Проаналізовано роль кольору як одного з основних засобів художньої виразності, що впливає на емоційне сприйняття твору. Досліджено теоретичні підходи до трактування кольору в образотворчому мистецтві, а також його символічне та психологічне значення. Встановлено, що колористичні рішення у натюрморті здатні формувати настрій композиції, акцентувати увагу глядача та підсилювати зміст твору.

Ключові слова: колір, психологія кольору, натюрморт, колористика, художня композиція, емоційне сприйняття.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні основи психології кольору заклали Й. В. фон Гете у своїй «Теорії кольору». Значний внесок у розробку системи кольорових контрастів зробив Й. Іттен. Психологічні аспекти візуального сприйняття досліджував Р. Арнхейм, а культурне та символічне значення кольору – Дж. Гейдж.

Метою статті є дослідження психологічних особливостей використання кольору в натюрморті та визначення його ролі у формуванні емоційного та образного сприйняття художнього твору.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Колір є одним із найважливіших елементів образотворчого мистецтва. Саме завдяки кольору художник може передати не лише зовнішні характеристики предметів, але й емоційний стан, атмосферу композиції та певні символічні значення. Особливо важливим колір є у жанрі натюрморту, де предмети повсякденного життя стають носіями художнього образу та емоційного змісту.

Натюрморт як самостійний жанр живопису сформувався у європейському мистецтві у XVII столітті. У роботах художників цього періоду велике значення надавалося гармонії кольорів, контрастам світла і тіні та символічному значенню предметів. Колористична побудова композиції дозволяла підкреслити матеріальність об'єктів та створити глибину простору. Водночас колір виконував психологічну функцію, викликаючи у глядача певні асоціації та емоції.

У сучасному мистецтвознавстві питання психологічного впливу кольору розглядається як важливий аспект художнього сприйняття. Колір здатний викликати різні емоційні реакції: відчуття спокою, радості, тривоги або гармонії. Саме тому дослідження психології кольору у натюрморті є актуальним як для теорії мистецтва, так і для практики художньої творчості.

Проблема кольору в мистецтві привертала увагу багатьох науковців, художників та теоретиків мистецтва. Значний внесок у розвиток теорії кольору зробив Й. Іттен, який розробив систему кольорових контрастів та принципи гармонійного поєднання кольорів. У своїй праці він підкреслював, що колір має не лише естетичне, але й психологічне значення, оскільки здатний впливати на емоційний стан людини [1, с. 35].

Психологічні аспекти сприйняття кольору також розглядав Р. Арнхейм. На його думку, візуальне сприйняття мистецтва ґрунтується на взаємодії форми, кольору та композиції. Колір виступає важливим засобом організації зорового простору та створення художнього образу [2, с. 58].

Ще раніше значення кольору для емоційного сприйняття підкреслював Й. В. фон Гете. У своїй «Теорії кольору» він зазначав, що різні кольори викликають у людини різні психологічні реакції, які можуть бути використані художником для створення певного настрою у творі мистецтва [3, с. 74].

У сучасних мистецтвознавчих дослідженнях увага приділяється також символічному значенню кольору та його культурному контексту. Дж. Гейдж підкреслює, що значення кольору формується під впливом



історичних, культурних та соціальних факторів [4, с. 112]. Таким чином, колір у мистецтві є складним явищем, що поєднує естетичні, психологічні та культурні аспекти.

У натюрморті колір виступає важливим засобом художньої виразності. Він допомагає передати матеріальні властивості предметів, створити відчуття об'єму та простору, а також підкреслити композиційні акценти. Колористична структура твору формується через взаємодію кольорів, їх насиченість, світлоту та температурні характеристики.

Теплі кольори – червоний, помаранчевий та жовтий – традиційно асоціюються з енергією, активністю та життєвою силою. Вони привертають увагу глядача та створюють відчуття динаміки. Холодні кольори – синій, зелений та фіолетовий – навпаки, пов'язані зі спокоєм, врівноваженістю та гармонією. Правильне поєднання теплих і холодних кольорів дозволяє художнику досягти композиційної рівноваги [1, с. 64].

Важливу роль у натюрморті відіграють кольорові контрасти. Контраст світлого і темного, теплого і холодного, насиченого та приглушеного кольору допомагає створити глибину простору та підсилити виразність композиції. Згідно з теорією Й. Іттена, контраст є одним із головних принципів організації кольору у художньому творі [1, с. 70].

Крім естетичної функції, колір має також символічне значення. Наприклад, червоний часто асоціюється з енергією та пристрастю, зелений – з природою та відродженням, а білий – з чистотою та світлом. Використання цих кольорів у натюрморті може підсилювати зміст композиції та формувати певні асоціації у глядача [4, с. 135].

Таким чином, колір у натюрморті виконує не лише декоративну функцію, але й стає важливим інструментом художнього висловлювання. Через колористичні рішення художник передає настрій, емоції та ідею твору.

У процесі створення натюрморту художник використовує колір не лише як засіб передачі матеріальних характеристик предметів, але й як інструмент формування психологічного впливу на глядача. Колористичне рішення композиції здатне змінювати сприйняття простору, підкреслювати домінанти та створювати певну емоційну атмосферу. Саме тому колір у натюрморті розглядається як один із ключових компонентів художньої мови живопису.

Важливим аспектом психології кольору є його взаємодія зі світлом. Освітлення значною мірою впливає на інтенсивність кольору, його насиченість та відтінкові переходи. У живописному натюрморті художники часто використовують спрямоване освітлення для підсилення кольорових контрастів та створення більшої виразності форми. Завдяки цьому кольори можуть набувати більшої глибини та емоційної сили. Як зазначає Р. Арнхейм, взаємодія світла і кольору формує цілісну систему візуального сприйняття, у якій кожен елемент композиції впливає на загальне враження від твору [2, с. 63].

Крім того, значну роль у натюрморті відіграє гармонія кольорів. Гармонійне поєднання кольорів створює відчуття рівноваги та завершеності композиції. Згідно з теорією кольору, гармонія може досягатися через використання споріднених кольорів, додаткових контрастів або складних колористичних схем. Й. Іттен підкреслював, що гармонійні поєднання кольорів викликають у людини відчуття естетичного задоволення та внутрішньої рівноваги [1, с. 82].

Не менш важливим є і культурний аспект сприйняття кольору. У різних культурах кольори можуть мати різні символічні значення, що впливає на інтерпретацію художнього твору. Наприклад, у європейській традиції темні кольори часто пов'язані з серйозністю або драматизмом, тоді як світлі та яскраві кольори асоціюються з життєвою енергією та оптимізмом. У натюрморті ці символічні значення можуть використовуватися художником для створення додаткового смислового шару композиції [4, с. 141].

У практиці живопису колористичні рішення також пов'язані з індивідуальним стилем художника. Різні митці по-різному використовують колір для передачі настрою та характеру композиції. Одні надають перевагу стриманій та гармонійній кольоровій гамі, інші – яскравим контрастним поєднанням. Проте в усіх випадках колір залишається важливим інструментом художнього вираження, який допомагає передати ідею та емоційний зміст натюрморту.

Таким чином, колір у натюрморті виступає не лише елементом зображення предметів, а й важливим засобом формування художнього образу. Його психологічний вплив проявляється через систему кольорових контрастів, гармоній та асоціацій, що дозволяє художнику створювати багатшарові й емоційно насичені композиції.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Дослідження підтверджує, що колір у натюрморті є багатофункціональним засобом художньої мови, який водночас виконує зображальну, емоційно-психологічну та символічну функції. Встановлено, що колористичні рішення безпосередньо впливають на сприйняття глядача: теплі кольори активізують увагу та створюють відчуття динаміки, тоді як холодні – формують стан спокою та рівноваги. Контраст і гармонія кольорів, відповідно до теорій Й. Іттена та Р. Арнхейма, визначають ритмічну організацію композиції та її цілісність.

З'ясовано, що символічне значення кольору, зумовлене культурно-історичним контекстом, є додатковим смисловим шаром натюрморту: через кольорову символіку художник здатен поглибити зміст твору та



спрямувати інтерпретацію глядача. Взаємодія кольору зі світлом додатково підсилює виразність форми та просторову глибину композиції. Таким чином, колористика натюрморту є не лише технічним, а й концептуальним інструментом художнього висловлювання.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути пов'язані з аналізом колористичних особливостей натюрморту у творчості різних художників, а також із вивченням психологічного сприйняття кольору у сучасному мистецтві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іттен Й. Мистецтво кольору. Київ: ArtHuss, 2018.
2. Арнхейм Р. Мистецтво і візуальне сприйняття. Київ: Основи, 2001.
3. Гете Й. В. фон. Теорія кольору. Київ: Основи, 2014.
4. Гейдж Дж. Колір і культура. Київ: Основи, 2007.

УДК 376.36:615.851.8-053.4

Катерина НІКОЛАЙЧУК

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

*(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.

У статті розглянуто особливості використання елементів арт-терапії у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Обґрунтовано доцільність застосування арт-терапевтичних методів як ефективного засобу розвитку мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікативних навичок дошкільників. Проаналізовано основні види арт-терапії, зокрема ізотерапію, музикотерапію, казкотерапію та пісочну терапію, і визначено їхній вплив на формування правильної звуковимови, збагачення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення. Акцентовано увагу на створенні сприятливого корекційно-розвиткового середовища, що сприяє зниженню мовленнєвої тривожності та активізації мовленнєвої активності дітей. Визначено педагогічні умови ефективного використання арт-терапії у логопедичній роботі з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями. Доведено, що інтеграція арт-терапевтичних методів у систему корекційної роботи підвищує її результативність та забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості дитини.

Ключові слова: арт-терапія, мовленнєві порушення, дошкільники, корекційно-розвиткова робота, логопедична робота, ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія, пісочна терапія.

Постановка проблеми. Зростання кількості дошкільників із порушеннями мовлення вимагає від логопедів пошуку нових, гнучких інструментів. Традиційні методи часто викликають у дітей швидку втому або мовленнєвий негативізм. Саме тому інтеграція арт-терапії є надзвичайно актуальною. Творчість дозволяє перенести складний корекційний процес у безпечне ігрове середовище, знімаючи психологічну напругу. Водночас мистецькі техніки (малювання, пісочна терапія, казка) м'яко, але ефективно стимулюють мовленнєві центри мозку через розвиток сенсорики та дрібної моторики.

Сучасна корекційна педагогіка розглядає арт-терапію не просто як вид мистецької діяльності, а як глибокий процес розкриття та відновлення через творчість. Цей підхід довів свою ефективність і гнучкість, тому став невіддільною частиною роботи як із дорослими, так і з дітьми.

У контексті надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, зокрема тим, хто має труднощі з мовленням, мистецькі технології дають змогу підібрати найбільш природний шлях до кожної дитини. Залежно від конкретної мети заняття, фахівець може комбінувати різні інструменти. На практиці найчастіше спираються на візуальні техніки (малювання, ліплення, створення колажів, роботу з піском чи природним середовищем), а також активно залучають музичний супровід, елементи театральної гри та казки. Таке різноманіття методів дозволяє не лише розвивати мовлення, а й знімати психологічну напругу, роблячи процес корекції комфортним і захопливим [3].

Процес залучення дошкільників до творчої діяльності виходить за межі навчання малюванню чи ліпленню. Взаємодія з різними матеріалами одночасно активізує зір, слух і дотик, що стає потужним стимулятором для нервової системи. Фізіологічно це безпосередньо впливає на розвиток мовлення: кожен цілеспрямований рух пальців посилює імпульси в кору головного мозку. Оскільки зони дрібної моторики межують із мовленнєвими центрами, активна робота рук автоматично стимулює мовленнєву активність. До того ж, творча діяльність ефективно стабілізує психіку. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчувають тривожність або невпевненість, а арт-практики дозволяють м'яко нівелювати ці внутрішні бар'єри. Сам процес творення сприяє розвитку концентрації, розумінню причинно-наслідкових зв'язків та покращенню орієнтації



у просторі. Такі візуальні й тактильні враження об'єднують мислення, емоції та рухи в єдину систему, створюючи оптимальне підґрунтя для формування повноцінного зв'язного мовлення [3].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема використання арт-терапії у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є актуальною в сучасній корекційній педагогіці та логопедії. Вона розглядається у контексті впровадження інноваційних технологій, спрямованих на комплексний розвиток дитини, з урахуванням її індивідуальних особливостей та потреб. У дослідженнях О. О. Литвиненко обґрунтовано ефективність застосування арт-терапії у корекції порушень усного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Авторка доводить, що систематичне використання арт-терапевтичних методів позитивно впливає на розвиток мовлення та сприяє покращенню комунікативних умінь дітей. Питання формування мовленнєвих навичок у дошкільників засобами арт-терапії розглядаються у працях К. О. Зелінської-Любченко та Я. Кириченко. Дослідниці акцентують увагу на розвитку комунікативних умінь у дітей із загальним недорозвитком мовлення та підкреслюють значення арт-терапії як ефективного засобу стимуляції мовленнєвої активності.

У роботах Н. Тутук та К. О. Зелінської-Любченко висвітлено методика розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку. Автори пропонують використання спеціально підібраних арт-терапевтичних ігор і вправ, що сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок. Значну увагу ролі арт-терапії у розвитку дітей з особливими освітніми потребами приділяють М. М. Беспалько та Н. В. Павлова, які розглядають її як інструмент емоційно-соціального розвитку, що опосередковано впливає і на мовленнєву сферу дитини. Крім того, у сучасних дослідженнях наголошується на комплексному характері арт-терапії, яка поєднує вплив на когнітивну, емоційну та мовленнєву сфери, що забезпечує її ефективність у системі корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з мовленнєвими труднощами. Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що використання елементів арт-терапії є ефективним напрямом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Водночас потребують подальшого вивчення питання систематизації арт-терапевтичних методик та їх інтеграції у практику логопедичної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичний арсенал сучасного логопеда важко уявити без інтеграції різних видів мистецтва. Кожна з арт-технік має свою специфіку, проте розкривають вони свій максимальний потенціал саме у комплексному або послідовному застосуванні. Початковим етапом корекційної роботи часто стає **ізо́терапія** (лікування образотворчим мистецтвом). Процес малювання – це не просто створення картинки, а потужний інструмент тренування дрібної моторики та вміння орієнтуватися у просторі аркуша. Окрім того, знайомство з новими матеріалами та техніками створює природне середовище для збагачення словникового запасу. Через колір та форму дошкільник вчиться висловлювати ті емоції та думки, які йому поки що складно сформулювати словами.

Коли візуальний образ створено, він часто потребує «оживлення». Тут логічно підключається **казкотерапія**, яка для дітей із мовленнєвими порушеннями є абсолютно незамінною. Слухаючи казку, дитина занурюється у середовище правильних граматичних конструкцій: вона пасивно засвоює, як слова узгоджуються між собою та як будуються красиві мовленнєві звороти. А вже під час переказу чи розігрування ролей (драматизації) починається найголовніше – дитина намагається перенести почуті еталони у власне зв'язне мовлення, одночасно тренуючи правильну звуковимову.

Проте мовлення – це не лише слова, але й інтонація, темп і ритм. Тому невід'ємною складовою корекції виступає **музикотерапія**. Її застосування надзвичайно варіативне: тиха мелодія може слугувати прекрасним фоном для розслаблення під час логопедичного масажу, або ж музика стає повноцінним учасником заняття. Особливо ефективним є поєднання музики з ритмікою. Логоритміка допомагає дитині тілом відчувати «малюнок» слова, а фонетична гімнастика під музичний супровід чудово відточує дикцію та вимовні навички.

Якщо ж дитині складно працювати з класичними художніми інструментами, або ж їй необхідна глибша тактильна стимуляція, фахівці звертаються до **піскової анімації (або терапії)**. Ігри з сипучими матеріалами суттєво знижують м'язову напругу та сприяють розвитку тактильно-кінестетичної чутливості. Особливість цього методу полягає в тому, що дитина взаємодіє з матеріалом (піском, манкою, кавовими зернами) усією кистю: пальчиками, кулачками, долонями чи навіть ребром долоні. Це сприяє розвитку гнучкості, скоординованості та спритності рухів. До того ж, пісок – дуже пластичний матеріал. Він вчить дитину не боятися помилок, легко переключатися між задумами та миттєво змінювати сюжет. Створюючи на піску фігури тварин, казкових героїв чи членів своєї родини, дошкільник проектує свій внутрішній світ. Це пробуджує в ньому бажання пояснити побачене, стимулює вербальну комунікацію та стає потужним рушієм для динамічного розвитку всіх психічних процесів [2].

Багато класичних арт-терапевтичних технік логопеди успішно адаптують для дошкільників, допомагаючи їм долати мовленнєвий негативізм, збагачувати словник та коригувати звуковимову. Щоб зняти первинну напругу, роботу варто починати з ізо́терапії, наприклад, техніки «**Монотипія**» (відбиток фарби зі скла на папір). Для логопеда головне тут – етап обговорення. Розглядаючи абстрактну пляму та шукаючи в ній знайомі образи, дитина непомітно вступає в діалог. Бажання пояснити побачене стимулює спонтанне



мовлення, активізує пасивний словник і формує навички побудови розгорнутих речень. Для подолання емоційних бар'єрів (страху помилитися чи заїкання) ефективною є піскова терапія, зокрема модифікована техніка «**Страус**». Дитині пропонують обрати, закопати, а потім відкопати фігурки, що асоціюються з неприємними емоціями. Коментування цих дій допомагає «проговорити» тривоги, а необхідність пояснити свій вибір тренує аргументоване зв'язне мовлення та вміння висловлювати власні почуття.

Для роботи над граматиною та лексикою фахівці залучають **казкотерапію**. Аналіз або переказ сюжету допомагає автоматизувати звуки, а драматизація з ляльками дозволяє дитині сховатися за роллю персонажа, зняти психологічні бар'єри та легше будувати складні конструкції. Придумування власної кінцівки казки ефективно розвиває навички логічно послідовного висловлювання. Просодичну сторону мовлення (темп, ритм, інтонацію) зручно коригувати засобами музикотерапії, наприклад, технікою «**Мелодія мого імені**». Дитина намагається «прозвучати» своє ім'я на музичному інструменті. Це завдання сприяє формуванню правильної складової структури слова: дошкільник вчиться ділити слово на склади та виділяти наголос звуком. Подальше обговорення результатів розвиває слухову увагу, яка є базою для подолання фонетико-фонематичного недорозвинення [1].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використання елементів арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками є дієвим та психологічно комфортним інструментом корекції. Нетрадиційні мистецькі техніки не замінюють класичну логопедію, проте суттєво збагачують її, допомагаючи подолати комунікативні бар'єри та емоційну напругу в дитини. Завдяки комплексному впливу на моторику, сенсорику та уяву, арт-терапія стимулює мовленнєву активність, сприяючи швидшому та ефективнішому подоланню мовленнєвих порушень у природному для дитини творчому середовищі.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з поглибленим вивченням ефективності окремих арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми з різними типами мовленнєвих порушень, розробкою комплексних програм їх застосування в умовах інклюзивного навчання, а також дослідженням міждисциплінарної взаємодії логопедів, психологів та вихователів у процесі корекційної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F-19-10-20.pdf>.
2. Костик Л., Олійник М. Сучасні інноваційні технології проведення корекційної роботи у професійній діяльності вчителя-логопеда. *Психологічні травелогі.* 2024. № 3. С. 219–228. URL: <https://pt.khmmu.edu.ua/index.php/pt/article/view/220/207>
3. Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. Т. 12, № 4. С. 48–52. URL: <https://www.oip-journal.org/index.php/oip/article/view/333/230>

УДК 793.3.071-053.2:373.2.016:793.3

Лоліта НІКОЛЕНКО

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – старший викладач Сивоконь Ю. М.

У статті розглядаються актуальні питання методики викладання класичного танцю в дитячих хореографічних колективах, підкреслюючи його фундаментальне значення для всебічного розвитку дитини.

Особливу увагу приділено унікальності класичного танцю як основи мистецтва, що формує координацію, гнучкість, силу, витривалість, а також дисципліну, концентрацію, терпіння та естетичний смак.

Розглянуто такі методичні прийоми, як використання дзеркала, парна робота, образні асоціації та поетапне вивчення рухів, що сприяють ефективному засвоєнню матеріалу. Зроблено висновок про важливість індивідуального підходу, емоційної зацікавленості та застосування сучасних засобів навчання.

Ключові слова: класичний танець, методика викладання, дитяча хореографія, хореографічний колектив, академічні традиції, фізичний розвиток, психофізичний розвиток, педагогічна майстерність, координація, гнучкість, сила, витривалість, дисципліна, концентрація, терпіння, естетичний смак, образні асоціації, поетапне навчання.

Постановка проблеми. Класичний танець традиційно вважається основою хореографічного мистецтва, адже він сприяє формуванню естетичного смаку, дисципліни та фізичної досконалості. Робота з дітьми в хореографічних колективах вимагає від викладача особливого підходу, що враховує їхній вік, психофізичний розвиток та індивідуальні здібності, тому сьогодні існує нагальна потреба в систематизації та вдосконаленні методичних засад викладання класичного танцю, які б забезпечили гармонійний розвиток юних танцівників і сприяли збереженню академічних традицій. Без чітких, адаптованих до сучасних умов методик, якісний



рівень навчання може знизитися, а діти втратять інтерес до цього виду мистецтва. Це, своєю чергою, може мати негативні наслідки для майбутнього української хореографії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема викладання класичного танцю активно досліджується багатьма українськими науковцями та практиками. Зокрема, Н. Захарова вивчає питання підготовки педагогів-хореографів, розкриваючи ключові аспекти їхнього професійного зростання. О. Білаш присвятила свої дослідження особливостям музично-ритмічного виховання дітей, демонструючи вплив хореографії на їхній внутрішній світ. Л. Мельниченко висвітлює теоретичні та практичні аспекти виховання артиста балету, пропонуючи комплексний погляд на формування творчої особистості. Психологічні аспекти розвитку хореографічних здібностей у дітей детально проаналізовані І. Смирною тощо. Різноманітні аспекти викладання класичного танцю досліджує Ю. Сивоконь.

Метою статті є аналіз та систематизація найбільш ефективних методичних підходів до викладання класичного танцю в дитячих хореографічних колективах.

Виклад основного матеріалу. Викладання класичного танцю в дитячих хореографічних колективах – це не просто освітній процес, а справжнє мистецтво, що вимагає від педагога виняткового поєднання глибоких знань академічної хореографії, тонкого розуміння дитячої психології та віртуозної педагогічної майстерності. У цьому контексті класичний танець виступає як систематизована сукупність рухів, що сформувалися протягом століть і стали універсальною мовою тіла. Методика його викладання є не просто набором принципів і прийомів, а цілісною філософією навчання, здатною трансформувати дитину, а дитячий хореографічний колектив є унікальним освітнім середовищем, де відбувається магічне перетворення потенціалу на досконалість [4].

Унікальність класичного танцю як основи хореографічного мистецтва полягає в його багатогранному впливі на розвиток особистості дитини. Це не просто набір рухів; це суворя, але водночас прекрасна система, що ґрунтується на чітко визначених позиціях, витончених рухах та їх логічних, складних комбінаціях. Кожен елемент класичного танцю відточений до ідеалу, спрямований на розвиток певних фізичних якостей та естетичного сприйняття, він є потужним інструментом для формування неперевершеної координації, що вимагає злагодженої роботи всього тіла, від кінчиків пальців до голови. Бездоганна гнучкість, яка є результатом регулярних та грамотно побудованих тренувань, дозволяє тілу стати пластичним та виразним. Неймовірна сила та невтомна витривалість розвиваються завдяки постійній роботі з власною вагою, що формує м'язовий корсет та зміцнює весь організм.

Як вказує Ю. Сивоконь, окрім фізичного розвитку, класичний танець виховує особистісні якості, такі як дисципліна, що привчає до порядку, відповідальності та наполегливості; концентрація, що розвиває здатність до тривалої уваги та зосередженості; терпіння, адже оволодіння кожним рухом вимагає часу та зусиль й естетичний смак, який формується через постійне зіткнення з красою ліній, форм та музичного супроводу. Класичний танець вчить дітей відчувати музику, передавати емоції через рух, розуміти гармонію та пропорції, дарує усвідомлення власного тіла, простору, ритму та часу, що є неоцінним внеском у всебічний розвиток дитини, роблячи її не лише танцівником, а й гармонійно розвинутою особистістю [4, с. 205].

Методика викладання класичного танцю дітям має свої особливості. О. Білаш вважає, що навчання доцільно розпочинати з формування правильної постави, розвитку м'язового корсета та освоєння базових позицій рук і ніг. На початкових етапах (5–7 років) акцент робиться на ігрових формах, що полегшують засвоєння складних рухів. Наприклад, для освоєння позицій рук можна використовувати асоціації: «руки – крила метелика» для першої позиції, «руки – гілочки дерева» для другої. Для ніг – «стопа – стрілочка» для виворотності [1, с. 122].

З віком навчальний матеріал поступово ускладнюється. У молодшому шкільному віці (8–10 років) починається вивчення елементів біля станка, таких як *plié*, *tendu*, *jeté*, *rond de jambe par terre*. Важливо пояснювати призначення кожного руху, демонструвати правильне виконання та контролювати дії учнів, корегуючи типові помилки. Наприклад, під час вивчення *plié* педагог має акцентувати увагу на утриманні рівної спини, виворотному положенні колін і п'ят, а також на плавності руху. Для концентрації уваги можна використовувати музику з чітким ритмом [3].

У середньому шкільному віці (11–14 років) до програми додаються складніші елементи біля станка та на середині залу, зокрема *adagio*, *allegro* (стрибки), оберти. На цьому етапі великого значення набуває розвиток артистизму, музикальності та виразності рухів. Важливо заохочувати дітей до самостійного аналізу власних помилок та пошуку шляхів їх виправлення [2, с. 145].

На думку І. Смирної, специфіка дитячої хореографії полягає в необхідності розумного дозування навантаження, чергування активності з відпочинком та створенні доброзичливої, підтримуючої атмосфери. Заняття мають бути цікавими та емоційно насиченими. Використання наочних посібників, відеоматеріалів та прикладів професійних танцівників може значно стимулювати інтерес дітей [5, с. 96].

На заняттях з класичного танцю доцільно використовувати наступні методичні прийоми. Дзеркало є не лише відображенням, а й інтерактивним інструментом самокорекції. Учні бачать себе і можуть коригувати рухи, порівнюючи їх з демонстрацією педагога. Наприклад, при виконанні *port de bras* дзеркало допомагає



оцінити плавність ліній, симетричність рук та відповідність позиції. Педагог може направляти увагу учня, ставлячи запитання: «Чи схоже це на крила птаха, що злітає?» або «Чи відчуваєш, як твоя спина витягується?».

Парна робота сприяє розвитку взаємодії та підтримки в колективі. Діти працюють у парах, допомагаючи один одному контролювати рухи та виправляти невеликі помилки. Наприклад, при відпрацюванні ріле один учень може легко покласти руку на спину іншому, щоб відчути поставу, або спостерігати за виворотністю колін та стоп партнера, даючи дружні зауваження.

Образні асоціації перетворюють складні рухи на зрозумілі та цікаві образи. Це допомагає дітям краще запам'ятовувати та емоційно осмислювати кожен елемент. Наприклад, під час вивчення *pas de chat* можна уявити себе грайливим кошеням, що легко перестрибує перешкоду. Для *jeté* або *assemblé* – стрибаючих зайчиків або пташок. Для *gond de jambe par terre* – ногу, що малює коло на піску.

Поетапне вивчення рухів розбиває складний елемент на простіші, послідовні кроки, що особливо важливо для дітей. Наприклад, при вивченні *pirouette* спочатку зосереджуються на положенні *corps* та *port de bras*, потім на підготовчій позі, далі на оберті на півпальцях (*relevé*), і лише потім на повноцінному оберті, поступово додаючи швидкість. Це формує міцну базу та запобігає закріпленню неправильних навичок, підтримуючи мотивацію дітей [6].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Ефективна методика викладання класичного танцю в дитячому хореографічному колективі базується на принципах послідовності, поступовості, доступності, індивідуального підходу та емоційної зацікавленості й передбачає врахування вікових особливостей дітей, їхніх фізичних можливостей та психологічної готовності до навчання, а застосування ігрових форм, наочності та постійного зворотного зв'язку з учнями є ключовим для успішного освоєння класичного танцю.

Перспективи подальших досліджень включають розробку інтегрованих методик, що поєднують елементи класичного танцю з іншими видами хореографії; впровадження інноваційних технологій у навчальний процес; а також поглиблене вивчення впливу класичного танцю на гармонійний розвиток особистості дитини в сучасному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білаш О. А. Музично-ритмічне виховання дітей дошкільного віку засобами хореографії. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2019. № 2. С. 123–127.
2. Захарова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів-хореографів до роботи в дитячих хореографічних колективах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2018, № 2. С. 143–149.
3. Мельниченко Л. В. Хореографічне мистецтво: теорія і методика викладання. Київ: Ліра-К, 2017. 108 с.
4. Сивоконь, Ю. М. Методика викладання класичного танцю в системі підготовки майбутнього хореографа. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022, № 199. С. 203–207..
5. Смирнова І. В. Психологічні основи формування хореографічних здібностей у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2020. № 5. С. 98–105.
6. Шевчук А. С. Дитяча хореографія: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 288 с.

УДК 7:76

Дмитро ОБІЙДИХАТА

ПРИЙОМИ СТИЛІЗАЦІЇ В ГРАФІЦІ ПЕРІОДУ МОДЕРНУ

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті розглядаються особливості стилізації в графіці під час панування стилю модерн. На основі аналізу наукових праць та творів відомих митців епохи ґрунтовно розкрито візуальні особливості композиційних та орнаментальних рішень видатних художників, виявлено основні прийоми стилізації та підкреслено значення образотворчих знахідок для подальшого розвитку мистецтва графіки, в тому числі в Україні.

Ключові слова: стилізація в графіці, орнамент, модерн, декоративність, функціональність, плакат, книжкова графіка.

Постановка проблеми. Авторський підхід до стилізації в графіці періоду модерну є одним із найбільш знакових та впливових явищ у візуальній культурі кінця XIX – початку XX століття. Для того, щоб зрозуміти художню природу цього явища, варто з'ясувати кілька ключових аспектів. Графіка – це мистецтво синтезу, яке створене для публічного сприйняття, а саме – це плакат, ілюстрація, воно призначене для передачі настрою епохи через з'єднання декоративності та функціональності. Саме тут відбуваються стильові зміни в період модерну, що продемонстрували прийоми стилізації, якими користувались митці цього часу.



Аналіз досліджень і публікацій. Особливості прийомів стилізації в графіці періоду модерну дослідники розглядають як прагнення митців до оновлення візуальної мови через відмову від прямого копіювання природи на користь декоративної трансформації навколишнього світу. Використання лінійних ритмів, формальних мотивів та площинного трактування форми є невід'ємною частиною графіки модерну з позиції нового світогляду синтезу мистецтв.

Деякі історичні та теоретичні аспекти виникнення й розвитку графіки цього періоду висвітлюється у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, таких як Ф. Меггс, Т. Кара-Васильєва, Г. Белланс та інші [3; 7; 8; 9]. У цих дослідженнях прийоми стилізації аналізуються як засіб формування унікальної візуальної ідентичності епохи, що розвивалася поза межами традиційних академічних шкіл [6; 9]. Статті та аналітичні публікації, які присвячені творчості окремих осіб, є основою даного дослідження для розкриття та аналізу особливостей творчого підходу до стилізації. Дослідження окремих аспектів цієї проблеми – від використання національних орнаментів до специфіки шрифтографії – опубліковані в працях О. Нагорної, Ю. Андрєєвої, О. Ільницької та Л. Троїцької [1; 2; 5].

Таким чином, вивчення ключових прийомів стилізації та художніх особливостей графіки модерну в контексті формування нового естетичного бачення є нагальним завданням сучасного мистецтвознавства.

Мета статті полягає у розкритті ключових прийомів стилізації та художніх особливостей графіки періоду модерну у контексті формування нового естетичного бачення кінця XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. На сьогоднішній день відомі зразки кінця XIX століття представляють собою один з видів найбільш шанованих графічних робіт, коли-небудь створених. Більшість людей можуть бути незнайомими з ключовими фігурами епохи, але багато робіт графіки, які були створені у цей час в стилі модерн, є цілком визнані. Можливо, це частково пов'язано з віком твору. Мистецтво з часом стає більш шанованим через те, що люди можуть озиратися назад та оцінювати його інновації.

На початку XX століття глобальні зміни, спричинені промисловою революцією, прискорилися вражаючими темпами. Автомобіль, кіно та радіо стали основними новітніми технологіями. Модерн формувався в нових соціальних умовах і вплинув на подальший розвиток мистецтва. Стиль модерн – це стиль мистецтва кінця XIX – початку XX століття, який прагнув до стилізації природних мотивів – квітів, язиків полум'я, використовуючи плавність, пластичність, декоративність, синусоїдальні та хвилясті лінії.

Ідеї Дарвіна та Фрейда продовжували розхитувати концепції людської ідентичності. Демократія, соціалізм і комунізм дедалі більше кидали виклик соціальному ладу. В цей час мистецтво імітувало життя, оскільки творчий вираз епохи відображав тривогу та невизначеність суспільства. Модерністська музика включала атональність і кидала виклик структурам, тоді як література досліджувала нігілізм та відображала скептицизм щодо традиційних інституцій. Візуальне мистецтво сигналізувало про відхід від романтизму. Вже за модерном почали формуватися радикальні мистецькі рухи, такі як дадаїзм і сюрреалізм, які подібним чином висміювали загальноприйняті норми у світлі руйнувань Першої світової війни. Художники продовжували руйнувати існуючі концепції форми за допомогою високо стилізованих зображень, наприклад, у кубізмі, а потім атакували ідеї про зміст за допомогою необ'єктивного мистецтва. Спільною ціллю модерністської думки був відхід від традицій, і це так само очевидно в графіці того періоду, як і будь-де [10].

Під час панування стилю модерн по всій Європі, а згодом і в Північній Америці, графіки прагнули позбутися сентиментальності епохи романтизму, створюючи нові стилі з нуля. Графіки писали зухвалі маніфести разом з філософами та традиційними художниками. Загальною тенденцією було донести чітке, лаконічне повідомлення до глядача. Дійсно, саме цей принцип ефективної передачі повідомлення став центральною метою графіки протягом XX століття. З'явилося безліч нових галузей дослідження, які допомагають зрозуміти людську психіку: «експериментальна психологія, культурна антропологія і навіть соціологія інтенсивно розвивалися в цей час», за твердженням дизайнера Хорхе Фраскара [7, с. 14].

Тому можна стверджувати, що у системі модерну графіка посіла особливе чи не центральне місце, перетворившись на справжнє мистецтво синтезу. Якщо раніше високим мистецтвом вважався лише станковий живопис, то в епоху модерну межа між «високим» та «ужитковим» стирається. Графіка поєднала в собі суто художню декоративність із функціональністю, ставши самостійним видом мистецтва, де плакат став такою ж цінною одиницею, як і картина на полотні.

Вплив стилю модерн на світ графіки полягав у тому, що стиль розвивався не в межах громіздких традиційних шкіл та товариств художників. Швидше за все стиль розвивався завдяки групі винахідливих художників, які формували свої нові ідеї незалежно від умовностей епохи.

Унікальний успіх стилю модерн збігся з появою різних сміливих рухів на зламі століть. Ці рухи відкидали попередні стилі, засновані на природі та історичних прецедентах, та започаткували високе мистецтво. На думку дослідника Меггса [8] серед перших із цих нових рухів була так звана Глазгівська школа (Glasgow School) в Шотландії. На зламі століть місто Глазго перебувало на піку тривалого періоду економічного процвітання завдяки близькості Шотландії до епіцентру промислової революції в Англії. У центрі Глазгівської школи мистецтва була невелика група графіків-інноваторів, до складу якої входили Чарльз



Макінтош, Дж. Герберт Макнейр та сестри Маргарет і Френсіс Макдональд [8, с. 222]. Разом ця група стала відомою як «Четвірка».

Глазгівська школа незабаром вплинула на стиль модерн в Австрії, відомий як рух Віденського сецесіону або *Sezessionstil* німецькою мовою. Рух, очолюваний художником Густавом Клімтом, спочатку сформувався через філософські розбіжності з молодого адміністрацією Кунстлерхауса, як його називали у Відні. Порівнюючи Глазгівську школу та Віденський сецесіон, ми можемо помітити, що представники Глазгівської школи мистецтв черпали натхнення з історичних мистецьких подій. Як приклад, у Шотландії традиційне мистецтво включало в себе сильну кельтську спадщину геометричних візерунків та різьблення, що називалося переплетенням. Група «Четвірка» наголошувала на цих мотивах, створюючи графіку, яка поєднувала «криволінійні елементи з сильною прямолінійною структурою» [8, с. 222]. Також можна відмітити, що композиція робіт побудована на такій особливості, як ледь помітна асиметричність, що додає зображенню динаміки.

Як результат, революційна робота Глазгівської школи була зустрінутою з деяким презирством у консервативній Шотландії, де критики назвали групу «Школою жажів» через використання вражаючих, подібних до А. Мухи, видовжених жіночих форм у духовних позах. Групу здебільшого ігнорували в Англії, але німецькі та австрійські художники почали приділяти більше уваги, коли роботи Глазгівської школи були похвалені в британському мистецькому журналі «The Studio» за їхню ексцентричність та декоративний метод [8, с. 225].

Тим часом графіки Віденського сецесіону пішли ще далі, спростивши довгі, конічні лінії Глазгівської школи, щоб створювати зображення, майже повністю складені з прямих ліній. Літери в стилі сецесіону розвинули особливий вигляд, заснований на більш спрощених формах, ніж літери в більшості інших варіацій модерну, хоча окремі члени групи широко експериментували. Багато людей Віденського сецесіону стали учасниками Віденської майстерні або *Wiener Werkstatte*. Вони публікували свої роботи у «*Ver Sacrum*» або Священному джерелі, яке стало місцем для експериментів [10].

Таким чином, хоча «почерк художника» менш помітний у нових різких стилях графіки школи Глазго та Віденського сецесіону, розвиток світу графіки цього часу зберігає безпомилкову схожість з розвитком мистецтва в різні періоди історії. Графіки цих шкіл були бунтівниками. Вони творили відповідно до власних переконань. Незалежно від того, чи служила їхня графіка їхнім власним опублікованим твором, чи створювалася як плакат для комерційних інтересів цього періоду, завжди був чіткий елемент особистого вираження. До речі, філософія цих художників була схожа на філософію художників, які пізніше працювали в кубізмі чи колажі, художники могли змістовно виражати себе через спрощені форми, не базуючись на реальності. Як результат художники-графіки змогли створювати роботи, які так само майстерно вловили антитрадиціоналістський дух часу.

Після того, як ми проаналізували особливості графіки періоду модерну західної Європи, це дає змогу краще зрозуміти процеси, що відбувалися в українському мистецтві. Українська графіка цього періоду завжди була об'єктом прискіпливої уваги мистецтвознавців, адже вона стала майданчиком для синтезу західноєвропейських течій та глибоких національних пошуків. Гарним прикладом демонстрації української графіки є книги, які найчастіше пов'язані з історією образотворчого мистецтва і графіки, зокрема художникам належала визначна роль у створенні рукописних книг. Митці були творцями і шрифту, і прикрас, і малюнків.

Розквіт графічного мистецтва був пов'язаний зі становленням нового світового порядку. Майстри модерну західної Європи прагнули наблизити високе мистецтво до більш повсякденного життя. У стилістиці модерну працювали у Львові над художнім оформленням книжок Е. Лілієн, Е. Окунь, С. Дембіцький, М. Ольшевський, Г. Колсуня, Ю. Панкевич, О. Кульчицька. Становлення сецесії в національній українській книжковій графіці нерозривно пов'язане із творчістю В. Кричевського. Багато мистецтвознавців вважають, що він є основоположником нової української графіки. Як приклад є справжня подія – це поява «Ілюстрованої історії України» Миколи Грушевського (1911 р.), а через рік – його книжки «Культурно-національний рух на Україні XVI-XVIII віків», графічним оформленням яких автор втілював бажання відновити перерваний зв'язок сучасної української культури з мистецтвом минулих епох. В. Кричевський, який оформив ці книжки, завжди ставився із глибокою шаною до скарбів української графіки XVI-XVIII ст., підкреслюючи її естетичні якості та надаючи формам сучасного звучання [3].

Також чудовим прикладом є творчість Г. Нарбута, який очолював майстерню графіки УАМу. У своїх ілюстраціях він часто використовує такі мотиви: селянської вибілки, полтавських килимів, опішнянської кераміки, малює постаті козаків-бандуристів, стилізовані квіти, деталі українського народного орнаменту й об'єднує їх чіткою графічною логікою в гармонійне ціле. Можна помітити, що Нарбут також, як і В. Кричевський, увібрав у себе дуже багато зі старого мистецтва, перемодернізував цю спадщину на свій лад і створив нову, модерну мову на основі старого мистецтва. Відтворюючи на цьому ґрунті свій стиль, Нарбут водночас підтримував своїх послідовників до вироблення національного стилю всієї української книжкової графіки. Г. Нарбут був магнітом мистецького Києва початку XX ст. Привабливість творчих робіт Георгія Нарбута, точність його пластичних вирішень, вишуканий смак та знання стилів сприяли тому, що художник



став надовго наставником графіків, започаткувавши найбільш широку та впливову течію в українському графічному мистецтві, що дістало назву «нарбутівської» [1; 2].

Найближчим до Г. Нарбута у своїй творчості був М. Кирнарський. Його книжковим роботам властиві спокійна орнаментика, лаконізм, тонко відчуті співвідношення шрифтових та декоративних елементів. Для М. Кирнарського був очевидним зв'язок між книжкою та архітектурою в розумінні конструктивних пропорцій, архітектурних елементів. Іншою рисою художника була закоханість у давні рукописні шрифти, яка зародилася в майстерні Г. Нарбута. Сучасники визнавали М. Кирнарського як майстра каліграфії [3].

Ми можемо з усією впевненістю стверджувати, що графіка початку XX ст. становить цілісне, принципово нове явище в історії українського мистецтва, причина чого зумовлена активним національно-культурним рухом. У цей період часу художників надихала віра в соціально-етичну, дійову місію мистецтва. Особливе місце в становленні і розвитку нової української графічної школи належить Українській Академії Мистецтв (УАМ), майстри якої прагнули створити ідеальний образ національного мистецтва. Виникає своєрідна художня мова завдяки застосуванню традиційних мотивів. Художня мова графіки відбивала складну взаємодію давнього та сучасного, народного й професійного, західноєвропейського та національного [3].

Графіка початку XX ст. в Україні досягла високого художнього рівня, проявилася як багатогранний культурний феномен, ставши визначним явищем в історії як українського, так і світового мистецтва. У графіці працювали художники різних мистецьких фахів, які істотно збагачували її художні засоби.

Проведений аналіз підтверджує, що період модерну кінця XIX – початку XX століття став ключовим етапом у розвитку графіки, ознаменувавши відхід від академічних традицій та формування нового естетичного бачення. Центральне місце у процесі посіли прийоми стилізації, що трансформували графіку.

Основними художніми особливостями графіки модерну є:

1. Синтез та декоративність: мистецтво створене для публічного сприйняття, поєднуючи декоративні плавні, органічні лінії з функціональним призначенням.

2. Композиція та ритм: динамічна асиметрія та складний ритмічний рисунок, створений завдяки повторенню флоральних та зооморфних мотивів.

3. Лінія як основа стилізації: відбулася еволюція від витончених криволінійних форм, які передавали сентиментальний дух кінця XIX ст., до більш геометризованих та прямолінійних структур.

Вивчення діяльності Глазівської школи та Віденського сецесіону демонструє радикальні зміни у стилізаційних підходах:

1. Глазівська школа поєднала криволінійні елементи з сильною прямолінійною структурою, спираючись на кельтську спадщину переплетення та вводячи асиметрію.

2. Віденський сецесіон пішов ще далі, спростивши форми до структур, майже прямих ліній.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, стилізація в графіці періоду модерну – це не просто декоративний прийом, а потужний засіб особистого вираження та відображення антитрадиціоналістського духу епохи. Художники-графіки, працюючи поза традиційними школами, заклали основи сучасного мистецтва графіки, довівши, що майстерність може бути виражена через змістовне використання спрощених форм.

Ми можемо чітко помітити, що особливе значення цей глобальний рух мав також і для формування української графічної школи, яка зуміла не лише включити в себе європейські ідеї, а й перетворити їх на інструмент національного самоствердження. Діяльність таких знакових постатей, як Василь Кричевський, Георгій Нарбут, Микола Кирнарський, продемонструвала унікальний приклад художнього синтезу, вони не просто імітували європейські зразки, а переосмислювали глибинні пласти спадщини – від стародруків XVI-XVIII століть до народної орнаментики, надаючи їм актуального, модерного звучання. Апогеєм цього процесу стало створення Української Академії Мистецтв, закріпивши статус графіки як елітарного та соціально дієвого виду мистецтва.

Отже, найбільш чутливими до «духу часу» виявилися зразки графіки початку XX століття – від комерційного плаката до книжкової обкладинки. Вони фіксували перехід людства від традиційного суспільства до епохи високих швидкостей.

Сьогодні ми оцінюємо ці роботи як чудовий приклад того, що мистецтво може об'єднувати функціональність із високою філософією. Спадщина «нарбутівської школи» та європейського модерну залишається фундаментом для сучасних художників, доводячи, що графічна мова, побудована на синтезі традиції та інновації, є універсальною та невідчуженою часу.

В подальшому доцільно дослідити вплив стилізації в графіці стилю модерн на графічне мистецтво XX – XXI століття, порівняти досягнення митців періоду модерну із сучасними використаннями прийомів стилізації в різних видах графіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільницька О., Троїцька Л. Георгій Нарбут – найвідоміший графік сучасності. *Рідна країна. Світоглядний портал*. URL: <http://ridna.ua/2013/03/heorhij-narbut-najvidomishyj-hrafik-suchasnosti> (дата звернення: 28.01.2026).
2. Нагорна О. Георгій Нарбут (Знамениті українці). Харків: Фоліо, 2021. 120 с.



3. Скрипник Г. А., Кара-Васильєва Т. В. Історія українського мистецтва у 5 т. Т. 5. Київ: НАН України, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, 2007. 1048 с.
4. Стиль модерн. URL: <https://studfile.net/preview/2412570/page:5/> (дата звернення: 20.01.2026).
5. ANDRIEIEVA Y. STYLE DIRECTIONS OF GRAPHIC DESIGN OF THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY: MODERNISM AND AVANGARDISM. *Humanities science current issues*. 2022. Т. 1, № 52. С. 58–64. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-7> (дата звернення: 24.01.2026).
6. Fine Arts. *Encyclopaedia britannica*. 1910. Т. 10, № 11. С. 20–30.
7. Heller S., Balance G. Graphic design history. archive.org. URL: <https://archive.org/details/graphicdesignhis0000unse> (дата звернення 28.01.2026).
8. Meggs F.B., Purvis A. W. Meggs's history of graphic design. archive.org. URL: <https://archive.org/details/meggshistoryofgr00unse/page/n5/mode/2up> (дата звернення 25.01.2026).
9. The Beginning of History. Introduction. *Graphic. Design. History* / ред. S.Heller and G.Ballance. New York: Allworth, 2001. 341 с.
10. The Definition of Art. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. *Academia*. URL: https://www.academia.edu/38367717/The_Definition_of_Art (дата звернення: 28.01.2026).

УДК 75.021.32:75.03

Поліна ПІДЛИПНА

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ОЛІЙНОГО ЖИВОПИСУ ТА ЇЇ АКТУАЛЬНІСТЬ У СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Медведєв О.А.

У статті обґрунтовано важливість та особливості початкового етапу вивчення техніки олійного живопису, розкрито основні принципи роботи з матеріалом, тоном і кольором, а також визначено актуальність цієї техніки в умовах сучасного мистецького процесу.

Ключові слова: олійний живопис, техніка живопису, лессування, пастозний живопис, тон, колір, сучасне мистецтво.

Постановка проблеми. У сучасному мистецькому середовищі активно розвиваються цифрові технології, що впливають на способи створення художнього зображення. У зв'язку з цим виникає питання збереження та актуалізації традиційних технік, зокрема олійного живопису. Проблема полягає у визначенні ролі цієї техніки на початковому етапі навчання та її значення в умовах сучасної візуальної культури.

Питання техніки олійного живопису розглядалося у працях багатьох дослідників і художників. Класичні підходи до живопису ґрунтуються на вивченні тону, кольору та матеріалу. У сучасних дослідженнях увага приділяється також поєднанню традиційних технік із новими художніми практиками.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті українського сучасного мистецтва варто відзначити творчість таких художників, як Олександр Войтович- львівський художник, відомий своїми фігуративними композиціями та роботами в олійній техніці, де поєднується традиційне письмо з сучасним баченням форми [1], Зоряна Павлишин — сучасна мисткиня, яка працює в олійному живописі, поєднуючи традиційні жанри (натюрморт, портрет) із символічно-філософськими мотивами [2], Поліна Кузнецова — художниця з Харкова, чия живописна практика також включає олійні роботи в жанрі магічного реалізму, що привертають міжнародну увагу [3], Андрій Блудов — автор серії живописних полотен, що досліджують образні структури, працюючи з кольором і формою у олійному живописі [4], Вацаган Норазян — художник, чия творчість розвиває живописну мову через простір, колір і ритм мазка на полотні [5]. Їхні роботи демонструють актуальність цієї техніки в сучасному мистецтві.

Метою роботи є визначення особливостей початкового етапу вивчення техніки олійного живопису та з'ясування її значення в сучасному мистецькому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початковий етап вивчення олійного живопису передбачає ознайомлення з основними властивостями матеріалу. Олійні фарби відзначаються пластичністю, повільним висиханням і можливістю нашарування, що впливає на характер виконання роботи. Завдяки цим властивостям художник має змогу довше працювати над зображенням, уточнювати форму та кольорові співвідношення. Це дозволяє поступово досягати більшої точності у передачі об'єму та простору. Водночас повільне висихання вимагає уважності та планування послідовності роботи.

На початковому етапі важливо навчитися правильно організовувати робочий процес і дотримуватися основних технологічних правил. Зокрема, слід враховувати принцип нашарування фарби, який впливає на довговічність живописного твору. Значну увагу потрібно приділяти підготовці основи, адже від якості ґрунту залежить сприйняття кольору.

Окреме значення має робота з пензлем і характер мазка. Різні типи мазків дозволяють передавати фактуру предметів і створювати відчуття матеріальності. Важливо також навчитися контролювати кількість фарби на пензлі, щоб уникати зайвої перевантаженості зображення [6].



На цьому етапі формується розуміння кольору як системи взаємозв'язків. Змішування фарб допомагає отримати необхідні відтінки та краще відчуті колористичну гармонію. Обмежена палітра сприяє більш глибокому аналізу кольорових співвідношень.

Крім того, велике значення має дотримання послідовності роботи — від загального до конкретного. Спочатку визначаються основні кольорові та тональні маси, а вже потім уточнюються деталі. Такий підхід допомагає зберегти цілісність зображення.

У процесі роботи студент поступово набуває навичок бачення форми через світло і тінь. Це сприяє кращому розумінню об'єму та просторової побудови. Таким чином, початковий етап роботи з олійними фарбами є основою для подальшого розвитку живописних умінь і формування індивідуальної манери.

Важливим елементом є тональна організація зображення. Саме через правильне співвідношення світла і тіні досягається передача об'єму та простору. Тон виступає основою побудови живописної форми.

На початковому етапі доцільно використовувати обмежену палітру, що допомагає краще зрозуміти закономірності кольору та уникнути зайвої декоративності. Також важливим є виконання підмальовки, який визначає композицію та загальну структуру роботи.

Особливу роль у техніці олійного живопису відіграє поєднання різних прийомів — лессувань і пастозного живопису, що дозволяє створювати різноманітну фактуру. Лессування передбачає нанесення тонких прозорих шарів фарби, які поглиблюють колір і надають зображенню внутрішнього світіння. Завдяки цьому досягається ефект глибини та складності кольорових переходів. Пастозний живопис, навпаки, характеризується густим нанесенням фарби, що формує рельєфну поверхню. Такий прийом підкреслює матеріальність зображення та активність художнього мазка. Поєднання цих двох підходів дозволяє досягти більшої виразності та різноманітності живописної мови [7].

На початковому етапі важливо навчитися відчувати різницю між цими прийомами та свідомо їх застосовувати. Робота ведеться поступово — від загального до деталей, що забезпечує цілісність зображення. Спочатку визначаються основні кольорові та тональні маси, які задають композицію. Далі відбувається уточнення форм і пропорцій. Лише після цього можна переходити до деталізації та опрацювання дрібних елементів [8]. Така послідовність допомагає уникнути фрагментарності в роботі. Вона також сприяє кращому розумінню структури зображення. Поступове нашарування фарби дозволяє контролювати результат на кожному етапі. У результаті формується більш цілісне і переконливе зображення. Таким чином, поєднання різних технічних прийомів і правильна організація процесу роботи є важливими складовими олійного живопису.

У сучасному мистецтві олійний живопис не обмежується лише традиційними формами. Він активно використовується у поєднанні з іншими матеріалами та підходами, що підтверджує його актуальність. Художники поєднують олійні фарби з акрилом, графічними матеріалами та навіть цифровими елементами. Це відкриває нові можливості для створення художнього образу. Олійний живопис стає частиною змішаних технік і сучасних мистецьких практик. Водночас він зберігає свої класичні властивості, які цінуються митцями.

Сучасні українські художники, такі як Олександр Войтович, Андрій Блудов та Вачаган Наразян, демонструють різні підходи до використання олійного живопису. У їхніх роботах поєднуються традиційні техніки та сучасне художнє мислення. Це свідчить про те, що олійний живопис залишається актуальним засобом виразності. Він дозволяє не лише передавати реальність, але й створювати нові художні образи.

Таким чином, у сучасному мистецтві олійний живопис виконує не тільки традиційну, але й експериментальну функцію. Він продовжує розвиватися та адаптуватися до нових умов. Його можливості не обмежуються класичними підходами, а постійно розширюються. Це робить його важливою складовою сучасного художнього процесу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, початковий етап вивчення техніки олійного живопису є важливим для формування основних навичок роботи з матеріалом, тоном і кольором. Незважаючи на розвиток цифрового мистецтва, олійний живопис залишається актуальним і затребуваним.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з вивченням поєднання традиційних живописних технік із цифровими засобами, а також із аналізом сучасних художніх практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сіроїд О. Бахмутська сіль як джерело натхнення. Ось які арт-об'єкти створює на ній художник зі Львова. *Свої.City*. 2020. 2 серпня. URL: <https://svoi.city/articles/93300/artemivska-sil-yak-dzherelo-nathnennya-os-yaki-art-obekti-stvoryue-na-nij-hudozhnik-zi-lvova>
2. Художник Зоряна Ленко-Павлишин за рік стала професіоналом малярства – Ігор Гавришкевич. *MediaStar*. URL: <http://www.mediasar.net.ua/ru/49821-hudozhnik-zoryana-lenko-pavlishin-za-rk-stala-profesionalom-malyarstva-gor-gavrishkevich.html>
3. Kuznetsova P. Contemporary works. Polina Kuznetsova. URL: <https://www.polinakuznetsova.net/contemporary/>
4. Artists. GS-Art Gallery. URL: <https://gs-art.com/artists/5351/>
5. Вачаган Наразян: біографія, роботи [Електронний ресурс] / V. Belous Art. URL: <https://kharkov.vbelous.net/ukrain/artists/norazyan.htm>
6. Волков М. Н. *Композиція в живописі*. Київ: Мистецтво, 1986.



7. Назарова М. С. Технічні можливості олійного живопису при написанні сільського пейзажу [Електронний ресурс]. Херсон: ХДУ, 2020. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/11138>.

8. Ітген Й. *Мистецтво кольору*. Київ: ArtHuss, 2018.

УДК 373.3.017

Вікторія СТЕПАНЕНКО

КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)*

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті розглянуто потенціал краєзнавства як важливого засобу формування патріотичних почуттів у молодших школярів. Обґрунтовано доцільність використання краєзнавчого матеріалу в освітньому процесі початкової школи. Визначено основні форми і методи роботи, що сприяють розвитку національної свідомості, любові до рідного краю, поваги до історико-культурної спадщини та формуванню громадянської відповідальності. Акцентовано увагу на значенні інтеграції краєзнавчого змісту в навчальні предмети та його ролі у підвищенні мотивації навчання.

Ключові слова: краєзнавство, патріотичне виховання, початкова школа, молодші школярі, національна свідомість, освітній процес.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні умови зумовлюють необхідність посилення патріотичного виховання підростаючого покоління. Особливого значення це набуває в початковій школі, де закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості. У цьому контексті важливим є пошук ефективних засобів формування патріотизму, серед яких провідне місце займає краєзнавство.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика патріотичного виховання учнів є предметом наукового осмислення у працях численних педагогів і дослідників. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання патріотичного виховання дітей та молоді перебуває у центрі уваги вітчизняних науковців, зокрема Л. Артеменка [1], Л. Войтової [3], В. Кіндрата [4], В. Ковалю [5], Л. Костенко [6], Н. Михайличенко [7], Ю. Руденка [9], К. Чорної [10] та інших. У своїх наукових працях вони підкреслюють важливість формування у підростаючого покоління стійких громадянських переконань, національної самосвідомості, поваги до культурно-історичної спадщини та готовності до активної участі в суспільному житті.

Автори відзначають, що відсутність систематичного та послідовного патріотичного виховання дітей та молоді призводить до виникнення неповаги до національних цінностей, поширеної денаціоналізації, деморалізації та бездуховності, які укладаються в майбутні покоління. З огляду на це, науковці наголошують на необхідності впровадження цілісної системи патріотичного виховання, яка має охоплювати всі етапи соціалізації особистості – від сім'ї та дошкільних закладів до школи, закладів вищої освіти та громадських інституцій. Особлива роль у цьому процесі відводиться освітньому середовищу, яке повинно не лише передавати знання, а й формувати ціннісні орієнтири, громадянську позицію та почуття відповідальності за майбутнє своєї країни.

Крім того, важливим аспектом є поєднання традиційних і сучасних підходів до виховання, використання інтерактивних методів, залучення молоді до волонтерської діяльності, національно-культурних заходів, а також формування позитивного прикладу через діяльність педагогів і батьків. Лише за умов системної, цілеспрямованої та узгодженої роботи всіх соціальних інститутів можливо забезпечити формування свідомого, відповідального та патріотично налаштованого громадянина.

Метою статті є обґрунтування ефективності краєзнавства як засобу патріотичного виховання учнів початкової школи та визначення оптимальних шляхів його реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. В Україні краєзнавчий компонент посідає вагомe місце в системі освіти та розглядається як невід'ємний складник загальноосвітньої підготовки. Позитивна динаміка розвитку краєзнавчої освіти значною мірою зумовлена орієнтацією на формування громадянської та національної ідентичності учнівської молоді. Освітні програми передбачають ознайомлення з історією місцевих постатей і подій, традиційними ремеслами, архітектурною спадщиною та іншими елементами, що формують культурний контекст регіону.

Суттєвим напрямом краєзнавчої діяльності є шкільне краєзнавство. Відповідно до довідкових джерел, воно передбачає вивчення учнями природних умов, економічних особливостей, історії та культури свого локального середовища, яке охоплює шкільний мікрорайон, населений пункт, район, область і регіон. Такий підхід реалізується через різні форми навчально-пізнавальної діяльності: засвоєння знань у процесі пояснення вчителя та використання навчальних матеріалів, самостійне опрацювання інформації, а також дослідницьку діяльність щодо рідного краю. Усі ці складники перебувають у взаємозв'язку та втілюються в межах урочної,



позакласної та позашкільної роботи, що має важливе значення для організації освітнього процесу в закладі освіти.

Краєзнавство як педагогічне явище поєднує знання про природу, історію, культуру та традиції рідного краю. Його використання у навчанні сприяє формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини.

У початковій школі краєзнавчий матеріал є доступним і близьким для сприйняття дітей, оскільки ґрунтується на їхньому безпосередньому життєвому досвіді. Через ознайомлення з місцевістю рідного краю, її історією, визначними місцями, традиціями та звичаями у дітей формується почуття гордості за свій край, повага до культурної спадщини та бажання бути корисними суспільству.

Дослідники підкреслюють, що формування патріотичних цінностей у молодших школярів має чітко виражений поетапний характер і ефективно реалізується в процесі краєзнавчої діяльності. Така послідовність вибудовується з урахуванням змістового наповнення поняття «Батьківщина», вікових особливостей дітей, рівня їхнього психічного та інтелектуального розвитку, а також наявного життєвого досвіду [8]. Кожен наступний етап ґрунтується на попередньо сформованих уявленнях і сприяє їх поступовому розширенню та поглибленню.

На першому, так званому «родинному етапі», який рекомендовано реалізовувати у першому класі, у центрі уваги перебуває усвідомлення дитиною Батьківщини через призму власної сім'ї. Учні знайомляться з поняттям «родина», усвідомлюють її роль як первинного соціального осередку, що забезпечує формування базових моральних цінностей і соціальних норм. Важливе значення на цьому етапі мають методи сімейної генеалогії, які сприяють формуванню інтересу до власного родоводу, розвитку почуття приналежності та відповідальності за свою родину [1].

Другий, «місцевий етап», що реалізується у другому класі, спрямований на формування уявлень про Малу Батьківщину через знайомство з найближчим соціальним і просторовим середовищем – домом, вулицею, населеним пунктом. У процесі навчання учні опановують базові знання про історію рідного міста або селища, його культурні традиції, визначні місця, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до місця проживання та розвитку почуття причетності до локальної спільноти.

Третій, «регіональний етап», який охоплює третій клас, передбачає розширення знань про рідний край як складника частини держави. Особлива увага приділяється темі культурних пам'яток регіону, що дає змогу не лише закріпити вже набутий матеріал, а й поглибити уявлення про історико-культурну спадщину, традиції, побут і духовні цінності населення. На цьому етапі відбувається активне формування гордості за свій край та усвідомлення його значення у загальнонаціональному контексті [8].

Четвертий, «державний етап», реалізується у четвертому класі та має на меті узагальнення і систематизацію раніше здобутих знань. Учні усвідомлюють взаємозв'язок між поняттями «сім'я», «місце проживання», «регіон» і «держава», що сприяє формуванню цілісного уявлення про Батьківщину. На цьому етапі особливого значення набуває виховання громадянської відповідальності, почуття патріотизму, любові до рідної країни та готовності до її захисту [2].

Упровадження окреслених етапів патріотичного виховання молодших школярів засобами краєзнавчої роботи сприяє цілеспрямованому підвищенню рівня їхньої патріотичної свідомості та формуванню ціннісного ставлення до Батьківщини. Поетапна організація освітнього процесу забезпечує послідовне розширення знань учнів, їхню систематизацію та поступове ускладнення, що відповідає віковим особливостям розвитку молодших школярів.

Кожен із визначених етапів виконує специфічну функцію у становленні патріотичних уявлень. На початковому рівні закладаються базові уявлення про сім'ю як першооснову формування особистості та її ціннісних орієнтацій. Подальші етапи сприяють розширенню цього досвіду через усвідомлення значущості найближчого соціального середовища – місця проживання, рідного краю та держави в цілому. Таким чином, відбувається поступовий перехід від конкретних, емоційно забарвлених уявлень до більш узагальнених і усвідомлених знань про Батьківщину як багаторівневу соціокультурну систему.

Важливо, що кожен наступний етап не лише доповнює попередній, а й вступає з ним у взаємодію, утворюючи цілісну систему взаємопов'язаних знань, умінь і цінностей. У процесі краєзнавчої діяльності учні опановують навички аналізу, порівняння, узагальнення, що сприяє формуванню глибших когнітивних структур. Паралельно з цим відбувається емоційно-ціннісний розвиток, який виявляється у формуванні почуття гордості за свій край, поваги до історії, традицій і культурної спадщини, а також у розвитку відповідального ставлення до оточуючого середовища.

Таким чином, реалізація поетапного підходу до патріотичного виховання через краєзнавчий компонент забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового аспектів. Це створює умови для формування цілісної патріотичної свідомості молодших школярів, яка ґрунтується на глибокому розумінні взаємозв'язку між особистістю, родиною, місцевою спільнотою та державою, а також сприяє вихованню активної громадянської позиції.



Ефективність краєзнавства у патріотичному вихованні забезпечується використанням різноманітних форм і методів роботи, зокрема:

- екскурсій та навчальних прогулянок;
- проєктної діяльності;
- інтегрованих уроків;
- дослідницьких завдань;
- зустрічей із цікавими людьми краю;
- використання місцевого фольклору та традицій.

Особливу роль у формуванні національної свідомості молодших школярів відіграє інтеграція краєзнавчого матеріалу у зміст навчальних предметів, зокрема таких як «Я досліджую світ», читання, образотворче мистецтво. Використання відомостей про рідний край, його історію, культуру, традиції та природу сприяє не лише розширенню кругозору учнів, а й формуванню цілісного уявлення про навколишній світ і місце людини в ньому. Завдяки міжпредметним зв'язкам навчальний матеріал стає більш доступним, емоційно насиченим і наближеним до життєвого досвіду дітей.

Інтеграція краєзнавчого компонента забезпечує поєднання пізнавальної та виховної функцій навчання, оскільки сприяє усвідомленню учнями своєї приналежності до певної місцевості, народу, культури. У процесі читання художніх творів про рідний край, виконання творчих завдань з образотворчого мистецтва, дослідницької діяльності на уроках «Я досліджую світ» учні не лише здобувають нові знання, а й формують емоційно-ціннісне ставлення до Батьківщини.

Важливим аспектом є створення педагогічних умов для активної діяльності учнів, що передбачає використання інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, екскурсій, спостережень, дослідницьких завдань. Така діяльність сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку пізнавального інтересу, самостійності та відповідальності. Залучення учнів до активної пізнавальної діяльності допомагає їм краще усвідомити значущість отриманих знань і сформувати стійкі патріотичні почуття.

Практична спрямованість краєзнавства полягає у можливості застосування здобутих знань у реальному житті. Це може проявлятися у вивченні історичних пам'яток рідного краю, участі у природоохоронній діяльності, створенні творчих проєктів, пов'язаних із місцевою культурою. Такий підхід дозволяє перетворити навчання на особистісно значущий процес, у якому учень виступає не лише як об'єкт навчання, а як активний суб'єкт пізнання, здатний до самостійного осмислення навколишньої дійсності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, краєзнавство є ефективним засобом патріотичного виховання учнів початкової школи, оскільки сприяє формуванню національної свідомості, любові до рідного краю та поваги до історико-культурної спадщини. Інтеграція краєзнавчого матеріалу в освітній процес забезпечує зв'язок навчання з життям, підвищує мотивацію учнів і сприяє розвитку їх пізнавальної активності.

Практична спрямованість краєзнавства та використання активних методів навчання сприяють формуванню цілісного світогляду й особистісному розвитку молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних підходів до інтеграції краєзнавства в освітній процес, зокрема із застосуванням сучасних цифрових технологій та вдосконаленням методичного забезпечення початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артеменко Л. Сучасне розуміння патріотичного виховання. *Педагогічний альманах*. Ніжин, 2018. Вип. 1. С. 9–13.
2. Барановська І. Використання музейно-освітніх технологій у початковій школі. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2009. № 4. С. 128–131.
3. Войтова Л. Шкільне краєзнавство – провідний напрям краєзнавчої роботи. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_13.pdf.
4. Кіндрат В. Патріотичне виховання учнівської молоді в сучасних умовах. *Проблеми сучасної педагогіки*. Київ, 2015. С. 45–52.
5. Коваль В. Теоретичні засади виховання особистості в освітньому процесі. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2012. С. 33–40.
6. Костенко Л. Національне виховання як складова формування особистості. *Освіта України*. Київ, 2008. С. 12–18.
7. Михайличенко Н. Формування громадянських цінностей у школярів. *Виховна робота в школі*. Харків, 2016. С. 21–27.
8. Парамонова І. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-kraeznavchogo-materialu-na-urokah-u-pochatkoviy-shkoli-275936.html>
9. Руденко Ю. Національно-патріотичне виховання молоді: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки*. Київ, 2014. С. 67–73.
10. Чорна К. Сучасні підходи до організації виховного процесу. *Теорія і практика виховання*. Київ, 2017. С. 14–20.



УДК 793.3.071.2:78.01

Крістіна СТРАТУЛАТ

СУЧАСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – старший викладач Сивоконь Ю. М.

У статті здійснено теоретичне обґрунтування музичності як ієрархічної багатокомпонентної структури. Автор акцентує увагу на системних трансформаціях у сучасній мистецькій освіті, де взаємодія музичного та хореографічного компонентів постає визначальним чинником формування високої виконавської культури та подолання суто механічного підходу до техніки танцю.

Розглянуто ключові елементи музичності, включаючи музичний слух, почуття ритму та музичну пам'ять, а також висвітлено специфіку їхнього розвитку через впровадження методів варіативності музичних акцентів та інтерпретації тембрових трансформацій. Особливу увагу приділено застосуванню сучасного цифрового інструментарію, зокрема мобільних застосунків для спектрального аналізу звуку та програмного забезпечення для поглибленого відеоаналізу, що дозволяє танцівникам наочно структурувати музичне мислення та досягати ідеальної синхронізації пластичних кульмінацій із логікою музичного твору.

Ключові слова: музичність, професійна підготовка, фахівець в галузі хореографічного мистецтва, класичний танець, інноваційні технології, цифрові інструменти.

Постановка проблеми зумовлена системними трансформаціями в сучасній системі мистецької освіти, де особливого значення набуває взаємодія музичного та хореографічного компонентів як основ фахової компетентності. Класичний танець за своєю генетичною природою постає не просто супроводом, а довершеною візуалізацією музичної тканини тому професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва є неможливою без ґрунтового заглиблення у складну природу музичності.

Актуальність даного дослідження підкреслюється нагальною потребою подолання суто технічного підходу до виконання рухів, який часто перетворює танець на механічну атлетику та рішучого переходу до стратегії усвідомленого художнього втілення музичного образу через інтелектуалізовану пластику тіла.

У контексті динамічного розвитку сучасної хореографічної педагогіки музичність розуміється не як другорядний елемент фонового характеру, а як визначальний ключовий чинник, що безпосередньо формує високу виконавську культуру та забезпечує композиційну цілісність сценічного образу й особливої гостроти дана проблематика набуває у зв'язку з інтенсифікацією міждисциплінарних зв'язків, де музичність виступає як посередник між внутрішнім психоемоційним станом виконавця та зовнішньою формою хореографічного тексту.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про глибокий науковий інтерес до ролі музики в хореографії, що відображено у працях відомих майстрів танцю та науковців. Фундаментальні аспекти багатогранного впливу музики на танцювальну структуру розкривали в різний час К. Василенко, В. Верховинець, Ж. Новерр, Ю. Станішевський, Л. Ярмолів та ін.

Вагомий внесок у дослідження синергії мистецтв зробили сучасні науковці, серед яких О. Гончарук, О. Рожок, Т. Шефєць, В. Ярмчук та ін., які висвітлюють теоретичні аспекти взаємодії різних художніх сфер.

Специфіку синтезу в музичному мистецтві розглядають Д. Бернадська, С. Щитова та Т. Шевчук та ін. Питання співвідношення звукового та рухового компонентів також відображені в роботах Г. Безуглої та Н. Білової, де особлива увага приділяється синергетичному підходу до розуміння музики тощо.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні музичності як ієрархічної багатокомпонентної структури та розкритті практичного потенціалу інноваційних технологій візуалізації звуку для підвищення якості фахової підготовки майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі музичність розглядається як органічне поєднання природних обдарувань та набутих навичок, де ключовими елементами виступають музичний слух, почуття ритму та музична пам'ять [8].

Як зауважують Я. Рева та Н. Золотарьова-Пасюта, у хореографічному контексті музичний слух постає витонченим інструментом, що надає виконавцю можливість не просто сприймати звук, а глибоко диференціювати висотні, темброві та динамічні характеристики, перетворюючи їх у стійкі внутрішні слухові уявлення. Саме високий рівень розвитку слуху забезпечує ту найвищу ступінь виконавської чуйності, завдяки якій танцівник здатен миттєво реагувати на найменші нюансування музичної фрази, що безпосередньо зумовлює професійну чистоту та художню виразність кожної вправи класичного екзерсису [5].

Науковці доводять, що почуття ритму в методиці класичного танцю розвивається у здатність до досконалої координації рухів тіла з часовою та метричною структурою музичного твору. Ритм виступає як



організуюче ядро, що структурує послідовність м'язових зусиль, надаючи рухам необхідної чіткості, динамічної контрастності та композиційної завершеності [6, с. 203].

Вагому роль у цьому процесі відіграє музична пам'ять, яка дозволяє накопичувати, структурувати та репродукувати складні музично-хореографічні комбінації, забезпечуючи швидке пристосування до нового навчального матеріалу та вільне, артистичне володіння текстом танцю без механічного копіювання.

На думку К. Омеляненко, для сучасного фахівця в галузі хореографічного мистецтва музичність має величезне значення, оскільки вона виступає гарантом здатності не лише технічно бездоганно продемонструвати різноманітні хореографічні рухи, а й розкрити здобувачам освіти емоційну та інтелектуальну глибину хореографічного твору. Викладач, який володіє високим рівнем музичності, спроможний здійснювати фаховий добір музичного репертуару, що відповідає не тільки темпоритмічним вимогам вправи, а й естетичним завданням виховання майбутнього артиста. Взаємодія музики та хореографії реалізується через принцип функціональної єдності слухового та рухового аналізаторів, де музичний акцент стає внутрішнім фізіологічним імпульсом для початку або завершення фізичної дії, формуючи так зване «музичне дихання» руху [3, с. 16].

Як доводить Ю. Сивоконь, у методико-педагогічному дискурсі функціональна роль музики розглядається як невід'ємний структурний компонент уроку класичного танцю, де кожна вправа від початкового *plié* до завершальних *grand battement jeté* наповнюється специфічною музичною драматургією, що диктує емоційну та динамічну логіку руху [6, с. 202].

Для інтенсифікації процесу розвитку музичності доцільно впроваджувати метод комплексного аналізу музичної структури перед безпосереднім виконанням хореографічної комбінації, що передбачає детальне обговорення метру, темпових особливостей та нюансів фразування. Такий підхід дозволяє танцівникам глибше усвідомити органічний взаємозв'язок між підготовчою фазою *préparation* та кульмінаційним моментом руху, що мінімізує ризик механічного виконання без належного слухового контролю [1].

Особливого значення набуває метод варіативності музичних акцентів, за якого ідентична хореографічна структура виконується під кардинально різний музичний матеріал, наприклад, при виконанні *adagio* на основі мелодійних ліній Ф. Шопена або ліричних фрагментів з творів М. Лисенка, що спонукає здобувачів освіти до адаптивності та гнучкого пластичного реагування на зміну характеру звучності. У методичній практиці класичного танцю викладач має неухильно акцентувати увагу на ідеальному збігу пластичних кульмінацій із фразовими вершинами музичного твору, уникаючи будь-якого часового розриву, що особливо яскраво проявляється під час роботи над *grand plié* під супровід елегантних прелюдій К. Дебюссі, де кожна фаза руху повинна «проживатися» разом із тембровим розгортанням.

Розвиток музичної уяви та навичок «співу тілом» ефективно реалізується завдяки вправам на інтерпретацію тембрових трансформацій, коли, наприклад, плавне *port de bras* виконується у повній відповідності до легатного характеру скрипкових соло К. Сен-Санса, виховуючи в майбутніх артистів відчуття неподільної єдності звукового імпульсу та тілесного жесту [8].

Інноваційні підходи до навчання включають застосування мобільних застосунків для аналізу спектрограм звуку, що допомагає здобувачам освіти наочно побачити структуру музичного твору та співвіднести з нею складні стрибкові комбінації або оберти, перетворюючи теоретичне вивчення ритму на захопливий процес цифрової інтеракції.

Так, наприклад, можна запропонувати тренінг «Цифрова візуалізація та пластичне моделювання музичного тексту», метою якого є трансформація абстрактного музичного сприйняття у конкретні пластичні структури за допомогою сучасних технологій, що дозволяє здобувачам освіти не просто слухати музику, а «бачити» її структуру та «будувати» рух на основі точних параметрів звукової хвилі.

Перший етап тренінгу фокусується на опануванні технологічного інструментарію та інтерактивної грамоти через використання мультимедійних платформ на кшталт Incredibox або MusicLab від Chrome, де здобувачі освіти отримують можливість самостійно конструювати поліфонічні структури для наочного розуміння процесів нашарування ритмічних малюнків та мелодійних ліній. Замість традиційного вивчення теоретичних засад нотної грамоти передбачається робота з візуалізаторами спектра звуку за допомогою застосунку Spectrolizer, де кожна частотна та амплітудна характеристика видозмінюється у графічні коливання, що стають основою для усвідомлення динаміки руху та визначення гостроти виконання таких елементів як *battement tendu jeté* залежно від візуальних піків на екрані.

Практична реалізація тренінгу відбувається у блоці формування пластичної партитури на матеріалі світової класичної спадщини, де основним завданням стає побудова динамічної карти звуку на прикладі творів видатних композиторів. Наприклад, в процесі аналізу п'єси «Місячне світло» К. Дебюссі здобувачі освіти застосовують метод графічного моделювання траєкторій, де розмитість та плавність гармонійних модуляцій транслюється у безперервне тягуче виконання *port de bras* та *adagio*.

На противагу цьому, опрацювання фрагментів «Танцю з шаблями» А. Хачатуряна з балету «Спартак» вимагає від виконавців математичної точності в синхронізації дрібних рухів ніг із гострим стаккатним ритмом, що додатково співвідноситься через цифрові метрономи з візуальним відображенням сильних часток.



Інноваційним методом також є впровадження системи зворотного зв'язку через поглиблений відеоаналіз із застосуванням спеціалізованого програмного забезпечення Kinovea, яке дозволяє викладачеві накладати графічну партитуру музичної фрази безпосередньо на відеозапис виконання здобувача освіти. Такий підхід дає змогу в уповільненому режимі визначати мікросекундні відхилення від музичного акценту та коригувати музичне дихання танцівника, забезпечуючи ідеальний збіг пластичної кульмінації з логікою музичного проведення у фінальних позах на матеріалі творів А. Дворжака.

Важливим інструментом у цьому процесі стає застосунок Moises на основі штучного інтелекту, який дозволяє розділяти аудіотрек на окремі інструментальні партії, що є незамінним для розвитку тембрального слуху та відпрацювання навичок ізольованого слідування за партією конкретного інструмента.

Застосування спеціалізованого цифрового інструментарію в освітньому процесі хореографа, дозволяє ефективно візуалізувати звукові структури та систематизувати музичне мислення здобувачів освіти навіть за умови відсутності знань із теорії музики на початкових етапах навчання.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, підсумовуючи зазначимо, що музичність постає визначальним домінантним чинником, який забезпечує структурну цілісність сценічного образу та безпосередньо формує високу виконавську культуру майбутнього фахівця в галузі хореографічного мистецтва.

Застосування сучасного мультимедійного інструментарію, зокрема платформ для спектрального аналізу звуку та програм для сповільненого відеоаналізу, дозволяє подолати технічний підхід до навчання та забезпечує перехід до стратегії інтелектуалізованої пластики тіла.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у детальному вивченні можливостей штучного інтелекту для персоналізації процесу розвитку музичного мислення хореографів та розробці комплексних інтерактивних підручників з музичної грамоти, адаптованих під потреби танцювального мистецтва. Окрему увагу варто приділити міждисциплінарним дослідженням у галузі нейропсихології щодо впливу цифрової візуалізації звуку на швидкість формування нових рухових навичок у професійній хореографічній освіті. Важливим є також питання розширення бази музичних творів для пластичного аналізу, включаючи сучасні електронні композиції та неокласику, що дозволить значно збагатити арсенал виконавських засобів майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладка Л. В. Побудова уроку класичного танцю на основі музики композиторів віденської класичної школи: погляд концертмейстера. *Dance studies*. 2021. Vol. 4. № 2. Р. 162–174. URL: <https://reposit.uni-sport.edu.ua> (дата звернення: 13.03.2026).
2. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів другого року навчання спеціальності 024 Хореографія з дисципліни «Теорія і методика викладання класичного танцю» / уклад. Л. М. Червонська. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 40 с.
3. Омеляненко К. А. Значення класичного танцю у розвитку сучасної хореографії. *Слобожанські мистецькі студії*. 2023. Вип. 2. С. 15–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2023.2.3>.
4. Перова Г. О. Сучасні вимоги до викладання класичного танцю у вищих навчальних мистецьких закладах. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 152–155. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/35.pdf> (дата звернення: 13.03.2026).
5. Рева Я. Г., Золотарьова-Пасюта Н. М. Синергія звуку та руху: взаємодія музики і танцю. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2024. № 2. С. 181–185.
6. Сивоконь Ю. М. Теоретичні аспекти сучасного викладання класичного танцю у вищих навчальних педагогічних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 195. С. 201–205. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-201-205>.
7. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: підручник. 4-е вид. Київ: Альтерпрес, 2011. 324 с.
8. Чжи Л. Танець і музика: синтез двох мистецтв. *Слобожанські мистецькі студії*. 2023. Вип. 1. С. 28–30.

УДК 159.922.7.072.5-053.4:316.624.5

Валерія СУШКО

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнякова О. М.

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми агресивної поведінки дітей дошкільного віку в умовах трансформації сучасного соціокультурного простору. Особливу увагу приділено детермінантам дитячої агресивності, зумовленим реаліями воєнного стану в Україні, зокрема впливу хронічного стресу, сигналів повітряної тривоги та перебування в укриттях на емоційний стан вихованців. Розкрито сутність агресії як складного багатфакторного феномена, що в дошкільному віці виконує як адаптивну функцію самозахисту, так і може трансформуватися у стійку дезадаптивну рису особистості.

На основі аналізу сучасних психологічних досліджень обґрунтовано необхідність системного підходу до корекційної роботи, що базується на засадах безумовного прийняття, партнерства та емоційної підтримки.



У роботі представлено практичні кейси та алгоритми реагування на різні види агресивних проявів (фізичну, вербальну, символічну), а також запропоновано методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо використання арт-терапевтичних технік, ігрової терапії та методів саморегуляції в екстремальних умовах. Доведено, що комплексний підхід, спрямований на розвиток соціального інтелекту та емпатії, дозволяє мінімізувати деструктивний вплив соціокультурної нестабільності на психічний розвиток дитини.

Ключові слова: агресивна поведінка, дошкільний вік, психологічна корекція, соціокультурне середовище, емоційна саморегуляція, ігрова терапія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема агресивної поведінки дітей дошкільного віку набуває особливої гостроти через суттєві трансформації соціокультурного середовища, яке дедалі частіше характеризується високим рівнем інформаційної насиченості, соціальною нестабільністю та докорінною зміною звичних умов життєдіяльності. Успішна соціалізація дитини в таких умовах ускладнюється через екстремальне зростання вимог до її адаптивних можливостей, що нерідко призводить до виникнення глибоких внутрішніх конфліктів, які знаходять свій вияв у деструктивних формах взаємодії з оточенням. Психологічна корекція агресивності саме в дошкільний період є стратегічно важливим завданням, оскільки цей вік є сенситивним для формування базових морально-етичних орієнтирів та засвоєння конструктивних патернів комунікації, які закладають фундамент для подальшого психічного здоров'я особистості.

Актуальність дослідження суттєво посилюється реаліями воєнного стану в Україні, який став джерелом хронічного стресу та психоемоційного виснаження для наймолодшої категорії населення. Постійні сигнали повітряної тривоги, вимушене перебування в обмеженому просторі укриттів та порушення звичного режиму дня руйнують дитяче відчуття безпеки, провокуючи спалахи реактивної агресії як неусвідомленої форми захисту від невидимої загрози. Перебування в укриттях часто супроводжується сенсорним перевантаженням або, навпаки, дефіцитом рухової активності, що в поєднанні з тривогою дорослих акумулює в дитині напруження, яке згодом трансформується в конфліктність, протестні реакції та ворожість щодо однолітків.

Актуальність теми також зумовлена суперечністю між необхідністю забезпечення гармонійного емоційного розвитку малюка та реальним станом сучасного соціокультурного простору, де конкурентність й ранній інтелектуальний тиск посилюються загальною атмосферою тривожності. Поширення цифрових технологій та неконтрольований доступ до медіаконтенту, який у воєнний час перенасичений жорсткими образами, деформують уявлення дитини про допустимі межі поведінки, стираючи грань між віртуальною небезпекою та реальною шкодою оточуючим [2].

Водночас ускладнення ритму життя та психологічне навантаження на батьків призводять до дефіциту якісного емоційного спілкування в сім'ї, що стає каталізатором дитячої агресивності як засобу привернення уваги в умовах загальної нестабільності. Враховуючи стабільність агресивних рис у часі, ігнорування цих проявів на етапі дошкільця, особливо під впливом воєнних чинників, може призвести до їх закріплення як основної стратегії подолання труднощів у майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема корекції агресивних проявів у дитячому віці перебуває у центрі уваги багатьох сучасних дослідників, які розглядають цей феномен як багатоаспектне явище, зумовлене поєднанням біологічних, психологічних та соціальних чинників. У науковому доробку останніх років значна увага приділяється трансформації дитячої агресивності під впливом цифрового середовища та медіа-контенту, що відображено у працях С. Андріяш, О. Кононко, Н. Олексюк, Б. Семчука, Б. Чекулаєва, І. Чепур та ін.

Психологічні детермінанти агресивної поведінки та специфіку їх вияву в міжособистісній взаємодії дошкільників ґрунтовно аналізують українські вчені, зокрема І. Бужина, Т. Мицкан, Т. Пастухова, О. Скар, Т. Федорченко та ін.

Дослідження М. Белей, М. Зварич, Т. Карпінської, М. Максимчук, та інших сучасних психологів-науковців вказують на те, що агресія в дошкільному віці часто є наслідком несформованості механізмів емоційної саморегуляції, що в умовах соціальної нестабільності лише загострюється.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття особливостей психологічної корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в контексті трансформацій сучасного соціокультурного середовища, а також визначення ефективних напрямів психологічної допомоги дошкільникам, що перебувають у стані хронічного стресу, зумовленого реаліями воєнного стану та зміною звичних умов соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасного наукового дискурсу дозволяє визначити агресію як надзвичайно складну, багатофакторну та динамічну форму поведінки, що спрямована на свідоме заподіяння фізичної шкоди, емоційного болю або психологічного дискомфорту іншому суб'єкту, групі людей чи неживому об'єкту [2].

В межах української психологічної школи фундаментальні дослідження цього феномена базуються на розумінні агресії як багаторівневого акту, що може виступати або інструментальним засобом досягнення мети, або емоційною реакцією на блокування базових вітальних потреб дитини, а також гострим проявом психічного спротиву травматичним чинникам соціокультурного середовища [12, с. 174].



Т. Мицкан підкреслює, що на початкових етапах агресія може виконувати адаптивну функцію самозахисту та мобілізації сил для подолання життєвих перешкод, проте у разі її систематичного та неконтрольного прояву вона неминуче трансформується у стійку дезадаптивну рису особистості, яка потребує негайного та фахового психокорекційного втручання [7].

Як зауважують Е. Мойсеєнко та Н. Грищай, сьогодні процес формування дитини як гармонійної особистості відбувається в умовах надзвичайно агресивного та нестабільного соціокультурного простору, який висуває до підростаючого покоління жорсткі, а подекуди й суперечливі вимоги, регламентуючи майже всі аспекти життєдіяльності через каральний інструментарій соціального контролю. Суттєве ускладнення соціальної динаміки у XXI столітті зумовлює посилення змагальних тенденцій в освітньому процесі, де постійне порівняння дітей із кардинально різними здібностями, темпераментами та темпами розвитку стає першопричиною накопичення критичного рівня внутрішньої напруги та почуття власної меншовартості. Подібна агресивна поведінка визначає не лише поточний статус дитини в ієрархії дитячого колективу, а й формує загальний вектор розвитку її особистісного профілю, оскільки за відсутності вчасної психолого-педагогічної підтримки ці деструктивні тенденції мають високу ймовірність закріплення у формі асоціальної або навіть відкрито антисоціальної життєвої позиції в підлітковому та юнацькому віці [8, с. 228].

Різновиди дитячої агресії традиційно класифікують за вектором спрямованості, способом зовнішнього вираження та глибинним мотивом, чітко виокремлюючи фізичну, вербальну, пряму та непряму форми деструкції, серед яких особливої уваги фахівців потребує автоагресія як приховане або явне заподіяння шкоди самому собі через відчуття провини чи безпорадності [10, с. 16].

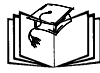
В умовах тотального соціокультурного напруження, що сьогодні обтяжене трагічними реаліями воєнного стану в Україні, критичного значення набуває реактивна агресія, яка виступає миттєвою та часто неконтрольованою відповіддю на перманентний страх, глибоку фрустрацію або пряму загрозу життю. Постійне перебування в зоні високої небезпеки, регулярні сигнали повітряної тривоги та вимушена ізоляція в укриттях позбавляють дитину нормативних умов для гри та розвитку, що через почуття тотальної невизначеності значно ускладнює процеси соціальної адаптації та інтеграції в нові, часто нестабільні соціальні групи.

Дошкільний вік як такий охоплює кілька критичних фаз психічного розвитку, починаючи з раннього дитинства, де внаслідок обмеженості вербального апарату та несформованості мовленнєвих навичок домінує яскрава фізична експресія та інтенсивні афективні спалахи, що є найбільш характерними для кризи трьох років. У цей складний період дитина відчайдушно прагне до автономії, а її агресивні дії, як-от відбирання чужих іграшок, руйнування іграшкових будиночків однолітків чи демонстративне ігнорування правил, часто слугують єдиним доступним способом самоствердження та перевірки міцності кордонів у взаєминах із дорослими. Вже ближче до завершення старшого дошкільного віку фізичні випадки поступово заміщуються витонченою вербальною агресією, оскільки дитина опановує мову як досконалий інструмент психологічного впливу, починаючи свідомо використовувати образливі прізвиська, завуальовані погрози або тактику колективного бойкоту для захисту власного простору чи здобуття лідерських позицій [1, с. 183].

Аналізуючи специфічні прояви деструктивності, необхідно звернути увагу на феномен символічної агресії, яка найчастіше знаходить своє відображення в дитячих малюнках із використанням темних кольорів та сюжетів насилля, або в іграх із демонстративно жорстокими сценаріями, що є прямою проекцією пережитого жаху та тривалої тривоги, акумульованої під час перебування в захисних спорудах. Важливо враховувати, що справжньою причиною подібної поведінки можуть виступати як об'єктивні соматичні чинники чи приховані неврологічні порушення, так і глибокі мікросоціальні фактори, зокрема дефіцит батьківської емпатії або підсвідома спроба дитини здобути емоційну увагу дорослих через провокацію конфлікту. Часто агресивні діти володіють високим рівнем логічного мислення та розвиненим інтелектом, проте при цьому відчувають критичну нестачу навичок співпереживання, що змушує їх сприймати світ як апriori вороже середовище, де агресія стає єдиною дієвою стратегією для психологічного виживання [1, с. 184].

Ефективна психологічна корекція такої поведінки вимагає цілісного та системного підходу, де центральне місце має посідати комплексна ігрова терапія та сучасні арт-терапевтичні методики, які дозволяють дитині у безпечний спосіб відреагувати накопичений гнів та трансформувати деструктивну енергію у творчий продукт. Чинні методичні рекомендації пропонують активне впровадження технік «каналізації» емоцій, таких як інтенсивне ліплення з пластичних матеріалів для фізичного вивільнення напруги, експресивне малювання власного стану або використання ігрових атрибутів на кшталт «подушок для гніву», що допомагають дитині легалізувати свої почуття без шкоди для оточуючих [11, с. 53; 13].

Не менш значущим аспектом є систематичне навчання дошкільників прийомам психоемоційної саморегуляції та глибинної релаксації, зокрема через дихальні вправи або прослуховування спеціально підібраної гармонійної музики, що дає змогу стабілізувати внутрішній стан дитини навіть у стресогенних умовах перебування в обмеженому просторі укриттів.



Корекційна робота повинна інтегрувати в себе розвиток соціального інтелекту через складні сюжетно-рольові ігри та авторські казки-терапії, де дитина вчиться ідентифікувати власні стани та почуття героїв, які знаходять альтернативні, мирні шляхи подолання міжособистісних конфліктів. Психотерапевтична взаємодія має неухильно базуватися на засадах безумовного прийняття та партнерства, де фахівець виступає в ролі надійного дорослого, який через обійми та стабільну присутність повертає дитині втрачене відчуття базової безпеки та екззатишності. Підсумковим етапом професійної корекції стає зміцнення позитивної самооцінки малюка та поступовий розвиток його особистісної здатності брати на себе відповідальність за власні дії, що в кінцевому результаті дозволяє замінити автоматичні агресивні реакції на конструктивний соціальний діалог і сприяє успішному зростанню особистості в умовах складних викликів сучасності [14].

Для забезпечення практичної цінності корекційного процесу доцільним вважаємо розгляд типових сценаріїв агресивної поведінки, що виникають у повсякденному житті дошкільника, особливо в контексті підвищеного стресогенного навантаження

Кейс № 1. Реактивна фізична агресія в умовах обмеженого простору (укриття). Під час тривалого перебування в укритті дитина п'яти років раптово штовхає однолітка, який випадково зачепив її іграшку, та починає голосно кричати, проявляючи ознаки рухового збудження. Алгоритм реагування полягає в тому, що дорослому слід негайно встановити фізичний контакт на рівні очей дитини, забезпечуючи спокійний, але твердий тон голосу, що допоможе малюку стабілізувати власний стан через співналаштування з нервовою системою дорослого. Першочерговим завданням є вербалізація почуттів дитини через фрази на кшталт «Я бачу, що ти дуже втомлений і злий, бо тут мало місця», що знімає внутрішню напругу через визнання емоції. Замість покарання варто запропонувати дитині легальний спосіб вивільнення енергії: «Давай ми з тобою зараз міцно-міцно стиснемо кулачки, ніби витискаємо сік із лимона, а потім різко їх розслабимо», що дозволяє перевести психологічне напруження у м'язову релаксацію.

Кейс № 2: Вербальна агресія та соціальна ізоляція («Я з тобою не дружу»). Старша дошкільниця активно підбурює групу дівчаток ігнорувати нову дитину в колективі, вигадуючи образливі прізвиська та використовуючи соціальний вплив як інструмент домінування. Алгоритм реагування полягає в тому, що у цій ситуації важливо уникати публічного сорому, оскільки це лише посилить потребу дитини захищатися через агресію. Корекційна робота має бути спрямована на розвиток емпатії через метод «заміщення ролі» у приватній бесіді: «Уяви, що ми граємо в гру, де всі раптом забули, як тебе звати й перестали відповідати на твої запитання; як би ти себе почував?». Наступним кроком є стимулювання просоціальної поведінки через спільну проектну діяльність, де агресор та жертва мають виконати спільне завдання, що вимагає кооперації, наприклад, створення великого колажу «Наше безпечне місто», що допомагає змістити фокус із конкуренції на співпрацю.

Кейс № 3. Символічна та ігрова агресія з воєнним підтекстом. Дитина в грі постійно відтворює сцени руйнувань, наділяючи персонажів виключно жорстокими рисами та проявляючи надмірну фіксацію на темах смерті чи поранень. Алгоритм реагування полягає в тому, що важливо розуміти, що така гра є формою самотерапії та способом переробки травматичного досвіду, тому її не можна забороняти, проте необхідно м'яко спрямовувати в конструктивне русло. Дорослий може включитися в гру як новий персонаж – «рятівник» або «лікар», вводячи в сюжет елементи відновлення, допомоги та надії, наприклад «Твій будиночок зруйновано, це дуже сумно, але дивись, приїхала команда будівельників, які допоможуть нам зробити його ще міцнішим». Такий підхід дозволяє дитині вийти з циклу безпорадності та відчутти можливість впливу на ситуацію, що поступово знижує рівень фонові агресивності.

Методичні рекомендації для вихователів та батьків щодо профілактики агресивної поведінки у дітей дошкільного віку полягають у:

- створенні «куточка тиші» з м'якими подушками, антистрес-іграшками та навушниками з приємною музикою, де дитина може усамітнитися при перших ознаках емоційного перевантаження;
- впровадженні щоденних «хвилин емоцій», під час яких діти вчать позначати свій стан за допомогою карток-смайликів або кольорів, що розвиває навички розрізнення власних почуттів до того, як вони переростуть в агресивну дію;
- використанні терапевтичних казок, де головний герой володіє «суперсилою спокою» й вчиться перемагати «дракона гніву» за допомогою дихання чи чарівних слів, що дає дитині готові моделі поведінки для копіювання;
- забезпеченні регулярного фізичного розвантаження через рухливі ігри, що імітують тварин (наприклад, «сердитий тигр», який стає «лагідним котиком»), що вчить дитину свідомо перемикає режими емоційного збудження [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Підсумовуючи зазначимо, що феномен агресії є складним динамічним утворенням, яке в сучасних умовах значною мірою детермінується деструктивним впливом зовнішнього соціокультурного середовища та стресогенними чинниками воєнного часу. Агресія у дошкільнят не повинна розглядатися як ізольована поведінкова девіація, адже вона постає насамперед як специфічний механізм психологічного захисту та спосіб емоційного реагування на втрату



базового відчуття безпеки, що вимагає від фахівців глибокого розуміння природи дитячих страхів і фрустрацій.

Ефективність психологічної допомоги агресивним дітям безпосередньо залежить від інтеграції ігрових, арт-терапевтичних та когнітивно-поведінкових методів, які дозволяють дитині не лише легалізувати власні негативні почуття, а й опанувати конкретні інструменти саморегуляції. Особливого значення в сучасних реаліях набуває адаптація корекційних програм до умов перебування в обмеженому просторі, де використання дихальних вправ, технік м'язової релаксації та терапевтичного казкоскладання дозволяє знизити рівень реактивної агресивності безпосередньо в моменти кризового напруження. Важливою умовою успіху є трансформація позиції дорослих – батьків та педагогів – від карально-контролюючої до підтримувально-емпатійної, що створює необхідний терапевтичний простір для відновлення ментального здоров'я дитини.

Перспективним напрямом подальших досліджень у цій галузі є розробка дистанційних та мобільних форм психологічної підтримки для сімей із дітьми дошкільного віку, які перебувають у зонах активних бойових дій або в умовах вимушеної міграції, де агресія часто стає єдиною доступною стратегією адаптації до нових умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавко Т. Агресивна поведінка дітей старшого дошкільного віку під час війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. т. 2. С. 182–188. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-27>.
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
3. Карпінська Т. С. Ефективність профілактики агресивної поведінки дошкільників засобами рухової ігрової діяльності. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2010. Вип. 12. С. 66–70.
4. Карпінська Т. С. Психологічна профілактика агресії у дошкільників: метод. рек. Івано-Франківськ, 2011. 50 с.
5. Курілова У. І. Чинники агресивної поведінки як прояв психологічного захисту: діагностика та корекція: кваліфікаційна робота / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2022. 101 с.
6. Ляшенко О. А., Остапенко О. В. Особливості вияву агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Габітус*. 2022. Вип. 39. С. 118–124. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.39.21>.
7. Мицкан Т. С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2013. 239 с.
8. Мойсеєнко Е., Грищай Н. Дитяча агресивність та причини її виникнення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2004. Вип. 9. С. 226–228.
9. Павелків В. Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 9. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9>.
10. Рогозинська О. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку. *Психолог*. 2006. № 19. С. 15–19.
11. Романовська Д., Собкова С. Робота з батьками агресивних дітей. *Робота психолога з батьками*. Київ, 2006. С. 52–59.
12. Руденко А., Євстігнева І. Теоретичний аналіз чинників, які впливають на появу агресивної поведінки дітей раннього віку. *Psychology Travelogs*. 2021. № 2. С. 173–180. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2021-2-15>.
13. Вивільнення агресії у дітей: 10 рятівних ігрових вправ / МОЗ України. URL: <https://moz.gov.ua/uk/vivilnennja-agresii-u-ditej-10-rjativnih-igrovih-vprav> (дата звернення: 03.03.2026).
14. Davidson R. J., Dahl R. E. Varieties of variabilities in emotional development. *Nature Reviews Neuroscience*. 2018. Vol. 19. P. 125–130.

УДК 378.016:811.161.2'35(045)

Валерія УСИК

ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

Дослідження присвячено пошуку ефективних шляхів розвитку правописної грамотності студентів вищих навчальних закладів. У статті здійснено порівняльний аналіз традиційних та інноваційних методів навчання правопису, зокрема акцентовано на використанні інтерактивних технологій та професійно спрямованих завдань. Визначено структуру правописної компетентності та критерії її оцінювання. На основі проведеного аналізу запропоновано практичні рекомендації щодо підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти з позиції дотримання орфографічних норм.

Ключові слова: орфографічна компетентність, орфографічна грамотність, правописні норми, правописна пильність, сучасні підходи, професійна підготовка педагогів.

Постановка проблеми. Запровадження компетентнісного підходу в українській освіті висуває нові вимоги до виховання особистості, здатної вільно спілкуватися в суспільстві. Цей процес започатковується в дошкільному віці, де мовна компетентність стає пріоритетом. Сучасні умови потребують високого рівня грамотності від фахівців усіх сфер, що насамперед виявляється у суворому дотриманні мовних норм. Для майбутнього педагога орфографічна компетентність є критично важливою, оскільки лише грамотний фахівець здатен забезпечити належну мовну освіту, а будь-які порушення культури мовлення, зокрема писемного, стають перешкодою для ефективної комунікації та професійної реалізації.



Правописна грамотність виходить за межі суто мовної підготовки, орієнтуючи здобувачів на високу культуру мислення та успішну пізнавальну діяльність. Цей комплексний процес вимагає не просто механічного вивчення правил, а послідовного формування правописної вправності, що підкріплюється здатністю здобувача самостійно аналізувати та виправляти власні помилки.

Вибір теми дослідження продиктований потребою покращити стан правописної підготовки майбутніх педагогів, оскільки сьогодні спостерігається зниження рівня їхньої письмової грамотності. Наявні труднощі в опануванні мовних норм спричинені як запровадженням оновленої редакції «Українського правопису» [3], так і дефіцитом сучасного методичного інструментарію. Це актуалізує розробку та впровадження інноваційних технологій, спрямованих на результативне формування правописної компетентності здобувачів.

Актуальність роботи визначається запитом на підвищення якості мовної освіти майбутніх педагогів в умовах динамічних змін у нормах українського правопису. Невідповідність між рівнем підготовки здобувачів та сучасними вимогами до педагогів вимагає оновлення методичної бази вищої школи. Саме тому пошук новітніх підходів до розвитку правописної компетентності набуває стратегічного значення для професійного становлення освітян.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел засвідчує, що проблема становлення орфографічної компетентності здобувачів вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасних педагогічних досліджень.

Дослідженню цієї тематики присвячено чимало наукових праць, зокрема, фундамент вивчення взаємозв'язку мовлення та мислення заклали Л. Виготський і О. Леонтьєв, О. Савченко зосередила увагу на особливостях становлення мовної особистості. Методику викладання рідної мови в початкових класах ґрунтовно розробили М. Вашуленко, Г. Сапун та Л. Варзацька. Проте, попри значну теоретичну базу, проблема формування правописної компетентності здобувачів усіх рівнів усе ще потребує додаткового пошуку нових рішень.

Аналіз наукової літератури засвідчує глибокий інтерес учених до питання орфографічної грамотності. Так, методичний інструментарій вивчення орфографії закладено в роботах М. Вашуленка, С. Карамана та М. Пентиліук. Низку питань щодо теорії та практики навчання правопису в школі висвітлено в публікаціях Н. Бондаренко, З. Бакум, О. Горошкіної та С. Омельчука. Психологічний аспект опанування правописними правилами став предметом вивчення Р. Павелківа, О. Сергєєнкової та О. Пасеки.

Процес формування правописних навичок та особливості засвоєння правил орфографії відбилися в наукових пошуках Л. Божович і С. Жуйкова. Водночас прикладні аспекти розвитку орфографічної пильності, зокрема в учнів початкових класів, стали об'єктом особливої уваги таких методистів, як І. Дацюк, В. Шклярчук та інших.

У науковій літературі виокремлено низку ефективних практичних методів: С. Дорошенко та М. Вашуленко доводять доцільність використання списування, різних видів диктантів та орфографічного аналізу; натомість Н. Грона акцентує увагу на потенціалі комплексних, конструктивних і комунікативно-мовленнєвих вправ. Питання науково обґрунтованої систематизації таких вправ детально розкрито в праці Г. Коваль, Н. Деркач та М. Наумчук [2, с. 127].

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування в здобувачів вищої освіти орфографічної компетентності, визначенні традиційних та сучасних методів оволодіння правописними навичками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно із статтею 12 Закону України «Про освіту» метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1]. Досягнення цієї мети можливо завдяки формуванню низки ключових компетентностей, з-поміж яких вільне володіння державною мовою. Визначальними уміннями, які формуються під час цього процесу, є уміння висловлювати власну думку усно й письмово.

Затвердження нової редакції «Українського правопису» у 2026 р. стало логічним результатом мовної еволюції, оскільки правописні норми мають корелювати з актуальним станом та історичним підґрунтям мови, що зумовлює необхідність оновлення методичного інструментарію викладачів для ефективного формування правописної грамотності здобувачів згідно з чинними нормами [3]. Наголосимо, що орфографічна автентичність, як складник літературного стандарту, виконує важливу суспільну роль, забезпечуючи точність і розуміння комунікації.

Для вироблення правописної компетентності необхідно реалізувати конкретні завдання: ознайомити здобувачів з основними орфографічними завданнями; сформувати на основі цих понять орфографічні вміння; сформувати в здобувачів потребу й уміння користуватися орфографічним словником; забезпечити необхідні умови для навчання орфографії. Вивчення наукового доробку вітчизняних дослідників свідчить про багатоаспектну природу правописної компетентності, що постає як результат цілеспрямованого навчання та особистісного зростання. Зазначений феномен охоплює не лише теоретичне володіння орфографічними правилами, а й практичне вміння оперувати ними, здатність до рефлексії та свідомий вибір мовних одиниць.



Пріоритетність її формування в закладах вищої освіти зумовлена тим, що саме в період професійної підготовки систематизується фундаментальна база грамотності, від якої залежить результативність подальшого освітнього процесу.

У сучасній вищій школі формування правописної компетентності розглядається як системний процес, що поєднує розвиток мовних знань, орфографічних умінь і навичок самоконтролю. Викладачі активно відходять від механічного заучування правил і переходять до діяльнісного, ігрового та компетентісного підходів, які забезпечують практичне застосування правописних норм у мовленні.

Важливим елементом сучасного досвіду є формування навичок самоконтролю та самооцінки. Викладачі навчають здобувачів перевіряти власні роботи, знаходити і виправляти помилки, що сприяє розвитку відповідальності за результати навчання. З цієї позиції використовуються такі прийоми, як взаємоперевірка, самооцінювання, робота з еталонами правильних відповідей. Для вироблення навичок орфографічної пильності здобувачам можна запропонувати роботу з текстом і взаємоперевірку. На парі студенти писали текст, після чого обмінювалися своїми зошитами в парах. Завдання: знайти слова, які пишуться з великої букви та перевірити їх правописи (знайти іменники, які пишуться через дефіс, прикметники, що пишуться разом тощо). Так формується навичка грамотного письма та навички аналізу та самоаналізу.

Ефективним способом формування орфографічної грамотності є створення «редакційного бюро», для чого здобувачів об'єднують у дві групи, кожна з яких отримує декілька речень, що потребують редагування. Завданням: знайти помилки в реченнях, виправити їх та пояснити правопис слів, які потребують редагування.

Ще одним важливим напрямом сучасної педагогічної практики є використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Викладачі застосовують інтерактивні вправи, онлайн-тести, презентації, що дозволяє урізноманітнити освітній процес і зробити його більш цікавим для здобувачів. Наприклад, під час вивчення правопису складних студенти можуть виконувати завдання на інтерактивних платформах, де відразу отримують зворотний зв'язок щодо правильності виконання пропонованих завдань. Такі вправи сприяють формуванню навичок самоконтролю та підвищують ефективність навчання.

Тотальна диджиталізація посилює роль комп'ютерних технологій у навчанні, зокрема під час вироблення правописної пильності студентів. Популярними вправами є вправи, які пропонуються на сайті «Learning App» або інтерактивні завдання на платформі Wordwall. Наприклад, розподілити слова на дві групи: слова, які пишуться з буквою «е» і слова, які пишуться з буквою «и». Після виконання вправи система відразу показує результат, який разом із викладачем здобувачі обговорюють, аналізуючи типові помилки. Можна запропонувати використати завдання, які пропонує посібник «Інтерактивні вправи на уроках української мови та літератури» [4], у якому представлено приклади інтерактивних вправ, що можна застосовувати для формування орфографічних навичок, їх описання та особливості практичного застосування.

Допомагають засвоїти орфографічний матеріал ігрові технології. Гра у будь-якому віці є природною формою діяльності, тому її використання в освітньому процесі сприяє підвищенню мотивації здобувачів і полегшує засвоєння складного правописного матеріалу. Можна застосовувати такі ігри, як «Знайди помилку», «Орфографічний детектив», «Склади слово правильно», у яких студенти виконують завдання, пов'язані з пошуком і виправленням помилок, добором правильних варіантів написання слів, що сприяє розвитку орфографічної пильності.

Важливим видом орфографічних вправ є коментоване письмо: під час запису речень, здобувачі вголос коментують орфограми, які є в словах поданих речень, що поєднує і письмо, і мовлення.

Пропоновані вправи та завдання засвідчують, що розвивати та формувати правописну компетенцію здобувачів ефективно, застосовуючи для цього найрізноманітніші традиційні та інноваційні методи та способи. Правописна компетентність є не лише мовною навичкою, а комплексною характеристикою розвитку здобувачів, оскільки вона впливає на грамотність, мислення, культуру мовлення, навчальну успішність і здатність до самоконтролю, що робить її формування одним із пріоритетних завдань в контексті мовної компетентності.

З-поміж нестандартних вправ для формування орфографічних умінь актуальними назвемо мультимедійні технології. Можна знайти чимало можливостей використання мультимедійних технологій у різних напрямках вивчення української мови, зокрема у правописі. Застосування комп'ютера на заняттях з мови значно полегшує роботу з орфографією. Завдяки наочності навчання стає захопливим, а поєднання звуку й картинки допомагає здобувачам швидше засвоювати правила. Викладач може легко підлаштовувати темп подання матеріалу та використовувати цифрові таблиці й схеми. Стосовно методики, то рухатися слід поступово: спершу практикувати списування, а згодом переходити до диктантів та аналізу слів.

У системі формування правописних навичок списування вважається базовою вправою для засвоєння орфографії. Методика передбачає використання різних його типів (від дослівного до творчого) за уніфікованою схемою: від первинного сприйняття й аналізу змісту слів до самостійного виконання завдання та фінальної перевірки результатів. Визначальним видом вправ для вироблення орфографічної компетентності є різні диктанти. Методична класифікація диктантів в українській мові ґрунтується на



характері правописного матеріалу. Відповідно до ступеня самостійності здобувачів виділяють вправи без зміни структури тексту (попереджувальні, контрольні) та диктанти з елементами перетворення (вибіркові, творчі). До того ж, залежно від аналізатора, задіяного в процесі, розрізняють зоровий, слуховий та змішаний типи робіт.

Формування орфографічної компетентності потребує постійної уваги спочатку шкільного курсу до орфографічного матеріалу, потім університетського курсу, оскільки робота з вироблення навичок правописної пильності має проводитися від 1 до 11 класу на кожному уроці незалежно від мовної теми та продовжуватися під час навчання в закладах вищої освіти, а далі як самонавчання та самовдосконалення протягом усього життя.

Успішний розвиток правописних навичок на будь-якому етапі забезпечується дотриманням певних методичних вимог: регулярність (системний підхід до вивчення орфографічних правил); свідоме навчання (розвиток здатності бачити орфограми та постійна активність здобувачів); методичне розмаїття (комбінування різних видів завдань та використання наочних засобів); орієнтація на студента (урахування персональних якостей здобувачів та розвиток їхньої здатності до самоперевірки); комунікативний аспект (інтеграція правопису в практику живого мовлення).

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Удосконалення правописних навичок потребує щоденної уваги до орфографії на кожному занятті. Важливо, щоб цей процес був цілісним і охоплював усі розділи мовної освіти. Ефективність навчання підвищується, коли воно є усвідомленим і спирається на визначальні вміння – від аналізу складу слова до розпізнавання орфограм. Окрім стандартних вправ, варто впроваджувати інтерактивні ігри та наочність, що сприяють розвитку фонематичного слуху й загальної мовленнєвої культури. Також не слід обмежуватися лише заняттями, ефективними для формування орфографічної компетентності є тижні (декади) мови, виставки робіт та тематичні свята, які створюють додаткову мотивацію для вивчення правопису.

Ефективність формування правописної компетентності забезпечується за умови гармонійного поєднання різних типів вправ, їх систематичного використання та орієнтації на активну діяльність здобувачів, що відповідає сучасним освітнім вимогам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 27 бер. 2025 р. № 2145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 17.03.2026).
2. Сидоренко К. Л. Цікаві ігри та вправи на уроках української мови в початкових класах : методичний посібник. Тернопіль : Мальва – ОСО, 2010. 80 с.
3. Український правопис. К. Національна комісія зі стандартів державної мови. 2026. 426 с.
4. Посібник «Інтерактивні вправи на уроках української мови та літератури». Практичне застосування. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/posibnyk-interaktyvni-vpravy-na-urokakh-ukrainskoi-movy-ta-literatury-praktychne-zastosuvannia-714804.html> (дата звернення: 17.03.2026).

УДК 373.5.091

Юлія ЧУБАТЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей застосування технології дослідницького навчання (*inquiry-based learning*) у початковій школі. Доведено, що навчання на основі запитів є сучасним педагогічним підходом, який набув широкого визнання, поширення та підтримки в педагогічній спільноті протягом останнього десятиліття. Висвітлено ключові характеристики, функції та етапи реалізації даної технології. На основі аналізу наукових джерел визначено специфіку застосування *inquiry-based learning* та окреслено ефективні способи його впровадження в освітній процес початкової школи.

Ключові слова: *inquiry-based learning*; дослідження; педагогічні умови; освітнє середовище; початкова школа; природнича галузь.

Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань сучасної початкової освіти є пошук ефективних педагогічних умов, спрямованих на підвищення мотивації учнів до навчання, активізацію їхньої пізнавальної діяльності та формування життєво- й соціально компетентної особистості, здатної самостійно приймати рішення та відповідально їх реалізовувати. Це зумовлює необхідність орієнтації вчителя на впровадження таких освітніх технологій, які забезпечують не лише засвоєння знань і формування вмінь, а й розвиток пізнавальної активності, самостійності та творчого мислення учнів. Однією з таких технологій є дослідницьке навчання (*inquiry-based learning*), ефективне впровадження якого потребує створення відповідних



педагогічних умов та організації освітнього процесу на засадах співпраці вчителя й учнів, активної взаємодії та суб'єкт-суб'єктного підходу. У зв'язку з цим особливої значущості набуває обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують результативність реалізації технології дослідницького навчання у початковій школі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема впровадження технології дослідницького навчання (inquiry-based learning) у сучасній освіті набуває особливої актуальності в контексті компетентнісного підходу та реформування початкової школи. Хоча ідеї навчання через дослідження мають глибокі історичні витоки, їх активне наукове осмислення та практичне впровадження відбувається в умовах сучасних освітніх трансформацій.

У сучасній науково-педагогічній літературі значна увага приділяється обґрунтуванню теоретичних і методичних засад організації навчання на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів. Зокрема, у працях Н. Бібік [1] та О. Савченко [9] розкрито особливості формування ключових компетентностей учнів початкової школи, що передбачає активізацію їхньої пізнавальної діяльності та самостійності. У дослідженнях О. Пометуна [8] обґрунтовано значення сучасних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних і діяльнісних методів, які є концептуально близькими до дослідницького навчання.

Питання розвитку пізнавального інтересу як важливої передумови ефективного навчання молодших школярів висвітлено у роботах О. Онопрієнко [7], де підкреслюється роль мотиваційного компонента в організації освітнього процесу. У свою чергу, дослідження О. Бульвінська [2] та інших науковців присвячені аналізу зарубіжного досвіду використання дослідницького підходу та його адаптації до сучасних освітніх умов.

Практичні аспекти реалізації inquiry-based learning, а також його вплив на розвиток критичного мислення та дослідницьких умінь учнів розкрито у працях сучасних дослідників [3; 4; 10], де доведено ефективність використання проблемно-орієнтованих і дослідницьких методів у навчанні. Зокрема, у статті О. Степанечко та Л. Козуб [10] обґрунтовано результативність застосування inquiry-based learning в освітньому процесі.

Важливим напрямом наукових розвідок є також питання впровадження дослідницького навчання у шкільну практику, що відображено у дослідженнях Л. Добровольської та В. Андросової [4], де визначено особливості використання цієї технології в освітньому середовищі.

Разом із тим, аналіз наукових джерел засвідчує, що, незважаючи на значну кількість досліджень, питання визначення та обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують результативне впровадження технології дослідницького навчання у початковій школі, потребує подальшого вивчення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов, що забезпечують результативне впровадження технології дослідницького навчання у початковій школі, а також аналіз підходів до організації освітнього процесу, спрямованого на формування в учнів дослідницьких умінь і навичок. У роботі також розглядаються особливості використання ресурсів навчання, орієнтованих на запит і дослідницьку діяльність, у початковій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел засвідчує, що результативність впровадження технології дослідницького навчання у початковій школі значною мірою зумовлюється наявністю цілісної системи педагогічних умов, спрямованих на розвиток пізнавальної активності, самостійності та творчого мислення учнів. У контексті компетентнісного підходу особливого значення набуває організація освітнього процесу, орієнтованого на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, співпрацю та залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. У працях вітчизняних і зарубіжних учених наголошується, що ефективний розвиток особистості молодшого школяра забезпечується за умов створення освітнього середовища, у якому поєднуються елементи дослідження, комунікації та рефлексії. З огляду на вікові та психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи, дослідницька діяльність виступає дієвим засобом формування пізнавального інтересу, який, у свою чергу, є важливою передумовою успішності навчання та внутрішньої мотивації до здобуття знань.

Дослідницьке навчання передбачає цілеспрямоване залучення учнів до розв'язання проблемних ситуацій, що характеризуються відкритістю результату та потребують використання елементів наукового пошуку. Такий підхід ґрунтується на поетапній організації навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює постановку проблеми, формулювання припущень (гіпотез), добір методів дослідження, збір та інтерпретацію інформації, узагальнення отриманих результатів і формулювання обґрунтованих висновків. Ефективна реалізація зазначених етапів потребує відповідного педагогічного супроводу, що передбачає методичну підтримку, створення сприятливого освітнього середовища та поступове ускладнення навчальних завдань. За таких умов забезпечується поетапне формування дослідницьких умінь учнів, розвиток їхнього критичного мислення, здатності до аналізу, узагальнення та самостійного здобуття знань.

Метою технології дослідницького навчання є цілеспрямоване формування в учнів здатності до самостійного здобуття знань, розвитку дослідницького типу мислення, критичності та рефлексивності, а також активізації їхньої суб'єктної позиції в освітньому процесі. У межах зазначеної технології акцент переноситься з репродуктивного засвоєння навчального матеріалу на його осмислення, інтерпретацію та практичне застосування через включення учнів у процеси наукового пізнання, моделювання та



експериментування. У цьому контексті особливого значення набуває створення педагогічних умов, що забезпечують організацію навчання на засадах дослідницького запиту, проблемності та евристичності, де центральне місце посідають запитання, ідеї, припущення та спостереження учнів. Реалізація таких умов передбачає добір відповідного змісту навчання, використання інтерактивних методів, проблемно-пошукових завдань, а також створення освітнього середовища, що стимулює пізнавальну активність, самостійність і творчу ініціативу здобувачів освіти.

Технологія дослідницького навчання передбачає активну, рівноправну та цілеспрямовану взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу – як учителя, так і учнів – у межах спільної навчально-дослідницької діяльності. Учитель у даній моделі виступає не лише джерелом знань, а насамперед організатором, фасилітатором і наставником, який проектує та підтримує освітнє середовище, сприятливе для постановки проблем, висунення гіпотез, їх перевірки, аргументації та подальшого переосмислення отриманих результатів. Водночас учні виступають активними учасниками дослідницького процесу: вони самостійно формують запитання, здійснюють пошук, аналіз і інтерпретацію інформації, висувають та обґрунтовують гіпотези, проводять спостереження й експерименти, а також беруть участь у колективному обговоренні та співпраці. Така взаємодія забезпечує розвиток комунікативних, когнітивних і соціальних компетентностей учнів, а також є однією з ключових педагогічних умов ефективної реалізації дослідницького навчання в сучасному освітньому просторі.

Реалізація дослідницького навчання у початковій школі може здійснюватися за різними моделями, серед яких поширеною є триетапна модель, що передбачає послідовне визначення того, що учень знає, що хоче дізнатися, та що він засвоїв у результаті діяльності. Такий підхід сприяє розвитку рефлексії, самоконтролю та усвідомленого навчання, що також виступає важливою педагогічною умовою.

Аналіз літературних джерел дозволяє виокремити основні характеристики дослідницького навчання, зокрема: орієнтацію на процес навчання, інтеграцію змісту і діяльності, стимулювання пізнавального інтересу, врахування попереднього досвіду учнів, розвиток рефлексії та метапізнання, а також соціальний характер навчальної взаємодії. Усе це підтверджує необхідність створення цілісної системи педагогічних умов, що забезпечують ефективність впровадження технології.

Важливим складником результативного впровадження дослідницького навчання є врахування рівня самостійності учнів. Дослідницька діяльність може варіюватися від керованої вчителем до повністю самостійної, що дозволяє поступово формувати в учнів дослідницькі компетентності. Така поетапність також потребує відповідного педагогічного забезпечення, яке виступає однією з ключових умов ефективності даної технології.

Особливу роль у впровадженні дослідницького навчання відіграє мотиваційний компонент. Доведено, що пізнавальна мотивація є важливою умовою залучення учнів до навчальної діяльності, а також визначає тривалість і якість їхньої роботи. Завдання, що пропонуються учням, мають відповідати їхньому рівню розвитку, бути достатньо складними для стимулювання мислення, але водночас посилюючими, що забезпечує підтримку інтересу до навчання.

Результативність дослідницького навчання також підтверджується положеннями теорії навчальних циклів, зокрема експериментального навчання, яке передбачає проходження учнями етапів конкретного досвіду, рефлексії, абстрактного осмислення та активного застосування знань. Така організація освітнього процесу сприяє глибшому засвоєнню знань і формуванню дослідницьких умінь.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що впровадження технології дослідницького навчання потребує не лише змін у змісті та методах навчання, а й трансформації освітнього середовища, включаючи зміну ролі вчителя, організацію взаємодії між учасниками освітнього процесу та переосмислення підходів до оцінювання результатів навчання. У зв'язку з цим особливого значення набуває визначення та обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують ефективну реалізацію цієї технології в початковій школі.

Таким чином, результативне впровадження технології дослідницького навчання можливе за умови створення цілісної системи педагогічних умов, що охоплюють організаційні, змістові, методичні та мотиваційні аспекти освітнього процесу, сприяючи розвитку дослідницьких компетентностей учнів початкової школи.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У ході дослідження встановлено, що технологія дослідницького навчання є ефективним засобом організації освітнього процесу в початковій школі, оскільки сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності та дослідницьких умінь учнів. Доведено, що результативність її впровадження залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують цілісність і спрямованість навчання на розвиток особистості молодшого школяра.

Визначено, що важливою умовою є готовність учителя до реалізації даної технології, що передбачає володіння сучасними методами, цифровими інструментами та здатність організовувати навчання на засадах співпраці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.



Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації ефективних педагогічних умов, а також доборі сучасних освітніх ресурсів і методичного забезпечення, спрямованих на підвищення мотивації та розвиток дослідницьких умінь учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті. Київ: Освіта, 2021. 112 с.
2. Бульвінська О. І. Research-based teaching and learning: сучасні підходи та зарубіжний досвід. *Educological discourse*. 2024. № 2. С. 22–30.
3. Гуцало Л. І., Скляр І. М. Strategies for developing critical thinking and problem-based learning in the modern educational environment. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. № 3. С. 101–108.
4. Добровольська Л. Д., Андросова В. О. Використання inquiry-based learning у шкільній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 69. С. 55–60.
5. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Г. Сучасні підходи до формування компетентностей учнів. Київ: Ленвіт, 2021. 220 с.
6. Нова українська школа: сайт Міністерства освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
7. Онопрієнко О. В. Пізнавальний інтерес як чинник успішності навчання молодших школярів. *Viae Educationis*. 2024. № 1. С. 45–49.
8. Пометун О. І. Сучасні педагогічні технології: теорія і практика. Київ: Освіта, 2020. 198 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2020. 504 с.
10. Степанечко О. В., Козуб Л. М. Effectiveness of the inquiry-based method in teaching. *Arab World English Journal*. 2022. № 2. С. 210–218.

УДК 741

Артем ШЕВЧУК

РОЛЬ ПЛАСТИКИ, МОВИ ТА СТИЛІЗАЦІЇ ТІЛА У МИСТЕЦТВІ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультет освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – викладач Ткаченко Р. С.

У статті проаналізовано роль мови тіла та стилізації у візуальному мистецтві. Досліджено вплив відкритих і закритих поз на сприйняття емоційного стану персонажа, а також значення кольору, культурного та історичного контексту для інтерпретації художнього образу. Встановлено, що усвідомлене нехтування анатомічною точністю заради виразності є ознакою майстерності, а не недоліком.

Ключові слова: мистецтво, пластика тіла, стилізація, мова тіла, художній образ, колір, культурний контекст.

Постановка проблеми. Створення та аналіз художніх творів є складною і невід’ємною частиною як шляху становлення професійним художником, так і його безперервного розвитку. Серед численних факторів, що визначають якість художнього твору, особливе місце посідають мова тіла та пластика фігури – інструменти, що дозволяють наповнити статичне зображення динамікою та емоційним змістом. Незважаючи на широке практичне застосування цих засобів у живописі, скульптурі та анімації, їх системний аналіз у контексті впливу на глядача залишається недостатньо дослідженим у вітчизняному мистецтвознавстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання теорії кольору та його фізіологічного сприйняття ґрунтовно висвітлені у праці Ж. Павлідіса «Коротка історія теорії кольору», де автор розглядає як історичний розвиток теорії, так і біологічні механізми сприйняття кольору людиною [2]. Особливості мови тіла в анімації та графіці детально розглядають Т. Банкрофт і Р. Вільямс: їхні праці містять систематизований матеріал про роль пози та жести у творенні художнього образу, що є корисним як для аніматорів, так і для художників, що працюють у стилізованій манері [1, 4]. Загальний контекст розвитку образотворчого мистецтва окреслює О. Демідко [3]. Проте інтеграція цих аспектів у цілісну систему аналізу художнього твору залишається актуальним завданням для мистецтвознавства.

Мета статті – дослідити, як пластика та пози персонажа передають його внутрішній стан, довіру чи ворожість, а також проаналізувати, як ці елементи взаємодіють із середовищем, кольором та контекстом епохи у формуванні цілісного художнього образу.

Виклад основного матеріалу. Майстерність візуального мистецтва полягає у синергії освітлення, кольору, ракурсу та пластики. Усі ці елементи разом формують цілісне явище візуального мистецтва – будь то живопис, скульптура чи анімація. Арт-директор студії Діснея Кен Андерсон зазначав: «Пантоміма – базове мистецтво анімації. Мова тіла – основа, і вона універсальна» [1, с. 324]. Ця думка є актуальною не лише для анімації, а й для будь-якої галузі образотворчого мистецтва.

Засобами пластики реальних і мальованих персонажів митці прагнуть захопити увагу глядача та донести сюжет. Мова тіла є потужним інструментом, що транслює глибинні емоції значно точніше, ніж словесні пояснення. Позитивні почуття, довіра та емпатія у мистецтві найчастіше виражаються через «відкриту» пластику: персонаж зображується розслабленим, його руки не схрещені, долоні відкриті, а корпус м’яко подається вперед. Така пластика тяжіє до плавних ліній, що підсвідомо зчитується глядачем як психологічна доступність та відсутність загрози [1, 4].



Натомість негативні почуття, тривога або захисна реакція формують «закрити» мову тіла. Схрещені на грудях руки, напружені плечі чи стиснуті кулаки є класичними маркерами дискомфорту. Фігура набуває кутастих форм, корпус відхиляється назад, блокуючи пряму взаємодію. Навіть мінімальна зміна пози здатна кардинально змінити емоційне читання образу: наприклад, персонаж, що стоїть навколішки перед іншим і дивиться вгору, передасть зовсім інше враження про стосунки між героями, ніж той самий персонаж, що дивиться вниз або відводить погляд вбік.

Прикладом складного використання мови тіла є прийом суперечливої пластики: персонаж розвернутий спиною до глядача, але лицем до інших персонажів сцени. Однією рукою він тягнеться до них з відкритою долонею та плавними пальцями, що символізує прихильність, – і водночас тримає іншу руку за спиною, де її бачать лише глядачі: рука напружена, пальці стиснуті. Такий двозначний жест одразу формує у глядача відчуття підступності, не потребуючи жодного словесного пояснення.

Важливу роль відіграє і обличчя персонажа. Люди інстинктивно зчитують форми обличчя, асоціюючи їх з певними емоціями або рисами характеру. Ця здатність настільки сильна, що навіть відсутність обличчя справляє потужний вплив: коли автор прибирає риси обличчя або замінює його на нейтральну маску, це може передавати втрату особистості, відчуження або знеособленість персонажа.

Значна частина художників – як самонавчених, так і академічних – свідомо відступає від реалістичної анатомії задля виразності. Однак, як зазначають Р. Вільямс та Т. Банкрофт, естетично виправданим таке відступлення може бути лише тоді, коли митець досконало знає норму, від якої відступає [1, 4]. Яскравим прикладом є «Велика одаліска» Жана-Огюста-Домініка Енгра: анатомічні спотворення фігури були не помилкою, а свідомим прийомом для підсилення грації та пластичності пози, що виявилось важливішим за академічну точність.

Контрасти між тілами у творі також є засобом характеристики персонажів. Наприклад, відокремлення одного персонажа від групи через різницю у формах (гострі кути проти плавних ліній) одразу формує певну роль – але яку саме: протагоніста чи антагоніста – залишається на розсуд творця і залежить від сукупності інших елементів твору.

Одним із таких елементів є колір. Нюансне поєднання кольорів здатне докорінно змінити сприйняття одного й того самого розташування фігур. Оскільки колір несе потужне символічне та психологічне навантаження [2], його взаємодія з позою персонажа поглиблює образ. Проте коректне прочитання кольорової символіки неможливе без урахування культурного та історичного контексту твору.

Для повного аналізу будь-якого художнього твору необхідно враховувати час і культурне середовище, у яких він створювався [3]. Кольори, жести та пози мають різні значення в різних культурах і епохах. Наприклад, фіолетовий колір у художніх творах тривалий час асоціювався з аристократизмом і владою, оскільки фіолетові пігменти для фарбування одягу були надзвичайно дорогими та доступними лише людям високого соціального становища. Відтак персонаж із фіолетовими елементами вбрання одразу читувався як наділений владою або пихою. Подібним чином, червоний колір у радянському мистецтві мав виразне політичне забарвлення, і його використання в образі негативного персонажа легко прочитувалося як авторський коментар. Такі культурно зумовлені конотації існують і в мові тіла: один і той самий жест може мати протилежні значення у різних культурах, що є джерелом серйозних помилок навіть у досвідчених митців.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Проведений аналіз підтверджує, що пластика тіла у мистецтві є повноцінною мовою, здатною передавати складні психологічні стани, соціальні ролі та сюжетні підтексти без словесного супроводу. Встановлено, що «відкрита» пластика формує у глядача відчуття довіри та емпатії до персонажа, тоді як «закрита» – тривоги та дистанції. Суперечлива пластика, коли різні частини тіла «говорять» різне, є особливо потужним засобом драматичного напруження.

Встановлено також, що свідоме відступлення від анатомічної точності заради виразності є ознакою майстерності, а не недоліком, – за умови, що митець досконало знає правила, від яких відступає. Колір та культурний контекст є невіддільними від пластики: їх сукупна дія визначає, як глядач інтерпретує образ. Ігнорування часового та культурного контексту при аналізі або створенні твору може призвести до спотвореного прочитання художнього задуму.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні аналізу на інші форми мистецтва (театр, танець, дизайн), дослідженні культурних розбіжностей у сприйнятті мови тіла в різних регіональних традиціях, а також у застосуванні сучасних методів когнітивної психології для вивчення впливу художніх образів на підсвідомість глядача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільямс Р. Анімація: посібник з виживання. Нью-Йорк : Фокс, 2001. 322 с.
2. Павлідіс Ж. Коротка історія теорії кольору. Ксанти : АФІНА, 2021. 215 с.
3. Демідко О. Історія образотворчого мистецтва та архітектури : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2021. 398 с.
4. Банкрофт Т. Наставник персонажів. Волтем : Елсевієр, 2012. 286 с.





ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 007:304:004.9

Ірина БЕГЕР

**ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОНЛАЙН-МЕДІА КРОПИВНИЦЬКОГО
В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ**

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н. М.

У статті обґрунтовано вплив повномасштабної війни на локальні медіа Кропивницького. На основі праць науковців обґрунтовано їх перехід до статусу стратегічних суб'єктів національної безпеки. Через моніторинг видань «Гречка» та

«Доступ. Медіа» показано якісний та кількісний перехід у висвітленні війни.

Ключові слова: російсько-українська війна, воєнна журналістика, регіональні засоби масової інформації, трансформація медіа внаслідок війни.

Постановка проблеми. З початком повномасштабного вторгнення Російської Федерації у 2022 році роль регіональних медіа в Україні зазнала фундаментальної трансформації. З класичних інструментів локального інформування вони перетворилися на стратегічні суб'єкти національної безпеки [1] та основні майданчики для реалізації «журналістики соціальної відповідальності» [2].

У Кропивницькому та Кіровоградській області цей процес супроводжується необхідністю адаптації контентної політики до умов воєнного стану: від оперативного висвітлення обстрілів до глибокого опрацювання чутливих тем (історії полонених, зниклих безвісти, інтеграція ВПО). Проблема полягає у пошуку балансу між оперативністю, етичними стандартами воєнної журналістики та необхідністю підтримувати психологічну стійкість громади. Дослідження того, як локальні редакції («Гречка», «Доступ. Медіа») справляються з цим викликом у 2026 році, є критично важливим для розуміння життєздатності регіональної медіасистеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на класичних та сучасних працях у сфері медіасистем та воєнної журналістики. Зокрема, ми використали методологію Д. Галліна та П. Манчіні [3] щодо моделей медіасистем, а також лекції Д. Дуцик [4] про трансформацію українських медіа в умовах війни, що вказують на руйнацію олігархічної моделі та перехід до цифрового домінування. Праці С. Матвієнків [5] та Є. Гончаренка [1] висвітлюють роль локальних ЗМІ як інструментів формування регіональної ідентичності та протидії дезінформації. Дослідження Н. Зражевської та В. Заїки [2] аналізують зміни журналістської етики та риторики, а моніторингові звіти Інституту масової інформації (ІМІ) [6] за 2022–2024 роки надають статистичні дані про частку воєнного контенту в онлайн-виданнях. Аналіз спирається на Закон України «Про медіа» [7], який визначає правовий статус суб'єктів у сфері онлайн-медіа.

Мета статті. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практична реалізація моделі шляхом створення серії журналістських матеріалів про війну в регіональному медіапросторі.

Для досягнення мети ми поставили завдання проаналізувати трансформацію контентної політики кропивницьких онлайн-видань у періоди до та під час повномасштабної війни (порівняльний аналіз 2022 та 2026 років).

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Згідно із Законом України «Про медіа», онлайн-медіа — це суб'єкт, що регулярно поширює інформацію в цифровому вигляді за допомогою мережі інтернет [7]. Регіональне онлайн-медіа фокусується на потребах конкретної громади чи географічної області [8].

Дослідники (Emily T. Metzgar, David D. Kurpius, Karen M. Rowley) визначають, що локальні ЗМІ є географічно орієнтованим на громаду, публікують оригінальні новини, працюють в інтернеті та мають на меті заповнити уявні прогалини у висвітленні певної проблеми чи регіону [9]. С. Матвієнків зазначає, що роль локальних ЗМІ полягає у формуванні локальної ідентичності та забезпеченні зворотного зв'язку, що особливо важливо для соціальної згуртованості. На думку дослідниці, локальні ЗМІ є джерелом новин регіону, способом проведення дозвілля, дають можливість орієнтуватися у своєму місті [5].

Війна перетворила місцеві ЗМІ на інструмент національної безпеки. Є. Гончаренко стверджує, що регіональні редакції стали передовою лінією протидії дезінформації завдяки довірі аудиторії та знанню



місцевого контексту. Глибоке розуміння місцевих реалій дозволяє редакціям миттєво викривати фейки, пропонуючи аудиторії лише перевірені факти з перших вуст [1].

За даними моніторингу ІМІ, у 2022 році частка новин про війну в регіональних медіа становила близько 50% [10]. Кропивницький демонстрував нижчі показники – 23%, проте до червня 2024 року цей показник зріс до 30% [6].

Війна прискорила трансформація медіасистеми України. Д. Дуцик характеризує цю зміну руйнацією олігархічної моделі та домінуванням соцмереж, наприклад, Telegram — понад 76% охоплення [4]. На нашу думку, Україна фактично «перескочила» еволюційні етапи за Галліном і Манчіні, опинившись у реальності посиленого державного контролю та цифрового плюралізму. Через це ми не можемо стверджувати, у якій саме медіасистемі перебувають українські ЗМІ зараз.

Війна зумовила перехід до «журналістики соціальної відповідальності».

Трансформація журналістики в умовах війни проявилася у переході від простої фіксації фактів до активної участі в життєзабезпеченні нації та регулюванні суспільних настроїв. Медійна діяльність еволюціонувала в модель «соціальної відповідальності», яка в умовах воєнного стану наділяє журналістів правом на етичну фільтрацію контенту. Паралельно відбулася зміна стилістики, адже сухий офіціоз заступила жива розмовна мова та новотвори, що стали інструментом згуртування проти ворога.

Сучасний медіапростір також визначається розвитком інституту воєнкорів та високим порогом чутливості аудиторії до складного контенту [2]. На тлі масованих інформаційних атак пріоритетним став фактчекінг, що свідчить про перехід до концепції «мобілізованих ЗМІ», які працюють на зміцнення духу армії та суспільства.

Щоб зрозуміти тенденцію регіону, проаналізувати зміни, ми здійснили моніторинг трьох видань Кропивницького, які на 2026 рік є на Mapі рекомендованих медіа від ІМІ, — інформаційного порталу «Гречка» та видання «Доступ. Медіа». Для аналізу змін ми провели моніторинг контенту стрічки новин видань за лютий 2022 року та лютий 2026 року [11].

Обрані періоди обґрунтовуємо тим, що 1-28 лютого 2022 року — це період, який чітко показує «до» та «після» повномасштабного вторгнення, коли новинні стрічки медіа Кропивницького містили мінімальну кількість новин про російсько-українську війну, а потім різку зміну контенту внаслідок повномасштабного вторгнення. 1-28 лютого 2026 року має показати напрямки контенту, якими рухаються вищезгадані медіа зараз. Окрім цього, саме цей період має показати зміни медіасистеми.

У лютому 2022 р. (до вторгнення) частка воєнних новин у новинній стрічці інформаційного порталу «Гречка» складала 7,96%. У перші дні вторгнення — 95,2%. Станом на лютий 2026 року частка стабілізувалася на рівні 40,3% [12].

До вторгнення у новинній стрічці «Доступ. Медіа» 5,33% займали новини про війну. На початку вторгнення кількість матеріалів зросла до 90,16%. У 2026 році показник становить 28,2% [13].

Моніторинг видань «Гречка» та «Доступ. Медіа» показав чітку динаміку воєнізації контенту, адже якщо до 24 лютого 2022 року частка новин про війну складала менше 10% від контенту, то у перші дні вторгнення сягнула 90–95%.

На 2026 рік частка воєнної тематики стабілізувалася на рівні 28–40%, що свідчить про глибоку інтеграцію війни у всі сфери життя жителів Кропивницького та Кіровоградщини.

Водночас відбувся якісний перехід від рейтингу та гонитви за кількістю як до та на початку 2022 року до створення унікального, емоційно насиченого контенту на лютий 2026 року.

Якщо аналізувати зміну медіасистем видань, то помітно, що окрім кількісної та тематичної «воєнізації» контенту, а також якісної трансформації від рейтингу до ексклюзивності, медіасистема демонструє явище «наскрізного контексту». Адже війна більше не є ізольованою темою, вона присутня в матеріалах про ЖКГ та інфраструктуру через призму стану укриттів чи відбудови, кримінальну хроніку, адже збільшилася кількість справ про держзраду та хабарництво у війську. Згадаймо й гостру проблему меморіалізації, інтеграції ВПО, підтримки людей з інвалідністю. Все це показує, що регіональна медіасистема адаптувалася до запитів нових вразливих груп, а також свідчить, що медіа взяли на себе функцію соціальної адвокації та підтримки згуртованості громади.

Той факт, що обидва видання у 2026 році залишаються на «Mapі рекомендованих медіа» підтверджує, що медіасистема еволюціонувала в бік журналістики соціальної відповідальності, де пріоритетом є не лише інформування, а й етичне висвітлення чутливих людських трагедій.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У ході дослідження ми проаналізували трансформацію регіонального медіапростору Кропивницького та Кіровоградської області в умовах тривалої повномасштабної війни. Ми встановили, що локальні онлайн-видання («Гречка» та «Доступ. Медіа») перетворилися з класичних інструментів інформування на стратегічні суб'єкти національної безпеки. Завдяки високій довірі місцевої громади та глибокому розумінню регіональної специфіки, вони стали ефективним бар'єром проти ворожої дезінформації та фейків. Ми довели якісний перехід редакційної політики від швидкого рейтингу офіційних зведень до створення ексклюзивного, емоційно насиченого контенту.



Сучасні медіа Кропивницького виконують функцію соціальної адвокації, приділяючи особливу увагу вразливим групам: ветеранам, ВПО, родинам полонених та зниклих безвісти.

Цим дослідженням ми підтвердили тезу про «стрибокподібний» розвиток української медіасистеми, яка оминула класичні стадії еволюції. Сучасний стан характеризується цифровим плюралізмом при збереженні високих етичних стандартів, що підтверджується присутністю аналізованих видань на «Малі рекомендованих медіа» від ІМІ.

Результати роботи окреслюють кілька перспективних напрямів для майбутніх наукових та практичних пошуків. Найперше – це дослідження довготривалих психологічних ефектів «чутливого» контенту. Важливим є аналіз того, як багаторічне висвітлення трагічних історій впливає на рівень емпатії аудиторії («втома від співчуття») та пошук нових журналістських інструментів для підтримки інтересу до тем полонених і зниклих безвісти.

Подальшого пошуку потребує питання балансу між державною безпекою (самоцензурою журналістів) та правом суспільства на отримання повної інформації, особливо в контексті післявоєнної відбудови.

Оскільки понад 76% аудиторії споживає новини через месенджери, актуальним є дослідження адаптації складних жанрів (лонгвідів, інтерв'ю) до форматів швидкого споживання інформації в соцмережах. Перспективним є розробка методичних рекомендацій для журналістів щодо коректного та системного висвітлення пам'яті про полеглих героїв у локальному просторі для запобігання маргіналізації цієї теми в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко Є. С. Проблеми розвитку регіональних ЗМІ в умовах війни в Україні. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/21438/1/8.pdf>
2. Зражевська Н., Заїка В. Як змінилася робота українського журналіста під час війни. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49274/1/N_Zrazhevska_IK_1_15_2023_FZh.pdf
3. Daniel C. Hallin, Paolo Mancini. Comparing Media Systems Three Models of Media and Politics Communication Society and Politics. c. 299. URL: https://www.academia.edu/37787533/Comparing_Media_Systems_Three_Models_of_Media_and_Politics_Communication_Society_and_Politics#outer_page_20
4. Як трансформуються українські медіа у вогні війни. Лекція Діани Дуцик. URL: <https://www.jta.com.ua/trends/yak-transformuiutsia-ukrainski-media-u-vohni-viyny-le-ksiia-diany-dutsyk/>
5. Матвієнкіс С. М. Регіональні медіа: дефініція та функціонування в умовах війни. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/237/6342/13378-1?inlinene=1>
6. У регіональних медіа стало менше новин про війну — дослідження ІМІ. Інститут масової інформації : вебсайт. 2024. 15 трав. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/u-regionalnyh-media-stalo-menshe-novyn-pro-vijnu-do-slidzhennya-imi-i61868> (дата звернення: 13.03.2026).
7. Про медіа : Закон України від 13 груд. 2022 р. № 2849-IX. Відомості Верховної Ради України. 2023. № 12-15. Ст. 47. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text> (дата звернення: 20.04.2026).
8. Критерії визначення онлайн-медіа: чому їх досі ніхто не розробив? Детектор медіа : вебсайт. 2024. 28 жовт. URL: <https://detector.media/rinok/article/233966/2024-10-28-kryterii-vyznachennya-onlayn-media-chomu-ikh-dosi-nikhto-ne-rozrobiv/> (дата звернення: 18.04.2026).
9. Metzgar E. T., Kurpius D. D., Rowley K. M. Defining hyperlocal media: Proposing a framework for discussion. *New Media & Society*. 2011. Vol. 13, no. 5. P. 772–787. URL: https://www.researchgate.net/publication/258173683_Defining_hyperlocal_media_Proposing_a_framework_for_discussion (дата звернення: 11.04.2026).
10. В регіональних новинах про війну майже немає мови ворожнечі — дослідження ІМІ. Інститут масової інформації : вебсайт. 2022. 23 груд. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/v-regionalnyh-novynah-pro-vijnu-majzhe-nemaye-movy-vorozhnechi-doslidzhennya-imi-i49493> (дата звернення: 01.04.2026).
11. Мапа рекомендованих медіа. Детектор медіа : вебсайт. URL: <https://map.detector.media/> (дата звернення: 17.04.2026).
12. Новини. Гречка : вебсайт. URL: <https://gre4ka.info/news/>.
13. Новини. Доступ. Медіа : вебсайт. URL: <https://dostyp.com.ua/novini/> (дата звернення: 20.04.2026).

УДК 821.161.2.09:373.5.016

Світлана ВИННИК

КОНТКУЛЬТУРА ЗА ПАРТОЮ: ШКІЛЬНЕ НАБЛИЖЕННЯ ДО ПОЕЗІЇ СЕРГІЯ ЖАДАНА

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – старший викладач, доктор філософії Івашина О.О.

У статті висвітлено поетичну творчість Сергія Жадана крізь призму контркультурної естетики та обґрунтовано можливі методологічні підходи до її вивчення в шкільному курсі української літератури. Проаналізовано основні маркери контркультурного дискурсу в поезії Сергія Жадана – бунт, маргінальність, естетику опору, субкультурні коди та музичні впливи. Окреслено дидактичний потенціал творчості поета для формування критичного мислення та громадянської свідомості старшокласників. Обґрунтовано, що



включення постмодерної поезії до шкільної програми сприяє оновленню літературного канону та наближенню навчального матеріалу до реального культурного досвіду молоді.

Ключові слова: контркультура, Сергій Жадан, сучасна українська поезія, шкільна програма, методика викладання літератури, літературна освіта.

Постановка проблеми. Творчість Сергія Жадана – одне з найяскравіших явищ сучасного українського літературного процесу, що набуває визнання як в академічному середовищі, так і серед широкої читацької аудиторії. Окремі твори письменника введено до шкільної програми з української літератури, молодь виявляє інтерес до його особистості й доробку. Проте методика викладання його поезії в школах залишається недостатньо розробленою, що зумовлено низкою чинників: обмеженою увагою до контркультурної природи творчості Жадана, її стильовою складністю, насиченістю субкультурною мовою та неоднозначним ставленням самого автора до присутності власних текстів у школі. Це викликає суперечності між об'єктивною потребою в оновленні літературної освіти та браком адекватних методологічних інструментів для роботи з контркультурним поетичним матеріалом.

У цьому контексті актуалізується потреба в розробленні таких підходів до вивчення поезії Сергія Жадана, які враховували б її жанрово-стильову специфіку, інтермедіальність і соціокультурну зумовленість. Важливо забезпечити доступність сприйняття текстів для учнів та збереження їхньої естетичної та ідейної глибини, що передбачає переорієнтацію з репродуктивних форм навчання на аналітично-інтерпретаційні та дискусійні практики. Такий підхід дає змогу розглядати поезію Жадана як інструмент осмислення сучасної дійсності. Водночас недостатня методична опрацьованість цієї проблеми ускладнює інтеграцію контркультурних текстів у шкільний курс, адже вчитель опиняється перед необхідністю самостійно добирати ефективні стратегії роботи. Це висвітлює потребу в систематизації відповідного досвіду, розробленні інтерактивних методик і створенні навчальних моделей, які сприятимуть формуванню в учнів критичного мислення, інтерпретаційної компетентності та здатності до діалогу з сучасною культурою.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальність даних досліджень зумовлена необхідністю подолання розриву між «живою» літературою та її викладанням у шкільному навчанні. Як слушно зауважує А. Бекетова [1], творчість С. Жадана є вагомим складовим українського літературного процесу, що потребує належного осмислення в освітньому контексті. Крім того, сама поезія Жадана, за спостереженням А. Білої [2], «явище не те що не вивчене, а навіть змістовно не окреслене», що актуалізує потребу в комплексному підході до її аналізу. За результатами аналізу праці І. Бондаря-Терещенка [3], який у монографії «Остмодерн: геопоетика, психологія, влада» запропонував постколоніальне прочитання творчості Жадана, важливим аспектом дослідження літератури є осмислення психології митця. Матрицю дослідження сучасної письменниці пропонує О. Івашина на матеріалі мегатексту Марії Матіос [4]. Напрацювання О. Різниченко [5], М. Реутової [6], присвячене екзистенційним мотивам збірки «Життя Марії»; В. Сірук [7], яка проаналізувала образно-символічну систему збірки «Тамплієри» засвідчують різнопланове зацікавлення доробком Сергія Жадана. Звертаємо увагу також на критичну рецепцію творчості письменника в дослідженнях А. Білої, М. Сулими, О. Різниченко та інших, які розглядають поезію Жадана в контексті авангардних традицій та поколінневої проблематики.

Метою статті є виявити контркультурні домінанти поетичної творчості Сергія Жадана та запропонувати методичну модель її вивчення в шкільному курсі української літератури.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасному літературознавчому дискурсі поняття «контркультура» означає сукупність світоглядних настанов, поведінкових моделей і художніх практик, що протистоять головній культурній парадигмі. Українська контркультура кінця XX – початку XXI століття формувалася в умовах постколоніального транзиту, кризи традиційних цінностей та пошуку нових форм національної ідентичності. Це був широкий рух, що тривав не одне десятиліття й починався як бунт покоління. Творчість покоління «дев'яностників», до якого належить Сергій Жадан [8, 9, 12], позначена постмодерними тенденціями та принциповою настановою на подолання радянської парадигми в українській літературі.

Як зазначає О. Різниченко [5], поетичний простір Жадана значною мірою орієнтований на сучасність і світовідчуття свого покоління, яке, на відміну від шістдесятників, вийшло за межу суто національної проблематики. Контркультурна природа поезії Жадана найповніше виявляється в її бунтарському пафосі. Ліричний герой поета – маргінал, аутсайдер, носій альтернативної системи цінностей, який протистоїть як державній машині, так і конформістському суспільству.

У збірці «Анархія в UKR» (2001) [8] панк-впливи поєднуються з темами соціальної перестороги та особистої інтроспекції; це не просто стилізація під музичну субкультуру, а послідовна реалізація анархічного світовідчуття. Мотив опору пронизує всю поетичну творчість Жадана – за спостереженням дослідників, його вірші є калейдоскопом вражень, думок, почуттів, переживань, протистояння й опору. Невід'ємною складовою контркультурного дискурсу Жадана є апеляція до музичних субкультур – панку, постпанку, рок-музики. Його літературний стиль поєднує реалізм, постмодернізм та постпанк; сам автор активно співпрацює з музикантами (проект «Жадан і Собаки») [8, 9, 10], що свідчить про принципову відкритість його поетичного слова до



міжмедіальної трансформації. Жаданів герой живиться авангардом, контркультурою гіпі, і ця спадкоємність щодо авангардних традицій (зокрема, футуризму Михайля Семенка) визначає стильову своєрідність поета.

Вивчення поезії Жадана [1, 2, 3] в школі створює унікальні можливості для розвитку критичного мислення учнів. **Контркультурний пафос** його текстів провокує дискусію, спонукає до перегляду усталених стереотипів, формує навички самостійного аналізу соціальних і культурних явищ. Інтерактивне навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня, є оптимальним форматом для роботи з текстами сучасних авторів, зокрема Жадана. Його твори містять елементи гонзо-журналістики [12], що дає змогу розглядати їх не лише як художні, а і як документальні свідчення доби.

Такий підхід сприяє формуванню в учнів **медіаграмотності**, вміння відрізнити факти від художнього вимислу, аналізувати соціальний контекст літературного твору. Поезія Жадана має потужний потенціал для громадянського виховання: сам письменник демонструє ініціативну громадянську поведінку (під час Помаранчевої революції він був наглядцем на харківській площі), а його творчість послідовно відображає громадянську позицію, що є цінним матеріалом для формування активної життєвої позиції старшокласників [6]. Дослідження показують, що Жадан у своїй поетичній творчості зумів поєднати українську поетичну традицію з актуальним світовідчуттям, що робить його тексти «своїми» для молодшої аудиторії, долаючи традиційне для шкільної літератури відчуження між учнем і навчальним матеріалом.

Водночас упровадження поезії Жадана до шкільної програми супроводжується низкою викликів. Одним із найгостріших питань є визначення вікового цензу для вивчення творчості письменника. Сам автор висловлював скептичне ставлення до включення своїх творів до шкільної програми: **«Я хочу, щоб мене читали, а не вивчали»** [9]. Ця позиція зумовлена не лише недовірою до методів роботи освітніх інституцій, а й розумінням того, що контркультурний пафос його текстів може бути нівельований у процесі «шкільного» прочитання. Тому методично виправданим є вивчення творчості Жадана в 11 класі, коли учні вже мають достатній рівень літературної компетентності та життєвого досвіду. Доцільно добирати тексти, що містять виразні контркультурні маркери, але водночас не є надто складними для сприйняття. Вивчення поезії Жадана потребує застосування інтерактивних методів, що відповідають самій природі його творчості: **компаративного аналізу** (зіставлення з творами українських авангардистів та представників покоління 80–90-х років), **контекстуального аналізу** (розгляд текстів у соціокультурному контексті пострадянської України), **інтермедіального підходу** (залучення музичних творів проєкту «Жадан і Собаки», візуальних матеріалів), а також **інтерактивних методів** (дискусія/дебати для обговорення проблемних питань бунту, свободи, ідентичності, війни).

Ефективність такого підходу значною мірою залежить від педагогічно виваженого добору методів роботи з текстом, які забезпечують баланс між емоційним залученням учнів і аналітичним осмисленням художнього матеріалу. Зокрема, доцільним є використання прийомів проблемного навчання, інтерпретаційних вправ, а також методів, що стимулюють рефлексію, адже поезія Сергія Жадана апелює до особистісного досвіду читача та його ціннісних орієнтацій. У цьому контексті важливо створювати безпечне дискусійне середовище, у якому учні можуть вільно висловлювати власні думки щодо складних соціокультурних явищ, порушених у текстах.

Водночас варто враховувати вікові особливості школярів і рівень їхньої читацької підготовки, поступово ускладнюючи матеріал і розширюючи спектр інтерпретаційних підходів. Інтеграція поезії Жадана в освітній процес може також супроводжуватися міжпредметними зв'язками, зокрема з історією, культурологією та медіаосвітою, що сприятиме формуванню цілісного світогляду учнів. Такий підхід не лише підвищує зацікавленість літературою, а й актуалізує її як інструмент осмислення сучасної реальності та власної позиції в ній.

Творчість Жадана формує нові ідейно-ціннісні орієнтири для молодого покоління, відкриває шлях до оновлення літературного канону, наближення шкільної літератури до реального культурного життя, формування в учнів критичного мислення та громадянської свідомості. Таким чином, попри всі труднощі, включення поезії Сергія Жадана до шкільної програми (принаймні на рівні факультативних або оглядових занять) видається необхідним для осучаснення літературної освіти в Україні.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Контркультурна природа поезії Сергія Жадана послідовно реалізується через естетику бунту й опору, актуалізацію субкультурних кодів, інтермедіальні зв'язки з музикою та урбаністичним простором, що формує багатовимірний художній дискурс, відкритий до сучасного читача. Така поетика не лише відображає соціокультурні трансформації пострадянського простору, а й моделює нові способи осмислення ідентичності, свободи та відповідальності в умовах історичних викликів. У педагогічному вимірі звернення до цієї творчості має значний дидактичний потенціал, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, інтерпретаційної гнучкості, навичок дискусії та аргументації, а також формуванню громадянської свідомості й ціннісних орієнтирів старшокласників. Водночас ефективне впровадження таких текстів у шкільну практику потребує методично виваженого підходу, що враховує вікові особливості учнів, рівень їхньої культурної підготовки та специфіку мовно-стильової організації поезії С. Жадана.



Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці цілісного методичного інструментарію для вивчення контркультурної поезії в школі, який поєднуватиме традиційні літературознавчі підходи з інтерактивними та інтермедіальними практиками. Актуальним є також проведення педагогічних експериментів із метою верифікації ефективності запропонованих методів, аналіз рецепції творчості С. Жадана учнями різних вікових груп, а також розширення компаративного контексту через залучення суміжних культурних явищ. Окрему увагу варто приділити дослідженню впливу такої поезії на формування емоційного інтелекту та здатності до рефлексії, що відкриває ширші можливості для інтеграції сучасної української літератури в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекетова, А. М. Художні особливості поезії Сергія Жадана : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2021. 70 с.
2. Біла, А. Від ломки до ломки: лірика Сергія Жадана. 28.02.2021. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20210228-vid-lomki-do-lomki-lirika-sergiya-zhadana> (дата звернення 20.04.2026)
3. Бондар-Терещенко, І. Постмодерн : геопоетика, психологія, влада. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 144 с.
4. Івашина О. Марія Матіос у мегатексті: проблема моделювання психосвіту. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2023. № 205. С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-9> (дата звернення 20.04.2026)
5. Різниченко О. Післямова. В кн.: Жадан С. Цитатник (Вірші для коханок і коханців). Київ : Смолоскип, 1995. С. 55–59.
6. Реутова, М. Екзистенційні мотиви збірки поезії Сергія Жадана «Життя Марії». *Актуальні проблеми української літератури і фольклору*. 2019. № 27. С. 112–118. DOI: 10.31558/2308-1902.2019.27.10
7. Сірук В. Г. Вірші «Тамплірів» у контексті поетичної творчості С. Жадана. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31 (70). № 2. Ч. 3. С. 232–237. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-3/39> (дата звернення 20.04.2026)
8. Жадан С. *Anarchy in the Ukr* : роман ; Луганський щоденник : нарис. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2014. 236 с.
9. Сергій Жадан, письменник: Я не хочу до шкільної програми. URL: <https://rozмова.wordpress.com> (дата звернення 20.04.2026)
10. Творчість Сергія Жадана. 09.03.2025. URL: <https://naurok.com.ua/tvorchist-sergiya-zhadana-459964.html> (дата звернення 20.04.2026)
11. «Першою українською субкультурою були козакофілі». *zaxid.net*. 21.05.2021. URL: <https://zaxid.net> (дата звернення 20.04.2026)
12. Ivantsiv M. The work of Serhiy Zhadan through the prism of gonzo journalism. 2023. URL: <https://new.comteka.com.ua> (дата звернення 20.04.2026)

УДК 373.5.016:811.161.2'35

Альона ВОЛОШИНА

ВИДИ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ ТА ЇХНЄ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І.М.

У статті аргументовано, що засвоєння орфографії має проходити шлях від розпізнавання орфограм (зорового та слухового) до аналітичної роботи (обґрунтування написання) і завершуватися синтетичними творчими вправами. Такий підхід дозволяє перетворити знання правил на сталі практичне вміння. Визначено основні види орфографічних вправ, з'ясовано їхнє значення у формуванні орфографічних навичок школярів, розвитку грамотного письма, мовної уважності й уміння свідомо застосовувати правила українського правопису в усному та писемному мовленні.

Ключові слова: орфографічна навичка, орфограма, методика навчання, мовленнєва діяльність, орфографічний словник, аналітико-синтетичні вправи.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі орфографічна навичка визначається як автоматизований елемент свідомої мовленнєвої діяльності, що реалізується в процесі письма. Сучасна педагогічна психологія трактує її не просто як технічну здатність писати без помилок, а як складну мовленнєву компетенцію, що є фундаментом для розвитку писемного мовлення в цілому. Формування цієї навички – це тривалий процес, що базується на інтелектуальних діях та високому рівні розвитку усного мовлення [1, с. 269]. Проблема навчання орфографії не втрачає своєї актуальності, що спонукає сучасних дослідників (зокрема О. Горошкіну, Т. Грубу, В. Вітюк та інших) активно шукати дієві методи опанування мовних норм як на уроках, так і під час самостійної роботи учнів.

Мета статті – визначити основні види орфографічних вправ, з'ясувати їхнє значення у формуванні орфографічних навичок школярів, розвитку грамотного письма, мовної уважності й уміння свідомо застосовувати правила українського правопису в усному та писемному мовленні.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Сучасна методика містить різноманітні систематизовані підходи до орфографічних вправ, які адаптували до єдиної поетапної структури для практичного використання. Вона складається з таких етапів: 1-й етап: вправи на розпізнавання орфограм для



розвитку відповідних навичок: знаходження орфограм під час зорового сприймання тексту; виявлення орфограм під час слухового сприймання тексту; запис тексту з пропуском орфограм. 2-й етап: вправи із завданням обґрунтувати правильність написання. 3-й етап: заповнення пропущених літер або частин слів. 4-й етап: добір власних прикладів. 5-й етап: синтетичні (творчі) вправи. Ця поетапна система дозволяє поетапно формувати орфографічні вміння та закріплювати їх на практиці. Для засвоєння орфографії використовуються різноманітні види вправ, які можна об'єднати в такі групи: 1) списування; 2) диктанти; 3) орфографічний розбір; 4) робота з орфографічним словником; 5) довільне письмо – добираючи слів з орфограмами; 6) вправи з розвитку мовлення (переклади, перекази, твори), які включають і орфографічні завдання. Найбільш поширені вправи – списування з різними завданнями і диктанти. Диктант вважається однією з найефективніших вправ, яка базується на порівнянні вимови зі способом написання. Це робить його особливо корисним у навчальному процесі, зокрема в умовах діалектного або споріднено-мовного середовища. У методичній літературі відсутня єдина узагальнена класифікація видів диктантів. Така ситуація зумовлена тим, що в освітній практиці використовується велика кількість різновидів диктантів, які часто комбінуються з урахуванням прийомів і методів проведення [2, с. 46]. Поряд із диктантами одним з основних видів орфографічних вправ – списування, яке учні виконують шляхом переписування записів із дошки, підручників, таблиць чи роздавальних карток. Існує два головних типи списування: неускладнене (копіювання) та ускладнене, тобто з додатковими завданнями. Ускладнене списування передбачає, наприклад, такі дії: списати і підкреслити орфограми; списати з додаванням пропущених літер; списати текст, розкривши дужки; пояснити орфограми з наведенням перевірних слів; вибрати з тексту слова з певними орфограмами (вибіркове списування); замінити словосполучення одним словом і виділити орфограми (творче списування) тощо.

Згодом здобувачі освіти виділяють відповідно орфограми й без аналітико-синтетичної діяльності, пізнають їх і пишуть автоматично. Робота над орфографією тісно пов'язана із заняттями з розвитку мовлення. Під час творчого письма, зокрема вправ із розвитку мовленнєвих навичок, активізується словниковий запас школярів, удосконалюється їхнє загальне володіння мовою, включаючи орфографічну грамотність [3]. Учні повинні навчитися не лише ідентифікувати орфограми, а й правильно використовувати їх як у навчальних вправах, так і під час написання текстів за власною ініціативою. Формування орфографічної грамотності як складової загальної мовленнєвої культури відбувається завдяки вивченню теоретичних основ, усвідомленому засвоєнню правил правопису та систематичному виконанню тренувальних вправ. Ця робота сприяє розвитку необхідних навичок та вмінь, активізуючи при цьому різні види пам'яті (слухову, зорову та моторну), стимулюючи мислення. За допомогою орфографічного словника можна виконувати різноманітні завдання з лексики, морфології, будови слів і словотвору. Він стає корисним інструментом для закріплення вмінь працювати з алфавітом та розв'язання інших мовних завдань. У шкільній практиці застосовуються настінні орфографічні словники, таблиці зі списками слів або словосполучень, правопис яких учням необхідно запам'ятати.

Наведено приклади тренувальних вправ з орфографії. Вправа 1. У поданих словах на місці крапок, де це необхідно, поставте апостроф. Стеф..юк, різдв..яний, бур..як, підв..язати, пір..я, верб..я, розм..який, матір..ю, зв..язок, дит..ясла, пів..яблука, подвір..я, м..ясо, Лук..ян, мавп..ячий, напів..ясний, напівм..який, без..якірний, підв..ялений, між..ярусний, духм..яний, моркв..яний, обв..язаний, Мін..юст, арф..яр, підв..яремний, різьб..яр, з..юрмитися, пред..явник, зв..язківце, перед..ювілейний. Навчальна цінність запропонованої вправи полягає в тому, що вона допомагає уникнути механічного підходу до письма. У середній школі учні часто роблять помилки не через незнання правил, а через неспроможність правильно визначати умови їхнього використання в контексті мовлення. Модифікована структура вправи розроблена таким чином, щоб послідовно розв'язувати цю проблему через кілька етапів, спрямованих на розвиток свідомого підходу учня. Перш за все, вправа базується на принципі активної класифікації. Замість того, щоб просто вставляти потрібний знак, учень має систематизувати слова за заданими ознаками. Це стимулює аналітичне мислення: перед тим як записати, наприклад, слово «підв'язати» або «морквяний», школяр має визначити, у якій частині слова міститься орфограма – у корені чи на межі значущих частин. Такий метод дозволяє уникнути поширеної помилки – «графічного автоматизму», коли апостроф механічно ставиться у всіх випадках роздільної вимови, ігноруючи морфемний склад слова. По-друге, вправа сприяє усвідомленню морфологічного принципу правопису. Робота зі словами на стику префікса та кореня допомагає учням краще розуміти будову слова, що запобігає типовим помилкам: таким, як «злиття» префікса з коренем, пропуск апострофа через нерозпізнавання межі морфем. Акцент на написанні складних слів закріплює орфографічні норми української мови.

Вправа 2. «Кодований» диктант. Кодований диктант (вправа на розвиток логічного мислення та грамотності). Приклад: Учитель називає слова, а учні замість запису самого слова зазначають тільки відповідний код: 1 – якщо в слові є літера «Е», 2 – якщо є літера «И». Приклади слів: весна, зима, степовий, широкий, величний. Така вправа стимулює високий рівень концентрації та формує навичку оперативного мислення. Вона вчить швидко знаходити перевірне слово, що сприяє розвитку «динамічної грамотності». Така навичка стає незамінною під час написання швидких переказів та творів.



Вправа 3. Розподільний диктант із самоперевіркою. Розподільний диктант із самоперевіркою (аналітичного типу) – ефективна вправа для розвитку мовних навичок учнів. Завдання може мати такий вигляд: розподілити подані слова у дві колонки – зі словами, що мають подвоєння літер, і без них. Список слів: *віддати, піддашиш, обличчя, розрісся, знання, священник, підніжжя*. Для учня така вправа корисна тим, що спонукає до проведення морфемного аналізу. Здобувач освіти повинен усвідомити різницю між випадками подвоєння літер на межі префікса й кореня (наприклад, «від-дати») та випадками, де наявне подовження: наприклад, «обличчя». Потенціал цього завдання криється в тому, що воно допомагає формувати в дитини здатність розрізняти схожі за звучанням мовні явища, які мають різну природу. Це сприяє кращому розумінню мовних правил і підвищує загальну грамотність.

Вправа 4. Вставте пропущені літери, обґрунтуйте правопис. За «Словником іншомовних слів» з'ясуйте спільне і відмінне в значенні і написанні запропонованих слів.

1. Автомоб..л., автовакц..на, авторгра..юра, авто..кспр..с, автомат..ка, автоном..я, автооп..ратор, автор..т..т, авторфрат, автоп..лот, автор..зац..я, автоб..ограф..я.

2. Абон..м..нт, абон..нт, ад..птац..я, ад..птац..я; адр..сант, адр..сант; ант..ква, ант..квар; в..за, в..з..т, в..зав..; ..ф..ктний, ..ф..ктивний; в..траж, в..трина; д..ал..ктний, д..ал..ктичний; ім..тувати, ем..тувати; ..мпул..с..вний, ..мпул..сний; ..нт..рполяц..я, ..нт..рпр..тац..я; м..грац..я, ..м..грац..я, ..м..грац..я; соц..ал..ний, соц..алістичний. Такі вправи – не лише засіб механічного опанування правопису, а й комплексний інструмент формування мовної особистості. Вони сприяють розвитку ключових компетентностей, визначених Державним стандартом освіти, зокрема мовленнєвої, комунікативної, інформаційної та навчальної. Системна робота з паронімами та іншомовною лексикою забезпечує підвищення рівня володіння українською мовою, мінімізує мовні помилки, сприяє комунікації учнів як у межах освітнього процесу, так і в повсякденному житті.

Висновки. Процес формування орфографічних навичок має бути поетапним: від розпізнавання орфограм під час зорового та слухового сприйняття до аналітичної роботи над обґрунтуванням написання та виконання творчих вправ. Орфографічні вправи – важливий засіб формування грамотного письма та стійких правописних навичок школярів. Їхня різноманітність дає змогу поєднувати засвоєння теоретичних знань із практичним застосуванням орфографічних правил. Систематичне використання списування, диктантів, творчих, тренувальних і контрольних вправ сприяє розвитку мовної уважності, орфографічної пильності, самоконтролю та культури писемного мовлення учнів. Ефективність формування орфографічної компетентності значною мірою залежить від добору вправ відповідно до вікових особливостей школярів, рівня їхньої підготовки та послідовності навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чердніченко Н. В., Ряшенцева Д. М. Науково-теоретичні засади формування орфографічних умінь та навичок у учнів молодших класів за умов нормального та порушеного онтогенезу мовленнєвої діяльності. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. С. 268–273. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/bitstreams/content> (дата звернення: 22.04.2026).
2. Хом'як І. Методика формування орфографічних умінь і навичок. *Дивослово*, 2012. Вип. 3. С. 41–50. URL: <https://dyvoslovo.com.ua> (дата звернення: 21.04.2026).
3. Методика навчання орфографії. URL: <https://naurok.com.ua> (дата звернення: 20.04.2026).

УДК 81'25:070

Анастасія ВОЛОШИНА

ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.

У статті розглянуто прагматичні аспекти перекладу газетних статей як різновиду публіцистичного дискурсу, що поєднує інформаційну, експресивну та впливову функції. Проаналізовано особливості відтворення комунікативної інтенції автора, емоційного тону, оцінної лексики, заголовкових конструкцій, культурних конотацій та імпліцитної інформації англомовних газетних текстів українською мовою. На основі узагальнення теоретичних підходів і аналізу матеріалів *The Guardian*, *BBC News*, *The New York Times* та *The Kyiv Independent* визначено основні стратегії збереження прагматичної еквівалентності, серед яких адаптація, компенсація, баланс між доместикацією та форенізацією, а також синтаксична трансформація. Доведено, що адекватний переклад газетної статті передбачає не лише передачу фактичного змісту, а й відтворення впливової сили тексту з урахуванням очікувань цільової аудиторії.

Ключові слова: прагматика перекладу, газетний текст, комунікативна інтенція, адаптація, культурні реалії, доместикація, форенізація, прагматична еквівалентність.

Постановка проблеми. Газетний текст є особливим різновидом масово-комунікаційного дискурсу, у якому поєднуються інформативна, інтерпретаційна, емоційна та впливова функції. На відміну від суто



нейтрального повідомлення, газетна стаття не тільки фіксує факт, а й пропонує читачеві певну рамку його сприйняття, формує оцінку події, посилює або послаблює її суспільне значення. Саме тому в перекладі таких текстів особливої ваги набуває прагматичний аспект, тобто здатність тексту викликати в адресата певну реакцію та забезпечувати той самий комунікативний ефект, який був закладений в оригіналі [2; 7].

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі міжнародної журналістики, постійним обміном новинним контентом між різними мовами та культурами, а також потребою в якісному перекладі текстів, що оперативно реагують на політичні, соціальні, економічні та культурні події. Перекладач газетних статей у цьому процесі виконує не лише мовну, а й інтерпретаційну функцію: він відбирає мовні засоби, які дадуть змогу зберегти смисл повідомлення, його тон і впливову силу, не порушуючи норм цільової мови та не спотворюючи культурний контекст [4; 6].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема прагматичної еквівалентності належить до центральних у сучасному перекладознавстві. Ю. Найда, розробляючи концепцію динамічної еквівалентності, наголошував, що адекватним слід вважати такий переклад, який викликає в реципієнта перекладу реакцію, максимально наближену до реакції адресата оригіналу [3]. У межах функціонального підходу Г. Вермеєр розглядав переклад крізь призму його мети, а К. Норд підкреслювала, що переклад має бути цілеспрямованим, орієнтованим на адресата й умови використання тексту [4; 5].

Важливими для дослідження газетного перекладу є також праці Л. Венуті, який виокремив стратегії доместикації та форенізації й показав, як вибір однієї з них впливає на ступінь наближення тексту до культури читача. Б. Хатім та І. Мейсон звертали увагу на дискурсивну природу перекладу, акцентуючи на взаємозв'язку між мовними засобами, ідеологією та комунікативною ситуацією. Українські перекладознавці, зокрема Р. Зорівчак і Л. Коломієць, підкреслювали роль культурної маркованості, контексту та стилістичної доцільності у виборі перекладацьких рішень [1; 6; 8].

Мета статті. Мета статті полягає у дослідженні прагматичних аспектів перекладу газетних статей з англійської мови українською, а також у виявленні ефективних стратегій збереження комунікативного впливу, емоційної тональності, культурної маркованості та стилістичної природності газетного тексту в перекладі.

Зазначена мета передбачає розв'язання таких завдань:

- проаналізувати теоретичні засади прагматичної еквівалентності у перекладі газетних текстів.
- визначити особливості газетного дискурсу та засоби реалізації його прагматичного впливу.
- дослідити основні перекладацькі стратегії (адаптація, компенсація, доместикація, форенізація) у передачі прагматичного ефекту.

- узагальнити способи збереження комунікативного впливу, емоційної тональності та культурної маркованості у перекладі газетних статей.

Виклад основного матеріалу дослідження: Газетний текст є динамічною формою мовлення, зорієнтованою на швидке реагування читача. Його прагматична функція полягає не лише в інформуванні, а й у спрямованому впливі на громадську думку через лаконічність, емоційність, переконливість аргументації та чітку композицію. Тому перекладач мусить ураховувати не тільки змістову організацію повідомлення, а й комунікативну мету автора: проінформувати, переконати, застерегти або стимулювати певну реакцію аудиторії [3; 7].

Прагматичний потенціал газетної статті реалізується насамперед через лексику. У публіцистичному дискурсі широко використовуються оцінні одиниці, що прямо або опосередковано формують ставлення читача до події. Такі слова й словосполучення не лише називають факт, а й маркують його як позитивний, негативний, тривожний, суперечливий або морально значущий. У перекладі подібних одиниць важливо уникнути як надмірного послаблення оцінки, так і її необґрунтованого посилення, адже обидва випадки змінюють прагматичний баланс тексту [6; 11].

Одним із головних викликів є передача оцінної лексики, що формує авторське ставлення до події. У статті The Guardian «Government's climate plan branded 'deeply inadequate' by experts» ужито словосполучення «deeply inadequate», яке в українській мові не має абсолютно тотожного еквівалента. Переклад «вкрай недостатній» дає змогу зберегти різко негативну оцінку, але водночас уникнути небажаних асоціацій, які могло б викликати слово «неадекватний». У цьому разі адаптація лексичного вибору забезпечує і прагматичну точність, і стилістичну природність перекладу [9; 11].

Прагматичний ефект газетного тексту нерідко закладено вже в самому заголовку, який має не лише називати тему, а й одразу активізувати інтерес читача. Заголовки часто будуються на економії мовних засобів, метафоричності, грі слів, емоційно насичених дієсловах або контрасті. Через це буквальний переклад заголовка нерідко втрачає виразність. Наприклад, BBC News подає: «Ukraine braces for harsh winter amid power shortages». Дослівний варіант «Україна готується до суворої зими через нестачу електроенергії» є інформативним, однак не повністю передає атмосферу тривоги. Варіант «Україна готується пережити важку зиму на тлі енергетичної кризи» краще відтворює соціально-психологічний підтекст повідомлення [10].



Особливої уваги потребує переклад метафоричних та ідіоматичних конструкцій. У газетному дискурсі вони часто використовуються для посилення впливу на читача, увиразнення оцінки або створення образного фону повідомлення. Наприклад, у матеріалі *The New York Times* «Congress remains deadlocked as talks drag on» буквальный переклад слова «deadlocked» як «зблокований» звучав би неприродно. Натомість варіант «Конгрес зайшов у глухий кут, а переговори затягуються» передає ідею безвиході, політичної напруги та затяжного характеру ситуації. Тут спрацьовує не формальна, а функціонально-прагматична відповідність [11].

У газетному перекладі важливим є також урахування культурно зумовлених метонімій і реалій. Л. Венути наголошував, що надмірна доместикація може нівелювати іноземний контекст, тоді як надмірна форенізація ускладнює сприйняття тексту. Наприклад, британське «Downing Street said...» у більшості випадків доцільно перекладати як «в уряді Великої Британії заявили...», оскільки для українського читача сама назва резиденції прем'єр-міністра може не бути достатньо прозорою. Така заміна не руйнує смисл, але зберігає прагматичну функцію вислову і робить текст доступнішим для реципієнта [6; 8].

З іншого боку, в деяких випадках доцільним є часткове збереження елементів іншомовного контексту, якщо вони несуть важливу культурну інформацію або є принципово значущими для розуміння події. У міжнародній журналістиці це стосується назв інституцій, посад, політичних рухів чи специфічних соціальних явищ. Тоді перекладач може поєднувати форенізацію з коротким поясненням, завдяки чому текст не втрачає ані автентичності, ані зрозумілості [4; 12].

Окремої уваги заслуговує стратегія компенсації, яка допомагає відтворити той прагматичний ефект, що не може бути безпосередньо переданий на тому самому мовному рівні. Якщо в оригіналі використано гру слів, алюзію або ідіому, перекладач може відновити впливовий потенціал іншими засобами. Наприклад, у заголовку *The Guardian* «A storm of criticism over PM's new plan» слово «storm» має і буквальне, і метафоричне значення. Переклад «Хвиля критики на адресу нового плану прем'єра» не є буквальним, але зберігає відчуття інтенсивності та суспільного резонансу [9; 11].

К. Норд підкреслювала, що переклад повинен бути зорієнтований на адресата. Для газетного тексту це особливо важливо, оскільки його читачем є широка аудиторія з різним рівнем обізнаності. Перекладач не може виходити з припущення, що реципієнт володіє всіма культурними або політичними знаннями, які є очевидними в культурі оригіналу. Саме тому в англомовних текстах *The Kyiv Independent* часто зустрічаємо конструкції на кшталт «the Verkhovna Rada (Ukraine's parliament)», де пояснення вбудоване безпосередньо в текст і виконує виразну прагматичну функцію: зберігає зрозумілість без перевантаження повідомлення [5; 12].

Ще однією складністю є передача стилістичних відтінків, характерних для аналітичних матеріалів і редакційних колонок. В англомовній публіцистиці досить часто використовуються іронія, стримана критика, understatement або, навпаки, риторичне підсилення. Наприклад, фразу «The government's response was less than inspiring» недоцільно перекладати буквально як «менш ніж надихаюча». Прагматично вдалим буде варіант «Реакція уряду не вразила своєю рішучістю», оскільки він передає стримано-критичний тон вислову, не порушуючи норм української публіцистики [4; 7].

Не менш важливим є синтаксичний рівень. Англомовні газетні тексти часто будуються на коротких, ритмічно організованих реченнях, що створюють ефект динаміки, оперативності й напруженості. Українська мова, навпаки, допускає більш розгорнуті конструкції та складніші зв'язки між частинами висловлення. Отже, прагматично адекватний переклад не завжди означає збереження початкової синтаксичної форми; інколи він потребує перебудови речення, поділу або, навпаки, об'єднання фраз задля досягнення природності та збереження темпу викладу інформації [1; 7].

Важливим компонентом прагматичного аналізу є також жанрова специфіка газетного дискурсу. Новинні повідомлення, редакційні статті, аналітичні огляди та інтерв'ю належать до різних жанрових різновидів і відрізняються за мірою суб'єктивності, щільністю оцінної лексики, структурною організацією та способами впливу на аудиторію. Якщо новина тягнє до видимої нейтральності, то редакційна колонка може відкрито артикулювати оцінку. Відтак перекладач повинен враховувати жанровий формат тексту, оскільки саме від нього залежить вибір лексики, тональності та міра перекладацької адаптації [4; 6].

Окремий інтерес становить передача імпліцитної інформації. Газетні тексти нерідко містять натяки, алюзії, історичні чи політичні асоціації, які не розгортаються безпосередньо, але впливають на інтерпретацію повідомлення. Для адресата мови оригіналу ці смисли можуть бути очевидними, тоді як для іншої аудиторії вони потребують експлікації. У таких випадках перекладач має вирішити, чи залишати імпліцитність незмінною, чи вводити мінімальні пояснювальні елементи, щоб не втратити важливий смисловий шар тексту [2; 6].

Слід ураховувати й те, що прагматичний аспект перекладу газетних статей пов'язаний із соціальною відповідальністю перекладача. Оскільки медійний текст може впливати на оцінку політичних рішень, міжнародних конфліктів, суспільних процесів і культурних явищ, перекладач не має права довільно посилювати або послаблювати авторську позицію. Його завдання полягає в тому, щоб максимально точно відтворити спрямованість висловлювання й водночас зробити його зрозумілим і природним для іншомовного читача [3; 8].



Отже, прагматичний аспект перекладу газетних статей охоплює комплекс взаємопов'язаних чинників: оцінну лексику, заголовкові конструкції, культурні реалії, імпліцитну інформацію, стилістичні засоби, жанрову специфіку та синтаксичну організацію тексту. Саме через поєднання адаптації, компенсації, доместикації, форенізації та структурних трансформацій перекладач досягає прагматичної еквівалентності, тобто такого ступеня відповідності, за якого перекладений текст зберігає комунікативну інтенцію автора й викликає в читача близький за характером відгук [5; 7; 11].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Переклад газетних статей є складним видом перекладацької діяльності, що вимагає від перекладача не лише високого рівня мовної компетентності, а й розуміння комунікативної стратегії автора, жанрової специфіки тексту та соціокультурного контексту. Газетні тексти поєднують інформативну й впливову функції, тому перекладач має не просто передати факти, а й відтворити емоційний, оцінний і прагматичний ефект повідомлення [3; 4].

Успішний переклад газетного матеріалу ґрунтується на вмінні збалансувати точність змісту, стилістичну природність і культурну відповідність. Стратегії адаптації, компенсації, доместикації та форенізації не є взаємовиключними; навпаки, саме їх гнучке поєднання дозволяє досягти найбільш адекватного результату. Ефективна передача прагматичних значень є ключем до повноцінного сприйняття газетних матеріалів у міжкультурному просторі

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі прагматичних стратегій перекладу новин у цифрових медіа, мультимедійних форматах та соціальних мережах, де істотно зростає роль швидкості реакції, візуального супроводу, заголовкових алгоритмів і культурної адаптації. Актуальним є також вивчення поєднання людського перекладу з машинним постредагуванням у сфері медійного контенту, оскільки саме тут особливо гостро постає питання збереження прагматичного ефекту тексту [2; 7; 12].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. Фразеологія перекладу. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. 215 с.
2. Коломієць Л. Теорія і практика художнього перекладу. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 240 с.
3. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : E. J. Brill, 1964. 331 p.
4. Vermeer H. Skopos and Commission in Translational Action. In: Chesterman A. (ed.). Readings in Translation Theory. Helsinki : Oy Finn Lectoria, 1989. P. 173–187.
5. Nord C. Translating as a Purposeful Activity. Manchester : St. Jerome, 1997. 165 p.
6. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London : Routledge, 1995. 353 p.
7. Hatim B., Mason I. Discourse and the Translator. London : Longman, 1990. 258 p.
8. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London : Routledge, 2011. 296 p.
9. The Guardian. Government's climate plan branded 'deeply inadequate' by experts. 2023. URL: <https://www.theguardian.com/environment/2023/oct/10/governments-climate-plan-deeply-inadequate>
10. BBC News. Ukraine braces for harsh winter amid power shortages. 2023. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-67543210>
11. The New York Times. Congress deadlocked over border funding. 2024. URL: <https://www.nytimes.com/2024/03/21/us/politics/congress-border-funding.html>
12. The Kyiv Independent. News and Analysis. 2024. URL: <https://kyivindependent.com>

УДК 821.161.2(0.72)

Ельнара ГУЛІЄВА

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З ІСТОРІЄЮ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник - кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.*

У статті обґрунтовано сутність міжпредметних зв'язків, проаналізовано можливості їх реалізації з історією на уроках української літератури, визначено переваги та функції таких зв'язків.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція знань, компетентнісний підхід, комплексний підхід, історичний контекст, історичні події.

Постановка проблеми. Питання міжпредметних зв'язків у навчанні залишається надзвичайно актуальним в сучасній освіті, оскільки його вирішення спрямоване на формування цілісного світогляду учнів, їх здатності критично мислити й творчо застосовувати знання. Сучасний педагог має не лише передати фактологічні знання, а й допомагати учням усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями знань.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему міжпредметних зв'язків глибоко досліджували вітчизняні науковці. Н. В. Омелюченко [7] обґрунтовує доцільність використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі. О. М. Бандура [2] розкриває роль міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, доводячи необхідність системного поєднання знань різних предметів для формування цілісного світогляду учнів. У порадинику для вчителя за загальною редакцією Н. М. Бібік [6] визначено види міжпредметних зв'язків й етапи їх реалізації. О. Я. Савченко [8] розглядає міжпредметні зв'язки як дидактичний засіб і наголошує на їхній важливості в реалізації компетентнісного підходу в навчанні. В. І. Шуляр [9] пропонує комплексну



теоретико-методичну модель організації навчання літератури в старшій школі, що передбачає інтеграцію знань.

Науковці ґрунтовно дослідили проблему міжпредметних зв'язків у цілому, окреслили основні підходи до їх реалізації в освітньому процесі, водночас питання реалізації міжпредметних зв'язків української літератури з іншими предметами, зокрема з історією, що сприяє глибшому осмисленню художніх творів, поліпшуючи ефективність навчального процесу, залишається недостатньо висвітленим, звідси випливає **актуальність нашого дослідження**.

Мета нашої розвідки – з'ясувати можливості реалізації міжпредметних зв'язків з історією на уроках української літератури, а також продемонструвати методичну модель впровадження цих зв'язків на уроці.

Об'єкт нашої статті – модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б.) [5] й підручник з української літератури для 6 класу закладів загальної середньої освіти [1], **предмет** – міжпредметні зв'язки з історією на уроці української літератури.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

На сьогодні в наукових працях можна знайти понад 30 визначень поняття «міжпредметні зв'язки». Вони передбачають провідну роль одного предмета на уроці й використання матеріалу з інших для інтеграції, поглиблення, узагальнення та закріплення знань, а також оптимізації навчального процесу [3, с. 102].

В «Українському педагогічному словнику», укладеному С. У. Гончаренком, представлено таке тлумачення поняття «міжпредметні зв'язки (МЗ)»: «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. М. з. відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання М. з. виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. М. з. формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо). Особливого значення набуває розкриття на базі М. з. моральних аспектів науки. Важливу роль М. з. відіграють у розвитку системного мислення учнів. Системний характер М. з. вимагає залучення учених, спеціалістів з усіх навчальних предметів (галузей загальної освіти), дидактів, психологів, методистів, учителів для опрацювання програм і підручників на міжпредметній основі» [4, с. 210].

Більшість учених і вчителів відзначають, що вивчення певного історико-літературного періоду, творчої біографії письменника, літературних творів через призму історії забезпечує краще розуміння контексту, глибинне осягнення матеріалу через усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків. Такий підхід також допомагає глибше осмислити зміст і значення художніх творів [8].

Якщо систематизувати переваги міжпредметних зв'язків історії й літератури, то можна виокремити такі аспекти: знання історичного контексту часу написання твору, залучення історичних джерел (різні документи, листи митців і т. д.) допомагає відчувати дух епохи й глибше зрозуміти мотиви ідею й значущість твору; оскільки письменники використовують у своїх творах (історичних оповіданнях, повістях, романах) образи, що мають історичних прототипів, інформацію про історичні події, відтворюють суспільну психологію, то знання історії дає можливість простежити, як автори переосмислюють факти; література й історія досліджують культуру й національну ідентичність, тому взаємодія цих шкільних дисциплін посилює позиції кожного з предметів [6].

У модельній навчальній програмі «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б.) [5] представлені поезія Тараса Шевченка, де висвітлено визволення козаків із турецької неволі («Іван Підкова»); розділ «На козацьких островах» з історико-пригодницького роману Володимира Рутківського «Джури козака Швайки», події в якому розгортаються в складний період зародження козацтва й протистояння українців турецько-татарським набігам. Серед варіативних творів цієї навчальної програми представлені: пригодницький детектив Андрія Кокотюхи «Таємниця козацького скарбу», який розповідає про пошук скарбу, захованого полковником Лиховієм; художній спогад-нарис Людмили Старицької-Черняхівської «Хвилини життя Лесі Українки» (фрагменти), у якому змальовано дитинство та юність письменниці, становлення її як творчої особистості, а також інші твори, що дають змогу детально ознайомитися з художнім відображенням тих чи інших історичних подій.

У підручнику з української літератури для 6 класу Валентини Архипової, Світлани Січкара, Світлани Шило, який розроблений згідно з модельною навчальною програмою «Українська література. 5–6 класи» [1] для закладів загальної середньої освіти, представлені цікаві завдання до теми, де реалізуються міжпредметні зв'язки з історією України: «Пригадай, що тобі відомо про козаків. Які їхні риси вдачі ти можеш назвати?» [1, с. 51]; «Що ти знаєш про козацького ватажка Івана Підкову? Як думаєш, за що його поважали козаки?» [1, с. 55]; «Якою ти уявляєш Лесю Українку? Як думаєш, що сприяло тому, щоб Лариса Петрівна Косач стала видатною поетесою?» [1, с. 61].



Як приклад реалізації міжпредметних зв'язків з історією на уроці української літератури, під час вивчення теми «Леся Українка. “Мрії”, “Як дитиною було”». Неповторний світ дитинства» в 6 класі на етапі «Перевірка домашнього завдання. Актуалізація опорних знань» пропонуємо такі питання на початку уроку:

- У якому році народилася Леся Українка? (*У 1871 році*).
- Які історичні події відбувалися в Україні в цей період? (*Українська мова та культура зазнавали утисків (наприклад, заборони друку українською мовою), водночас розвивався український національний рух: діячі культури намагалися зберегти мову й традиції*).
- Ким були батьки Лесі Українки? (*Мати – Олена Пчілка, письменниця, культурна діячка. Батько – Петро Косач, юрист, громадський діяч*).
- Яке місце займала їх родина в тогочасному суспільстві? (*Родина була освіченою, заможною та належала до української інтелігенції. Косачі підтримували розвиток української культури, освіти й національної свідомості*).

На нашу думку, цей комплекс питань створює підґрунтя для цілісного сприйняття навчального матеріалу. З'ясування ролі родини, аналіз впливу суспільного середовища дають змогу учням усвідомити особливості становлення Лесі Українки як письменниці. Такий підхід підвищує пізнавальний інтерес учнів і сприяє усвідомленню навчального матеріалу в реальному історико-культурному контексті. У результаті поглиблюються знання літературного й історичного матеріалу.

На етапі «Сприйняття та засвоєння учнями нового навчального матеріалу» пропонуємо учням виконати завдання у групі: «Історична карта життя». Для виконання цього завдання потрібно намалювати схему або карту життя Лесі Українки, на якій позначити місця та роки її народження, навчання та подорожей. Схема має бути наочною та легко зрозумілою: можна додавати малюнки, стрілки, підписи або кольорове виділення. Під час виконання цього завдання учні встановлюють хронологічні та просторові зв'язки з життям Лесі Українки, що сприяє розумінню контексту життя та творчості письменниці.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, міжпредметні зв'язки української літератури з історією дуже тісні, адже літературні твори створювалися на тлі історичних подій, а знання історичного контексту допомагає глибше зрозуміти сюжет, ідеї твору, образи героїв. Спираючись на знання про історичні події й історичні постаті, можна з'ясувати, як письменники художньо переосмислили історичні факти. Практичне впровадження таких зв'язків доводить їхню доцільність і результативність у сучасному освітньому процесі. Подальше вивчення способів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках української літератури з історією та іншими дисциплінами відкриє нові можливості для вчителів і науковців у створенні нових методичних концептуальних підходів, як сприятимуть глибинному осягненню національної літератури й водночас зацікавленню учнів історією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б. Українська література: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти Чернівці : МПП «Бурек», 2023. 248 с.
2. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення літератури. *Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник* / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 196–201.
3. Васильєва О. В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання. *Науково-дослідна робота молодих учених : стан, проблеми, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 2–6 грудня 2013 р.* Херсон : ХДУ, 2013. С. 34–38. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/740910e5-e1b3-4de2-a6ef-ffe7f3d756ea/content> (дата звернення: 7.03.2026).
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / автори: Архипова В. П., Січкара С. І., Шило С. Б. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Arkhypova.Sichkar.Shylo.14.07.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).
6. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 06.01.2026).
7. Омелченко Н. В. Міжпредметні зв'язки із зарубіжної літератури в умовах дистанційної та змішаної форм навчання : метод. посіб. Дніпро, 2023. 65 с. URL: <https://read.bookcreator.com/MChQ68CcgZWQrJ2ULng8vSYMjWS2/dlB98VTETi-NgG0G1ytAsw/nJn45WRNTLdg4knnH2tmQ> (дата звернення: 12.02.2026).
8. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. №2. С. 48–57 URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/534/464> (дата звернення: 07.04.2026).
9. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. С. 136.



УДК: 811.111'38:32

Діана ДЕМЧЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ)

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Головенко К. В.

У статті обґрунтовується значущість і специфіка використання стилістичних засобів політичного дискурсу на матеріалі публічних промов. Розглянуто основні випадки реалізації експресивності, риторичних прийомів та прагматичного впливу в оригінальному тексті. На основі аналізу наукових праць визначено ключові підходи до інтерпретації стилістичних засобів та окреслено їхню роль у забезпеченні змістової й стилістичної цілісності політичних виступів.

Ключові слова: політичний дискурс, публічна промова, стилістичний прийом, стилістичний засіб, інструмент впливу.

Постановка проблеми. Використання стилістичних засобів у політичному дискурсі є одним із ключових механізмів реалізації мовного впливу на суспільну свідомість. Політичне мовлення виконує не лише інформативну, а й переконувальну, оцінну та маніпулятивну функції, що зумовлює активне залучення різноманітних стилістичних ресурсів – метафор, епітетів, риторичних фігур, повторів, гіпербол тощо. Саме ці засоби забезпечують експресивність, емоційність і аргументативну силу висловлювання, сприяють формуванню політичного іміджу та впливають на сприйняття інформації аудиторією. Водночас їх функціонування в політичному дискурсі не є випадковим, а визначається комунікативною стратегією мовця та прагматичною спрямованістю висловлювання. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження ролі стилістичних засобів у політичному мовленні, їх класифікації, функцій і особливостей використання в умовах сучасного медіапростору.

Аналіз досліджень зумовлена зростанням ролі політичної комунікації в сучасному медіапросторі та посиленням впливу публічних виступів на формування суспільної думки. Дослідження використання стилістичних засобів у політичному дискурсі засвідчують їхню ключову роль у реалізації впливу на аудиторію, особливо в межах публічних промов. Зокрема, Norman Fairclough розглядає політичний дискурс як форму соціальної практики, у якій мовні засоби, зокрема метафори, повтори та риторичні конструкції, беруть участь у формуванні ідеологічних значень [7, с. 14–15]. У свою чергу, Teun van Dijk підкреслює когнітивний вимір політичного дискурсу, наголошуючи, що стилістичні прийоми впливають на ментальні моделі та соціальні уявлення адресатів [8, с. 32–33]. Додатково Jonathan Charteris-Black у дослідженні політичної риторики акцентує увагу на ролі метафори як засобу переконання та емоційного впливу в публічних виступах [9, с. 28–30]. Таким чином, у сучасних наукових підходах стилістичні засоби трактуються як інструменти не лише мовного оформлення, а й цілеспрямованого прагматичного та ідеологічного впливу на аудиторію.

Метою статті є виявлення та аналіз функціонування стилістичних засобів у політичних виступах з метою визначення їхнього впливу на формування змісту повідомлення та здійснення прагматичного впливу на аудиторію.

Виклад основного матеріалу.

У сучасній політичній лінгвістиці особлива увага зосереджена на дослідженні мовних механізмів впливу, що функціонують у межах політичного дискурсу. Політичне мовлення не лише інформує, а й виконує переконувальну та маніпулятивну функції, формуючи суспільні настрої та моделі інтерпретації дійсності. Одним із ключових інструментів реалізації цього впливу є стилістичні засоби, які забезпечують експресивність, емоційність і аргументативну насиченість висловлювання. Вони сприяють конструюванню політичного іміджу, впливають на громадську думку та забезпечують ефективну комунікацію з масовою аудиторією. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі публічних виступів політичних лідерів у глобалізованому медіапросторі, де переконливість мовлення часто визначає політичний успіх.

У сучасній лінгвістиці дослідження політичного дискурсу (ПД) посідає провідне місце у зв'язку зі зростанням ролі політичної комунікації як інструменту впливу на суспільну свідомість в умовах медіатизації. ПД виступає засобом формування ідеологічних орієнтирів, мобілізації та переконання аудиторії, що зумовлює підвищений інтерес до його маніпулятивного потенціалу. Як міждисциплінарний феномен, ПД перебуває на перетині лінгвістики, політології та соціальних наук і потребує врахування як мовних, так і екстралінгвальних чинників. У сучасній науковій парадигмі він трактується багатовимірно: зокрема, Ф. Бацевич наголошує на його орієнтації на «майбутні контексти» як підґрунті для маніпуляції, К. Серажим розглядає його як соціолінгвальну практику, а А. Кривий визначає ПД як зв'язний текст, зумовлений прагматичними, соціокультурними та комунікативними факторами.



З огляду на комунікативно-прагматичну природу політичного дискурсу, особливої ваги набувають мовні механізми, за допомогою яких реалізується вплив на адресата. Саме стилістичні засоби виступають одним із ключових інструментів конструювання змісту політичних повідомлень, оскільки вони забезпечують не лише передачу інформації, а й формування оцінних, емоційних та ідеологічних смислів. У межах політичного дискурсу такі засоби набувають специфічної функціональності, адже використовуються для посилення переконливості, маніпулятивного впливу та моделювання сприйняття реальності аудиторією. Це, своєю чергою, зумовлює необхідність чіткого розмежування понять «стилістичний засіб» і «стилістичний прийом», а також аналізу їхньої ролі у структурі політичного тексту.

У науковій традиції чітко розмежовуються поняття «стилістичний засіб» і «стилістичний прийом». Стилiстичні засоби розглядаються як мовні одиниці різних рівнів, що мають потенціал виражати експресивно-емоційні, оцінні та функціонально-стильові значення. Натомість стилістичні прийоми є способами організації цих засобів у тексті з метою досягнення певного комунікативного ефекту. За В. А. Масловою, засоби належать до мовної системи, тоді як прийоми реалізуються у процесі мовлення. Важливою характеристикою стилістичних засобів є їхня семантична двоплановість — поєднання прямого (узуального) та переносного або контекстуального значень, що забезпечує глибину інтерпретації та підсилює вплив на адресата [2].

У межах сучасної лінгвостилістики існують різні підходи до класифікації стилістичних засобів, однак найбільш системною вважається класифікація за рівнями мовної організації за В.А. Кухаренко. У її межах стилістичні засоби розподіляються відповідно до структурних рівнів мови, що забезпечує комплексний підхід до їх аналізу. Зокрема, виділяються фонетичні (звукопис, алітерація, асонанс), лексичні (метафора, метонімія, епітет), морфологічні (варіативність граматичних форм, стилістично марковані словоформи) та синтаксичні засоби (інверсія, анафора, паралелізм, риторичні запитання). Такий підхід дозволяє простежити, як на кожному мовному рівні формуються експресивність, емоційність та оцінність висловлювання. Крім того, ця класифікація є особливо продуктивною для аналізу політичного дискурсу, оскільки дає змогу системно дослідити мовні механізми впливу на аудиторію та виявити специфіку функціонування стилістичних засобів у публічних промовах [8].

Лексичні стилістичні засоби відіграють ключову роль у формуванні образності політичного мовлення та репрезентації ідеологічних смислів. Вони забезпечують оцінність і сприяють концептуалізації складних соціально-політичних явищ:

- епітет надає суб'єктивно-оцінного забарвлення: *the strongest economy, a colossal invasion* [3];
- метафора дозволяє осмислювати абстрактні процеси через конкретні образи, часто виконуючи маніпулятивну функцію: *the guns of war have shattered the peace, money is pouring in*;
- метонімія відображає зв'язки між явищами та створює ефект офіційності й узагальнення: *the United Nations wasn't there for us*;
- синекдоха стискає складні явища до символічних образів: *sons and daughters who live to grow up* [3];
- порівняння підвищує наочність і доступність аргументації: *inflation like we've never had before*.

Синтаксичні стилістичні засоби визначають організацію тексту та підсилюють його риторичний потенціал:

- анафора створює ритмічність і нарощує емоційний вплив: *the strongest economy, the strongest borders, the strongest military*;
- паралелізм забезпечує логічну впорядкованість і симетрію: *gasoline prices are down, grocery prices are down, mortgage rates are down* [3];
- риторичне запитання активізує увагу аудиторії та сприяє встановленню псевдодіалогу: *what is the purpose of the United Nations?*

Звукові стилістичні засоби відіграють допоміжну, але важливу роль у посиленні емоційного впливу:

- алітерація формує ритмомелодику висловлювання: *peace and prosperity*;
- асонанс забезпечує милозвучність і легкість сприйняття: *we are the hottest country anywhere in the world*;
- ономатопея.

Графічні засоби особливо актуалізуються в умовах політичного мовлення:

- інтерпункція структурує висловлювання та підсилює його експресивність: *Growth is surging. Manufacturing is booming* [3].

Контекстуальні стилістичні засоби забезпечують формування оцінного та критичного змісту:

- сарказм використовується для іронічної дискредитації опонента: *All I got from the United Nations was an escalator... and a teleprompter that didn't work*;
- гіпербола підсилює емоційний ефект і акцентує значущість подій: *the greatest economy in the history of the world, there is no other country even close* [3].

Особливо актуальним є дослідження промов Дональда Трампа на предмет використання стилістичних засобів, оскільки його політична риторика вирізняється високим рівнем експресивності, емоційної насиченості та прагматичної спрямованості на масову аудиторію. Актуальність такого аналізу зумовлена тим,



що промови цього політика стали показовим прикладом ефективного використання мовних ресурсів у сучасному медіапросторі, де поєднуються традиційні риторичні прийоми з елементами спрощеної, наближеної до розмовної, комунікації. Зокрема, у його виступах активно використовуються лексичні засоби (оцінна лексика, метафори), синтаксичні конструкції (повтори, анафора, короткі сегментовані речення), а також експресивні стилістичні прийоми, що сприяють підсиленню переконливості та емоційного впливу. Крім того, вивчення таких промов є важливим у контексті дослідження маніпулятивного потенціалу політичного дискурсу, адже вони демонструють, як за допомогою стилістичних засобів формується певна картина світу та здійснюється вплив на суспільну свідомість в умовах глобалізованого інформаційного простору.

Політична промова Дональда Трампа, виголошена 25 лютого 2026 року на Асамблеї ООН, є показовою з точки зору насиченості різноманітними стилістичними засобами, що забезпечують її високий прагматичний та емоційно-експресивний потенціал. Зокрема, лексичні стилістичні засоби відіграють ключову роль у формуванні образності політичного мовлення та репрезентації ідеологічних смислів: епітети (*the strongest economy, a colossal invasion*) надають оцінного забарвлення; метафори (*the guns of war have shattered the peace, money is pouring in*) сприяють концептуалізації абстрактних явищ; метонімія (*the United Nations wasn't there for us*) створює ефект узагальнення; синекдоха (*sons and daughters who live to grow up*) символізує соціальні явища; порівняння (*inflation like we've never had before*) підсилює аргументацію. Синтаксичні засоби забезпечують ритмічність і логічну організацію мовлення: анафора (*the strongest economy, the strongest borders, the strongest military*) посилює емоційний вплив, паралелізм (*gasoline prices are down, grocery prices are down, mortgage rates are down*) структурує інформацію, а риторичні запитання (*what is the purpose of the United Nations?*) активізують увагу аудиторії. Звукові засоби, як-от алітерація (*peace and prosperity*) та асонанс (*we are the hottest country anywhere in the world*), сприяють милозвучності та ритмічності висловлювання, тоді як графічні засоби, зокрема інтерпункція (*Growth is surging. Manufacturing is booming.*), підсилюють експресивність і фрагментують інформацію для кращого сприйняття. Контекстуальні стилістичні засоби, такі як сарказм (*All I got from the United Nations was an escalator... and a teleprompter that didn't work*) та гіпербола (*the greatest economy in the history of the world*), формують оцінність і підсилюють вплив на аудиторію. Отже, аналіз промови демонструє, що поєднання різних стилістичних рівнів забезпечує комплексний вплив на адресата, сприяючи як емоційній залученості, так і формуванню бажаних інтерпретацій політичної реальності.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Таким чином, стилістичні засоби є системоутворювальним компонентом політичного дискурсу, оскільки визначають його експресивність, структурованість і прагматичну ефективність. Їх цілеспрямоване використання забезпечує не лише передачу інформації, а й формування ідеологічних установок, ціннісних орієнтирів і моделей суспільного мислення, що робить їх ключовим об'єктом як лінгвістичних, так і перекладознавчих досліджень.

У перспективі планується вивчення стилістичних засобів на матеріалі політичних промов у перекладознавчому аспекті. З огляду на це, передача стилістичних засобів політичного дискурсу становить окрему проблему, оскільки вимагає збереження не лише змісту, а й прагматичного потенціалу висловлювання. Перекладач змушений обирати між різними стратегіями: прямого відтворення, функціонального аналога, компенсації або трансформації, залежно від мовних і культурних особливостей цільової аудиторії. Особливу складність становлять метафори, каламбури та культурно марковані елементи, які потребують адаптації або пояснення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабелюк О. А. Стилістика англійської мови. Київ, 2010. 422 с.
2. Маслова В. А. Онтологічні та психолінгвістичні аспекти експресивності тексту : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.19. Мінськ, 1992. 451 с.
3. Trump Speaks at U.N. Donald Trump United Nations General Assembly | Rev (дата звернення: 01.04.2026)
4. І. І. Коломієць. Словник-довідник зі стилістики. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3335/1/Slovnnyk-dovidnyk_zi_stylistyky.pdf (дата звернення: 01.04.2026)
5. Kukharensky V. A. A Book of Practice in Stylistics. 1986.
6. Van Dijk T. A. From Text Grammar to Critical Discourse Analysis. URL: <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> (дата звернення: 28.02.26)
7. Fairclough N. Media Discourse. London : Edward Arnold, 1995. 214 p.
8. van Dijk T. A. Discourse as Social Interaction. London : Sage, 1997. 324 p.
9. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. London : Palgrave Macmillan, 2011. 344 p.



УДК 821.161.2.09Жовна(072)

Наталія ЗУБИЦЬКА

ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАННЯ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ «МАЛЕНЬКЕ ЖИТТЯ» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

У цій статті розглянуто особливості вивчення оповідання Олександра Жовни «Маленьке життя» в межах шкільного курсу української літератури. Проаналізовано методичні підходи до опрацювання цього твору, визначено його виховний потенціал, а також роль у розвитку ключових компетентностей учнів. Також запропоновано результативні форми та методи організації роботи під час уроку.

Ключові слова: аналіз художнього твору, література рідного краю, методика навчання української літератури, морально-етичне виховання, Нова українська школа.

У процесі реформування шкільної освіти, зокрема у межах впровадження Нової української школи, особлива увага приділяється вивченню літератури рідного краю. Твори письменників рідного краю відіграють важливу роль у формуванні національної ідентичності, патріотизму, світогляду учнів. Яскравим прикладом такого літературного матеріалу є оповідання Олександра Жовни «Маленьке життя», в якому порушуються проблеми милосердя, альтруїстичної сили справжнього таланту. У період війни такий твір особливо актуальний, адже спрямований на виховання людяності, усвідомлення цінності життя.

Літературознавці осмислюють творчість Олександра Жовни в контексті сучасної української прози як зразок психологічної глибини та її впливу на кіномистецтво.

Високо оцінюють доробок митця й висвітлюють риси його художнього стилю такі дослідники, як В. Бондар [1], В. Габор [2], І. Котик [7], Л. Куценко [8], В. Панченко [12], Я. Поліщук [13], В. Саєнко [14], О. Феодосій [16], [17].

Науковці детально досліджують окремі аспекти психологічної майстерності автора, тоді як педагогічна цінність його творів знайшла своє відображення в методичних розробках уроків про літературу рідного краю В. Самонової [10], Н. Панасюк [11], О. Голик [3], І. Небеленчук [9]. При цьому І. Небеленчук [9], розглядаючи твір Жовни в контексті літератури рідного краю, наголошує на потужному виховному потенціалі оповідання – ідеї «маленького життя» та його величезних можливостей. Однак варто зазначити, що недостатньо уваги приділено конкретним методам, прийомам, формам роботи, які можна застосовувати при вивченні оповідання «Маленьке життя» в школі, цим обумовлено **актуальність нашого дослідження**.

Мета статті – розкрити педагогічний потенціал, визначити ефективні форми, прийоми, методи вивчення оповідання Олександра Жовни «Маленьке життя» в середніх класах на уроках літератури рідного краю в загальноосвітніх школах Кіровоградщини.

Об'єкт нашого дослідження – оповідання О. Жовни «Маленьке життя», **предмет** – методичний аспект презентації цього твору у процесі вивчення української літератури.

Оповідання «Маленьке життя» побудоване за принципом рамкової композиції. Сучасний оповідач, колекціонер ікон, показує гостям невелику ікону святого Пантелеймона, яку мистецтвознавці вважають непримітною. У подальшому автор розкриває трагічну історію малого Пилипка, котрого після смерті його матері забирає до себе дядько Селантій, однак хлопчик тікає, щоб знайти маму. У зимовому лісі замерзлу дитину рятують два ченці й приводять до монастиря. Там у Пилипка розкривається талант іконописця. Згодом, коли в монастир приїжджає француз із тяжкохворою донькою, хлопчик, почувши розповідь про святого Пантелеймона-цілителя, створює ікону з його зображенням як символ надії на зцілення. Маленький художник вечорами простоював на морозі прикладаючи ікону до вікна келії, де боролася з хворобою дівчинка. Врешті-решт вона одужала, а Пилипок помер. Ікона зберігається як особливо цінна реліквія в родині нащадка дівчинки, яка дивом вижила завдяки самопожертві Пилипка.

Оповідання Олександра Жовни спонукає задуматися над справжнім значенням людського існування. На перший погляд, життя головного героя буденне, звичайне. Однак автор демонструє, що за цією зовнішньою простотою прихований багатий і глибокий внутрішній світ.

Головна ідея твору полягає у ствердженні думки: навіть у найтяжчі періоди історії «маленька людина» може проявити величезну силу духу через співчуття, самопожертву, творчість. Оповідання здатне потужно вплинути на емоційно-почуттєву сферу учнів, формуючи в них емпатію, допомагаючи глибше усвідомити цінність кожного людського життя.

«Маленьке життя» О. Жовни не включене до шкільної програми, проте його можна вивчати з учнями на уроках позакласного читання або на уроках літератури рідного краю в навчальних закладах Кіровоградської області.



Твір можна також презентувати у форматі позакласних заходів: літературна година під назвою «Маленьке життя та його великі можливості»; перегляд фрагментів фільму Олександра Жовни з подальшим обговоренням; реалізація проєкту «Ікона Пилипка: від трагедії до надії».

Я вважаю, що доречно вивчати з учнями оповідання О. Жовни в 7 класі, адже в цьому віці діти вже можуть глибоко співпереживати й усвідомлювати значущість «маленьких» вчинків. Цей твір не лише розширює літературний кругозір і знайомить з літературою рідного краю, а й виховує людину з добрим серцем – стійку, співчутливу й здатну змінювати світ на краще. Текст доступний для сприйняття школярами середніх класів, у ньому відсутні надто складні історичні чи філософські контексти.

На мій погляд, найдоцільніше обрати комбінований вид уроку, тому що він поєднує **новий матеріал, повторення раніше вивченого**, сприяє розвитку творчої уяви й **критичного мислення, умінню аналізувати художній твір і робити висновки**.

Тема уроку: Література рідного краю. «Цінність “маленького життя” (за твором О. Жовни “Маленьке життя”»).

Мета уроку: ознайомити учнів із творчістю нашого земляка Олександра Жовни, його оповіданням «Маленьке життя»;

розвивати навички аналізу психологічного стану персонажів й визначати функції художніх засобів і прийомів.

формувати емпатію, доброту, милосердя, любові до людей.

Можна побудувати урок, визначивши такі його етапи:

1. Слово вчителя.

Доброта і милосердя, любов і самопожертва... Це крила, на яких тримається людство. Ці риси характеру цінуються у людях найбільше.

Учитель зачитує фрагмент оповідання О. Жовни «Маленьке життя»: *«Пилипок притискав до шиби маленьку дощечку, дивився крізь смужку на хвору дівчинку, що спала, і не чув ні холоду, ні морозу, що щипав його за обличчя, кусав затерпілі почервонілі пальці, що відчайдушно вчепилися за дощечку із святим. А дівчинка спала. Спала і зовсім не підозрювала, що десь там, за вікном келії, на холоді, серед темної зимової ночі, стоїть навшпиньки її одноліток, якого так захопили її великі сумні очі. Минув ще один день. А коли настала ніч, то знову в синіх сутінках стежка пролягла перед Пилинком до вікна, де блимало тьмяне світло. Пилипок роздмухав у шибі невелику пляму і притис до неї святого. Потім, намагаючись витягнутись якнайвище, прикипів очима до прозорої смужки. Дівчинка спала. Лець тремтів язичок свічки на великому підсвічнику. Пилипок дивився на сплячу і знову тихо прохав свого святого: – Допоможи їй... Ти можеш... Ти сильний...»* [4, с. 9].

2. Оголошення теми уроку, мети.

3. Ознайомлення із творчою особистістю автора.

Олександр Юрійович Жовна народився 15 лютого 1960 року в м. Новомиргороді Кіровоградської області. Закінчив дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту ім. М. Горького (нині – Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова). Після закінчення університету О. Жовна повернувся в рідний Новомиргород, де вже майже 45 років працює вихователем у психоневрологічному інтернаті. Більшість своїх творів Жовна написав саме там.

Його твори перекладалися японською й англійською мовами, видавалися в Токіо та Нью-Йорку. За прозою Жовни знято кілька фільмів, зокрема «Маленьке життя», де він виступив сценаристом, режисером і актором [5], [6], [15].

Запитання до учнів:

– Яких ще письменників рідного краю ви знаєте? Чиї твори вивчали раніше?

(В. Винниченко «Федько Халамидник» (вивчали в 6 класі), В. Сухомлинський (вивчали оповідання в молодших класах, а також у 6 класі за його оповіданнями проводили уроки позакласного читання)).

4. Підготовка учнів до читання твору.

Запитання до учнів:

– Про що, на вашу думку, твір, який має назву «Маленьке життя»? (1. Можливо, у творі йдеться про життя звичайної людини, яке здається «маленьким», непомітним для інших, але має свою цінність. 2. Про коротке або трагічне життя. Назва твору може натякати на те, що життя героя було недовгим. 3. Про дитинство. «Маленьке життя» може означати життя дитини – її переживання, мрії, радості й труднощі. 4. Про самотність або обмеженість. Назва може підказувати, що герой живе в обмеженому світі (фізично чи духовно), відчуває самотність. 5. Про цінність кожного життя. Автор, ймовірно, хоче показати, що будь-яке життя, навіть непомітне, має значення).

5. Читання фрагментів оповідання учнями вголос.

Фрагмент «смерть матері» (від слів «...мамине тіло стало холодним» до «...і Пилипок знову заплющив очі») [4, с. 1].

Після прочитання цього фрагменту варто провести бесіду з учнями про їхні відчуття від прочитаного:



– Які емоції у вас викликав прочитаний фрагмент? (1. Сум, жаль. Дуже сумно через смерть мами і беззахисність Пилипка. 2. Співчуття. Виникає бажання пожаліти хлопчика, підтримати його, адже він залишився сам у важких умовах. 3. Страх, що герой лишився без мами у зимовому лісі).

Фрагмент «втеча в ліс» (від слів «Потім, утираючи сльози, поглянув на ліс...» [4, с. 2] до слів «Незнайоме чоловіче обличчя, сховане в чорний одяг, схилилось над ним...» [4, с. 3]).

– Що побачив в лісі хлопчик? (Засніжені високі дерева, лісову дорогу, великого білого сича з «величезними очима», незнайомого чоловіка в чорному).

– Що відчував маленький хлопчик у зимовому лісі? (Страх через самотність, розгубленість, бо не знав, куди йти, втому (через довгу дорогу він почав дрімати, надію, тому що йому наснилася мама і яблуко).

Фрагмент «малювання ікони» (від слів «Пилипок пройшов до столів...» [4, с. 7] до «і дві легких блакитних плямки» [4, с. 9]).

Відповіді на запитання вчителя:

– Про що ви дізналися з цього уривку? (Про життя Пилипка в монастирі: хлопчик

живе серед ченців, які ставляться до нього доброзичливо, піклуються про дитину. Про талант Пилипка до малювання: він сам знаходить дощечку і створює ікону; про його доброту і чуйність: хлопчик переживає за хвору дівчинку і хоче їй допомогти. Про віру Пилипка. Він щиро вірить, що намальований святий може допомогти дівчинці одужати).

Читання фрагментів оповідання під час уроку пробуджує інтерес учнів до твору, сприяє їхньому емоційному залученню в художній світ, формуванню особистісної оцінки вчинків героя.

5. Характеристика головного героя.

Характеристика героя – це аналітична діяльність, яка вчить учнів бачити текст як цілісний художній світ, де кожен засіб, прийом, використаний автором, працюють на увиразнення образу, втілення ідеї. Робота над характеристикою літературного героя належить до ключових видів діяльності на уроках літератури., що уможлиблює уникнення поверхневого переказу тексту. Коли учень вперше знайомиться з персонажем, він відчуває симпатію чи антипатію, впізнає в герої риси знайомих людей або себе. Це первинне емоційне сприйняття важливе, але завдання вчителя – перейти від нього до літературознавчого аналізу.

Через характеристику Пилипка вчитель може проілюструвати поступове духовне зростання героя, його еволюцію від дитини-жертви до творця.

Характеристику головного героя можна провести, використовуючи метод «Квітка рис»: посередині аркуша малюємо коло з іменем героя. Навколо – пелюстки, кожна з однією рисою й поясненням цієї риси на прикладі вчинку. Наприклад: вразливий, емоційний – «схлинув і втер кулачком очі» [4, с. 3], «знову заплакав» [4, с. 2]; обережний, недовірливий – «Пилипок дивився на чорнобородих дядьків і не знав, вірити чи ні» [4, с. 3].

Після обговорення рис характеру головного героя бесіда з учнями:

– Чи справді життя Пилипка «маленьке»? (Зовсім ні. Воно особливе. Він приніс у цей жорстокий світ доброту, самопожертву. Кожна людина має унікальний внутрішній світ і навіть непомітне на перший погляд життя є важливим.)

– Чому хлопчик малює на іконі саме Пантелеймона? (Тому що монах сказав, що він цілитель і може допомогти зцілити дівчинку).

– Як талант рятує душу? (Це не просто здібність, а справжній шлях до зцілення душі, самовираження та досягнення внутрішньої гармонії. Він сприяє подоланню труднощів і допомагає зберегти людяність).

Проблемне питання:

– Чи міг Пилипок лишитися живим? За яких умов? (Якби він порадився з дорослими і розповів про те, що хоче зробити, вони йому допомогли б. Або якби він розповів про свою хворобу і до нього покликали лікаря, адже батько дівчинки був лікарем).

При вивченні оповідання О. Жовни можна провести дискусію на тему: «Чи можлива самопожертва в сучасному світі?».

Така форма особливо актуальна в роботі із семикласниками, які перебувають на етапі підліткового розвитку. Вони ще тільки формують свою ціннісну ієрархію, а тому в них виникає особливий інтерес до «вічних» питань (що таке добро і зло, чи можна брехати заради порятунку, чи варто жертвувати собою), прагнення до суперечки як способу самоствердження. Дискусія задовольняє всі ці потреби. Вона дає можливість висловити сумнів, почути іншу думку, висловитися, не боячись осуду, і, можливо, скоригувати власну позицію не тому, що «так треба», а тому, що переконали аргументи однолітків.

6. Творче завдання.

Можливе використання різних творчих завдань: написати щоденник Пилипка (3–4 записи), лист до героя, продовження історії від імені французьки.

7. Підсумок, домашнє завдання: на вибір учня, створити проєкт або написати есе.

Варіант 1. Проєкт (груповий або індивідуальний) «Маленькі життя» навколо нас (дослідження), або «Монолог Пилипка» (сторінка в соцмережах).



Проектна діяльність – одна з найефективніших форм для формування наскрізних умінь, оскільки вимагає від учня самостійності, відповідальності та здатності працювати з різними джерелами інформації.

Це завдання формує комунікативні уміння: чітко й логічно висловлювати думки, критичне мислення (аналіз інформації, формування власної позиції, доведення думки).

Варіант 2. Есе на тему: «Чи можна вважати життя Пилипка щасливим?», «Чи потрібна самопожертва сьогодні?», «Цінність “маленького життя” людини».

Есе – це жанр, який дає змогу учневі висловити власну позицію, не боячись «неправильної відповіді». Воно формує здатність до рефлексії, аргументації, сприяє розвитку зв'язного мовлення.

Такі домашні завдання розвивають особистість учня, розвиваючи аналітичне мислення й творчі здібності, самостійність і відповідальність. Найголовніше, що ці компетентності формуються в процесі особистісної діяльності, коли література перестає бути «черговим предметом» і стає розмовою про життя, смерть, вибір, відповідальність, тобто про те, що хвилює кожного підлітка.

Оповідання Олександра Жовни «Маленьке життя» має значний педагогічний потенціал, тому цей твір доцільно вивчати в середніх класах на уроках української літератури в розділі «Література рідного краю» в загальноосвітніх школах Кіровоградщини. Зміст, проблематика, поетика цього зразка малої прози при виробленні відповідної методичної концепції можуть бути використані для реалізації навчальної, розвивальної, виховної функції літературної освіти.

Педагогічний потенціал оповідання полягає насамперед у його глибокій морально-філософській проблематиці. Автор порушує проблеми сенсу людського життя, самореалізації особистості, відповідальності за власний вибір. Це створює умови для формування в учнів життєвої позиції, системи цінностей, що ґрунтуються на морально-етичних засадах. Також твір сприяє розвитку в підлітків емоційного інтелекту, емпатії, уміння розуміти інших людей. Зміст «Маленького життя» спонукає учнів до роздумів, аналізу, формування власних висновків, що є важливими складовими розвитку критичного мислення школярів.

Для досягнення максимального освітнього результату доцільно, зважаючи на вікові особливості учнів і зміст твору, поєднувати різні методи й форми організації навчальної діяльності: бесіда, дискусія, аналіз фрагментів твору, які висвітлюють сутнісні риси характеру героя, характеристика персонажа, письмові творчі завдання (есе, щоденник від імені героя, лист до героя, продовження історії і т. д.), проекти (дослідження, сторінка героя в соцмережах).

Отже, вивчаючи оповідання О. Жовни «Маленьке життя» в розділі «Література рідного краю» в навчальних закладах Кіровоградщини, можна ефективно формувати компетентності учнів, визначені стратегією НУШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Рання проза: пошуки власного стилю. *Жовна О. Маленьке життя*. Кіровоград: ПВД «Мавік», 2004. С. 3–10.
2. Габор В. Його степова зоря. Проза нової та найновішої генерації (О. Жовна з Кіровоградщини). *Кур'єр Кривбасу*. 1996. № 12. С. 67–68.
3. Голик О. «Як навчити відчувати душу, розуміти, що десь комусь болить?»: Інтерактивний урок за оповіданням Олександра Жовни «Маленьке життя» у 5 класі. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2008. №6. С. 36–47.
4. Жовна О. Ю. Маленьке життя : оповідання. Кіровоград : ПВД «Мавік», 2004. 1-10
5. Жовна Олександр Юрійович. *Українська літературна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Жовна_Олександр_Юрійович (дата звернення: 27.03.2026).
6. Маленьке життя (фільм). *Vikimedia*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Маленьке_життя_\(фільм\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Маленьке_життя_(фільм)) (дата звернення: 27.03.2026). 2022. №3. С. 40–45.
7. Котик І. Терпкі самотності Олександра Жовни. *Сучасність*. 2009. №3–4. С. 284–288.
8. Куценко Л. Це диво називають воскресінням. *Дзвін*. 1994. № 1. С. 144–146.
9. Небеленчук І. Оповідання О. Жовни «Маленьке життя» в контексті літератури рідного краю. Шкільна літературна освіта. 2011. №11. С. 22–26.
10. Самонова В. Конспект уроку з української літератури на тему: «Література рідного краю. “Маленьке життя та його великі можливості” (за твором О. Жовни “Маленьке життя”)». URL: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-uroku-z-ukrainskoi-literaturi-na-temu-literatura-ridnogo-krau-malenke-zitta-ta-yogo-veliki-mozlivosti-za-tvorom-ozovni-malenke-zitta-8826.html> (дата звернення: 23.03.2026).
11. Панасюк Н. П. Урок за оповіданням Олександра Жовни «Маленьке життя». Педагогічний вісник. 2011. №3–4. С. 152–155.
12. Панченко В. Запрошення до потойбіччя. *Жовна О. Вдовушка*. Кіровоград, 1996. С. 3–5.
13. Поліщук Я. Несчастливі коханці й блудні сини Жовни. *Новомиргородщина*. 2009. 23 січня. С. 7.
14. Сасенко В. Письменник, який не полишає вчительської праці: поетика кіноповісті Олександра Жовни «Визрівання». *Українська мова та література*. 2004. №15. С. 41.
15. Славетні імена нашого краю. Дитячі письменники рідного краю: анотований бібліографічний покажчик: дитячі письменники Кіровоградщини / упоряд. та комп'ют. оформлення О. В. Лисун. Захарівка: бібліотека Захарівської школа, 2024. 15 с.
16. Федосій О. О. Особливості психологізму прозописма О. Жовни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 33 (72). №3. 2022. С. 241–246.
17. Федосій О. О. Художнє моделювання образу мистецтва у творчій спадщині Олександра Жовни. *Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2010. №21. С. 43–47.



УДК 81'253:811.111

Олександра ІЛЬІНА

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ
ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.

У статті здійснено комплексний аналіз культурно-специфічних реалій як об'єкта перекладознавчих досліджень та окреслено особливості їх відтворення в туристичних текстах. Розглянуто основні підходи до визначення поняття «реалія», систематизовано їхні класифікації та функції у міжкультурній комунікації. Охарактеризовано жанрові та стилістичні особливості туристичного дискурсу, що безпосередньо впливають на перекладацькі рішення. Особливу увагу приділено проблемам передачі культурно маркованої інформації, зокрема явищу неперекладності, прагматичній адаптації та збереженню національного колориту.

Ключові слова: реалії, культурно маркована інформація, переклад, туристичний дискурс, неперекладність, національний колорит, прагматична адаптація, міжкультурна комунікація.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та активного розвитку міжнародного туризму переклад туристичних текстів набуває особливої актуальності. Туристичний дискурс є важливим інструментом міжкультурної комунікації, оскільки він не лише інформує, а й формує уявлення про іншу культуру, створює її привабливий образ і стимулює інтерес до подорожей. Водночас однією з ключових проблем перекладу таких текстів є відтворення культурно-специфічних реалій — мовних одиниць, що відображають унікальні особливості життя, традицій, історії та світогляду певного народу.

Складність перекладу реалій полягає у їхній безеквівалентності або лише частковій еквівалентності, що зумовлює необхідність застосування різноманітних перекладацьких стратегій. В рамках туристичного дискурсу ця проблема ускладнюється потребою збереження не лише змісту, а й емоційно-експресивного впливу тексту.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема відтворення культурно-специфічних реалій посідає важливе місце в сучасному перекладознавстві, адже дослідженню цього питання присвячено чимало праць. Зокрема, у своєму дослідженні Абабілова Н. М. та Усаченко І. В. розглядають реалії як засіб акумуляції та трансляції культурної інформації, відображаючи національну специфіку мовної картини світу [1].

Зорівчак Р. П. [4] визначає реалії як мовні одиниці, що поєднують лексичне значення з культурно зумовленою інформацією, чужою для реципієнта [4]. Подібної позиції дотримуються й інші дослідники, зокрема Leppihalme R. [14] та Akhmedova M. [10], які підкреслюють їхню роль у передачі культурної ідентичності.

Класифікаційні аспекти реалій висвітлюються у працях Кияка Т. Р. [5], Jordan C. [13], Матузкової О. П. та Марченко В. В. [8], які пропонують тематичні, структурні та функціональні підходи до їх систематизації.

Туристичний дискурс як об'єкт перекладу досліджується у працях Бершак Н. О. [2], Кулиняка Д. П. [7], Костирко А. С. [6] та Dann G. [12], які наголошують на його полістилістичності та прагматичній спрямованості.

Мета статті. У дослідженні ставиться за мету проаналізувати особливості відтворення культурно-специфічних реалій у перекладі туристичних текстів з урахуванням їхніх лінгвокультурних, функціональних і стилістичних характеристик.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Реалії як мовні одиниці є важливим компонентом культурно маркованої лексики. Вони відображають специфіку матеріальної та духовної культури, історичного розвитку та соціального устрою певного народу. Як підкреслює Середа Н. М., реалії не лише називають об'єкти дійсності, а й акумулюють культурно значущу інформацію, виступаючи засобом репрезентації національного досвіду. Це означає, що реалії можна розглядати як своєрідні носії колективної пам'яті, що передають знання про традиції, цінності та спосіб життя певної спільноти. Вони виконують функцію культурного «дзеркала», відображаючи особливості світосприйняття народу, його естетичні та моральні пріоритети, а також способи взаємодії з навколишнім середовищем [9, с. 80].

У сучасному перекладознавстві реалії розглядаються як складні семантичні утворення, що поєднують денотативне значення з конотативними компонентами. Це зумовлює необхідність урахування не лише їхнього прямого, буквального значення, а й асоціативного, емоційного та стилістичного потенціалу, який може включати національні уявлення, культурні традиції або історичні алюзії [9, с. 80]. Наприклад, назви національних свят, кулінарних страв або традиційних обрядів несуть у собі певну культурну інформацію, яка не завжди прямо передається словником, а потребує додаткового роз'яснення у перекладі. Крім того, важливим є контекстуальний фактор, адже значення реалії може змінюватися залежно від ситуації вживання,



жанру тексту, цільової аудиторії та комунікативної мети автора. Так, у художньому тексті реалія може набувати емоційно забарвленого або символічного значення, тоді як у науковому або публіцистичному контексті вона зазвичай передає точну інформацію і потребує більш нейтрального відтворення [11, с. 268].

Класифікація реалій дозволяє систематизувати підходи до їх перекладу та забезпечує більш структурований аналіз культурно-специфічних елементів тексту. Найбільш поширеним є тематичний принцип, відповідно до якого виділяють такі основні групи: географічні (*Outback* — *аутбек*), етнографічні (*kimono* — *кімоно*), культурно-історичні (*Thanksgiving* — *День подяки*) та суспільно-політичні реалії (*House of Commons* — *Палата громад*) [8, с. 96].

Деякі дослідники також пропонують додаткові підгрупи, зокрема побутові, гастрономічні або адміністративні реалії, що дозволяє ще детальніше аналізувати особливості функціонування та перекладу конкретних елементів тексту [5, с. 142–143]. Така диференціація допомагає перекладачеві не лише точно відтворювати лексичне значення, а й враховувати культурні, емоційні та стилістичні відтінки, які властиві кожній групі реалій, забезпечуючи більш адекватну передачу інформації цільовій аудиторії.

Географічні реалії відображають природні та територіальні особливості (наприклад, назви ландшафтів, річок, гірських хребтів, кліматичних зон), етнографічні — побут, традиції та звичаї (елементи одягу, національна кухня, обряди та ритуали), культурно-історичні — події та явища минулого (історичні пам'ятки, традиційні свята, визначні постаті та події), а суспільно-політичні — структуру державного управління та соціальні інститути. Кожна з цих груп має свої особливості функціонування та перекладу, що потребує диференційованого підходу та врахування специфіки жанру тексту й комунікативної мети [13, с. 169–170].

Особливу складність становлять конотативні реалії, які містять додаткові смислові відтінки, культурні алюзії та емоційні асоціації, що виходять за межі прямого лексичного значення (наприклад: *the American Dream* — *американська мрія*). Їх переклад вимагає не лише високого рівня мовної компетентності, а й глибокого розуміння культурного контексту, включаючи історичні передумови, національні традиції, соціальні та релігійні норми, а також сучасні культурні коди [3, с. 143–150]. Неврахування цих аспектів може призвести до спотворення змісту, втрати важливих культурних конотацій, хибної інтерпретації оригінального тексту або навіть до виникнення непорозумінь у цільовій аудиторії. Тому перекладачеві необхідно ретельно аналізувати культурні і соціальні реалії, а за потреби використовувати адаптаційні стратегії або додаткові пояснення, щоб забезпечити повну адекватність і точність переданої інформації.

У туристичному дискурсі реалії відіграють особливо важливу роль, оскільки саме вони створюють образ країни та формують її унікальність. Туристичні тексти поєднують інформативну та рекламну функції, що зумовлює їхню стилістичну специфіку. Як зазначає Кулиняк Д. П., такі тексти спрямовані не лише на передачу інформації, а й на формування позитивного ставлення до туристичного продукту [7, с. 12]. У цьому контексті реалії виступають як інструменти культурної привабливості, що здатні викликати інтерес та емоційний відгук у потенційного туриста.

Стилістично туристичний дискурс характеризується полістилістичністю, поєднуючи елементи різних функціональних стилів — наукового, публіцистичного та розмовного. У ньому широко використовуються експресивні засоби, метафори, гіперболи, епітети та позитивно забарвлена лексика, що підсилює емоційний вплив на адресата та створює живий, яскравий образ описуваного об'єкта або місця. Часто застосовуються також елементи сторітелінгу, цікаві оповіді або анекдотичні вставки, які допомагають утримати увагу читача, сформувати враження присутності та емоційного занурення у події [6, с. 27–28].

Переклад туристичних текстів потребує врахування їхньої прагматичної спрямованості та специфічної комунікативної мети. Перекладач повинен не лише передати зміст, а й відтворити вплив оригіналу на цільову аудиторію, зберігаючи стильові, емоційні та культурні особливості тексту. Це особливо важливо у випадку реалій, які виконують функцію маркерів культурної ідентичності та несуть додаткові конотативні значення. Вдалий переклад має не лише інформувати, а й мотивувати до подорожі, формуючи позитивне та автентичне уявлення про країну, її культуру та традиції [12, с. 44].

Однією з ключових проблем перекладу реалій є явище неперекладності. Як зазначають дослідники, воно виникає через відсутність відповідних понять або культурних аналогів у мові перекладу [16]. У таких випадках перекладач змушений застосовувати різні стратегії: транскрипцію, калькування, описовий переклад або культурну адаптацію. Вибір конкретної стратегії залежить від типу тексту, його жанру, цільової аудиторії та функції реалії в конкретному контексті, а також від прагнення зберегти автентичність або зробити текст більш доступним для читача.

Водночас кожна з цих стратегій має свої переваги та обмеження. Наприклад, транскрипція дозволяє максимально зберегти національний колорит і звучання іншомовного терміна, але може ускладнити розуміння тексту для читача, який не знайомий із культурним контекстом (наприклад: *der Bundestag* — *Будестег*, *Halloween* — *Хеллоуїн*, *constable* — *констебль*). Калькування забезпечує формальну відповідність оригіналу, проте не завжди передає культурний чи емоційний зміст слова або виразу (*Continental breakfast* — *континентальний сніданок*, *Black Prince* — *Чорний принц*). Описовий переклад робить текст зрозумілим для адресата, проте часто призводить до втрати експресивності, стислості та художньої насиченості (*Childe* —



молодий дворянин, *chesterfield* – довге чоловіче пальто). Культурна адаптація, у свою чергу, сприяє кращому сприйняттю тексту цільовою аудиторією, проте може нівелювати автентичність і особливості оригінальної культури (*кожух* – *sheepskin*, *porter* – *пиво*, *frankfurter* – *сосиска*) [4].

Ще однією значущою проблемою є прагматична невідповідність, яка виникає у разі неправильного врахування норм та очікувань цільової культури. Вона може призвести до зміни комунікативного ефекту тексту або навіть до його хибного сприйняття [15]. Наприклад, надмірне збереження іншомовних елементів може зробити текст важким для розуміння та знизити його емоційний вплив, тоді як надмірна адаптація може спростити текст настільки, що він втратить культурну унікальність і характерну стилістичну забарвленість. У результаті перекладачеві доводиться балансувати між точністю, зрозумілістю та культурною автентичністю, застосовуючи комбіновані стратегії для досягнення оптимального перекладу.

Суттєвим аспектом є також збереження стилістичних характеристик тексту. Туристичні тексти часто містять образні засоби, які формують їхню естетичну цінність. Їхня втрата або спрощення може знизити ефективність тексту як рекламного інструменту. Тому перекладач має враховувати не лише зміст, а й форму подачі інформації, включаючи ритм, інтонацію та емоційне забарвлення [17].

У сучасних умовах важливу роль у перекладі відіграють технології машинного перекладу. Вони дозволяють значно пришвидшити процес обробки великих обсягів тексту та забезпечити попередній, чернетковий переклад. Проте використання машинного перекладу без подальшого професійного постредагування може призводити до спотворення культурно-специфічної інформації, оскільки такі системи не завжди здатні адекватно інтерпретувати культурні нюанси, асоціативні відтінки чи конотативне значення реалій. Це особливо актуально для туристичних текстів, де важливу роль відіграють деталі місцевих традицій, назв, свят та інших культурних маркерів, які потребують контекстуального та культурного аналізу [17].

Водночас поєднання машинного перекладу з професійним постредагуванням дозволяє підвищити ефективність перекладацького процесу, зберігаючи при цьому точність, стилістичну насиченість та культурну автентичність тексту. Такий підхід дозволяє оптимально поєднувати швидкість автоматичного перекладу та компетентність людського перекладача, особливо при обробці складних тематичних сегментів.

Таким чином, переклад реалій у туристичних текстах є складним і багатограним процесом, що потребує комплексного підходу та високого рівня професійної компетентності перекладача. Він передбачає не лише глибокі мовні знання, а й культурну обізнаність, аналітичні навички, здатність оцінювати комунікативний ефект тексту та адаптувати його відповідно до потреб конкретної аудиторії, забезпечуючи при цьому збереження емоційного та стилістичного забарвлення оригіналу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, культурно-специфічні реалії є важливим елементом туристичного дискурсу та відіграють ключову роль у передачі національної ідентичності. Саме через них формується уявлення про культурні, історичні та соціальні особливості країни, що робить туристичні тексти більш привабливими та інформативними для потенційного адресата. Їх переклад пов'язаний із низкою труднощів, серед яких — безеквівалентність, семантична багатозначність, прагматична невідповідність та ризик втрати стилістичних характеристик, що може суттєво вплинути на загальне сприйняття тексту.

Ефективне відтворення реалій можливе лише за умови поєднання різних перекладацьких стратегій та врахування широкого культурного контексту. Перекладач повинен не лише адекватно передати зміст, а й зберегти емоційно-експресивний потенціал тексту, його стилістичну своєрідність і прагматичну спрямованість. Важливим є забезпечення балансу між збереженням національного колориту та зрозумілістю тексту для цільової аудиторії, орієнтуючись на комунікативну мету тексту та очікування реципієнта. У цьому контексті особливого значення набуває перекладацька компетентність, що включає мовні, культурні та аналітичні навички.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці оптимальних моделей перекладу культурно маркованої лексики в різних жанрах туристичного дискурсу, зокрема в рекламних, інформаційних та цифрових текстах. Актуальним напрямом є також вивчення впливу сучасних технологій, зокрема систем машинного перекладу, на якість передачі культурно-специфічної інформації. Особливої уваги потребує дослідження взаємодії людського та машинного перекладу, а також розробка ефективних стратегій постредагування, які дозволять мінімізувати втрати змісту та зберегти культурну автентичність текстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабілова Н., Усаченко І. Реалія як об'єкт досліджень вітчизняних та зарубіжних перекладознавців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Мовознавство*. 2017. Вип. 2(28). С. 4–9.
2. Бершак Н. О. Особливості перекладу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 9. Ч. III. С. 10–15.
3. Буряк С. Семантика і переклад реалій у художньому тексті. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка*. 2021. No 23. С. 143–150.
4. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Вид-во ЛДУ, 1989. 216 с.
5. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.
6. Костирко А. С. Англомовні рекламні туристичні тексти: лінгвостилістичний і перекладознавчий аспекти : кваліфікаційна робота магістра. Полтава : Полтавський університет економіки і торгівлі, 2020. 112 с.



7. Кулиняк Д. П. Туристичний дискурс у транслатологічній площині (на матеріалі французької та української мов) : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 "Філологія" / наук. керівник Ю. Ю. Третяк. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 66 с.
8. Матузкова О. П., Марченко В. В. Проблематика дослідження реалій у сучасному українському перекладознавстві. *Записки з романо-германської філології*. 2024. Вип. 2(53). С. 84–100.
9. Середа Н. А. Національно-культурна маркованість лексичних одиниць у німецько-українському перекладі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2019. Вип. 39(3). С. 79–82.
10. Akhmedova M. The linguistic footprint of culture: analyzing the significance of realia. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2025. Vol. 6, No. 3. P. 71–92.
11. Anvarova Sh. A. Realia as bridges to cultural insight. Conference of Modern Science & Pedagogy. Washington, USA, 2023. Vol. 1, Issue 4. P. 268–273.
12. Dann G. Remodelling a changing language of tourism: from monologue to dialogue and triologue. [In:] Hsu, C. & Gartner, W. (eds.). *The Routledge handbook of tourism research*. 2012. P. 42–53.
13. Iordan C. Semantic and functional aspects of translating realia-words from Romanian into English in Ion Creangă's novel. *Studii de Știință și Cultură*. 2025. Vol. 21, Issue 1. P. 167–177.
14. Leppihalme, Ritva. "Relia." In *Handbook of Translation Studies: Volume 2*, edited by Luc van Doorslaer, and Yves Gambier. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2011. P. 126–130.
15. Li W. Implicit cultural information transmission and English translation strategies. *Journal of Art, Culture and Philosophical Studies*. 2024. Vol. 1, No. 2.
16. Nolan J. Interpretation: Techniques and Exercises. Bristol: Multilingual Matters. 2005.
17. Qiufen W., Amini M., & Tan D. A. L. Strategies, Errors, and Challenges in Translating Culture-Specific Items in Chinese-English Literary Works : A Systematic Review. *Jurnal Arbitrer*. 2025. Vol. 12(2). P. 259–273.

УДК 821.161.2.09(072)

Аліна КАЧАЛОВА

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

У статті розглянуто інноваційні форми позакласної роботи з української літератури в старших класах, спрямовані на розвиток читачької компетентності, творчих здібностей, естетичного смаку учнів.

Ключові слова: інноваційні форми, позакласна робота, методика навчання української літератури, інтерактивні методи, цифрові технології, творча діяльність, читачька компетентність.

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається поступове зниження престижу позакласної роботи, що створює низку проблем у її організації в системі шкільної літературної освіти. Серед основних чинників, які вплинули на зміщення позакласної роботи на маргінеси, – перевантаженість навчальних програм, орієнтація педагогічного процесу на «середнього» учня, зниження інтересу молоді до книги, захоплення масовою культурою, комп'ютерними іграми, соціальними мережами. Унаслідок цього зменшується культурна активність школярів, а відповідно, знижується їхня мотивація й до навчання та духовного саморозвитку. Водночас поява нового покоління учнів із трансформованими ціннісними орієнтирами й світоглядними установками актуалізує потребу у впровадженні нових підходів до організації освітнього процесу. Сучасна школа має сприяти формуванню всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної до ефективної комунікації та критичного мислення. У цьому контексті позакласна діяльність з української літератури виступає важливим засобом розвитку читачької культури, естетичного смаку й духовного світу старшокласників.

Проблему організації позакласної роботи з української літератури досліджували такі науковці та методисти, як В. Андрусенко, Т. Бабійчук, Л. Базильчук, Н. Волошина, О. Куцевол, А. Лісовський. Вони розглядають позакласну діяльність як важливу складову літературної освіти, що сприяє формуванню читачької культури, естетичних смаків і збагаченню духовного світу учнів.

О. Шевчук [7], І. Дичківська [4], О. Вербицька [2], Я. Фруктова [8] І. Полякова, Т. Жиденко, О. Голобородько [5] у своїх працях представляють сучасний погляд на позакласну діяльність. Автори зосереджують свою увагу на пошуках нових форм позакласної роботи, які б активізували інтерес учнів і працювали на формування компетентностей визначених Державним стандартом освіти (мовно-літературна галузь).

Актуальність нашого дослідження також визначається тенденцією до зниження навчальної мотивації старшокласників і необхідністю пошуку ефективних форм позакласної діяльності з української літератури, здатних забезпечити активне залучення учнів до освітнього процесу та зумовлена потребою оновлення форм позакласної роботи з української літератури в старших класах відповідно до вимог компетентнісного підходу й сучасних освітніх тенденцій.



Мета дослідження – визначити дидактичний потенціал інноваційних форм позакласної роботи з української літератури в старших класах і з'ясувати їхню роль у підвищенні навчальної мотивації й розвитку читацької компетентності учнів.

Об'єкт нашого дослідження – позакласна робота з української літератури, **предмет** – специфіка застосування інноваційних форм в старших класах.

Сучасна школа орієнтована на формування соціально активної та творчо розвиненої особистості, здатної до самостійного мислення, ухвалення нестандартних рішень і реалізації інноваційних ідей. Позакласна робота відіграє важливу роль у виконанні цих завдань.

Зміст позакласної роботи реалізується в різних формах. Можна наводити багато прикладів відомих інноваційних форм позакласної роботи, однак перелічити всі неможливо, оскільки пошук форм триває і триватиме, допоки існуватиме освітній процес.

Як зазначає О. Вербицька, різноманітні види діяльності, що проводяться поза уроками, умовно поділяють на дві основні групи: 1. періодичні; 2. систематичні [2].

До періодичних форм належать ті, що проводяться епізодично. Серед них – тематичні літературно-мистецькі фестивалі, творчі конкурси читачів, літературні флешмоби, квест-ігри, відеопроєкти, подкаст-зустрічі, присвячені українським письменникам чи літературним подіям.

До систематичних форм відносять ті, що мають постійний характер. Це літературні гуртки, клуби юних критиків, творчі майстерні, літературні лабораторії, шкільні медіаплатформи (блоги, сторінки в соціальних мережах, онлайн-журнали), театральні студії та поетичні вечори. Інноваційність таких форм полягає у використанні інтерактивних і цифрових інструментів: учні створюють буктрейлери, відеорецензії, онлайн-антології, беруть участь у спільних проєктах із популяризації української літератури.

Окрім поділу на періодичні та систематичні, сучасні дослідники, зокрема Л. Базильчук [1] і І. Пометун [6] виокремлюють індивідуальні, групові та масові форми інноваційної позакласної діяльності, які різняться способом організації, рівнем самостійності учнів і використанням цифрових технологій.

Індивідуальні інноваційні форми передбачають самостійну діяльність учня, спрямовану на розвиток творчих і аналітичних умінь. До них належать створення буктрейлерів і відеорецензій, ведення читацьких блогів або сторінок у соціальних мережах. Такі формати допомагають учням опановувати сучасні способи вираження читацьких вражень.

Групові інноваційні форми сприяють командній взаємодії й колективній творчості. Це можуть бути онлайн-подкасти, цифрові гуртки, де учасники спільно створюють мультимедійні проєкти, обговорюють книги у форматі «літературних Zoom-клубів». Такі види роботи стимулюють розвиток критичного мислення, уміння дискутувати, вести діалог у культурному та цифровому просторі.

Я. Фруктова [8] у своїй праці «Сучасні форми позакласної роботи з учнями» демонструє різні форми організації позакласної діяльності, серед яких інноваційними можна вважати: клуб, акція, проєктна діяльність.

Клуб – відносно «молода» інтегративна форма позакласної роботи, яка дозволяє розширити спектр освітніх послуг інваріантної складової навчально-виховного процесу, об'єднати різні ланки позакласної діяльності учнів.

Акція – це короточасний комплексний масовий захід, складовими частинами якого можуть бути конкурси, вікторини, виставки, рольові ігри тощо. Так, наприклад, у 11 класі може бути організована літературна акція «День сучасної української поезії». У межах заходу учні читають поезії сучасних українських авторів (Юрій Іздрик, Ігор Павлюк, Катерина Калитко, Тетяна Власова та ін.), створюють ілюстрації або короткі відео за мотивами прочитаних творів, беруть участь у вікторині про життя та творчість поетів. Завершенням акції може стати спільне обговорення поезій та визначення творів, які найбільше зацікавили учнів.

Проектна діяльність учнів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитись реальним презентабельним результатом, відповідним чином оформленим. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності. На думку науковців, щоб досягнути такої мети необхідно навчити учнів самостійно мислити, окреслювати і розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних предметів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів рішення проблеми.

Масові інноваційні форми мають масштабний характер і спрямовані зокрема на популяризацію читання серед широкого кола учнів. До них належать віртуальні вечори поезії, літературні квести та флешмоби, фестивалі буктрейлерів, шкільні онлайн-ярмарки творчості, вистави та проєкти у форматі «storytelling performance».

Сьогодні позакласна діяльність з української літератури активно інтегрує цифрові формати, що розширюють можливості учнів для творчої самореалізації та міжпредметної діяльності. У класичних збірниках з форм позакласної роботи літературні вечори та творчі зустрічі займають одне з найпоширеніших



місць, поряд із іграми, конкурсами та вікторинами, які сприяють активному залученню учнів до художнього слова й літературознавчої діяльності.

Літературний блог-клуб – створення шкільного блогу або сторінки в Instagram, де учні публікують відгуки про прочитані твори, рецензії, тематичні малюнки, меми чи буктрейлери. Така форма заохочує самостійне читання й розвиток навичок публічного мовлення в цифровому середовищі.

Віртуальний вечір поезії – онлайн-заходи у форматі відеоконференцій (Zoom, Google Meet), де учні декламують поезію, обговорюють специфіку художнього втілення мотивів, функції художніх засобів і прийомів у творах, створюють спільні «читання» незалежно від фізичного місця перебування.

Шкільний подкаст або YouTube-канал – серія коротких аудіо- та відеопередач про українських письменників, героїчні сюжети, історію створення творів або інтерпретацію сюжетів сучасними учнями.

Літературний квест або флешмоб – інтерактивні завдання, вікторини та QR-квести, що проводяться як у межах шкільних приміщень, так і в соціальних мережах. Такий формат поєднує фізичну активність з інтелектуальною у сфері літератури.

Буктрейлер-фестиваль – конкурс коротких відеороликів (90–120 секунд) за мотивами прочитаних творів, де учні презентують художній сюжет через монтаж, музику, анімацію або акторську гру.

У 10 класі Пелагеївської філії КЗ «Академічний ліцей Долинської міської ради» (Кіровоградська область) мною як вчителькою української мови та літератури було організовано позакласний захід з української літератури у форматі буктрейлер-фестивалю на тему «Українська література очима старшокласників». Учні об'єдналися в три групи по 5 осіб для створення коротких відеороликів (1,5–3 хвилини) за мотивами прочитаних творів українських письменників: Іларіон Павлюк «Я бачу, вас цікавить п'ятьма», Максим Кідрук «Теорія Неймовірності», Андрій Кокотюха «Підпільна держава», Ірина Грабовська «Земля крилатих», Ірен Роздобудько «Зів'ялі квіти викидають». Підготовка до заходу передбачала кілька етапів: вибір художнього твору, обговорення його ідейно-тематичного змісту, розробку сценарію майбутнього відео, добір ілюстративного матеріалу, музичного супроводу та монтаж буктрейлера. Під час проведення заходу кожна група презентувала власний відеоролик, пояснювала творчу концепцію та особливості інтерпретації художнього твору, після чого відбувалося спільне обговорення представлених робіт.

Така форма позакласної діяльності виявилася ефективною, оскільки сприяла підвищенню читацької мотивації учнів, розвитку їхніх творчих здібностей, умінню працювати в команді та застосовувати цифрові технології для осмислення літературного матеріалу. Водночас певним недоліком організації подібного заходу є потреба в додатковому часі для підготовки відеоматеріалів і наявності відповідних технічних засобів, що іноді може ускладнювати проведення такого виду позакласної роботи.

У цілому такі цифрові формати урізноманітнюють традиційні позакласні заходи та дають школярам можливість проявити себе у творчих проєктах, значно розширюючи межі позаурочної діяльності. На традиційних освітніх порталах, зокрема «На Урок», представлені численні сценарії літературних вечорів, літературно-музичних композицій і ювілейних заходів, що показує багатство форм позакласної роботи, яку можна модернізувати за допомогою цифрових інструментів.

Отже, інноваційні форми позакласної роботи з української літератури в старших класах органічно доповнюють систему традиційних форм, сприяють розвитку читацької компетентності, творчих здібностей та самостійного мислення учнів. Використання інтерактивних методів і цифрових інструментів дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, стимулює зацікавленість учнів і формує навички аналізу та інтерпретації художніх творів.

Таким чином, системне застосування інноваційних методів у позакласній роботі підвищує ефективність навчання та сприяє формуванню активної, всебічно розвиненої і творчої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базильчук Л. Суть і специфіка позакласної роботи в сучасній школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 57. 2017. С. 289–298. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/57/37.pdf (дата звернення 5.02.2026).
2. Вербицька О. А. Форми позакласної роботи з української літератури. *Всеосвіта – Національна освітня платформа*.
3. URL: <https://vseosvita.ua/library/formi-pozaklasnoi-roboti-z-ukrainskoi-literaturi-65441.html> (дата звернення 5.02.2026).
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 127 с.
5. Полякова І., Жиденко Т., Голобородько О. Сучасний стан організації позакласної роботи з української літератури в ЗЗСО. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 157. С. 187–190.
6. Пометун І. О. Енциклопедія інтерактивного навчання. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf (дата звернення 12.02.2026).
7. Шевчук О. Б. Позакласна робота з української літератури як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць* / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Вип. 21 (31). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 237–241.
8. Фруктова Я. С. Сучасні форми позакласної роботи з учнями. *Педагогічні науки*. Вип. 43. 2006. С. 181–186. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1070> (дата звернення 12.02.2026).



УДК 811.161.2: 37.091.3

Катерина КОВАЛЕНКО

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

У статті висвітлено проблему застосування інтерактивних методів навчання на уроках української мови. Обґрунтовано актуальність використання інтерактивного навчання в умовах модернізації сучасної освіти та реалізації концепції Нова українська школа. Проаналізовано дидактичний потенціал інтерактивних методів, зокрема роботи в парах і групах, дискусій, рольових ігор, мозкового штурму, кейс-методу, методу проєктів, прийомів «мікрофон» та «акваріум». Доведено, що їхнє систематичне використання сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, підвищенню мотивації до вивчення української мови та створенню партнерської взаємодії між учителем та здобувачами освіти.

Ключові слова: інноваційні методи навчання, інтерактивні технології, традиційні методи навчання, метод проєктів, кейс-метод.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні перебуває в процесі активного оновлення, що зумовлено потребами суспільства та вимогами Нової української школи. Одне з ключових завдань мовної освіти – формування мовної компетентності учнів, яка передбачає не лише знання мовних норм, а й уміння ефективно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях. Інтерактивне навчання – один з основних чинників активізації навчально-пізнавальної взаємодії між складними об'єктами пізнання та учасниками освітнього процесу. Його сутність полягає в організації вчителем такого освітнього середовища, у якому за допомогою різних методів, прийомів і форм роботи забезпечується активна взаємодія між педагогом та учнями на засадах партнерства. Важливі характеристики інтерактивного навчання – багатостороння комунікація, активна участь учнів у конструюванні знань, постійний зворотний зв'язок і високий рівень їхньої пізнавальної активності. У цьому контексті особливого значення набувають інтерактивні методи навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку критичного мислення та комунікативних навичок. Актуальність дослідження полягає в необхідності пошуку ефективних шляхів формування мовної компетентності здобувачів освіти засобами інтерактивного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальні питання застосування інтерактивних методів навчання на уроках української мови осмислено в наукових працях О. Пометун, Л. Пироженко, О. Бойко, Т. Шевченко, Л. Галаєвської, Н. Софій та ін., у яких проаналізовано теоретичні засади, досвід, освітні перспективи цієї проблеми. У працях учених простежується зміщення акценту з репродуктивного засвоєння знань на діяльнісний підхід до навчання мови. Значна увага приділяється практичним аспектам організації уроку, зокрема створенню умов для активної мовленнєвої взаємодії учнів. Окрім того, дослідження демонструють ефективність інтерактивних підходів у контексті компетентнісної освіти. Разом із тим, окремі аспекти впровадження інтерактивних методів у процес навчання української мови потребують подальшого вивчення та узагальнення.

Мета статті – проаналізувати роль інтерактивних методів навчання у формуванні мовної компетентності учнів на уроках української мови. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) визначити інтерактивні методи, що найбільш ефективні для формування мовної компетентності; 2) охарактеризувати особливості використання їх на уроках української мови; 3) проілюструвати практичне застосування інтерактивних методів; 4) з'ясувати їхній вплив на мотивацію та мовленнєву активність здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На уроках української мови інтерактивні методи сприяють не лише засвоєнню мовних норм (орфографічних, граматичних, лексичних), а й формуванню вмінь застосовувати їх у реальному мовленні. Важливо, що учні вчать не просто відтворювати правила, а використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Мовна компетентність – складова комунікативної, та передбачає володіння мовною системою: лексикою, граматику, орфографією, пунктуацією, стилістикою. Формування мовної компетентності учнів включає: засвоєння мовних норм, розвиток навичок правильного мовлення, уміння будувати зв'язні висловлювання, здатність використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування. Традиційні методи навчання часто орієнтовані на репродуктивну діяльність, що не завжди забезпечує достатній рівень сформованості мовної компетентності. Саме тому інтерактивні методи стають ефективною альтернативою. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови розглядаються як способи організації взаємодії між усіма суб'єктами навчального процесу (учитель – учень, учень – учитель, учень – учень), що сприяють ефективному досягненню навчальної мети.



Вони мають вагомий комунікативний, соціокультурний та виховний потенціал. Отже, інтерактивне навчання – це переважно діалогове навчання, у процесі якого відбувається взаємодія вчителя і учнів, що побудоване на принципі «всі навчають кожного і кожен навчає всіх» [2, с. 4]. До інтерактивних методів належать: робота в парах і групах, мозковий штурм, рольові ігри, дискусії, кейс-метод, метод проєктів, «мікрофон», «акваріум» тощо. Їхня особливість полягає в тому, що здобувач освіти стає активним учасником навчального процесу, а не пасивним слухачем. Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у великій мірі залежить від умінь і стилю роботи конкретного вчителя [1, с. 94–95].

Ефективність інтерактивних методів зумовлена їхньою багатофункціональністю. У процесі їхнього застосування реалізуються основні функції, зокрема: мотиваційна, пізнавальна, комунікативна, емоційна, самореалізаційна та виховна. *Робота в парах і групах* сприяє розвитку мовлення, адже учні постійно взаємодіють, обговорюють завдання, формують власні думки. *Метод «мікрофон»* дає можливість кожному учневі висловитися, що розвиває усне мовлення та впевненість у собі. *Мозковий штурм* активізує словниковий запас учнів, допомагає швидко генерувати ідеї та формувати висловлювання. *Рольові ігри* дозволяють моделювати реальні мовленнєві ситуації (наприклад, інтерв'ю, діалог, публічний виступ), що сприяє розвитку комунікативних умінь. *Дискусії* формують уміння аргументувати власну позицію, використовувати мовні засоби відповідно до ситуації. *Метод проєктів* розвиває навички самостійної роботи з інформацією та її мовного оформлення.

Ефективність інтерактивних методів значною мірою залежить від умінь вчителя грамотно поєднувати їх із традиційними формами роботи. Важливо також урахувати вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти, що дозволяє забезпечити доступність і результативність навчання. Доцільно впроваджувати інтерактивні методи поступово, ускладнюючи завдання відповідно до рівня підготовки школярів. Особливу роль відіграє мовленнєве середовище, яке створюється на уроці та стимулює учнів до активного висловлення власних думок [4]. Використання проблемних завдань у поєднанні з інтерактивними технологіями сприяє розвитку аналітичного мислення та мовної рефлексії. Не менш важливо формувати в учнів уміння оцінювати власне мовлення та мовлення інших, що підвищує рівень усвідомленості навчання. Інтерактивні методи також сприяють розвитку відповідальності за результати спільної діяльності. У процесі такої роботи формуються навички співпраці, взаємодопомоги та толерантного спілкування. Отже, їхнє систематичне використання забезпечує не лише мовний, а й загальний розвиток особистості учня.

Науковці підкреслюють, що інтерактивні методи створюють сприятливі умови для самореалізації кожного учня. Організація інтерактивної діяльності на уроках української мови передбачає розвиток діалогічного та полілогічного мовлення, що забезпечує взаєморозуміння, ефективну взаємодію та спільне розв'язання навчальних завдань.

Аналіз наукових джерел засвідчує одностайно позитивну оцінку інтерактивних методів навчання. Узагальнення лінгводидактичних досліджень дає змогу виокремити їхні основні характеристики в умовах компетентнісного підходу: 1) інтерактивні методи – важливий інструмент сучасного навчання української мови; 2) вони мають значний потенціал для формування як предметних, так і ключових компетентностей учнів; 3) сприяють залученню власного досвіду учнів під час виконання компетентнісно орієнтованих завдань. Отже, дослідники одностайно позитивно оцінюють інтерактивні методи навчання. Узагальнення лінгводидактичних праць дає підстави вважати їх одним із провідних інструментів сучасного навчання української мови. Вони мають значний потенціал для формування предметних і ключових компетентностей та сприяють залученню власного досвіду учнів у процесі виконання навчальних завдань [3].

Висновки. Інтерактивні методи навчання – ефективний засіб формування мовної компетентності учнів на уроках української мови. Вони сприяють розвитку мовлення, активізації пізнавальної діяльності, формуванню комунікативних умінь та навичок. Використання інтерактивних технологій дозволяє зробити уроки української мови більш цікавими, динамічними та результативними. У сучасних умовах освіти їхнє застосування – не лише доцільне, а й необхідне. Правильний підбір і системне використання інтерактивних методів підвищує навчальну мотивацію здобувачів освіти, забезпечує їхнє активне включення в освітній процес і посилює комунікативну спрямованість уроку. Водночас ефективність їхнього застосування залежить від методичної доцільності, чіткого визначення дидактичної мети та врахування рівня підготовки здобувачів освіти. Інтерактивні методи доцільно поєднувати з традиційними формами навчання, що забезпечує цілісність освітнього процесу. Їхнє використання сприяє не лише засвоєнню мовних норм, а й формуванню вмінь застосовувати їх у практичному мовленні. Важливий результат – розвиток умінь аргументовано висловлювати думки, аналізувати мовні явища та редагувати власне мовлення. Крім того, інтерактивні підходи формують навички співпраці та відповідальності за спільний результат. Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому впровадженні інтерактивних технологій із використанням цифрових ресурсів під час навчання української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 136 с.



2. Бойко О. В., Шевченко Т. В. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови. Закарпатські філологічні студії. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Т. 1. Вип. 32. С. 9–14.
3. Галаєвська Л. В. Інтерактивні методи навчання української мови. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733892.pdf> (дата звернення: 14. 03. 2026).
4. Софій Н. З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання. Київ: Проєкт рівний доступ до якісної освіти, 2007. С. 63–70. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/iSofiy_N_6.pdf (дата звернення: 16. 03. 2026).

УДК 007:304:070

Марія КУБАЙ**СУТЬ ТА ПРИНЦИПИ МЕДІАПІДТРИМКИ МАЛОГО БІЗНЕСУ***(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету філології та журналістики)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н.М.*

У статті досліджено сутність та теоретичні засади медіасупроводу й медіакомунікації малого бізнесу, наведено практичний приклад їх реалізації на базі українського бренду риболовних кормів, окреслено доцільність та специфіку використання соціальних мереж як основного каналу взаємодії зі споживачами. На основі аналізу теоретичної та практичної бази, зокрема показників цільової аудиторії, визначено ефективні формати контенту та перспективи подальшого розвитку медіаобразу бренду.

Ключові слова: *медіасупровід, медіакомунікація, малий бізнес, медіаобраз, соціальні мережі, цільова аудиторія, бренд*

В умовах сучасної економіки, де інформаційні потоки стають ключовим ресурсом, малий бізнес стикається з необхідністю пошуку ефективних каналів комунікації. Традиційні методи реклами часто виявляються занадто вартісними або малоефективними для невеликих підприємств. Саме тому актуальність дослідження полягає у вивченні медіасупроводу, зокрема у соціальних мережах, які сьогодні є основним інструментом формування іміджу, налагодження взаємодії з клієнтами та просування продукції. Соціальні мережі дозволяють бізнесу не просто презентувати товар, а й демонструвати свої переваги через детальну та персоналізовану комунікацію.

Питання медіакомунікацій та брендингу є предметом прискіпливої уваги науковців. Теоретичні аспекти стратегічних комунікацій та маркетингу закладені у працях Ф. Котлера, Т. Примака та Г. Почепцова. Роль соціальних мереж та конвергентних медіа у сучасному суспільстві досліджували М. Кастельс та Г. Дженкінс. Особливу увагу особистому бренду в сегменті малого бізнесу приділяв П. Гаррі. Проте динамічний розвиток цифрових платформ (TikTok, Instagram) вимагає постійного оновлення прикладних досліджень на основі реальних бізнес-кейсів.

Мета дослідження полягає у теоретичному розкритті понять медіасупроводу та медіаобразу бренду, а також у практичному аналізі медіакомунікаційної діяльності бренду риболовних кормів у соціальних мережах.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасних умовах функціонування малого бізнесу медіасупровід виходить за межі простої рекламної підтримки, трансформуючись у комплексну систему управління інформаційною присутністю бренду [4]. Теоретичний аналіз дозволяє визначити медіасупровід як системну діяльність із планування, створення та розповсюдження інформаційних повідомлень про діяльність суб'єкта господарювання через різні медіаканали. На відміну від традиційної реклами, його основна мета — створення сталого інформаційного поля навколо бренду, що забезпечує впізнаваність та лояльність [8].

Для малого підприємства такий супровід виконує низку критичних функцій: інформаційну (донесення унікальної торгової пропозиції), іміджеву (трансляція цінностей компанії), комунікаційну (встановлення зворотного зв'язку) та захисну (мінімізація репутаційних ризиків) [7]. Важливим складником успішного медіасупроводу постає розуміння функціональних відмінностей понять «імідж» та «медіаобраз» [7].

Якщо імідж є стійким психологічним утворенням, сукупністю асоціацій та емоційних відгуків у свідомості споживача [1], то медіа образ – це спеціально сконструйований у медіасередовищі образ, який транслюється через технічні канали комунікації [6]. Для сегмента малого бізнесу медіаобраз найчастіше базується на антропоморфізації – включенні «людського обличчя» (засновника чи співробітників) у контентну стратегію. Це реалізує концепцію «Н2Н» (Human-to-Human), де засновник виступає гарантом якості, а споживач купує не в абстрактній компанії, а в конкретній людині [2].

Практичне дослідження інструментів медіасупроводу було проведено на базі українського малого бізнесу, зокрема бренду риболовних кормів «ТРОФЕЙ», заснованого Олександром Кубаєм. Позиціонування бренду ґрунтується на практичному досвіді та експертності засновника-спортсмена. Компанія не просто реалізовує продукцію задля отримання вигоди, а транслює власні знання у сфері риболовлі, що формує міцний образ експерта [5]. Аналіз кількісних та якісних показників цільової аудиторії бренду в соціальних мережах



(на основі внутрішньої статистики Instagram, Facebook, TikTok та YouTube) дозволив виявити такі закономірності:

- спостерігається абсолютне переважання чоловічої аудиторії, що становить понад 95% в Instagram, 97% у Facebook та 88% у TikTok. Це корелює з традиційною демографічною специфікою риболовної сфери;
- найактивнішою групою є користувачі молодого та середнього віку (від 25 до 44 років). Зокрема, у мережі TikTok віковий сегмент 25–34 років становить 38,6%, а 35–44 роки – 30,4%;
- аудиторія орієнтована на активне споживання фахового контенту, виявляючи схильність довіряти експертним порадам та практичним результатам.

У мережах Facebook та Instagram основний акцент робиться на швидку візуальну інформативність (формати Reels та Stories), де демонструється процес використання продукції з додаванням субтитрів для зручності перегляду. Водночас TikTok використовується як інтерактивний майданчик для прямих ефірів, під час яких відбувається живе спілкування зі споживачами.

Платформа YouTube виконує роль довгострокового освітнього медіа, де публікуються записи ефірів та глибші навчальні відео. Такий підхід підтверджує, що сучасні соціальні мережі дозволяють малому підприємству функціонувати як повноцінне «self-media», самостійно дистрибуючи контент без залучення традиційних ЗМІ [3]. Окремим синергетичним інструментом медіакомунікації стали регіональні навчальні семінари з риболовлі [5]. Поєднання офлайн-заходів із їхнім подальшим висвітленням у цифровому просторі дозволяє перетворити випадкових споживачів на лояльну спільноту, де медіасупровід переходить у площину міжособистісного спілкування та довгострокової довіри.

Медіасупровід дозволяє перетворити випадкових споживачів на лояльну спільноту. Формування такої спільноти є вищим рівнем медіакомунікації, адже лояльні клієнти стають адвокатами бренду, органічно поширюючи інформацію про продукт у своїх соціальних колах.

Невіддільним елементом медіасупроводу малого бізнесу в ніші риболовлі є стимулювання та використання користувацького контенту. У випадку бренду «ТРОФЕЙ» фото- та відеоматеріали клієнтів із їхнім уловом, здобутим за допомогою продукції компанії, слугують найпотужнішим «соціальним доказом» якості товару. Репости таких матеріалів на офіційних сторінках бренду вирішують одразу два завдання: по-перше, підвищують довіру потенційних покупців, по-друге, задовольняють потребу наявних клієнтів у визнанні їхніх риболовних досягнень, що додатково зміцнює їхню лояльність.

Сучасний медіасупровід вимагає глибокого розуміння алгоритмів ранжування контенту. Оскільки більшість платформ (Instagram, TikTok) надають пріоритет відеоформатам із високим рівнем утримання уваги, бренд «ТРОФЕЙ» успішно використовує елементи сторітелінгу. Демонстрація не лише кінцевого результату (спійманої риби), але й самого процесу: підготовки прикормки, вибору локації, очікування клювання — створює ефект присутності. Такий автентичний, не завжди «глянцевий» контент сприймається аудиторією набагато краще, ніж традиційна високобюджетна реклама, оскільки відповідає запиту на щирість та реалістичність, притаманному концепції H2H [2].

У медіапросторі малого бізнесу особливу увагу слід приділяти зворотній комунікації. Риболовна спільнота є досить консервативною та вимогливою до деталей. Тому оперативне реагування на коментарі, розбір помилок користувачів (наприклад, неправильне замішування корму) у форматі відеовідповідей чи постів дозволяє трансформувати потенційний негатив у демонстрацію експертності засновника.

На основі проведеного аналізу можна виокремити такі перспективні напрями посилення медіакомунікацій бренду «ТРОФЕЙ»:

1. *Залучення мікроінфлюенсерів.* Партнерство з регіональними риболовами-спортсменами та блогерами з вузькою, але дуже залученою аудиторією для тестування продукції.
2. *Гейміфікація.* Впровадження інтерактивних конкурсів (наприклад, на найбільший улов сезону з кормом бренду) для стимулювання активності в соціальних мережах та збору UGC.
3. *Диверсифікація платформ.* Розвиток Telegram-каналу як інструменту для швидкого інформування про новинки, акції та закриті розпродажі для найвідданіших клієнтів, що дозволить зменшити залежність від алгоритмічних стрічок Meta чи TikTok.

Дослідження теоретичних засад підтверджує, що для малого бізнесу медіасупровід є не просто інструментом збуту, а стратегічним активом. Формування стійкого медіаобразу, заснованого на експертності та концепції H2H, дозволяє малому підприємству успішно конкурувати з великими корпораціями завдяки гнучкості та персоналізованому підходу.

Аналіз практичного кейсу українського бренду риболовних кормів засвідчив високу ефективність комплексного використання соціальних мереж. Диференціація контенту (швидка візуалізація в Instagram/Facebook, інтерактивність у TikTok, освітній формат на YouTube) у поєднанні з офлайн-заходами створює синергетичний ефект, формуючи навколо бренду лояльну спільноту споживачів.

Подальший розвиток медіакомунікацій малого бізнесу має базуватися на посиленні інтерактивності, залученні користувацького контенту та адаптації до алгоритмічних змін цифрових платформ, що забезпечить стале зростання впізнаваності бренду та розширення цільової аудиторії.



Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що в умовах цифрової економіки медіасупровід малого бізнесу остаточно трансформувався з класичної лінійної рекламної моделі у складну, багатовимірну мережеву систему взаємодії. Для невеликих підприємств він перетворився з допоміжного інструменту на фундаментальну стратегію управління репутацією та формування довгострокової лояльності.

На прикладі діяльності бренду риболовних кормів «ТРОФЕЙ» доведено, що для малого бізнесу критично важливою є експертна складова та глибока антропоморфізація (олюднення) бренду. Саме особиста присутність засновника в медіапросторі, трансляція його реального спортивного досвіду та відкритість до діалогу (концепція Human-to-Human) дозволяють успішно конкурувати на ринку без залучення надвеликих рекламних бюджетів. Споживач купує не просто товар, а готове практичне рішення, підкріплене авторитетом фахівця.

Практичний аналіз аудиторії підтвердив, що чітка сегментація за демографічними показниками (переважно чоловіча аудиторія віком 25–44 роки) дозволяє бізнесу створювати максимально релевантний та ефективний контент. Стратегія диференціації платформ виправдовує себе повною мірою: використання коротких динамічних відео (Reels) в Instagram та Facebook забезпечує швидке інформаційне охоплення, живі трансляції в TikTok стимулюють інтерактивність та емоційний зв'язок, а глибокі навчальні відео на YouTube задовольняють потребу досвідчених рибалок у фаховій експертизі. Крім того, синергія цифрових комунікацій із живими офлайн-заходами (навчальними семінарами) сприяє трансформації звичайних підписників у стійку спільноту.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у детальнішому вивченні алгоритмів вірального охоплення в мережі TikTok та оцінці їхнього безпосереднього впливу на конвертацію підписників у реальних покупців для вузьконішевих товарів. Крім того, перспективним вбачається аналіз можливостей залучення інструментів штучного інтелекту для оптимізації процесів медіасупроводу без втрати автентичного «людського обличчя» малого бізнесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аакер Д. Створення сильних брендів. Київ : МІМ, 2012. 440 с.
2. Гаррі П. Особистий бренд у малому бізнесі: стратегії росту. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 90 с.
3. Кастельс М. Становлення суспільства мережевих структур. Київ : Юніверс, 2000. 450 с.
4. Котлер Ф. Маркетинг майбутнього. Київ : Основи, 2018. 230 с.
5. Кубай М. Професійний рибалка: мені пощастило перетворити своє хобі на професію. *Кіровоградська правда*. 2023. 24 листопада. URL: <https://www.pravda-kr.com.ua/sotsium/17435-profesijnij-ribalka-meni-poshchastilo-peretvoriti-svoe-khobi-na-profesiyu.html> (дата звернення: 15.04.2026).
6. Литовченко І. Л. Маркетингові комунікації: теорія і практика. Київ : Знання, 2011. 391 с.
7. Почепцов Г. Г. Стратегічні комунікації. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 434 с.
8. Примак Т. О. Маркетингові комунікації: Навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 280 с.

УДК 373.5.016:811.161.2'366.5

Софія КУСИЙ

МЕТОДИЧНІ ПРІОРИТЕТИ ІНТЕРАКТИВНОГО ОПРАЦЮВАННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.*

У статті досліджено методичні засади застосування інтерактивних технологій під час опрацювання службових частин мови. Особливу увагу приділено реалізації концепції «Нова українська школа», де інтеракція розглядається як цілісна педагогічна система, у межах якої реалізується комплекс тактичних методів. Обґрунтовано доцільність впровадження активних методів у 7 класі як основному етапі вивчення прийменника, сполучника та частки відповідно до модельних навчальних програм. Доведено, що системне використання методів ситуативного моделювання та комунікативних вправ сприяє засвоєнню морфологічних норм та розвитку критичного мислення підлітків.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні методи, Нова українська школа, 7 клас, службові частини мови, лінгводидактика.

Постановка проблеми. Упровадження концепції «Нова українська школа» (НУШ) на рівні базової середньої освіти вимагає докорінного перегляду змісту та методів навчання української мови. Особливої уваги потребує розділ «Морфологія», зокрема тема «Службові частини мови». Традиційно вивчення прийменника, сполучника та частки супроводжується труднощами через їхній абстрактний характер та відсутність номінативного значення. Згідно із чинними модельними навчальними програмами, саме 7 клас є



основним для вивчення цих мовних одиниць, їхньої ролі в мовленні, правопису та стилістичних особливостей [5; 7].

У підлітковому віці школярі переживають пік потреби в соціальній комунікації та самоствердженні. Традиційні репродуктивні методи викладання втрачають свою ефективність, оскільки сучасне покоління учнів потребує динамічного середовища та розуміння практичної значущості знань [16]. Проблема полягає в необхідності розробки методичного інструментарію на основі інтерактивних технологій, який дозволив би інтегрувати вивчення службових слів у живу мовленнєву практику семикласників, забезпечуючи виконання завдань НУШ щодо формування комунікативної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема вивчення морфології та службових слів має ґрунтовне теоретичне підґрунтя. Лінгвістичну природу цих одиниць досліджували Ф. С. Бацевич, І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Загнітко, І. К. Кучеренко та інші. Теоретико-методичні засади опрацювання граматичного ладу в школі висвітлені в працях Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної, П. С. Дудика, С. А. Омельчука, М. І. Пентилюк та інших. Питання системного представлення службових частин мови в лінгводидактичному дискурсі представлені в роботах С. Л. Ковтюх, М. Я. Плющ, І. П. Ющука та інших.

Наприклад, дослідниця С. Л. Ковтюх у трьох виданнях навчального посібника «Репетитор (як навчитися грамотно писати)» пропонує широкий спектр правил щодо правопису та особливостей уживання прийменників, сполучників, часток; на особливу увагу заслуговує окремий параграф про правильне написання часток **не** та **ні** з детальними практичними рекомендаціями щодо складних випадків функціонування цих службових слів, а також система вправ щодо вироблення умінь і навичок використання службових частин мови [9, с. 258–278; 10, с. 339–365, 11, с. 264–284].

Технології інтерактивного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності розглядали Л. В. Пироженко, О. І. Пометун та інші. Попри значний науковий доробок, проблема застосування певних інтерактивних засобів під час вивчення службових частин мови учнями 7-го класу в контексті модельних програм НУШ потребує детальнішого висвітлення.

Мета статті – обґрунтувати методичну ефективність інтерактивних технологій під час вивчення прийменника, сполучника та частки, а також доцільність їх використання у формуванні граматичної компетентності сучасних підлітків.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу, задекларованого в концепції Нової української школи (НУШ), вимагає від учителя-словесника докорінної зміни вектора навчання: від трансляції готових граматичних істин до організації самостійної дослідницької та пошукової діяльності здобувачів освіти [4].

Для глибокого розуміння цього процесу важливо окреслити базове поняття дослідження. У сучасному лінгводидактичному дискурсі **інтерація** (від англ. *interaction* — взаємодія) розглядається не просто як обмін інформацією, а як особлива форма пізнавально-комунікативної діяльності, де засвоєння знань відбувається через безперервну, активну та взаємозалежну співпрацю всіх учасників освітнього процесу [15].

Особливого значення цей концептуальний перехід набуває в 7 класі, де відбувається системне опрацювання службових частин мови [5; 7]. Зважаючи на вікові особливості підлітків (потреба в соціальній комунікації, інтенсивний розвиток абстрактного мислення), застосування інтерактивних технологій стає необхідним лінгводидактичним фундаментом уроку [1]. Важливо розглядати технологію як комплексну педагогічну стратегію, а **інтерактивний метод** – як конкретний тактичний інструмент у її складі, що адаптує теоретичний матеріал до когнітивних запитів учнів [6].

Складність опрацювання службових слів зумовлена їхньою специфічною лінгвістичною природою, зокрема синкретизмом, відсутністю номінативної функції та високим рівнем абстракції. І. Р. Вихованець слушно зазначає: «незважаючи на довготривалу історію вивчення, окреслена проблема досі не може вважатися розв’язаною ні щодо складу частин мови, ні щодо принципів їх класифікації» [2, с. 5]. Саме тому службові слова справедливо вважаються найменш систематизованою категорією лексики, що вимагають відходу від механічного заучування орфограм на користь глибокого функціонально-стилістичного аналізу. У межах функційно-семантичного підходу ці одиниці доцільно розглядати як «аналітичні синтаксичні морфеми» (за термінологією І. Р. Вихованця та К. Г. Городенської) [3], що акцентує увагу на їхній ролі як структурних зв’язків мовлення. Розглянемо детальніше специфіку застосування інтерактивного інструментарію під час опрацювання кожної зі службових частин мови.

Вивчення **прийменника** в 7 класі систематично ускладнюється явищем мовної інтерференції. Традиційна робота з підручником (переписування вправ із розкриттям дужок) не дозволяє учням відчутти семантичну диференціацію прийменникових конструкцій. Інтерактивна технологія «**Лінгвістичний навігатор**» дозволяє розв’язати цю проблему через ситуативне моделювання комунікативного акту.

У процесі здобувачі освіти працюють у малих кооперативних групах («Екіпажах»). Кожна група отримує візуальну карту-схему (наприклад, план історичного центру міста, схему евакуації або туристичний маршрут). Завдання полягає у створенні чіткої текстової інструкції з прокладання маршруту, використовуючи виключно складні та похідні прийменники (*поблизу, упродовж, назустріч, відповідно до, незалежно від*). У такий спосіб



учень не просто аналізує правопис прийменників разом, окремо чи через дефіс, а вчиться вибудовувати логічні просторово-часові зв'язки. Це дозволяє ефективно нівелювати типові помилки у ненормативному вживанні прийменника *по* та інших калькованих структур, адже учень змушений шукати точні українські відповідники для опису вектору руху. Як зазначає І. К. Кучеренко, такий підхід дозволяє трактувати ці одиниці як «граматичні синсемантичні слова і морфеми», що мають реальну функціональну цінність у мовленні [12].

Інша модифікація цього методу – **рольова гра «Редакторське бюро»**, спрямована на викорінення російськомовних кальок, що є особливо гострою проблемою сучасної комунікації. Школярі об'єднуються в малі групи (редакції) та отримують завдання виправити офіційно-діловий текст, де навмисно допущені ненормативні конструкції з прийменником «по» (*по вимозі, по закону*). У процесі обговорення учні самостійно доходять висновку щодо необхідності використання нормативних відповідників (*на вимогу, відповідно до закону, заходи щодо*). Такий підхід, як зазначає А. П. Загнітко, актуалізує функційно-комунікативний потенціал мовних одиниць, перетворюючи учня на активного творця нормативного тексту [8].

Окрім «Навігатора», високу результативність демонструє метод **«Грамотичне доміно»**. Завданням для учнів є поєднання дидактичних карток, де на одній частині вказано прийменник, а на іншій – іменник у відповідному непрямому відмінку або схематичне зображення просторового відношення. Такий метод є високоєфективним, адже сприяє інтенсивній автоматизації навичок правильного прийменникового керування та допомагає візуалізувати синтаксичні зв'язки, що є критично важливим етапом подолання інтерференції.

Підсумовуючи специфіку роботи з прийменником, варто наголосити, що комплексне використання описаних інтерактивних методів трансформує процес засвоєння цієї службової частини мови. Ситуативне моделювання, рольові ігри та візуалізація структурних зв'язків перетворюють пасивне заучування правил на живу, усвідомлену мовленнєву практику. Такий дидактичний інструментарій не лише забезпечує міцне засвоєння граматичних норм керування, а й цілеспрямовано формує просторове мислення, стилістичну пильність та мовну стійкість підлітків, дозволяючи їм успішно долати деструктивні наслідки мовної інтерференції.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти та принципів НУШ, однією з ключових компетентностей є здатність особистості логічно та послідовно обґрунтовувати власну позицію. З огляду на це, у 7 класі **сполучник** має опрацьовуватися насамперед як засіб логічного зв'язку тез та аргументів.

Провідним інтерактивним інструментом на цьому етапі виступає **метод ПРЕС** («Позиція – Обґрунтування – Приклад – Висновок»), розроблений О. І. Пометун та Л. В. Пироженко. Цей алгоритм комунікації неможливо реалізувати без свідомого використання сполучників підрядності [14].

Сутність методу полягає в тому, що учням пропонується актуальне дискусійне питання (наприклад: «*Чи є цифрова грамотність важливішою за знання класичних правил мови?*» або «*Чи здатний штучний інтелект замінити автора тексту?*»). Для побудови усної чи письмової відповіді встановлюється жорсткий граматичний фільтр: кожен етап аргументації має обов'язково розпочинатися з відповідного сполучника підрядності чи сурядності (*я вважаю, що...; тому що / оскільки...; наприклад / незважаючи на те що...; отже / таким чином...*). Залучення методу **«Акваріум»** на цьому етапі дозволяє виокремити групу експертів, яка аналізує, наскільки вдало обраний сполучник допоміг промовцю поєднати частини складного речення та донести думку без логічних розривів. Завдяки цьому забезпечується якісний перехід від пасивного розпізнавання таблиці сполучників до їхнього усвідомленого використання як логічних конекторів.

Для практичної активізації синтаксичних навичок доцільно застосовувати **«Синтаксичний конструктор»**. У процесі роботи малі групи отримують набір простих (базових) речень та перелік сполучників різних семантичних розрядів. Завдання полягає в конструюванні складних речень із заданим типом синтаксичних відношень (причиновим, часовим, наслідковим, допустовим). Ефективність такого інструменту полягає у розвитку навичок самостійного текстотворення та глибинному розрізненні значень сполучників, що формує надійну базу для подальшого вивчення синтаксису у 8–9 класах. Не менш дієвим є інтерактивний метод **«Лінгвістичні пазли»**, де здобувачі освіти відновлюють розрізане на фрагменти складне синтаксичне ціле, орієнтуючись виключно на логіку сполучникового зв'язку. Це суттєво активізує аналітичне та структурне мислення підлітків, привчаючи їх сприймати текст як цілісну граматичну систему.

Органічним доповненням до дискусійних форм роботи є інтерактивний метод **«Займи позицію»**. Здобувачам освіти пропонується проблемна теза, після чого вони повинні фізично переміститися до плакатів «*Погоджуюсь*», «*Не погоджуюсь*» або «*Маю сумнів*». Головна граматична умова: пояснення свого вибору має бути оформлене у вигляді складнопідрядного речення з використанням сполучників причини чи допусту (*я обрав цю позицію, оскільки...; хоча більшість вважає інакше, проте...*). Це об'єднує рухову активність із високим когнітивним навантаженням. Крім того, для розвитку швидкості мовленнєвої реакції варто застосовувати прийом **«Логічний ланцюжок»**, де перший учень починає речення, а кожен наступний має продовжити його, додавши новий сполучник та відповідну за змістом граматичну основу, створюючи складну багатокомпонентну конструкцію.



Підсумовуючи специфіку вивчення сполучника, варто зазначити, що зміщення дидактичного фокусу з механічного розпізнавання цієї частини мови на її практичне застосування в комунікації дає змогу учням усвідомити сполучник як ключовий інструмент логіки. Використання дискусійних методів, алгоритмів аргументації та синтаксичного моделювання формує не лише бездоганну граматичну грамотність, а й розвиває критичне мислення, культуру ведення дебатов та здатність переконливо відстоювати власну думку, що є одним із пріоритетних завдань сучасної компетентнісної освіти.

Вивчення частки становить особливу лінгводидактичну складність, оскільки її семантика є найменш помітною для школярів через високий рівень абстракції. Проте саме **частки** передають суб'єктивне ставлення мовця до повідомлення. Тому методичний пріоритет на цьому етапі зміщується в бік стилістики та прагматики тексту. Це повністю відповідає текстоцентричному підходу, проголошеному в працях О. М. Горошкіної та С. А. Омельчука, адже мовна одиниця вивчається не ізольовано, а в тісному контексті її життєвої ролі [13].

Провідним інструментом виступає метод «**Трансформація модальності**», який цілеспрямовано орієнтований на розвиток мовного чуття та основ медіаграмотності здобувачів освіти. Сутність методу полягає в тому, що учням пропонується коротке, емоційно нейтральне інформаційне повідомлення (наприклад: «*Завтра відбудеться тестування з української мови*»). Завдання полягає у зміні прагматики цього речення щонайменше тричі, використовуючи лише систему часток. Учні мають трансформувати його у сумнівне (*нібито, мовляв*), стверджувально-категоричне (*таки, саме, авжеж*) та спонукальне чи пом'якшувальне (*хай, бодай, аби*).

Така аналітична робота дозволяє підліткам ідентифікувати приховані смисли в текстах масової комунікації, реклами чи дописах у соціальних мережах. Учні усвідомлюють функціональне навантаження частки як дієвого інструменту впливу на свідомість співрозмовника. Для поглиблення розуміння цього комунікативного потенціалу раціонально використовувати прийом «**Мікрофон із модальністю**», де кожен учень має стисло висловити власну думку щодо певної проблемної ситуації, обов'язково використовуючи частку конкретного розряду (наприклад, лише видільну або лише підсилювальну). Такий підхід ефективно знімає психологічний бар'єр перед використанням складних морфологічних конструкцій під час мовлення.

Логічним продовженням цього комплексу виступає інтерактивний метод «**Медіадетектив**», який передбачає аналіз реальних заголовків новин на предмет наявності модальних часток, що формують упереджене ставлення читача. Цей вид діяльності вчить учнів розпізнавати мовні маніпуляції, що безпосередньо реалізує одну з наскрізних ліній НУШ – формування громадянської відповідальності та критичного мислення.

Підсумовуючи специфіку опрацювання частки та загалом службових частин мови, варто наголосити, що запровадження системи інтерактивних засобів трансформує підходи до навчального процесу та оцінювання. На зміну констатувальному контролю приходить формувальне оцінювання, де критерієм успіху стає здатність доречно застосувати службове слово у змодельованій комунікативній ситуації. Таким чином, інтерактивне опрацювання морфології в 7-му класі утверджує суб'єкт-суб'єктну парадигму, де вчитель-фасилітатор створює оптимальні умови для мовленнєвого експерименту та творчого самовираження учнів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене теоретико-практичне дослідження підтверджує, що системне впровадження інтерактивних технологій у процес вивчення службових частин мови є необхідною умовою повноцінної реалізації концепції «Нова українська школа». Відповідно до чинних модельних навчальних програм, 7 клас визначено як базовий етап для опрацювання прийменника, сполучника та частки. Доведено, що абстрактний характер та синкретизм цих синтаксичних морфем зумовлюють лінгводидактичну ефективність саме ситуативного моделювання та активної співпраці.

Узагальнюючи результати дослідження, можемо стверджувати, що застосування цілісного інтерактивного інструментарію (методи «Лінгвістичний навігатор», «Граматичне доміно», ПРЕС, «Синтаксичний конструктор», «Трансформація модальності» та інші) дозволяє ефективно адаптувати граматичний матеріал до вікових психофізіологічних запитів сучасних підлітків. Такий дидактичний підхід гарантує якісний когнітивний перехід від механічного запам'ятовування морфологічних і правописних норм до усвідомленого, вільного оперування мовними ресурсами у процесі аргументованого текстотворення. Залучення інтеракції не лише мінімізує деструктивні явища мовної інтерференції (особливо у сфері прийменникового керування), а й сприяє інтенсивному розвитку критичного мислення, медіаграмотності та комунікативної гнучкості здобувачів освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці комплексних цифрових методичних кейсів та спеціалізованих веб-платформ для дистанційного чи змішаного вивчення морфології. Окрім того, значний науковий інтерес становить дослідження дидактичного потенціалу ігрових технологій (гейміфікації) та міжпредметної інтеграції (поєднання мовного матеріалу з історією чи літературою) у процесі формування стійкої граматичної компетентності учнів основної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Р. І. Використання інтерактивних технологій на уроках української мови та літератури. *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 30 листоп. 2023 р. / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 16–19.



2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ : Наукова думка, 1988. 255 с.
3. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови / за ред. І. Р. Вихованця. Київ : Пульсари, 2004. 400 с.
4. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Ключові акценти уроку української мови в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2024. Т. 4. С. 144–151.
5. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2023. 46 с.
6. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Попова Л. Методика навчання української мови. Термінологічний словник : словник-довідник : електронне видання. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 155 с.
7. Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П. та ін. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2023. 73 с.
8. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови : Морфологія : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2013. 448 с.
9. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) : навчальний посібник з практичного курсу української мови. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2004. 460 с.
10. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) : навчальний посібник з практичного курсу української мови. 2-е вид., випр. й допов. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 592 с.
11. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) : навчальний посібник з практичного курсу української мови. 3-є вид., випр. й допов. Кіровоград, 2016. 480 с.
12. Кучеренко І. К. Теоретичні питання граматики української мови. Морфологія : у 2 ч. Київ : Вид-во Київ. ун-ту. Ч. 2. 1964. 159 с.
13. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.
14. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
15. Ремех Т. О. Інтеракція як засіб формування і розвитку громадянської компетентності учнів. *Science, society, education: topical issues and development prospects* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12–14 квіт. 2020 р.). Харків : SPC «Sci-conf.com.ua», 2020. С. 479–483.
16. Цифрова трансформація освіти : теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка ; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

УДК 811.161.2'367:37.016

Вікторія ЛУЦЕНКО**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ ВИМІРИ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

У статті розглянуто сучасні підходи до вивчення синтаксису української мови в контексті розвитку мовознавчої науки та трансформації освітнього простору. Проаналізовано еволюцію наукових поглядів на синтаксис як багаторівневу систему, окреслено провідні методичні моделі його опанування в закладах освіти. Особливу увагу приділено компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, текстоцентричному та проблемно-пошуковому підходам. Визначено роль цифрових технологій у формуванні синтаксичної компетентності здобувачів освіти. Обґрунтовано необхідність поєднання традиційної лінгвістичної бази з інноваційними засобами навчання.

Ключові слова: синтаксис української мови, методика навчання, текстоцентризм, цифровізація освіти, мовна компетентність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку мовної освіти в Україні характеризується переосмисленням змісту, форм і технологій викладання мовознавчих дисциплін. Особливої актуальності набуває проблема вивчення синтаксису української мови, оскільки синтаксичний рівень забезпечує реалізацію комунікативної функції мови, поєднуючи лексичні, морфологічні та інтонаційні засоби в цілісне висловлення. Від сформованості синтаксичної компетентності залежить не лише грамотність мовлення, а й здатність особистості логічно мислити, аргументувати власну позицію, будувати тексти різних жанрів і стилів.

Традиційна модель навчання синтаксису тривалий час ґрунтувалася переважно на репродуктивному засвоєнні правил, класифікацій і схем. Проте сучасні освітні стандарти орієнтують викладача на розвиток практичних умінь, критичного мислення, мовленнєвої мобільності та здатності застосовувати знання в реальних комунікативних ситуаціях. Це зумовлює потребу в оновленні підходів до викладання синтаксису як у закладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми синтаксису української мови перебувають у центрі уваги багатьох мовознавців і методистів. Значний внесок у розвиток синтаксичної теорії зробили І. Вихованець [1], К. Городенська [2], А. Загнітко [4], М. Плющ [6], Н. Гуйванюк [3] та інші дослідники. У працях висвітлено питання структури речення, функціонально-семантичних типів синтаксичних одиниць, комунікативної організації висловлення та взаємозв'язку синтаксису з текстом.



Сучасні методичні аспекти навчання синтаксису розробляли О. Біляєв, М. Пентилюк, С. Караман, О. Глазова та інші науковці, які наголошували на необхідності поєднання теоретичних знань із мовленнєвою практикою та розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти. У сучасній методиці навчання української мови важливе місце посідає когнітивний підхід. Як зазначають М. Пентилюк, О. Горошкіна та А. Нікітіна, «провідним засобом когнітивної методики є робота з текстом, орієнтована на засвоєння мовних одиниць і формування комунікативної компетенції учнів» [5, с. 58]. Це підкреслює роль тексту як основи вивчення мовних явищ, зокрема синтаксичних конструкцій. Дослідники наголошують, що «на рівні тексту відбувається усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання» [Там само, с. 60], що безпосередньо пов'язано з формуванням синтаксичних умінь учнів.

Мета статті – систематизація сучасних підходів до вивчення синтаксису української мови та визначення їхньої ефективності в освітньому процесі. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) охарактеризувати основні підходи, методи й технології навчання синтаксису української мови в закладах освіти; 2) визначити роль синтаксичних знань у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей здобувачів освіти; 3) дослідити ефективність традиційних та інноваційних методів викладання синтаксису в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному мовознавстві синтаксис розглядають не лише як учення про словосполучення і речення, а як багатовимірну систему, у якій взаємодіють формально-граматичний, семантичний і комунікативно-прагматичний рівні. Такий підхід дає змогу аналізувати синтаксичні одиниці у функціональному аспекті.

В академічній україністиці спостерігається розширення кола синтаксичних досліджень: від опису структури речення до вивчення синтаксичної семантики, модальності, актуального членування, текстових зв'язків та функціонально-стилістичних особливостей конструкцій. У цьому контексті синтаксис постає як динамічна система, чутлива до змін суспільної комунікації. Один із визначальних напрямів сучасної освіти – компетентнісний підхід, який передбачає зміщення акценту з накопичення знань на здатність використовувати їх у практичній діяльності. У вивченні синтаксису це означає перехід від механічного визначення членів речення чи типів підрядності до формування вмінь будувати доречні, логічні й стилістично виправдані висловлення. Синтаксична компетентність охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: знання синтаксичних норм української літературної мови, вміння конструювати речення різних типів, навички редагування синтаксичних помилок, здатність добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, вміння створювати зв'язні тексти. Такий підхід особливо важливий у підготовці майбутніх педагогів, філологів, журналістів та інших фахівців, для яких мовлення – професійний інструмент.

Досить результативний – комунікативно-діяльнісний підхід. Його сутність полягає в тому, що синтаксичні явища вивчаються через мовленнєву практику: створення діалогів, публічних виступів, аргументованих відповідей, есе, повідомлень для цифрового середовища. Учні та студенти не просто аналізують готові речення, а самостійно продукують мовлення, у якому синтаксис виконує функцію організації змісту. Важливе місце посідає текстоцентричний підхід, що передбачає вивчення синтаксису на основі цілісного тексту. За таких умов речення розглядається не як ізольована одиниця, а як елемент ширшої комунікативної структури. Аналізуючи художні, публіцистичні чи наукові тексти, здобувачі освіти бачать, як синтаксичні конструкції створюють логіку викладу, емоційність, ритм, авторську інтонацію. Ефективний проблемно-пошуковий підхід, за якого навчання організовується через інтелектуальні завдання, що потребують самостійного аналізу та аргументації. Наприклад, здобувачам освіти можна запропонувати визначити, чому в конкретному контексті автор обирає односкладне речення замість двоскладного, або як змінюється зміст висловлення після трансформації простого речення в складне. Такі завдання активізують аналітичне мислення й поглиблюють розуміння функцій синтаксичних структур.

Інтерактивні технології також довели свою ефективність у вивченні синтаксису. Робота в парах, дискусії, мовні ігри, метод кейсів, синтаксичні квести, дебати сприяють залученню студентів до активної діяльності. У таких формах навчання синтаксис засвоюється через дію, а не через пасивне сприйняття матеріалу. Варто звернути увагу на цифровий аспект навчання. Онлайн-платформи, інтерактивні вправи, електронні тести, мультимедійні презентації, навчальні застосунки, технології штучного інтелекту відкривають нові можливості для формування синтаксичної компетентності, що забезпечують індивідуалізацію навчання, швидкий зворотний зв'язок і доступ до різноманітних мовних ресурсів.

Висновки. Отже, сучасні підходи до вивчення синтаксису української мови ґрунтуються на поєднанні фундаментальної лінгвістичної теорії з практикоорієнтованими методиками навчання. Синтаксис сьогодні постає не лише як система правил побудови словосполучень і речень, а як інструмент мислення, комунікації та текстотворення. Найбільш продуктивні в сучасному освітньому просторі: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, проблемно-пошуковий та цифровий підходи. Їхнє впровадження сприяє формуванню мовної особистості, здатної свідомо й творчо користуватися ресурсами української мови.



Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні моделей інтеграції штучного інтелекту, корпусної лінгвістики та адаптивного навчання під час навчання синтаксису української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
2. Городенська К. Г. Граматичний словник української мови: Сполучники. Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. 340 с.
3. Гуїванюк Н. В. Синтаксис сучасної української мови. Чернівці : Рута, 2005. 312 с.
4. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.
5. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Основи когнітивної методики навчання української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2006. №42. С. 57–62.
URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/838/744> (дата звернення: 20.04. 2026).
6. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис. Київ : Вища школа, 2001. 286 с.

УДК 81'255.4:791.43

Софія МИХАЙЛЕНКО

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ГУМОРУ, ІРОНІЇ ТА САРКАЗМУ В СУЧАСНИХ ПІДЛІТКОВИХ СЕРІАЛАХ (НА МАТЕРІАЛІ NETFLIX-СЕРІАЛУ “WEDNESDAY”).

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник - кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М.М.

Стаття присвячена аналізу стратегій перекладу гумору, іронії та сарказму в дубляжі українською мовою на матеріалі сучасного підліткового телесеріалу “Wednesday” від Netflix. У роботі окреслено специфіку комічних висловлювань головної героїні, що ґрунтується на поєднанні готичної естетики з екзистенційним сарказмом. Основну увагу зосереджено на лінгвопрагматичних особливостях відтворення комічного ефекту та адаптації інтелектуального гумору для українського глядача.

Ключові слова: чорний гумор, іронія, сарказм, серіал, переклад, стратегії перекладу, мовна гра.

Постановка проблеми. Переклад сучасного аудіовізуального контенту вимагає від перекладача не лише мовної еквівалентності, а й здатності відтворити складні сценарії, що стоять за гумористичним дискурсом. У серіалі “Wednesday” комічне будується на зіткненні готичного світосприйняття з повсякденністю, що реалізується через екзистенційний сарказм. Складність полягає у пошуку таких відповідників, які б зберігали гостроту оригіналу медіаконтенту в межах технічних вимог дубляжу.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання перекладу гумору, іронії та сарказму останнім часом активно досліджуються, адже цей процес потребує не лише мовних знань, а й глибокого розуміння культурного контексту. Наприклад, професор Бехта І. А. [1] досліджує “дискурсну зону персонажа”, що дозволяє проаналізувати манеру спілкування головної героїні та її взаємодію з іншими учасниками у серіалі. Це допомагає виділити специфічні риси сарказму у прямому та непрямому мовленні персонажа.

Демецька В. В. [2] розглядає стратегії, які допомагають адаптувати текст серіалу до сприйняття українського глядача.

Пояснення специфіки передачі культурних реалій, на яких часто базуються жарти у своїх працях дає Зорівчак Р. П. [3; 4]

Технічні правила перекладу саме для кіно та серіалів описує Perez-Gonzalez L. [6].

Venuti L. [7] у своїй книзі описує, чи має переклад бути максимально зрозумілим нашому глядачу, чи він повинен зберігати унікальний стиль та колорит країни, де створили серіал, а Zabalbeascoa P. [8] обґрунтовує думку, що завдання полягає у збереженні комічного ефекту.

Попри праці науковців, стратегії перекладу сарказму в серіалі “Wednesday” майже не були розглянуті.

Мета статті. У дослідженні метою слугують визначення та опис основних стратегій перекладу, які використані для відтворення іроніко-саркастичного стилю головної героїні телесеріалу “Wednesday” в українськомовному перекладі.

Виклад основного матеріалу

Проблема перекладу комічних засобів: іронії, гумору та сарказму є однією з актуальних у сучасному перекладознавстві, особливо в межах аудіовізуального дискурсу. Це пояснюється тим, що комічний ефект часто ґрунтується на культурних реаліях, мовній грі та прихованих смислах, які буває складно відтворити іншою мовою.

У підліткових серіалах ці елементи набувають особливого значення, оскільки відображають динаміку мовлення учасників молодіжного середовища.

Яскравим прикладом такого контенту можна вважати серіал “Wednesday”, створений командою Netflix, який вирізняється своїм специфічним гумористичним стилем, зокрема чорним, і насиченістю саркастичних реплік. Відтворення таких особливостей вимагає від перекладачів не лише мовної компетенції, а й глибокого



розуміння культурного контексту. Тож, дослідження стратегій перекладу комічного є важливим напрямом сучасної лінгвістичної науки.

Відтворення комічного дискурсу в аудіовізуальних творах вимагає від перекладача застосування комплексних трансформацій [2, с. 42-45]. У серіалі “Wednesday” вагомим елементом відтворення гумору є деформація фразеологізмів.

Наприклад, вислів “No crying over spilled ashes” (“Не плач над розсипаним попелом”) демонструє гру з очікуваннями глядачів: попіл замінює звичний об’єкт у відомій англійській ідіомі про молоко [3, с. 112]. Аналогічний випадок і у фразі “I don’t bury hatchets. I sharpen them” (“Я не ховаю сокири війни. Я їх загострюю”), перекладач використовує лексичну відповідність, точно передаючи агресивну іронію персонажа.

Сарказм у мовленні головної героїні Венздей часто будується на іронічній інверсії. Репліка “It’s amateurs like you who give kidnapping a bad name” (“Саме такі дилетанти, як ви, псують репутацію викрадення людей”) тут вона висміювала невмілість своїх викрадачів із зібрання Беладонна, але так, ніби ця сфера лише для професіоналів.

Застосовуючи синтаксичне уподібнення, зберігається і характерна для персонажа емоційна холодність [7, с. 312]. Прийом антонімічного перекладу у вислові “For the record, I don’t believe I’m better than everyone else. Just that I’m better than you” (“Щоб ти знав, я не вважаю, що краща за всіх інших. Лише що краща за тебе”) дозволяє гостро висловити егоцентризм через заперечення.

Для передачі екзистенційного складника гумору перекладачі вдаються до експлікації та гіперболізації. Саркастична реакція на вибір кави у кафе-кав’ярні – “But drip is for people who hate themselves and know their lives have no real purpose or meaning” – (“Але дріп-кава для людей, які ненавидять себе й усвідомлюють, що їхнє життя не має справжньої мети чи сенсу.”) – поєднує побутовий контекст із трагічним світовідчуттям. Метафоричний опис соціальних мереж як “soul-sucking void” (“виснажливої порожнечі”) відтворюється через емоційно-експресивне забарвлення, що критикує сучасну цифрову культуру. [6, Р. 154-160].

У другому сезоні особливого значення набуває антитеза у діалогах із дядьком Фестером. Фраза “I know I’m stubborn... But those are all traits of great writers. Yes, and serial killers” (“...риса великих письменників. Так, і серійних убивць”) завдяки різкому контрасту створює комічний ефект.

Креативність адаптації також проявляється у аналогічному словотворі, як-от “FOBI” (“Fear of being included”), що пародіює відомі акроніми [5, с. 142]. Навіть згадка про день народження (“...comes with a cake and a bad song”) через лаконізацію тексту зберігає фірмовий цинізм у межах вимог дубляжу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, іронія, сарказм та гумор – важливі складниками аудіовізуального дискурсу та відіграють ключову роль у формуванні індивідуального стилю персонажів і загального емоційного впливу твору. Особливо це простежується у серіалі Wednesday, де комічний ефект ґрунтується на поєднанні чорного гумору, мовної гри та культурно зумовлених смислів. Їх переклад пов’язаний із низкою труднощів, серед яких – безеквівалентність окремих мовних одиниць, трансформовані фразеологізми, багатшаровість іронії, а також необхідність збереження прагматичного ефекту в умовах обмежень аудіовізуального формату. Додаткові складності виникають через потребу синхронізації реплік, лаконізації тексту та збереження інтонаційної виразності саркастичних висловлювань.

Ефективна адаптація комічного дискурсу можлива лише за умови поєднання різних перекладацьких стратегій і трансформацій. Під час аналізу було встановлено, що перекладачі активно застосовували лексичні та синтаксичні трансформації, антонімічний переклад, експлікацію, гіперболізацію, компенсацію тощо. Важливу роль відіграє креативний підхід, зокрема при передачі словотворчих елементів і деформованих ідіом, що дозволяє зберегти комічний ефект навіть за відсутності прямих відповідників. Завдання перекладача полягає не тільки у передачі змісту, а й відтворити емоційно-експресивне забарвлення реплік, індивідуальний мовний портрет персонажів та їхню стилістичну своєрідність.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження було доведено, що ключовим чинником адекватного перекладу гумору є орієнтація на прагматичний ефект, тобто здатність викликати у глядачів аналогічну реакцію, як і в оригіналі. Це зумовлює необхідність досягнення балансу між точністю передачі змісту та природністю звучання перекладу, а також між збереженням авторського стилю й адаптацією до цільової аудиторії.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному вивченні особливостей перекладу засобів комічного в різних типах аудіовізуального медіавмісту, зокрема в підліткових серіалах, а також у зіставленні дубляжу та субтитрування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бехта І. А. Дискурсна зона персонажу у фактурі художнього тексту. Львів : ПАІС, 2012. 352 с.
2. Демецька В. В. Адаптивні стратегії перекладу. Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. 320 с.
3. Зорівчак Р. П. Реалія в художньому мовленні: перекладознавчий аспект. Львів : Іноземна філологія, 1994. 286 с.
4. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів укр. прози). Львів : Вид-во при Львів. держ. ун-ті, 1989. 215 с.
5. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.



6. Perez-Gonzalez L. The Routledge Handbook of Audiovisual Translation. Routledge, 2018. 560 p.
7. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. 2nd ed. Routledge, 2008. 320 p.
8. Zabalbeascoa P. Humor and translation—an interdisciplinary. Target. 2005. Vol. 17. Issue 2. P. 185–211.

УДК 811.161.2:37.091.33

Богдана МОТЬКО

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУ «ЗСУ» ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ ВПРАВ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент Кирилюк О. Л.

У статті здійснено аналіз навчальних програм і підручників з української мови для 8 класу щодо репрезентації концепту «ЗСУ» у шкільному мовному курсі. Виявлено відсутність цілісного й системного підходу до його формування в навчально-виховному процесі. На основі отриманих результатів запропоновано авторську систему вправ під час вивчення теми «Узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами. Двокрапка й тире в реченнях з однорідними членами та узагальнювальними словами», спрямовану на формування концепту «ЗСУ» у мовній свідомості учнів.

Ключові слова: концепт, ЗСУ, мовна картина світу, національна ідентичність, система вправ.

Постановка проблеми. Нинішні суспільно-політичні виклики в Україні зумовили стратегічно важливе завдання освітньої політики в утвердженні національної ідентичності молоді. Динамічні зміни в мовній картині світу школярів потребують адекватного відображення в навчальному контенті. Сучасні події актуалізують необхідність постійного оновлення дидактичного наповнення уроків мови, де центральне місце має посісти концепт «Збройні Сили України» (ЗСУ) як символ боротьби за незалежність.

Аналіз досліджень і публікацій. У вітчизняній філологічній науці відзначаємо широку тематику праць, присвячених проблемі формування мовної картини світу та національної свідомості школярів. Серед них виділимо праці таких науковців, як Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Бондаренко, Н. Дика, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентиліук. Водночас, репрезентація концепту «ЗСУ» в чинних навчальних програмах і підручниках з української мови ще не отримала цілісного висвітлення в методичних працях, що створює підґрунтя для нашого дослідження.

Мета розвідки – здійснити порівняльний аналіз навчальних програм та підручників з української мови для 8 класу щодо відображення в них концепту «ЗСУ», а також запропонувати систему вправ під час вивчення теми «Узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами. Двокрапка й тире в реченнях з однорідними членами та узагальнювальними словами» у 8-му класі, спрямовану на формування цілісного образу ЗСУ в мовній свідомості учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході аналізу Навчальної програми з української мови для 5–9 класів для закладів загальної середньої освіти, розробленої до повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну, встановлено, що науковці-методисти визначають випускника основної школи як патріота своєї батьківщини, який добре знає історію свого народу, краю; людину, яка поважає українську культуру і відповідно ставиться до культури тих чи тих народів [8].

Зміст указаної програми поділено на чотири взаємопов'язані змістові лінії: мовну, мовленнєву, соціокультурну й діяльнісну. Що ж стосується видів робіт із розвитку почуття патріотизму бачимо, що соціокультурна змістова лінія реалізується через використання текстів патріотично спрямованої тематики.

В орієнтовному змісті навчального матеріалу вміщено такі сфери відношень: я і українська мова й література, я і Батьківщина, я і національна культура. Вважаємо, що ця система дібраних текстів дозволить школярам оволодіти національними культурними і духовними цінностями. Також програма містить рекомендовані види роботи. Так, наприклад, під час вивчення теми «Словосполучення й речення» одним із запропонованих типів діяльності програма передбачає складання проекту статті до Вікіпедії «Українські козаки: історія й сучасність» із використанням простих і складних, двоскладних й односкладних речень [8].

Зауважимо, що зміст цієї навчальної програми зорієнтований на формування узагальнених національно-культурних цінностей, не передбачаючи цілеспрямованого формування конкретних соціокультурних концептів. Зокрема, відсутні репрезентації військової тематики, образу захисника держави та концепту «ЗСУ» як компонента сучасної мовної картини світу школярів. Це свідчить про невідповідність між змістом навчальної програми та актуальними запитами суспільства, що зумовлює необхідність оновлення навчального матеріалу в умовах формування національно орієнтованої свідомості учнів.

Також ми розглянули Модельну навчальну програму «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти, розроблену на основі Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898, та з урахуванням положень



Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 № 235, після початку повномасштабного вторгнення. Автори цієї програми – Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д. – значну увагу приділяють актуальним потребам сьогодення, а саме формуванню громадянськості та патріотизму. За визначенням науковців, *«громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни»* [5, с. 2]. У результаті процесу формування громадянськості важливим є те, що особистість набуває громадянської позиції, яка ґрунтується на ідеях і почуттях суспільної відповідальності, моральної та національної гідності.

Патріотизм є визначальною цінністю соціуму протягом усіх етапів історичного розвитку, фундаментом національної самобутності. Останні суспільно-політичні події в Україні – війна, загострення соціальних непорозумінь – підвищують значення патріотизму сьогодні. А тому школярі повинні *«прагнути розбудовувати свою країну, працювати на її благо, захищати, дотримуватися законів України, володіти державною мовою, а також визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість»* [5, с. 3]. Це сприяє усвідомленню себе як частини нації, своєї ролі для Батьківщини, забезпечує розвиток соціальної й громадянської компетентностей, що позитивно позначається на національно-патріотичному вихованні здобувачів освіти.

Наприклад, під час вивчення теми «Словосполучення і речення» серед переліку ціннісних орієнтирів є такі: усвідомлення важливості дослідження, вивчення і збереження пам'яток історії та культури з метою збереження історичної пам'яті народу; позитивне оцінювання вчинків і поведінки людей, які захищають свою країну, морально й матеріально підтримують інших, допомагають їм у біді. Одним із запропонованих видів навчальної діяльності є створення та розігрування діалогу – обміну думками та враженнями на тему «Герої поруч». У межах вивчення теми «Другорядні члени речення» серед переліку ціннісних орієнтирів є такий: духовна спадкоємність героїв української історії та сучасних звитяжців. Вивчення теми «Речення з відокремленими членами» реалізується через такі ціннісні орієнтири, як патріотизм, вірність «малій Батьківщині», усвідомлення потреби в збереженні та примноженні духовного багатства народу. Як запропонований вид навчальної діяльності пропонується написання есе в публіцистичному стилі (орієнтовна тема: «Коли на Землі запанує мир») [5].

Зміст цієї модельної програми демонструє акцентування уваги на формуванні громадянських і патріотичних цінностей, що відповідає сучасним освітнім тенденціям. Утім, теми рекомендованих робіт, пов'язані з військовою сферою, здебільшого мають узагальнений характер. Попри розширення тематичного поля, пов'язаного з патріотичною проблематикою, концепт «ЗСУ» не репрезентований, що зумовлює потребу в розробленні спеціальної методичної системи вправ для формування цього концепту в мовній свідомості учнів.

У процесі порівняльного аналізу підручників «Українська мова. 8 клас» (2021) та «Українська мова. 8 клас» (2025) Заболотного О. В., Заболотного В. В. з'ясовано, що у виданні 2021 року, створеному до повномасштабного вторгнення, російська зброяна агресія проти України зовсім не відображена, а тема військової проблематики не є частотною. Зокрема, у деяких вправах лише побіжно згадується тема війни, простежуються окремі згадки про захисників, які подано без зв'язку із сучасною ситуацією (наприклад, вправи 33 [2, с. 22], 35 [2, с. 22], 62 [2, с. 36], 81 [2, с. 42], 100 [2, с. 49], 104 [2, с. 51], 122 [2, с. 59], 146 [2, с. 73], 225 [2, с. 108], 308 [2, с. 149], 348 [2, с. 162]).

В окрему групу виділяємо вправи, зорієнтовані на формування патріотичних уявлень, які пов'язані з ідеєю захисту держави, проте не актуалізують сучасний військовий дискурс (наприклад, вправи 39 [2, с. 23], 78 [2, с. 42], 255 [2, с. 118]). Таким чином, концепт «ЗСУ» у підручнику 2021 року фактично відсутній.

Натомість у підручнику 2025 року, укладеному в умовах повномасштабної війни, відзначаємо істотне розширення тематики завдань за рахунок уведення актуального соціокультурного матеріалу. Виокремлюємо групу вправ, у яких з'являються тексти, пов'язані з сучасною російсько-українською війною, образами захисників України (ЗСУ), що сприяють формуванню актуального концепту «ЗСУ» (вправи 111 [3, с. 44], 131 [3, с. 52], 184, [3, с. 78], 258 [3, с. 113], 260 [3, с. 114], 353 [3, с. 151], 402 [3, с. 175], 411 [3, с. 180], 424 [3, с. 186], 454 [3, с. 200], 460 [3, с. 202], 464 [3, с. 205], 510 [3, с. 225], 578 [3, с. 572]).

Окремо виділяємо вправи узагальненого патріотичного змісту (наприклад, вправи 164 [3, с. 66], 525 [3, с. 230]).

Отже, у підручнику 2025 року простежується тенденція до актуалізації концепту «ЗСУ», що відповідає сучасним освітнім потребам і соціокультурним реаліям.

Водночас зазначимо, що подання концепту «ЗСУ» має здебільшого фрагментарний характер: відповідні завдання не передбачають поетапного формування й не утворюють цілісної системи роботи. Саме тому пропонуємо власну систему вправ і завдань, розроблену до уроку української мови на тему «Узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами. Двокрапка й тире в реченнях з однорідними членами та узагальнювальними словами» для восьмикласників.



Для складання вправ послуговувалися класифікацією вправ О. В. Онищука за метою, ступенем самостійності і творчості учнів, відповідно до якої виокремлюють підготовчі, вступні, тренувальні та завершальні вправи. Підготовчі вправи сприяють актуалізації опорних знань. Вступні – призначені для розпізнавання мовних явищ. Тренувальні – для закріплення мовних умінь і навичок. Завершальними можуть бути проблемні завдання, креативні роботи, контрольні роботи [6, с. 126].

На основі дібраного нами матеріалу розробили таку систему вправ для формування концепту «ЗСУ» учнів 8-го класу.

Підготовча вправа.

1. Прочитайте просте речення. Укажіть, якою мовною конструкцією ускладнено речення. Визначте, яка її синтаксична роль.

Дякуємо українським захисникам за службу, героїзм, мужність та вірну любов до Батьківщини.

2. Складіть вітальну промову з нагоди Дня Збройних Сил України (6 грудня). Обов'язково введіть у текст просте речення, ускладнене однорідними членами.

Вступна вправа.

1. Прочитайте уривок зі статті «Ділитися знаннями за внески для ЗСУ» від проєкту Ukraïner. Визначте основну думку тексту.

2. Виокреміть речення з узагальнювальним словом та однорідними членами.

3. Розгляньте запозичене слово «донатити». Доберіть українські відповідники до цього іншомовного слова.

Знання – це сила, а під час війни – ще й подвійна зброя. Українці продовжують знаходити креативні способи збирати кошти для своїх захисників. Для цього використовують, зокрема, такі інструменти як лекції, консультації і менторство. Користь отримують усі: лектори розвивають свою галузь, студенти отримують квиток у нову професію або покращують свої вміння й навички, а військові мають кошти на закупівлі необхідного обладнання, щоб очистити українську землю від окупантів [1].

Тренувальні вправи.

Вправа 1.

1. Прочитайте уривок пісні Мирослава Воньо «Козацькому роду нема переводу»:

Сяяли на сонці шаблі запорожців,

Як вони на конях гнали ворогів.

Козацькому роду нема переводу,

Лине його слава з далечі віків.

Приспів:

Гей, співай, козаки,

Про любов, про землю святу,

Про землю.

Славте, гей, козаки,

Волю золоту.

Наші козаченьки – славні запорожці,

Вірними шаблями очищали світ.

Козацькому роду нема переводу,

Прапор малиновий кличе у похід [4].

2. Ознайомтеся з інформацією:

У сучасному культурному просторі образ козаків стає актуальним через паралелі із нинішніми подіями в Україні. Сучасних воїнів часто зіставляють із козаками, адже, як і вони колись, сьогоднішні захисники готові ризикувати власним життям заради свободи та незалежності своєї держави. Ця ідея знаходить продовження в сучасній популярній культурі, зокрема у творчості української співачки Jerry Heil, яка 18 листопада 2022 року випустила інтерпретацію пісні «Козацькому роду нема переводу», присвятивши її українським захисникам та експлуатуючому командувачу Збройних Сил України Валерію Залужному.

3. Поміркуйте, чому українських захисників порівнюють із козаками? Які спільні риси, на вашу думку, об'єднують козаків і військових ЗСУ?

4. Згадайте сучасні інтерпретації образу козака в українській культурі. Зокрема, зверніть увагу на інтерпретацію пісні «Козацькому роду нема переводу» співачки Jerry Heil. Подумайте, як сучасна музика переосмислює образ козака.

5. Знайдіть у пісні речення з однорідними членами. Випишіть їх. Визначте, якими частинами мови вони виражені.

Вправа 2.

1. Прочитайте текст про те, як діти допомагають збирати кошти для захисників України. Поміркуйте, чому важливо допомагати ЗСУ? Що для цього робите Ви?



2. Випишіть усі речення з однорідними членами. Підкресліть однорідні члени відповідно до їхньої синтаксичної ролі.

3. Визначте, у яких реченнях є слова, які об'єднують однорідні члени (узагальнювальні слова).

4. Обґрунтуйте вживання розділових знаків.

Повномасштабне вторгнення РФ торкнулося кожного маленького українця та українки. Однак багато хто з них не тільки вірить у перемогу, а долучається до її наближення своїми вчинками. Малеча та підлітки продають в Україні різні речі або їжу та застосовують власні таланти, щоб зібрати кошти на потреби українських захисників.

1) Одеські школярі – Євгенія, Матвій і ще двоє їхніх товаришів – на імпровізованому стенді продають свої іграшки, щоб зібрати гроші на бронезилети для армії.

2) 5-річна Єва з Пустомитів пече разом з мамою і бабусею кекси і продає їх, щоб зібрати кошти воїнам ЗСУ.

3) 16-річна Злата збрала в Івано-Франківську команду волонтерів-однолітків, із якими виготовляють і продають патріотичні прикраси.

4) 7-річна Софія з Миколаєва збрала понад тисячу доларів для ЗСУ за допомогою своїх малюнків.

5) У Коломиї двоє братів, Владислав та Олександр, віддали на потреби воїнів 10-ї гірсько-штурмової бригади 3 тис. грн, які збирали собі на гіроскутер.

6) У Львові 9-річна Дарина малює листівки зі словами вдячності та підтримки ЗСУ, а потім продає їх через соцмережі.

7) 12-річний Сашко з Вінниці плете на продаж браслети з маленьких резинок, щоб підтримати ЗСУ [9].

Завершальна вправа. За поданими реченнями сконструйте власні речення з узагальнювальним словом та однорідними членами. Поясніть уживання тих чи тих розділових знаків.

1) Організаційно Збройні Сили України складаються з органів військового управління, з'єднань, військових частин, вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, установ та організацій [7].

2) 11-річний Максим з Покровська під час повномасштабної війни перебрався з родиною у Чернівці. Там він почав шукати роботу, щоб допомагати армії. Хлопець виносив сміття, приносив питну воду, вигулював тварин і ходив по покупки [9].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз навчальних програм і підручників з української мови для 8 класу засвідчив відсутність системного підходу до формування концепту «ЗСУ» в мовній картині світу учнів. Розроблена нами система вправ на тему «Узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами. Двокрапка й тире в реченнях з однорідними членами та узагальнювальними словами» сприяє поетапному формуванню концепту «ЗСУ» та розвитку національної ідентичності учнів. Подальша робота вбачається у розробці аналогічних методичних матеріалів для уроків української літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ділитися знаннями за внески для ЗСУ. URL: <https://www.ukrainer.net/znannia-za-donat/> (дата звернення: 17.04.2026).
2. Заболотний О. В. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2021. 224 с.
3. Заболотний О. В. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2025. 288 с.
4. Козацькому роду нема переводу : текст пісні. URL: <https://www.pisni.org.ua/songs/236226.html> (дата звернення: 17.04.2026).
5. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Заболотний О. В., Заболотний В. В. та ін. Київ : МОН України, 2023. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/896/89671/Ukrayinska_mova_7-9_klas_Zabolotnyu_ta_i.pdf (дата звернення: 17.04.2026).
6. Онищук О. В. Функції і структура методів навчання. Київ, 1979. 126 с.
7. Структура Збройних Сил України. URL: <https://www.zsu.gov.ua/suchasni-zbroini-syly-ukrainy/struktura-zbroinykh-syl-ukrainy> (дата звернення: 17.04.2026).
8. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-5-9-klas> (дата звернення: 17.04.2026).
9. Як діти допомагають збирати кошти для захисників України. URL: <https://www.ukrainer.net/dity-koshty-zsu/> (дата звернення: 17.04.2026).



УДК 373.5.091.33:811.161.2'34

Аліна МУТУЗОК

**ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

У статті розкрито особливості використання інноваційних методів навчання під час вивчення розділу «Фонетика» у шкільному курсі української мови. Обґрунтовано необхідність модернізації традиційних підходів до викладання фонетики з урахуванням компетентнісної освітньої парадигми. Окреслено педагогічний потенціал інтерактивних, дослідницьких, ігрових, цифрових та проєктних методів навчання. Проаналізовано їхній вплив на формування фонетико-орфоепічних умінь, розвиток мовленнєвої компетентності та підвищення навчальної мотивації учнів.

Ключові слова: фонетика, інноваційні методи навчання, українська мова, мовленнєва компетентність, інтерактивні технології, сучасний урок.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти, зокрема в контексті реалізації концепції Нова українська школа, особливої ваги набуває впровадження інноваційних методів навчання. Традиційні підходи до викладання мовознавчих дисциплін, зокрема фонетики, часто не забезпечують достатнього рівня зацікавленості учнів та ефективного засвоєння матеріалу. Саме тому проблема оновлення методики викладання розділу «Фонетика» актуальна та своєчасна. Фонетика як розділ мовознавства – базова для формування правильної вимови, орфоепічних навичок і розвитку мовлення учнів. Водночас цей матеріал часто сприймається школярами як складний і малозрозумілий через абстрактність понять і недостатню наочність. Використання інноваційних методів (інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, мультимедійних засобів, ігрових методик) сприяє підвищенню мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та кращому засвоєнню фонетичних явищ. Крім того, сучасні учні належать до покоління цифрової культури, що потребує відповідних підходів до навчання. Використання мобільних застосунків, онлайн-платформ (наприклад, Kahoot!, Quizlet), аудіо- та відеоматеріалів дозволяє зробити процес вивчення фонетики більш динамічним, доступним і практикоорієнтованим. Актуальність теми також зумовлена необхідністю формування ключових компетентностей, зокрема комунікативної, мовної та інформаційно-цифрової, що визначені сучасними освітніми стандартами. Інноваційні методи сприяють розвитку критичного мислення, уміння працювати в команді та самостійно здобувати знання. Використання інноваційних методів під час вивчення розділу «Фонетика» в закладах загальної середньої освіти – важлива умова підвищення якості мовної освіти, що визначає актуальність обраної теми.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади сучасного уроку української мови, принципи добору методів і прийомів навчання ґрунтовно розроблено в працях М. Пентилюк, О. Горошкіної, С. Караман, О. Караман,

З. Бакум. Дослідники наголошують на необхідності переходу від інформаційно-пояснювальної моделі навчання до діяльнісної, у центрі якої перебуває особистість учня. Разом із тим практика навчання засвідчує, що саме фонетика часто викликає труднощі в школярів. Абстрактність фонетичних понять, необхідність слухового аналізу, поєднання теорії з артикуляційною діяльністю потребують спеціально організованої методики навчання. Традиційні репродуктивні методи не завжди забезпечують достатній рівень усвідомлення мовних явищ, що актуалізує потребу у впровадженні інноваційних педагогічних технологій.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання інноваційних методів під час вивчення розділу «Фонетика» в шкільному курсі української мови та розкриття їхнього потенціалу у формуванні мовленнєвої компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Проблема модернізації мовної освіти та вдосконалення методики навчання української мови посідає важливе місце в працях вітчизняних науковців. Проблеми формування мовленнєвих умінь та орфоепічної грамотності висвітлено в працях М. Вашуленка, який підкреслює важливість системної практичної роботи зі звуковою стороною мови. У сучасних методичних дослідженнях акцентується увага на ролі інтерактивних технологій, дослідницьких методів і цифрових засобів навчання як чинників підвищення ефективності мовної підготовки школярів.

Попри значну кількість наукових напрацювань, питання комплексного використання інноваційних методів саме в процесі вивчення фонетики залишається актуальним і потребує подальшого методичного осмислення. Фонетика як розділ мовознавства має яскраво виражену практичну спрямованість, адже пов'язана з реальною звуковою діяльністю людини. Тому ефективно її вивчення можливе лише за умови активної мовленнєвої взаємодії, багаторазового слухового тренування та усвідомленого аналізу звукових явищ. Саме ці завдання здатні реалізувати інноваційні методи навчання [3].



На рис. 1 запропоновано узагальнену схему основних інноваційних методів навчання, що доцільно застосовувати під час вивчення фонетики в шкільному курсі української мови.



Провідне місце у викладанні фонетики посідають інтерактивні методи, які забезпечують активну участь кожного учня в навчальному процесі. Їхня сутність полягає в постійній взаємодії суб'єктів навчання, що створює умови для формування глибокого розуміння фонетичних понять. Робота в парах і малих групах дає змогу учням порівнювати вимову, спільно аналізувати звукові особливості слів, аргументувати власні судження. Завдяки цьому фонетичні явища перестають бути абстрактними й набувають практичного змісту.

Органічним продовженням інтерактивного навчання є дослідницько-пошукові методи, що орієнтують учнів на самостійне відкриття мовних закономірностей. У процесі спостереження за мовленням школярі аналізують звучання слів у різних позиціях, виявляють зміни звуків у мовному потоці, роблять власні висновки щодо причин фонетичних явищ. Такий підхід формує вміння аналізувати мовний матеріал, розвиває логічне мислення й сприяє глибшому засвоєнню правил орфоепії [6].

Важливу роль у вивченні фонетики відіграють ігрові технології, які органічно поєднують навчальну діяльність з емоційною залученістю учнів та створюють сприятливі психолого-педагогічні умови для засвоєння складного мовного матеріалу. Фонетичні ігри, мовні квести, рольові та командні змагання сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, підвищують рівень мотивації до вивчення української мови та формують позитивне ставлення до навчального процесу. У процесі гри учні не лише засвоюють теоретичні поняття, а й багаторазово відпрацьовують практичні фонетичні вміння – правильну вимову звуків, розрізнення твердих і м'яких приголосних, інтонаційне оформлення висловлювань, нормативне наголошування слів [7].

Особливе значення ігрові технології мають для розвитку фонематичного слуху, оскільки вони передбачають активне слухове сприйняття, порівняння та аналіз мовленнєвих одиниць у різних комунікативних ситуаціях. Завдяки ігровим завданням учні вчаться швидко реагувати на звучання слова, помічати відтінки вимови, усвідомлювати взаємозв'язок між звуковою формою та змістом висловлювання. Ігрові вправи забезпечують природне багаторазове повторення навчального матеріалу без перевантаження й монотонності, що особливо важливе під час опрацювання фонетичних явищ, які потребують тривалого тренування [1].

Крім того, ігрові технології сприяють розвитку комунікативних умінь, уміння працювати в колективі, аргументувати власну думку та взаємодіяти з однокласниками. Ситуація змагання або спільного пошуку рішення формує впевненість у власних можливостях, створює атмосферу психологічного комфорту та підтримує навчальну активність навіть у тих учнів, які зазвичай пасивні під час традиційних форм роботи. Таким чином, ігрові методи в процесі вивчення фонетики виступають не лише засобом зацікавлення, а й ефективним дидактичним інструментом формування орфоепічної грамотності, розвитку слухової пам'яті, інтонаційної виразності та загальної культури усного мовлення школярів [5].

Суттєво розширюють можливості традиційного уроку цифрові методи навчання, які поєднують аудіальні та візуальні канали сприйняття. Аудіозаписи, інтерактивні вправи, онлайн-тренажери, QR-завдання сприяють формуванню орфоепічних умінь та розвитку навичок самоконтролю. Використання цифрових ресурсів дозволяє індивідуалізувати навчання, надати кожному учневі можливість працювати у власному темпі та отримувати оперативний зворотний зв'язок [2].



Значний дидактичний потенціал мають і проєктні методи, які забезпечують інтеграцію фонетичних знань із реальним мовним середовищем. Робота над мініпроєктами сприяє усвідомленню практичної цінності фонетики, розвиває комунікативні навички, формує здатність застосовувати теоретичні знання у повсякденному мовленні. Саме у проєктній діяльності фонетика постає не як набір термінів, а як живий інструмент культури мовлення [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інноваційні методи створюють цілісну систему навчання фонетики, у якій поєднуються слухова практика, аналітична діяльність, комунікативна взаємодія та творче застосування знань. Їхнє комплексне використання сприяє формуванню в учнів стійких фонетико-орфоепічних умінь і позитивної мотивації до вивчення української мови.

Таким чином, упровадження інноваційних методів у процесі вивчення розділу «Фонетика» – важлива умова підвищення якості мовної освіти. Інтерактивні, дослідницькі, ігрові, цифрові та проєктні технології забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів, формування мовленнєвої компетентності та усвідомлення практичної значущості фонетичних знань. Поєднання традиційної методики з інноваційними підходами дозволяє зробити навчання фонетики системним, доступним і результативним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Єрмоленко С. І., Митяй З. О., Сіроштан Т. В. Уроки фонетики в Новій українській школі на засадах компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу до навчання. *Альманах педагогічних ідей та інноваційних технологій*. 2019. С. 84–90.
URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/9669/1/альманах2019.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
2. Коваль В. О. Методика формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів-словесників ВНЗ [Електронний ресурс]. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1722/1/Metod_form_fonet-orfoep_komp_stud-sloven_VNZ.pdf (дата звернення: 20.03.2026).
3. Пискач О. Д. Ефективні методи і прийоми навчання фонетики і фонології української мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 286–291.
URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1883> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Савченко І. С. Фонетика, орфоепія і графіка сучасної української мови : навч. посіб. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 184 с.
5. Цінько С. Дидактичний матеріал для розвитку аудіативних умінь учнів (5 клас). *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 12–15.
6. Шах К. М., Зарішняк І. М. Особливості навчання покоління Z. *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2019. Т. 2. Вип. 11. С. 212–217.
7. Ющук І. П. Українська мова в школі : методичні поради для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 256 с.

УДК 373.5.091.33.016 : 811.161.2

Максим ОГЕР

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ВЕБКВЕСТІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНИХ ПОМИЛОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВИЛ МИЛОЗВУЧНОСТІ В 10 КЛАСІ (НА МАТЕРІАЛІ ЧЕРГУВАННЯ У/В, І/Й)

(студент I курсу (другого) магістерського рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

Анотація. У статті досліджено вузький аспект застосування ігрових технологій на уроках української мови в 10 класі – використання сюжетних цифрових вебквестів для формування навичок милозвучності. Проаналізовано причини виникнення інтерференційних помилок у старшокласників під час чергування прийменників і префіксів «у»/«в» та сполучників «і»/«й». Доведено, що гейміфікація навчального процесу через упровадження вебквестів знижує когнітивне навантаження, підвищує внутрішню мотивацію здобувачів освіти та сприяє переходу теоретичних знань про евфонію в площину практичного автоматизованого застосування в спонтанному мовленні. Запропоновано авторську модель лінгвістичного вебквесту.

Ключові слова: методика навчання української мови, милозвучність, евфонія, чергування у/в та і/й, ігрові технології, гейміфікація, вебквест, інтерференційні помилки, 10 клас.

Українська мова відзначається високим рівнем вокалічності та унікальною системою засобів милозвучності (евфонії). Згідно із чинною програмою для закладів загальної середньої освіти, у 10 класі відбувається поглиблення та систематизація знань із фонетики й орфоепії. Однак практика свідчить, що незважаючи на теоретичне знання правил чергування [у]–[в], [і]–[й], [з]–[зі]–[із], старшокласники часто припускаються помилок як у писемному, так і в усному спонтанному мовленні [5, с. 76]. Це пов'язано насамперед із явищем міжмовної інтерференції (впливом споріднених мов, де такі чергування відсутні або мають інші закономірності), а також із відсутністю стійкої звички свідомо контролювати фонетичне оточення слова.

Традиційні репродуктивні вправи («вставте пропущену літеру», «перепишіть, розкриваючи дужки») мають низьку ефективність у старшій школі, оскільки не стимулюють пізнавального інтересу сучасного



покоління учнів. Виникає гостра потреба в пошуку нових, інтерактивних форматів роботи. Одним із таких дієвих інструментів є ігрові технології, зокрема лінгвістичні цифрові вебквести.

Проблема формування фонетичної та орфоепічної компетентності учнів старшої школи, зокрема й на засадах методики навчання української мови, широко висвітлена в працях відомих вітчизняних лінгводидактів: Л. Мацько, Л. Кравець, О. Горошкіної, Л. Попової, А. Нікітіної [2; 3]. Дослідники наголошують, що в старшій школі вивчення мови має бути практико-орієнтованим. Питання впровадження інтерактивних та ігрових технологій в освітній процес ґрунтовно досліджували О. Пометун, Л. Пироженко, В. Биков [1; 4]. Проте вузькоспеціалізованих розвідок, присвячених застосуванню саме сюжетних цифрових вебквестів для подолання фонетичної інтерференції на матеріалі правил милозвучності в 10 класі, у сучасній літературі з методики навчання української мови бракує, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність та методику використання сюжетних лінгвістичних вебквестів як засобу подолання інтерференційних помилок під час засвоєння правил милозвучності (чергування [y]–[v], [i]–[й]) на уроках української мови в 10 класі.

У 10 класі здобувачі освіти переходять на новий етап когнітивного розвитку: для них стає важливою самостійність, проблемність навчання та можливість практичного застосування знань. Як зазначають автори праці «Методика навчання української мови в профільній школі» М. Пентилук, О. Горошкіна, А. Попова, «методика навчання в профільній школі має спиратися на діяльнісний підхід, де учень є активним суб'єктом пізнання» [3, с. 112].

Правила милозвучності базуються на законі відкритого складу та уникненні збігу приголосних або голосних звуків. Найбільшу складність для десятикласників становлять ситуації на межі слів, особливо коли павза в мовленні диктує окремі правила (наприклад, після розділового знака). І. Ющук зазначає, що в таких випадках «пауза сприймається як приголосний» [6, с. 145]. Інтерференція (найчастіше російсько-українська або діалектна) призводить до того, що учні ігнорують попередній або наступний звук, фокусуючись лише на лексичному значенні.

Для розв'язання цієї проблеми ми пропонуємо застосовувати **сюжетний лінгвістичний вебквест** – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси інтернету, об'єднані спільною історією чи загадкою. На відміну від звичайної онлайн-вікторини (на зразок Kahoot чи Quizizz), вебквест занурює учня в контекст, де правильне використання засобів милозвучності є «ключем» до розблокування наступних етапів.

Квест створюється на базі платформ Google Sites або Genially. Учня 10 класу пропонують легенду: комп'ютерний вірус, створений антиукраїнськими хакерами, пошкодив сервери Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського. Вірус руйнує тексти, створюючи какофонію (немилозвучність) через збіги приголосних та голосних. Завдання учнів – як «кіберлінгвістів» – відновити пошкоджені файли.

Етап 1. Діагностичний. Учні потрапляють на сторінку з пошкодженим уривком тексту про історію України. Замість традиційного розкриття дужок, учні повинні ввести правильний варіант (у/в, і/й) у спеціальні текстові поля. Якщо всі чергування вибрано правильно з урахуванням фонетичного контексту (наприклад: «...був у Києві» – між приголосними; «Ольга й Андрій» – між голосними), система генерує цифровий код для переходу на наступний рівень. Учні змушені аналізувати попередній і наступний звуки, концентруючись на межі слів, що руйнує автоматизм інтерференційної помилки [3, с. 89].

Етап 2. Аудіальний. На цьому етапі актуалізується проблема розбіжності між написанням і вимовою. Десятикласникам пропонують прослухати аудіозапис (наприклад, згенерований штучним інтелектом або записаний учителем голос репортера), у якому навмисно допущено 5 порушень правил милозвучності. Потрібно виписати слова з помилками та запропонувати правильний варіант у вигляді пароля (без пробілів). Наприклад, якщо диктор сказав «Він працює у школі», учень має ввести виправлення: «Він працює в школі». Як відомо, старшокласники часто не чують власних орфоепічних помилок. Аудіальний квест переносить фокус із візуального сприйняття тексту на слухове [5, с. 78].

Етап 3. Синтаксичний. Найскладніший рівень для 10 класу – урахування розділових знаків під час чергування. Учня пропонують інтерактивну вправу на зразок «Drag and drop» (перетягування). Дано речення: «Сонце сідало, (у/в) долині збирався туман, (і/й) стало прохолодно». Учні повинні не просто обрати правильну літеру, а й скласти алгоритм-пояснення з доступних блоків («після коми перед приголосним вживаємо У», «після коми перед приголосним вживаємо І»). Якщо алгоритм хибний, то відбувається віртуальний «вибух» (речення розсипається на літери), і спробу треба повторити.

Етап 4. Творчий. Фінальний етап потребує продуктивної діяльності. Отримавши всі ключі, учні мають написати короткий пост-звернення (5–7 речень) до однокласників про важливість збереження чистоти мови, свідомо використавши щонайменше п'ять випадків чергування у/в, і/й у різних позиціях (на початку речення, між приголосними, між голосними, після паузи). Текст завантажується на спільну дошку (наприклад, Padlet) для взаємоперевірки.

Використання такої вузькоспрямованої ігрової моделі дозволяє досягти кількох цілей одночасно. По-перше, знімається психологічний бар'єр страху помилки: у грі помилка є лише приводом до нової спроби, а



не причиною низької оцінки. За спостереженнями О. Пометун, «інтерактивні та ігрові форми навчання здатні підвищити рівень засвоєння матеріалу до 75–90% порівняно з 10–20% при пасивному читанні та слуханні» [1, с. 47].

По-друге, гейміфікація саме правил евфонії створює ситуацію вимушеної уваги до фонетичного оточення слова. Здобувач освіти починає сприймати речення не як набір ізольованих слів, а як єдиний звуковий потік. Це безпосередньо впливає на подолання інтерференції.

Висновки. Отже, вивчення правил милозвучності в 10 класі вимагає переходу від репродуктивного механічного заучування до усвідомленого практичного використання. Інтерференційні помилки, які глибоко вкорінені в мовленнєвій практиці старшокласників, найефективніше долаються в умовах підвищеної мотивації та емоційного залучення.

Сюжетні лінгвістичні вебквести є сучасним, релевантним для покоління цифрової епохи інструментом. Вузке фокусування квесту виключно на правилах чергування [y]–[v], [i]–[й] дозволяє глибоко опрацювати всі можливі фонетичні контексти: від простого збігу приголосних до складної синтаксичної позиції після пауз. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є розробка комплексних кросплатформних ігор, які б охоплювали весь спектр фонетичних норм української мови (включно із чергуванням з/зі/із, спрощенням у групах приголосних та уподібненням звуків) для підготовки старшокласників до національного мультипредметного тесту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. Харків : Основа, 2012. 171 с.
3. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
5. Соколова І. В. Гейміфікація в освіті: психолого-педагогічний аспект. *Вісник психології та педагогіки*. 2018. Вип. 14. С. 102–105.
6. Ющук І. П. Українська мова : підручник. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2003. 640 с.

УДК 821.161.2-311.1.09Тютюнник

Роман ПІЛЯВСЬКИЙ

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ГОЛОВНИХ ГЕРОЇВ В УМОВАХ РЕАЛІЙ ВІЙНИ НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «КЛИМКО»

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – старший викладач, доктор філософії Івашина О.О.

У статті проаналізовано психоемоційний стан героїв повісті Г. Тютюнника «Климко» крізь призму сучасних психологічних підходів. Досліджено вплив воєнних реалій на формування дитячої психіки, висвітлено архетипи та стратегії адаптації особистості в екстремальних умовах. Проведено паралелі між подіями Другої світової війни та сучасним досвідом українського суспільства в умовах російської агресії.

Ключові слова: архетип матері, альтруїзм, емпатія, ПТСР, психологізм, воєнне дитинство, Григор Тютюнник, фрустрація.

Постановка проблеми. У сучасному гуманітарному дискурсі особливої ваги набуває осмислення психоемоційних станів особистості в умовах екстремальних соціально-історичних потрясінь, зокрема війни. У цьому контексті література постає як специфічний простір фіксації й інтерпретації травматичного досвіду, що дозволяє реконструювати внутрішній світ людини в ситуації постійної загрози, втрати й невизначеності. Особливої уваги потребує аналіз дитячої свідомості, яка в умовах війни зазнає інтенсивних трансформацій, формуючи специфічні механізми психологічного захисту, адаптації та виживання.

Повість Григора Тютюнника «Климко» є одним із ключових текстів української літератури, що репрезентує досвід дитини в реаліях Другої світової війни. У центрі твору перебуває як зовнішній сюжет подорожі й боротьби за фізичне виживання, так і складна динаміка внутрішніх переживань героя, зумовлених травматичними обставинами. Психоемоційний стан Климка формується під впливом втрати близьких, постійної небезпеки, голоду, морального вибору, що актуалізує питання межі між дитячим психосвітом та передчасною дорослістю. Водночас текст відкриває можливості для аналізу таких психологічних феноменів, як емпатія, альтруїзм, відповідальність, що функціонують як чинники збереження людяності в дегуманізованому середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена потребою глибшого розуміння психоемоційних механізмів, що активізуються в умовах війни, а також можливістю проєкції літературного досвіду на сучасні реалії українського суспільства. Аналіз художньої репрезентації внутрішнього світу дитини в повісті «Климко»



дозволяє окреслити універсальні закономірності переживання травми, виявити стратегії психологічної стійкості та окреслити роль гуманістичних цінностей у збереженні особистісної цілісності в умовах історичних катастроф.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах широкомасштабного вторгнення РФ в Україну особливої актуальності набуває переосмислення класичних творів про війну. Повість Г. Тютюнника «Климко» дозволяє дослідити внутрішній світ дитини, яка опинилася в епіцентрі історичної катастрофи. Аналіз психолого-емоційного стану героїв допомагає краще зрозуміти переживання сучасних біженців, жертв насилля та дітей-сиріт, що потребують психологічної реабілітації. Психологічні аспекти творчості Г. Тютюнника досліджували О. Гончар [1], В. Дончик [2], Н. Зборовська [3], Г. Клочек [6] та ін.

Психопоетикальне підґрунтя для роздумів черпаємо з праць Н. Зборовської, О. Івашиної та С. Михиди. Зокрема, Н. Зборовська у проекті психоісторії новітньої літератури розглядає «синівсько-батьківську психосемантику» образу Климка [3]. Питання архетипів, зокрема образу Матері, висвітлено у працях О. Івашиної [4; 5]. Автобіографізм твору підтверджує дослідження О. Підгайки: Тютюнник сам пройшов шлях Климка, відчувши голод, страх та «украдене дитинство» [8]. Смерть героя в фіналі твору є символічним викликом жорстокості світу та підкреслює трагізм долі покоління.

Основною проблемою у вивченні повісті «Климко» традиційно залишався її історико-літературний та ідеологічний контекст. Постать Г. Тютюнника як митця-гуманіста досліджували такі вчені, як В. Дончик [2], О. Гончар [1], зосереджуючись на морально-етичних уроках доброти та автобіографізмі твору. Психоаналітичний зріз та аналіз архетипів пізніше був запропонований Н. Зборовською [3], що дало поштовх до розуміння глибинних підсвідомих мотивів героїв. Проте, попри наявність ґрунтовних праць, ступінь дослідження психолого-емоційного стану героїв саме через призму сучасної психології стресу, концепції ПТСР та гормональних чинників адаптації (зокрема впливу кортизолу) залишається недостатнім. Малодослідженим є також аспект порівняння між емоційним досвідом персонажів Другої світової війни та психологічним станом сучасних українців у реаліях сьогоденної війни, що й зумовлює необхідність нашого дослідження.

Метою статті є проаналізувати психоемоційний стан героїв повісті (зокрема Климка) з позицій сучасної психологічної науки, обґрунтувати механізми адаптації дитини до воєнних реалій та виявити автобіографічні паралелі в контексті трагедії «дітей війни».

Виклад основного матеріалу. Психологічний образ Климка поєднує дитячу вразливість і передчасну зрілість, що постає як наслідок екстремального досвіду війни та вимушеної швидкої інтеріоризації дорослих моделей поведінки. О. Гончар зазначав, що в героєві втілено «собори душ» – синтез доброти, емпатії та мужності [1], і ця характеристика окреслює не лише етичну домінанту персонажа, а й складну внутрішню організацію його психіки. Емоційна чутливість Климка не зникає під тиском травматичних обставин, а, навпаки, трансформується у стійку здатність до співпереживання, що визначає його поведінкові реакції. В умовах окупації альтруїзм формується як провідна стратегія психологічної саморегуляції й виживання: турбота про вчительку Наталію Миколаївну та Зульфата набуває для героя сенсоутворювального значення, структурує його дії та надає внутрішньої опори. Саме через відповідальність за інших Климко долає страх, фізичне виснаження й екзистенційну невизначеність, що свідчить про функціонування морально-етичних імперативів як компенсаторного механізму в ситуації руйнування звичного життєвого порядку. У такий спосіб психологічний портрет героя репрезентує не лише індивідуальний досвід дитини війни, а й універсальну модель збереження людяності в умовах граничного випробування.

З погляду психоаналізу, подорож Климка за сіллю є актом самопожертви. Н. Зборовська розглядає це як реалізацію архетипу Дитини, яка бере на себе батьківські функції захисту [3]. Важливу роль відіграє архетип Матері, що реалізується через образи Наталії Миколаївни, тітки Марини та дівчини з хустиною. Як зазначає О. Івашина, це материнське начало є символом людяності, що протиставляється жорстокості війни [5].

Сучасна психологія дозволяє пояснити поведінку негативних персонажів (наприклад, Бочончихи) через стан хронічного стресу. Високий рівень кортизолу в умовах небезпеки може провокувати агресію та емоційну глухоту як механізми самозахисту. На противагу цьому, Климко демонструє високу резильєнтність (стресостійкість), знаходячи ресурси для допомоги іншим навіть у стані крайнього виснаження та фрустрації [8].

У працях українських письменників простежуються різні точки зору на характеристику психолого-емоційного стану головних героїв в реаліях війни, котрі все частіше змінюються з розвитком психології та філософії з позиції сучасності. Відомий український письменник Олесь Гончар в своїх «Письменницьких роздумах» проаналізував повість «Климко» і звернув увагу на психологічно-емоційні аспекти особистості дитини, такі як чистота душі, поєднання чоловічої витривалості, мужності, наполегливості, недитячої сили характеру і одночасно дитячої вразливості та тонкості його душі, адже на той час Климко був дитиною раннього підліткового віку [1, С. 296–300]. В цьому віці психіка підлітка є нестабільною, нестійкою і потребує підтримки, схвалення, справедливої оцінки його дій. Позбавлений батьків і переживши смерть дядька Кирила, хлопець не занепадає духом і прикладає багато зусиль, щоб покращити не лише своє становище, але й інших



людей. Як зазначав Г. Тютюнник, Климко був своїм серед однолітків і ніколи не відмовляв у допомозі. В умовах війни в хлопця виробилася якість допомоги та служіння іншим людям відомим в психології як альтруїзм. Альтруїстичний погляд очима дитини червоною ниткою простягається через всю творчість [10].

Н. Зборовська, автор монографії «Код української літератури» розкриває більш сучасний погляд з елементами психоаналізу та розкритті внутрішнього світу дитини-сироти, в якій померли батьки і демонструє архетип Дитини. Дослідниця в своїй роботі застосовує метод психоісторії та психоаналізу для розуміння життєвого шляху хлопця. Цей твір проаналізовано з позиції «синівсько-батьківської психосемантики», тобто звернення до символів та знаків, які потрібно читачу дешифрувати. Визначено що синівсько-батьківська психосемантика Климка проявлялася у пошуку батьківської турботи, захисту, відповідального ставлення до інших людей, поставлення життєвих цілей (наприклад, щоб спасти себе та близьких людей Наталії Миколаївни з донькою та Зульфата, хлопець йде пішки по сіль у Слов'янськ, жертвуючи своїм часом, життям та здоров'ям) [9].

У творі проявляється також психологія трагізму, коли хлопець втратив дядька Кирила, котрий був йому за батька. Під час аналізу виявлено, що Климко сам взяв на себе батьківські функції, котрі проявлялися у його наполегливості, твердості, впевненості у своїх поглядах та принципах, незламності, силі волі та жагу до життя. В умовах війни він сформувався як зріла особистість, незважаючи на свій підлітковий вік. Відомо, що під час екстремальних умов життя, де людина навчається виживанню, формується адаптація пристосування людини до стресових ситуацій, що сприяє дорослішанню кожної людини. Адаптація до важких умов існування проявлялася і в облаштуванні житла Климком та Зульфатом, допомоги вчительці Наталії Миколаївни та її доньці знайти спокій та затишок. Подорож Климка за сіллю показано не лише як цікаву побутову пригоду життя, а як акт самопожертви заради тих, кого любиш і цінуєш вище життя. Його смерть пояснюється як завершення формування найвищого подвигу людини, котра жертвує собою заради щастя та добра інших, що є частиною коду української нації та її світогляду. [3, С. 347-349].

В. Дончик в контексті «Історії української літератури» розглядав твір «Климко» за взірцем «правди життя» тогочасного українського суспільства в умовах війни та описував реалії військового положення та долі нашого народу під час окупаційного режиму Третього рейху. Автор при аналізі твору наголошує на стійкості, незламності та відвазі хлопця перед труднощами, яка проявляється не на словах, а на ділі. Наголошується на його силі характеру та високому дусі, незважаючи на його зовнішній вигляд (без взуття, у старій дядьковій діжурці), вмінню та кмітливості долати всі життєві перешкоди. Звернено увагу на те, як автор відтворює його стан в умовах екстремальності та смертельної небезпеки. [2, С. 318-332]. Хлопець переживає передчасне емоційне дорослішання, коли готовий жертвувати власним життям більше, ніж своїми інтересами (альтруїзм як вища форма моралі людини протиставляється егоїзму, який був характерний для торгівця на ринку, жінці аптекаря Бочонка і свавільній поведінці німецьких та італійських окупаційних військ). Психологічний образ хлопця простежується у протиставленні (контрасті) між жорстокістю у війні та внутрішнім світом милосердя до знедолених людей, а не лише потреба у виживанні.

Користуючись роздумами О. Івашини «Концептосфера архетипу Матері в романістиці Марії Матіос на прикладі «Драми на шість днів. Мама», розкрито архетипи первісного образу Матері (Матері-заступниці, Матері-берегині, Великої матері, Жертвовної матері), котра має місце в творі «Климко» [9, С. 57-59]. Важливо зазначити, що архетип-первісний образ Матері в творі представлений через образ низки жіночих персонажів, а не своєї матері. Хлопець залишився сиротою, але його внутрішнє несвідоме бажання, як і будь-якої дитини, відчувати материнську турботу, піклування, доброту, ніжність, самовідданість та відчувати матір як джерело життя назавжди залишилося у його підсвідомості. Образом «духовної матері» та наставниці, «вчительки життя» виступала Наталія Миколаївна. Потреба у чоловічому захисті та її беззахисність перед реальною війною спонукала Климка стати на захист та піклування жінки та її дитини. Образ турботливої матері втілюється у ніжному, турботливому та доброму ставленні до хворої дитини, що знаходилася на порозі смерті. Для нього вона стала архетипом «Матері-годувальниці», яка забезпечує існування українського народу. Вона пропонувала все, що потребує кожна дитина: захист, затишок, безпеку та дім, проявляючи свої материнські почуття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, можна сформулювати думку про те, що психолого-емоційний стан героїв повісті Г. Тютюнника «Климко» є складним відображенням екстремальних умов війни, де межа між дитинством і зрілістю нівелюється. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що в основі незламності головного героя лежить високий рівень резильєнтності та альтруїстична життєва стратегія, яка стає механізмом подолання травматичного досвіду та фрустрації.

Визначено, що емоційні реакції персонажів корелюють із їхніми психофізіологічними особливостями: якщо для Климка характерною є мобілізація внутрішніх ресурсів та посилення емпатії, то для інших персонажів (наприклад, Бочончихи) характерною стає деструктивна адаптація через агресію та егоїзм, що пояснюється тривалим впливом гормонів стресу. На прикладі образу Климка доведено, що формування



«психології виживання» в умовах окупації базується на архетипі матері як символі життєдайної сили та гуманізму.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у більш детальному вивченні методик бібліотерапії на основі творів Г. Тютюнника. Порівняльний аналіз емоційного стану «дітей війни» середини ХХ століття та сучасних українських підлітків може стати фундаментом для розробки новітніх програм психологічної реабілітації та подолання симптомів ПТСР у постраждалого населення. Розуміння того, як герої минулого знаходили сили для збереження людяності, є ключовим для зміцнення ментального здоров'я нації в умовах сьогодшніх викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончар О. Письменницькі роздуми. Київ : Дніпро, 1980. 313 с.
2. Дончик В. Історія української літератури ХХ століття: у 2 книгах. / за ред. В. Г. Дончика. Київ : Либідь, 1998. 456 с.
3. Зборовська Н. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури. Київ : «Академвидав», 2006. 504 с.
4. Івашина О. Концептосфера архетипу Матері в романістичній Марії Матіос (на прикладі «драми на шість дій» «Мамі»). *Збірник тез XVIII Міжнародної науково-практичної конференції «Мови і світ: дослідження та викладання» (28-29 березня 2024 р.)*. Кропивницький, 2024. С. 57–59.
5. Івашина О. О., Мишида С. П. Архетип Матері в романі Марії Матіос «Майже ніколи не навіпаки». *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 203. С. 26–31.
6. Клочек Г. Енергія художнього слова. Збірник статей. Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2007. 448 с.
7. Мишида С. Психопоетика українського модерну : Проблема реконструкції особистості письменника. Кіровоград : «Поліграф – Терція», 2012. 357 с.
8. Підгайко О. Григорій Тютюнник. "Климок". Тема воєнного лихоліття в повісті. Автобіографічна основа твору, 7 клас. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцейх та колегіумах*. 2011. № 6. С. 34–36.
9. Тютюнник Г. Вибрані твори. Дніпропетровськ : Січ, 2000. 449 с.
10. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Пер. П. Таращук. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2021. 552 с.

УДК 373.5.016:811.161.2'366.582.1

Марія ПОПОВА

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЗАЙМЕННИК»

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

У статті обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних методів та ігрових технологій як дієвого засобу активізації пізнавальної діяльності учнів середньої школи під час вивчення теми «Займенник як самостійна частина мови». Проаналізовано методичні труднощі вивчення поданої теми, зумовлені високим рівнем абстракції та граматичною різноманітністю цієї частини мови. Особливу увагу приділено впровадженню гейміфікованих інструментів (платформи Kahoot, Quizizz) та інтерактивних вправ («Кошик ідей», «Мисливці за розрядами», «Лист від персонажа»), що сприяють трансформації ролі учня з пасивного слухача на активного суб'єкта освітнього процесу. Автор доводить, що поєднання вербальних методів із цифровою візуалізацією не лише полегшує засвоєння складного теоретичного матеріалу, а й забезпечує психологічний комфорт та розвиток ключових компетентностей учнів в умовах Нової української школи.

Ключові слова: інтерактивні методи, Нова українська школа, ігрові технології, активізація пізнавальної діяльності, гейміфікація, цифрові інструменти, займенник, вивчення займенника, морфологія.

Постановка проблеми. Сьогодення вибудовує принципово нову траєкторію розвитку для здобувачів освіти. Концепція Нової української школи (НУШ) трансформує освітній простір у територію партнерства, де вчитель стає фасилітатором, а учень – активним учасником навчального процесу. Ефективна взаємодія суб'єктів навчання найкраще реалізується через систему інтерактивних методів та ігрових технологій. Проте, попри очевидні переваги, інтерактивне навчання стає професійним викликом для педагога. Зокрема, вивчення займенника у 6-му класі – один із найскладніших етапів програми. Виникає гостра потреба в пошуку дієвих інтерактивних інструментів, які допоможуть подолати бар'єри учнів у процесі навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів засобами інноваційних технологій – об'єкт пильної уваги сучасної педагогічної науки. Теоретико-методологічні засади інтерактивного навчання ґрунтовно закладені в працях О. Пометун та Л. Пироженко [6], які обґрунтували переваги суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Питання психології гри та впровадження ігрових технологій як засобу стимулювання інтересу школярів висвітлювали такі педагоги, як Н. Кудикіна [5], І. Войцехівська та О. Ільєва [2], О. Горошкіна [4] та інші.



У контексті цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває поняття *гейміфікації*. Як зазначає А. Гловацька [3], цей процес дозволяє розглядати гру не лише як метод, а й як цілісний інструмент організації освітнього процесу, що дає змогу індивідуалізувати навчання та підвищити мотивацію учнів.

Попри значну кількість напрацювань, стрімкий розвиток цифровізації та безперервна поява нових технічних засобів навчання потребують оновлення методологічного інструментарію. Питання поєднання гейміфікованих платформ та інтерактивних вправ у процесі вивчення займенника потребує подальшої практичної деталізації та систематизації з урахуванням сучасних можливостей НУШ.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та практичній систематизації інтерактивних методів та гейміфікованих інструментів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів середньої школи під час вивчення теми «Займенник як самостійна частина мови» в умовах сучасного цифрового освітнього простору.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. XXI століття вибудовує нову траєкторію розвитку для здобувачів освіти: НУШ трансформує школу в простір освітнього партнерства, де пріоритет надається розвитку життєвих компетентностей. Новітній вчитель виступає не як єдине джерело знань, а як фасилітатор і модератор навчального процесу. Така взаємодія реалізується саме за допомогою інтерактивних методів навчання, які надають широкий спектр можливостей для реалізації різних видів роботи на уроці. Урок перетворюється на живий діалог, а учні стають активними суб'єктами, а не просто пасивними слухачами. Завдяки інтерактиву навчання базується на власному досвіді дитини, що робить процес засвоєння знань природним і результативним.

Термін «інтерактивні методи навчання», попри тривале використання в педагогіці, не має єдиного трактування, оскільки різні мовознавці та педагоги інтерпретують його по-різному. Згідно з визначенням Олени Пометун, інтерактивне навчання трактується як особлива форма організації пізнавальної діяльності, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх учасників процесу [6]. Подібної позиції дотримується О. Горошкіна, наголошуючи на значенні міжособистісної взаємодії для досягнення освітніх цілей [4]. Натомість Г. Сиротенко розглядає інтерактив як інструмент управління навчанням, у якому вчитель виступає модератором, передаючи ініціативу учням [7].

Отже, узагальнюючи наукові погляди дослідників, можна стверджувати, що *інтерактивні методи навчання* – це система спільної діяльності вчителя та учнів, де взаємодія побудована на принципах партнерства та діалогу. Це спеціальна форма організації уроку, за якої педагог відмовляється від ролі єдиного джерела інформації та стає організатором процесу. Основна суть такого навчання полягає у створенні умов для активного обміну думками та творчого пошуку, що дозволяє кожному учню не лише засвоювати знання, а й розвивати самостійність, критичне мислення та здатність до успішної співпраці.

Згідно з чинною програмою Міністерства освіти і науки України, учні середньої ланки мають опанувати займенник як самостійну частину мови практично в повному обсязі. Освоєння цього значного масиву теоретичної інформації ускладнюється специфічними лінгвістичними характеристиками теми: високим рівнем абстракції, граматичною різноманітністю, розгалуженою класифікацією розрядів за значенням та здатністю виступати будь-яким членом речення. Щоб подолати такий бар'єр у навчанні, варто скористатись інтерактивними інструментами, які перетворюють складну теорію на цікаву практику.

Сучасне покоління школярів зростає в насиченому цифровому середовищі, де гаджети – невід'ємний інструмент пізнання світу. Важливо враховувати, що учні, які вже навчаються за програмою НУШ із початкових класів, звикли до активного засвоєння знань через ігрові технології та інтерактиву. Таким чином, створюється запит на методичну наступність: учителі середньої та старшої школи мають не просто володіти інноваціями, а й системно інтегрувати ігрові прийоми в освітній процес. Загалом, для активізації пізнавальної діяльності вчителю варто поєднувати вербальні методи (словесні ігри) з візуальними технологіями (презентаціями, відеоматеріалами, інфографіками) та сучасним цифровим інструментарієм, що дозволяє залучити різні канали сприйняття інформації. Особливості вивчення займенника, такі як засвоєння дев'яти розрядів за значенням, розуміння їхніх синтаксичних ролей, орфографічних норм, правил відмінювання, доцільно реалізовувати через інтерактивні методи, які охоплюють аналітику, гру та цифрові інструменти, наприклад: складання діалогів, редагування текстів із помилками, створення власних коротких оповідань, де ключовий елемент – різноманітне вживання займенників.

Перед нами основним постає поняття гейміфікації – «це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу» [3], як зазначає Аліна Гловацька. Цифровізація освіти робить гейміфікацію чудовим інструментом, який дає можливість індивідуально підлаштувати навчання під кожного учня та зробити його більш цікавим. Гра активізує емоційну пам'ять, яку учні зрідка використовують під час традиційних занять. Розважальний елемент ґрунтується на уяві: дитина поринає в ігрову ситуацію, за рахунок чого покращується концентрація. Окрім цього, ігрові форми розвивають логічне мислення, адже замість механічного запам'ятовування фактів з'являється потреба в міркуванні та самостійному знаходженні рішень.

Розгляньмо деякі методи й відповідні ігрові форми, які активізують навчальну діяльність школярів під час вивчення займенника. *Рольова гра «Лист від персонажа»* – дієвий інструмент для практичного втілення



методу рольового моделювання. Завдання звучить таким чином: «Напишіть скаргу від імені займенника *Ви* до тих, хто пише його завжди з малої літери». Така ігрова технологія перетворить вивчення морфології на цікавий процес соціального моделювання, активізується функціональна грамотність – розуміння того, як мова працює в нашому житті. Окрім цього, активно розвине творчу увагу та емпатію, адже школярі, ніби входячи в роль частини мови, перетворюють абстрактні правила на зрозумілий досвід. *Ігрову форму «Кошик ідей»* можна використати на етапі актуалізації опорних знань на початку уроку. Учні індивідуально занотовують на аркушах власні твердження про займенник, після чого вчитель формує на дошці спільний «кошик» із відповідей класу. Протягом уроку учні звертаються до цієї візуалізації, щоб уточнити або спростувати свої попередні припущення на основі нового, засвоєного матеріалу. Така гра розворушить шестикласників, оскільки кожен учень почне пригадувати хоча б мінімальні знання, тож ніхто не залишиться осторонь. Підхід розвиває критичне мислення, оскільки діти усвідомлюють, що можуть помилятися в темі, і вчаться аналізувати власні помилки. Крім того, поява суперечливих тверджень викликає природну зацікавленість, бажання знайти істину. *Гейміфікована форма роботи «Мисливці за розрядами»* – вправа, яка дає можливість закріпити навички розпізнання розрядів займенників. Завдання для учнів: «Увага! Займенники здійснюють десант. Твоя місія – ввіймати кожен із них і відправити до відповідної бази за його розрядом. Не дай жодному слову загубитися!» Отже, учні мають розподілити займенники за категоріями. Інтерактивна технологія полягає у використанні механіки «Drag-and-drop» (перетягни та відпусти). Візуалізація вправи наступна: на мультимедійній дошці розміщено три зони («кошки») відповідно до розрядів займенників, куди учні мають розподілити хаотично рухомі об'єкти («бульбашки»). На екрані з'являються бульбашки із займенниками, які летять із різною швидкістю. Учень має встигнути «спіймати» їх та перемістити у відповідну зону, де зазначено потрібний розряд. Такий метод інтерактивної диференціації стимулює концентрацію уваги та розвиває швидкість аналітичного мислення.

Важливий етап в активізації навчальної діяльності – використання візуальних та мультимедійних технологій. Науковці стверджують, що мультимедіа відіграє досить вагомий роль у сучасній освіті, адже забезпечує різноманітні й захопливі способи подання інформації [1]. Доцільне впровадження інтерактивних мультимедійних презентацій та інфографік, що забезпечують високий рівень візуалізації складних граматичних категорій та стимулюють пізнавальний інтерес школярів. Наприклад, можна розробити допоміжну інфографіку «Займенник у кишені» за допомогою платформи *Padlet* – вебсторінку, розбиту на зручні колонки, де зібрано найголовнішу інформацію про частину мови. Такий вид інтерактиву для вчителя – це спосіб зібрати необхідні дидактичні матеріали в одному місці, а для учнів – «розумна шпаргалка» у власному телефоні, якою можна послуговуватись у будь-який момент. Інтерактивна складова полягає у тому, що учні не лише переглядають цей матеріал, а й стають його співавторами. Кожен шестикласник має додати на вебсторінку певну інформацію про займенник. Цей дидактичний матеріал – приклад успішної реалізації мобільного навчання у 6-ому класі [8]. Завдяки поєднанню візуалізації, структурованості та інтерактивності, допоміжна інфографіка «Займенник у кишені» перетворює складну теоретичну тему та зрозумілий цифровий продукт.

Під час опрацювання теми «Займенник» доречно розробити інтерактивну презентацію в застосунках *Genially* або *Canva*. Вчитель може сконструювати карту міста «Морфологія», де замість назв вулиць та будинків – порожні місця. Учні мають відновити порядок у місті, використовуючи розряди займенників («Будинок Особових Займенників», «Вулиця Зворотного Займенника» тощо). Таким чином, презентація перестає бути ілюстрацією правил та стає ігровим квестом, за рахунок чого візуалізується суть кожного розряду. Використання відеоматеріалів дозволяє одночасно задіяти слуховий та зоровий канали сприйняття, що значно полегшує школярам засвоєння абстрактних граматичних понять. Візуалізація мовних явищ через динамічні образи допомагає учням швидше збагнути специфіку займенника як частини мови, що не називає предмети, а лише вказує на них. Прикладом ефективного використання відео на уроці може бути перегляд короткометражного фільму або фрагмента кіно без звуку, де учням пропонується завдання описати дії персонажів, уникаючи повторів власних назв. Також доцільно використовувати анімаційні пояснювальні відеоролики, де розряди займенників представлені у вигляді «фродин», що допоможе учням структурувати складну класифікацію через наочні асоціації.

Цифрові ігрові платформи, такі як *Kahoot* та *Quizizz*, стимулюють швидкісні когнітивні реакції. Часові обмеження змушують школярів швидше пригадувати, наприклад, правила правопису займенників. Робота в таких умовах допомагає звикнути до стресу під час важливих контрольних робіт чи здачі іспитів, а миттєві результати дають змогу одразу побачити власні помилки та виправити їх. Приклад успішної реалізації цього підходу – проведення експрес-вікторини за темою «Правопис неозначених та заперечних займенників». Учні пропонується за обмежений час обрати правильний варіант правопису слів *хтозна-який, абихто, ні з ким* та інших. Ігровий рейтинг та візуальні ефекти перетворюють рутинну перевірку орфограм на захопливе змагання, де кожен учень бачить свій прогрес у реальному часі.

Отже, впровадження інтерактивних технологій у вивчення теми «Займенник» суттєво оптимізує процес розвитку мовленнєвих навичок учнів середньої школи. Варто також зауважити, що сучасний арсенал



інтерактивних засобів не вичерпується наведеними прикладами, адже існує широке різноманіття методик, адаптованих для активізації пізнавальної діяльності школярів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що використання інтерактивних методів та ігрових технологій під час вивчення теми «Займенник як самостійна частина мови» суттєво підвищує внутрішню мотивацію школярів та їхній пізнавальний інтерес. У ході дослідження встановлено, що розробка дидактичних матеріалів на засадах візуалізації, гейміфікації та інтерактивності не лише полегшує засвоєння складного теоретичного матеріалу, а й забезпечує формування стійких мовних навичок у шестикласників. Інтерактивні методи навчання дають можливість школярам із пасивного слухача перетворитися на активного учасника освітнього процесу, подолати внутрішній психологічний бар'єр перед можливістю припуститися помилки. Окрім цього, інформація, отримана під час активної взаємодії, засвоюється краще, ніж через звичайне читання підручника чи виконання типових, одноманітних вправ. Під час такого інтерактивного навчання в школярів розвиваються також важливі соціальні компетентності: уміння працювати в команді, аргументувати власну думку та брати відповідальність за результат. Зрештою, упровадження цифрових інструментів створює атмосферу психологічного комфорту, де здобувачі освіти сприймають помилку не як приниження чи поразку, а як необхідний етап пізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вертипорох Д. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Випуск LIX. Слов'янськ, 2012. С. 82–90.
2. Войцехівська І., Ільєва О. Ефективність використання інтерактивних технологій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 43. С. 76–81.
3. Гловацька А. А. Активізація пізнавальної діяльності школярів засобами ігрової технології навчання хімії. XVIII *Полтавські хімічні читання* : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 12–13 берез. 2025 р.). Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2025. С. 99–100.
4. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних технологій на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3 (105). С. 7–10.
5. Кудикіна Н. В., Тимченко О. В. Теоретичні засади впровадження навчальних веб-квестів у процес підготовки майбутніх фахівців освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 78–83.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
7. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Вид. група «Основа», 2003. 80 с.
8. Срібняк Л. В. Мобільне навчання як сучасна технологія в освіті. *На Урок: освітній проєкт*. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/mobilne-navchannya-yak-suchasna-tehnologiya-v-osviti-239094.html> (дата звернення: 05.04.2024).

УДК 82.091-1:821.111(73)

Владислав САВЕЛЕНКО

ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНИХ ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.

У статті досліджуються засоби маніпулятивного впливу в англомовних інавгураційних промовах, а також особливості їх передачі українською мовою. Розглянуто мовні та риторичні прийоми, за допомогою яких політичні лідери вибудовують довіру, переконують слухачів і створюють емоційний вплив. На прикладі промов Джона Кеннеді проаналізовано способи відтворення прагматичного ефекту в перекладі та окреслено роль перекладача як посередника між різними політичними культурами. Виокремлено перекладацькі стратегії, що допомагають зберегти риторичну виразність тексту, зокрема доместикацію, форенізацію, адаптацію та компенсацію.

Ключові слова: інавгураційна промова, маніпулятивний вплив, політичний дискурс, переклад, прагматичний ефект, риторичні засоби, еквівалентність.

Постановка проблеми. Інавгураційна промова належить до найбільш виразних жанрів політичного дискурсу, у якому мовлення виконує не лише інформаційну, а й сугестивну функцію. Її основне завдання полягає у формуванні позитивного образу політичного лідера, підвищенні рівня довіри до нього та консолідації суспільства навколо спільних цінностей. Маніпулятивний ефект реалізується завдяки використанню риторичних стратегій, емоційно забарвленої лексики, метафоричних образів і синтаксичних конструкцій, що створюють відчуття єдності та оптимізму. У процесі перекладу подібних промов перекладачеві важливо зберегти не лише зміст, а й прагматичну спрямованість та комунікативний вплив оратора.



Аналіз досліджень і публікацій. Питання мовної маніпуляції в політичному дискурсі розглядалися у працях Т. ван Дейка, Дж. Лакоффа, П. Чілтона, Н. Феркло, які досліджували механізми впливу мовлення на масову свідомість [1, 2, 3, 4]. Теоретичні засади перекладу політичних текстів були закладені у роботах Ю. Найді, Л. Венуті, К. Норд, Р. Зорівчак та Л. Коломієць [4, 11, 5, 2, 3]. У цих дослідженнях підкреслюється важливість збереження прагматичної функції тексту при перекладі. Водночас інавгураційні промови залишаються недостатньо вивченими з точки зору перекладацької практики, особливо щодо передачі їхнього маніпулятивного потенціалу. У цих дослідженнях підкреслюється важливість збереження прагматичної функції тексту при перекладі. Водночас інавгураційні промови залишаються недостатньо вивченими з точки зору перекладацької практики, особливо щодо передачі їхнього маніпулятивного потенціалу.

Мета статті. Метою дослідження є визначення засобів маніпулятивного впливу в англomовних інавгураційних промовах та аналіз способів їх адекватного відтворення українською мовою. Робота спрямована на виявлення ефективних перекладацьких стратегій, які дозволяють зберегти емоційно-прагматичний ефект оригіналу.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

- проаналізувати теоретичні підходи до вивчення маніпулятивного впливу в політичному дискурсі.
- визначити основні мовні та риторичні засоби маніпуляції в інавгураційних промовах.
- дослідити особливості відтворення цих засобів у перекладі українською мовою.
- виявити ефективні перекладацькі стратегії збереження прагматичного та емоційного впливу тексту.

Виклад основного матеріалу. Інавгураційна промова Джона Кеннеді від 20 січня 1961 року є класичним прикладом поєднання логічного, емоційного та етичного впливу. Президент постає не лише як політичний діяч, а й як символ нового покоління, орієнтованого на мир, справедливість і прогрес. У промові органічно поєднуються *ethos*, *pathos* і *logos*, що забезпечує її переконливість і сугестивний ефект [7, с. 23].

Яскравим прикладом є антитеза: *Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country.* – *Не питай, що твоя країна може зробити для тебе – питай, що ти можеш зробити для своєї країни.*

Цей прийом поєднує імперативні форми та паралельні конструкції, формуючи сильний емоційний заклик і посилюючи відчуття громадянського обов'язку. Зміщення акценту з індивідуального на суспільне створює ефект єдності та відповідальності, що має виразний маніпулятивний характер [10, с. 56].

Іншим прикладом є риторичне повторення: *Let every nation know, whether it wishes us well or ill, that we shall pay any price, bear any burden...* – *Нехай кожна держава знає, чи ставить вона до нас прихильно чи вороже, що ми заплатимо будь-яку ціну, понесемо будь-який тягар...*

У цьому випадку використовується градація та анафора, що створюють ритмічність і посилюють емоційний ефект. Збереження ритму у перекладі є принципово важливим, оскільки саме він забезпечує відчуття сили, рішучості та впевненості [3, с. 18].

Послідовність дієслів створює ритмічну структуру та поступове нарощування емоційної напруги. Збереження цього ритму у перекладі є важливим, оскільки саме він підсилює відчуття рішучості та сили [1, с. 25].

Також важливою є метафора: *The torch has been passed to a new generation of Americans.* – *Факел передано новому поколінню американців.*

Образ факела символізує спадкоємність ідеалів свободи та демократії, апелюючи до культурно-історичних асоціацій світла як знання та надії. Таким чином підкреслюється історична місія нового покоління та підсилюється емоційна значущість події [2, с. 38].

Суттєвим є також синтаксичний аспект. Англomовні політичні промови характеризуються лаконічністю та ритмічністю, що створює динаміку мовлення. В українській мові такі конструкції часто потребують трансформації, однак збереження їхньої інтонаційної структури є ключовим для передачі прагматичного ефекту [8, с. 76].

У процесі перекладу важливу роль відіграють перекладацькі стратегії. Доместикація забезпечує адаптацію тексту до культурних норм адресата, тоді як форенізація дозволяє зберегти національно-культурну специфіку оригіналу [7]. Стратегія компенсації використовується для відтворення ефектів, які неможливо передати безпосередньо, зокрема ритмічних або стилістичних особливостей [6, с. 43].

Доместикація – це стратегія перекладу, за якої текст адаптується до мовних і культурних норм цільової аудиторії, щоб зробити його максимально зрозумілим і природним [7].

Як приклад доместикації виявлено адаптацію синтаксису до української мови: *Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country.* – *Не питай, що твоя країна може зробити для тебе – питай, що ти можеш зробити для своєї країни.*

В українській це передано як «не питай» – **нормативна сучасна форма**, без архаїзації.

Також зустрічається заміна культурно-риторичного стилю на звичний: *Let every nation know...* – *Нехай кожна держава знає...*

Конструкція *let... know* має риторичний, дещо урочистий характер. Український варіант адаптований під звичну публіцистичну норму.



Форенізація – це стратегія перекладу, за якої зберігаються елементи культури оригіналу, навіть якщо вони не є повністю звичними для цільової аудиторії [7]. Наприклад, ми можемо говорити про збереження культурно маркованої лексики: *the torch has been passed to a new generation of Americans*. – *Факел передано новому поколінню американців*.

Слово *torch* має глибоке культурне значення в американській традиції (символ свободи, демократії, Олімпійський вогонь). Перекладач **не замінює його** на символ, ідеї тощо.

У промові ми виявили збереження політичної реалії: *Let every nation know...* – *Нехай кожна держава знає...*

Англомовне *nation* у політичному дискурсі США часто має відтінок **національної ідентичності та державності**.

Збереження риторичної структури є типовим для **англомовної риторики (біблійний стиль, політичні промови США)**: *Ask not... ask what...* – *Не нитай... нитай*.

Концепт *American identity* має специфічне ідеологічне наповнення (демократія, свобода, місія). Перекладач **не пояснює і не адаптує**, а залишає прямо: *a new generation of Americans* – *нове покоління американців*.

Також ми можемо говорити про збереження пафосу американської винятковості: *we shall pay any price, bear any burden...* – *ми заплатимо будь-яку ціну, понесемо будь-який тягар...*

У перекладі інавгураційної промови Кеннеді форенізація проявляється у збереженні культурно маркованих образів, риторичних моделей, політичних концептів і ідеологічного пафосу. Такий підхід дозволяє передати автентичність оригіналу та відтворити специфіку американського політичного дискурсу, навіть за рахунок певної чужорідності для українського читача.

У перекладі інавгураційної промови Кеннеді форенізація та доместикація виконують не лише технічну, а й **прагматичну функцію**, виступаючи засобами впливу на сприйняття тексту реципієнтом.

Таким чином, інавгураційна промова функціонує як комплексна система мовного впливу, де кожен елемент – від лексики до синтаксису – спрямований на досягнення прагматичного ефекту.

У сукупності ці приклади демонструють, що промова Кеннеді побудована як система цілеспрямованого риторичного впливу, яка поєднує логічні аргументи з емоційною експресією, формуючи один із найсильніших політичних текстів ХХ століття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що інавгураційні промови характеризуються значним маніпулятивним потенціалом, який реалізується через систему риторичних і мовних засобів. Основними інструментами впливу є антитеза, анафора, метафора, градація та ритмічна організація тексту.

З'ясовано, що переклад подібних текстів вимагає не лише точного відтворення змісту, а й збереження їхньої прагматичної функції та емоційного впливу. Це досягається через функціонально-прагматичний підхід до перекладу.

Встановлено, що найефективнішими перекладацькими стратегіями є поєднання доместикації та форенізації, застосування компенсації, а також збереження ритміко-синтаксичної структури тексту.

Отже, переклад інавгураційних промов є складним процесом інтерпретації, у якому перекладач виступає активним учасником міжкультурної комунікації та впливає на формування політичного дискурсу в іншомовному середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленому вивченні маніпулятивного потенціалу політичного дискурсу в міжкультурному аспекті. Зокрема, актуальним є порівняльний аналіз перекладу інавгураційних промов різних політичних лідерів у різних мовно-культурних середовищах з метою виявлення універсальних і національно специфічних стратегій впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ван Дейк Т. А. Дискурс і влада. Київ : Основи, 2008. 352 с.
2. Зорівчак Р. Реалія і переклад. Львів : ЛНУ, 2006. 198 с.
3. Коломієць Л. Переклад у міжкультурній комунікації. Київ : КНУ, 2010. 256 с.
4. Найда Ю. До науки перекладу. Київ : Вища школа, 2001. 212 с.
5. Норд К. Текстовий аналіз у перекладі. Київ : Логос, 2005. 312 с.
6. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. London : Palgrave Macmillan, 2011. 274 p.
7. Chilton P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. London : Routledge, 2004. 226 p.
8. Fairclough N. Language and Power. London : Longman, 2015. 259 p.
9. Kennedy J. F. Inaugural Address, 20 January 1961. Washington : National Archives, 1961. 5 p.
10. Lakoff G. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think. Chicago : University of Chicago Press, 2016. 492 p.
11. Venuti L. The Translator's Invisibility. London : Routledge, 2008. 353 p.



УДК 373.5.016:811.161.2'367.62

Дар'я ТИНИНИКО

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ЗЗСО

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І.М.

У статті досліджено та проаналізовано використання інтерактивних методів вивчення прикметника в ЗЗСО з метою збагачення досвіду для майбутньої викладацької діяльності та розробки вправ з елементами інтерактивності. Мета аналізу полягає в подальшому розвитку наукової думки щодо впровадження інтерактивних методів у навчальний процес, а також формування цілісного уявлення про стан структурування уроку української мови з використанням інтерактивних технологій.

Ключові слова: інтерактивні методи та технології, мозковий штурм, групова та індивідуальна робота, ЗЗСО, інтерактивні вправи, дистанційне та очне навчання.

Постановка проблеми. Структура сучасного уроку дозволяє застосовувати інтерактивні методи для залучення учнів до активної роботи та здобуття ґрунтовних знань. Дослідження інтерактивності як терміну почалося ще задовго до впровадження її в школах та інших закладах освіти. Філософи, науковці у виховних системах аналізували та виділяли елементи, які зараз прийнято вважати інтерактивними. Використання новітніх технологій призводить до формування нової структури та взаємодії учнів і вчителя на уроці.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасному навчальному процесі з кожним роком з'являється все більше інтерактивних вправ різного типу, а завдання вчителів полягає в адаптації та впровадженні їх в етапи уроку з урахуванням особливостей та інтересів учнів. Інтерактивні методи – об'єкт уваги багатьох мовознавців, таких як: О. Пометун, Л. Пироженко, О. Караман, С. Карамана, О. Горошкіної, Г. Ващенко та ін. Інтерактивні методи – це можливість знайти окремий підхід до учнів, зацікавити, умотивувати та навчити, це виклик як для вчителя, так і для учнів.

Мета статті – проаналізувати особливості впровадження та використання інтерактивних методів при вивченні прикметника в ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Застосування інтерактивних методів у сучасному навчальному процесі – це ключ до успіху. Учні Нової української школи мають сталу модель навчання, яка у свою чергу передбачає застосування широкого спектру новітніх технологій. Сучасний навчально-виховний процес базується на постійних пошуках оптимальної та доступної подачі матеріалу з постійною участю учнів у процесі здобуття освіти. Інтерактивність – це новий рівень організації уроку, що має на меті зануритися в процес із подальшими поставленими цілями, де рушієм буде не лише вчитель, але й учні. Із кожним роком потреба в інтерактивності та новизні в ЗЗСО збільшується, тому що змінюються покоління та вимоги. Формуються нові завдання для вчителів-словесників, відповідно відбувається збагачення та нагромадження досвіду.

Глумачення з іноземних словників дає змогу проаналізувати походження терміну, зокрема поняття «інтерактивність» походить з англійської *interactive* – ‘взаємодіючий’, ‘той, що передбачає взаємодію’ англ. *interactive* утворене від: «*inter*» (лат.) – ‘між, взаємодія’, «*act*» (лат. *actus*) – ‘діяти’ [1, с. 169–170]. Це взаємодія учнів на уроці. Вони мають змогу слухати, моделювати, писати, висловлювати власні думки, створювати постери та інше. О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що інтерактивне навчання – це процес, який відбувається за умови активної взаємодії учнів, при якому вчитель та учні – рівноправні суб'єктами навчання, кожен з яких має розуміння того, що він робить і для чого [5, с. 270].

Проаналізувавши думки та позиції вчених можна виокремити конкретні цілі інтерактивних методів навчання, серед яких: 1) доступність та різнобічність викладу матеріалу; 2) комфортні умови навчання, які передбачатимуть формування в учнів успішності, інтелектуальності та спроможності діяти; 3) залученість всіх учнів до активної роботи на уроці; 4) активізація пізнавальної діяльності та розвиток критичного мислення; 5) охоплення важливих сфер інтересів здобувачів освіти, намагання донести важливість думки кожного.

Застосування інтерактивних методів на уроках української мови дає змогу досягти поставлених цілей і завдань шляхами, близькими учням, наприклад: через гру, круглий стіл, квест, проєктні роботи та інше. Підбір матеріалів до теми «Прикметник» у ЗЗСО передбачає не лише розробку та використання вправ різного типу, але й звернення на вподобань учнів, сфери зацікавленості з урахуванням віку, аналізу можливих пробуджених громадянських рис та людських якостей.

Під час впровадження інтерактивності комунікація на уроці відбувається у формі учень – учень або вчитель – учень, вибір якої залежить від виду діяльності. Урахувавши подібний вид взаємодії, учні вчать бути демократичними, критично мислити, ухвалювати рішення та розумно їх обґрунтовувати. О. Горошкіна виділяє провідні функції ІМН, до них відносить: мотиваційну, пізнавальну, комунікативну, емоційну,



самореалізаційну, виховну [2, с. 8]. Кожна з перелічених функцій так чи так має місце на сучасному уроці мови і реалізується через роботу вчителя, активність учнів, різновиди вправ. Функціонування інтерактивності передбачає багатофункціональність, до якої відносяться єдність теоретичної і практичної частини уроку, стимулювання й підтримка мотивації учнів протягом засвоєння та закріплення знань, формування основних компетентностей та набуття досвіду учнем.

Поступово на уроках мови закріплюється командна робота або парна, яка передбачає використання мобільних телефонів для виконання завдань у Wordwall, GoogleForms, Padlet та LearningApps. До вибору традиційних чи інтерактивних методів слід враховувати й інші раніше описані чинники, зокрема: критерії, завдання, мету та особливості учнів класу.

Один із найбільш поширених методів інтерактивного навчання – це «мозковий штурм». Л. Кричун у статті «Особистісно орієнтоване навчання: технологія «мозкового штурму» у практиці навчання української мови й літератури в ЗЗСО» окреслює суть методики цього інтерактиву як таку, що окреслює проблему, формулювання якої записується на дошці чи на папері, і кожен учень висловлює власне бачення її вирішення [4, с. 94]. Перевагами використання вправ з елементами «мозкового штурму» в тому, що учні почнуть креативно мислити, розвивати навички аргументації власної думки, довіряти і бути впевненими в собі. Ознака інтерактивності – це співробітництво, а завдяки описаному методу навички закріплюються.

Освіта в Україні сьогодні складається з двох форматів, які використовуються безперервно – це дистанційна та очна форми навчання. Перед вчителем постає важливе завдання, яке передбачає структурування вправ відповідно до можливостей та здібностей здобувачів освіти.

У навчальній системі існує метод «кластер», або ж «карта понять», який має широке використання під час систематизації, структурування матеріалу та закріплення знань. Основна мета – створити короткий конспект із теми (наприклад, тема «прикметник» – основні ознаки). Центральним виступає ключове поняття, а навколо – слова, словосполучення, факти, що розкривають зміст. Кластери можна доповнювати, складати, поєднувати.

Серед інтерактивних методів яскраве місце посідає «Прес», який має на меті розвинути в учнів знання формулювати та висловлювати власні думки з приводу пройденної теми, підтверджувати прикладами. Учні висловлюють власні думки щодо того, які моменти вдалися найкраще, а над якими варто попрацювати. Застосовуються такі трактування: «найбільше мені вдалося...»; «ці завдання виявилися складнішими, тому що...», «я впорався, але виникли труднощі з...», «найкраще з цієї теми я запам'ятала...».

Під час вивчення теми «Прикметник» у сучасних підручниках української мови пропонуються вправи різного типу, зокрема для інтерактивного навчання можна використовувати велику кількість. Усе більшого поширення набувають технології проблемного навчання, які реалізують на уроках української мови. Основна мета вчителя – створити урок, на якому знання подаватимуться не в готовому вигляді, а здобуватимуться під час аналізу та розв'язання проблем. Структура проблемних вправ включає визначені умови, невідомі дані та мету, до якої потрібно дійти із застосуванням наявних знань та вмінь [5, с. 254–270]. Серед функцій, які виконують вправи цього типу можна назвати виховну, розвивальну та пізнавальну. Упровадження цифрових технологій у навчальний процес має свої переваги та недоліки, але разом із тим змінює результати учнів та ставлення до навчання. Ефективність будь-якого впровадженого методу перевіряється часом, інтерактивність проходить свій адаптаційний період та успішно формується в системі уроку.

Вивчення прикметника як частини мови починається ще з початкових класів, коли учні засвоюють базові поняття. І. Кондратюк у своїй розробці «Інтерактивні вправи та завдання з української мови для формування компетентностей з теми «Прикметник» подає вправи різного типу та складності, які можна використовувати як на уроці, так і позаурочно. Авторка зауважила, що готові вправи – це лише частинка структурування уроку, а завдання вчителя креативно підійти до навчального процесу та створення атмосфери для легкого запам'ятовування матеріалу [3]. Серед цікавих вправ варто визначити одну, яка має назву «Коректор», яка полягає у виправленні помилок, пов'язаних з утворенням ступенів порівняння прикметників. Інтерактивна вправа «Прикметниковий двобій» належить до групових занять. Учні об'єднуються у дві команди й отримують такі завдання: 1 група – знаходять прикметники, які пишемо разом, 2 – ті, що мають різні варіанти написання. З отриманими словами складіть одне речення від кожної команди.

Дистанційне навчання відкриває можливість застосовувати різноманітні інтерактивні платформи, відеоресурси та інші методи для привернення уваги учнів. Важливо зауважити, що онлайн-формат навчання забезпечує гнучкість, різноманітність форм організації освітнього процесу та широкий доступ до ресурсів – як національних, так і закордонних (тренінгів, курсів). Корисна та пізнавальна вправа «Віднови речення», мета якої потренувати учнів коректно створювати речення, додавши всі частинки. Виконання цієї вправи буде ефективнішим з використанням Learning Apps, Kahhot, Quizlet а також Google Forms. Початковий етап – це структурування правильної побудови речення, далі – перевірка за допомогою однієї з обраних технологій, після чого коментарі вчителя. Завдання подібного типу дають змогу учням адаптувати пройдений матеріал до реальних життєвих подій та ситуацій. Творчий підхід дозволяє мислити аналітично та проявляти напрацьовані



здібності. Якщо робота колективна – це сприяє поліпшенню стосунків у класі та зміцнення навичок роботи в групах.

Набирає обертів й застосування аудіо супроводу при виконанні вправ. Мета – тренування в учнів сприймання та обробки інформації на слух. Умови передбачають використання аудіо віршів та інших текстів для виконання поставлених задач. В умовах дистанційного навчання існують широкі можливості для використання подібних вправ, що стимулюють активну навчальну діяльність учнів.

Під час дистанційного навчання доцільне проходження швидких тестів з використанням інтернет-ресурсу Quizizz. Вправа «Знайди прикметники» застосовується з метою тренування в учнів рефлексів до виявлення помилок та аналізу. Застосовується як на початку уроку для повторення, так і в заключній частині для закріплення. Мета – уміння швидко знаходити прикметники та розподіляти за групами.

Висновки. Інтерактивні методи – ефективний засіб вивчення прикметника в ЗЗСО. Їхнє використання дозволяє зробити навчальний процес більш цікавим, результативним і спрямованим на розвиток мовної компетентності учнів. Різні формати мають свої переваги та недоліки, але залучення інтерактивних технологій – це внесення новизни в стандартну структуру уроку. При правильній організації та постановці завдань варто очікувати позитивних результатів. Розроблені інтерактивні вправи спрямовані на активізацію асоціативного мислення, розвантаження мозку, пошуки помилок, аналіз ситуацій, парну роботу та неперервне тренування.

Важливі складники освітнього процесу – мотивація та позитивне емоційне налаштування на здобуття знань. Використання й упровадження інтерактивних методів відкриває широкі можливості для аналізу та інновацій, що з кожним роком набуватимуть більшого розвитку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розвитку наукової думки щодо впровадження інтерактивних методів у навчальний процес, формування цілісного уявлення про стан структурування уроку української мови з використанням інтерактивних технологій, розробки інтерактивних вправ для подальшого застосування та вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. В., Шевченко Т. В. Методи інтерактивного навчання на уроках української мови. Українські студії в європейському контексті: зб. наук. пр. 2023. №7. С. 169 – 170.
2. Горошкіна О.М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. №3(105). С. 7–10.
3. Кондратюк І. Інтерактивні вправи та завдання з української мови для формування компетентностей з теми «Прикметник». URL : <https://naurok.com.ua/interaktivni-vpravi-ta-zavdannya-z-ukra-nsko-movi-dlya-formuvannya-kompetentnostey-z-temi-prikmennik-213557.html> (дата звернення 10.04.2026).
4. Кричун Л. П. Особистісне орієнтоване навчання: Технологія «Мозковий шторм» в практиці навчання української мови й літератури в ЗЗСО». *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 2023. Вип. 205. С. 92–98.
5. Кучеренко І. А., Пентиліук М. І. Теорія і технологія сучасного уроку української мови: навч.-метод. посіб. Херсон: Айлант, 2022. С. 254–270.

УДК 81'255.4:791.43

Ярослав БРИЖАТИЙ

ТРАНСЛЯЦІЯ КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ У СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ДЕТЕКТИВНИХ СЕРІАЛАХ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ “SHERLOCK”)

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник - кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М.М.

У статті розглянуто особливості перекладу соціокультурних реалій британського походження на матеріалі сучасного телесеріалу *Sherlock*. Проаналізовано типологію культурно маркованої лексики, визначено основні труднощі її передачі українською мовою та найуживаніші перекладацькі прийоми.

Ключові слова: соціокультурна лексика, мовні реалії, культурно маркована лексика, переклад, британська культура, серіал.

Постановка проблеми. Мова є відображенням культури народу та засобом збереження його історичного досвіду. Поряд із загальнолюдськими поняттями існують специфічні явища, властиві лише певній національній спільноті. Такі явища знаходять своє мовне вираження у вигляді культурно маркованої лексики або реалій. Саме вони становлять значну складність для перекладача, оскільки потребують не лише передачі змісту, а й збереження культурного колориту. Особливо актуальною є проблема перекладу реалій у художніх та аудіовізуальних текстах, зокрема в телесеріалах, які широко поширюються у світі та стають засобом міжкультурної комунікації.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до британської культури та необхідністю адекватного перекладу культурно специфічних елементів, що містяться в сучасних медіатекстах. Британський



серіал «Sherlock» насичений реаліями, які відображають політичне, соціальне, історичне та повсякденне життя Великої Британії.

Об'єкт і предмет дослідження

Об'єктом дослідження є англomовні соціокультурні реалії, представлені в серіалі.

Предметом дослідження виступають особливості їх перекладу українською мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження

Мова функціонує як універсальний механізм репрезентації культурного досвіду, у якому відображаються соціальні інститути, історична пам'ять, моделі поведінки та система цінностей певної спільноти. Особливе місце в цій системі посідають мовні одиниці, що позначають специфічні для певної культури явища й не мають повних відповідників в інших мовах. У сучасному перекладознавстві такі одиниці визначаються як культурно маркована або культурно специфічна лексика.

Проблема їх перекладу набуває особливої актуальності в умовах глобалізованого медіапростору, де тексти активно циркулюють між культурами. Перекладач у цьому процесі виступає не лише як мовний посередник, а як інтерпретатор культурного змісту. Як зазначає Л. Венуті, переклад культурно специфічних елементів передбачає вибір між стратегіями «одомашнення» та «очуження», тобто між адаптацією тексту до культури реципієнта і збереженням його чужомовної специфіки [6, с. 19-20].

У межах англomовної перекладознавчої традиції подібні одиниці описуються як *culture-specific items* або *realia* (зокрема в роботах Пітера Ньюмарка). Їхня специфіка полягає у наявності додаткового культурного компонента значення, який виходить за межі денотативного змісту. Саме цей компонент створює основні труднощі перекладу, оскільки потребує відтворення не лише інформації, а й асоціативного поля [8, с. 94-103].

Особливо складною є передача реалій в аудіовізуальних текстах, де вони виконують не тільки номінативну, а й прагматичну функцію: формують атмосферу автентичності, характеризують персонажів і маркують соціальний простір твору. Британський телесеріал *Sherlock* демонструє високу концентрацію таких елементів, поєднуючи сучасний урбаністичний контекст із символами британської культурної традиції [3].

Показовим є використання топонімів, які виконують функцію культурних маркерів. Зокрема, адреса *Baker Street* має інтертекстуальне значення, пов'язане з образом детектива, створеним Артуром Конан Дойлем. Для носіїв культури вона є знаком літературного канону, тоді як для іншомовної аудиторії може потребувати додаткового культурного знання. Передача таких назв через транслітерацію дозволяє зберегти автентичність, однак не гарантує повного розуміння алюзії.

Назви державних інституцій також функціонують як індикатори соціально-політичної системи. Наприклад, згадка про *Home Office* відсилає до специфічної структури британського уряду, яка не має повного функціонального відповідника в багатьох країнах. Переклад шляхом функціональної заміни («Міністерство внутрішніх справ») забезпечує зрозумілість, але водночас нівелює національну специфіку. Таким чином, перекладач змушений обирати між точністю та культурною маркованістю.

Схожа дилема виникає при передачі повсякденних культурних реалій. Наприклад, слово *cuppa* у британському варіанті англійської мови позначає не лише напій, а й неформальний акт соціальної взаємодії. Його буквальний переклад як «чашка чаю» передає денотативний зміст, але не відтворює культурної конотації домашнього затишку та буденності. У таких випадках прагматична функція висловлювання може частково втрачатися.

Подібна ситуація спостерігається і з транспортними реаліями, зокрема *Oyster card*, яка є елементом лондонської транспортної системи. Її передача через транскрипцію («Ойстер-кард») зберігає автентичність, однак без додаткового контексту така одиниця може бути незрозумілою для глядача. Альтернативний варіант – описовий переклад («проїзна картка») – ліквідує культурну специфіку, але підвищує доступність. Таким чином, вибір способу перекладу безпосередньо впливає на баланс між інформативністю та культурною маркованістю.

Професійні реалії, пов'язані з правоохоронною системою, також мають символічне навантаження. Назва *Scotland Yard* виступає метонімічним позначенням британської поліції загалом. Її усталений переклад через калькування свідчить про високий ступінь інтернаціоналізації цієї реалії, що значно полегшує сприйняття.

Окремий тип становлять інтертекстуальні реалії, пов'язані з класичними творами детективного жанру. Назва епізоду *A Study in Pink* є трансформованою алюзією на повість *A Study in Scarlet*. Така стратегія створює багаторівневий смисловий ефект, зрозумілий насамперед аудиторії, обізнаній із першоджерелом. У перекладі необхідно зберегти як алюзивність, так і новий контекст, що значно ускладнює передачу.

Крім того, у серіалі активно використовуються військові реалії, пов'язані з біографією персонажа Джона Ватсона (наприклад, згадки про службу в Афганістані: *an army pension* – військова пенсія, *Royal Northumberland Fusiliers* – П'ятий Нортумберлендський фузилерський полк). Такі елементи не лише виконують інформативну функцію, а й формують психологічний портрет героя. У перекладі важливо зберегти цей підтекст, оскільки його втрата призводить до спрощення характеру персонажа.

Проведений аналіз свідчить, що культурно маркована лексика в серіалі виконує комплексну текстотворчу функцію. Вона не лише називає об'єкти реальності, а й конструє культурний простір оповіді, формує



атмосферу достовірності та слугує засобом характеристика персонажів. Відповідно, переклад таких одиниць не може здійснюватися за єдиною моделлю.

Отже, ефективна передача реалій в аудіовізуальному перекладі передбачає використання комбінованої стратегії, у якій вибір конкретного прийому визначається функцією одиниці в контексті, ступенем її культурної значущості та очікуваним рівнем фонових знань цільової аудиторії. Саме такий підхід дозволяє зберегти баланс між зрозумілістю тексту та відтворенням національно-культурного колориту.

Висновки

Соціокультурні реалії є важливим компонентом мовної картини світу та відіграють значну роль у передачі національної ідентичності. Аналіз матеріалу показав, що серіал містить різноманітні типи реалій, серед яких переважають топографічні та інституційні.

Адекватний переклад таких одиниць можливий лише за умови врахування культурного контексту, функції реалії в тексті та очікування аудиторії. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на кількісний аналіз реалій та порівняння різних перекладацьких стратегій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р.П. Реалія в художньому мовленні: перекладознавчий аспект. Львів : Іноземна філологія, 1994. 286 с.
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад. Львів : Вид-во при Львівському держ. ун-ті, 1989. 215 с.
3. Savory T. The Art of Translation. L., 2017. 420 p.
4. Smith S.B. Elizabeth the Queen: The Life of a Modern Monarch. New York: Random House, 2012. 505 p.
5. Traylor Steven. Right Around The Corner. iUniverse, Inc.; Edited ed. Edition. April 27, 2004. 228 p.
6. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London & New York : Routledge, 1995. 353 p.
7. Venuti L. Translation, community, utopia // The Translation Studies Reader / Ed. by Lawrence Venuti. Taylor & Francis, 2004. P. 468–488.
8. Newmark P. A Textbook of Translation. New York : Prentice Hall International, 1988. 292 p.

УДК 821.161.2-34.09Хвильовий

Анастасія ОСИПЕНКО

АРХЕТИПНА ОБРАЗОТВОРЧІСТЬ М. ХВИЛЬОВОГО В ОПОВІДАННЯХ «Я (РОМАНТИКА)» ТА «КІТ У ЧОБОТЯХ»

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – старший викладач, доктор філософії Івашина О.О.

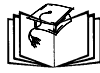
У статті досліджено специфіку архетипного творення образів у прозі Миколи Хвильового. Основну увагу зосереджено на функціонуванні архетипів Тині та Матері в оповіданнях «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях». Проаналізовано трансформацію традиційних образів в умовах революційного терору та виявлено взаємозалежність свідомого та несвідомого в психоструктурі героїв. Виявлено, що конфлікт між Тинню та Матір'ю є ключовим для розуміння трагедії розщепленої свідомості.

Ключові слова: архетип Тинь, архетип Матері, М. Хвильовий, психологізм, колективне несвідоме, психопоетика.

Постановка проблеми. Творчість Миколи Хвильового традиційно осмислюється в координатах культурно-історичного феномена «Розстріляне відродження», де вона постає на роздоріжжі інтенсивних ідеологічних і естетичних пошуків, позначених драматизмом доби та тиском тоталітарної системи. У такій оптиці акцент зазвичай зміщується на суспільно-політичні колізії, полеміку навколо «шляху української літератури», а також на трагічну біографію митця. Водночас подібний підхід, попри свою безперечну наукову вартість, не вичерпує внутрішньої складності художнього світу Хвильового, залишаючи поза належною увагою ті глибинні смислові структури, що формують психологічну тканину його прози. Йдеться передусім про **архетипні моделі**, які функціонують у тексті як універсальні коди колективного та індивідуального несвідомого і забезпечують багатовимірність художнього образу [2].

Актуалізація архетипного підходу, пов'язаного з аналітичною психологією Карла Густава Юнга, відкриває можливість переосмислення прози Хвильового поза вузько ідеологічними рамками. У цьому контексті художні тексти письменника постають як складні продукти його психоструктури, у яких відбувається взаємодія свідомого й несвідомого, індивідуального досвіду й архетипної пам'яті [7]. Особливо це стосується оповідань «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях», де на перший план виходить не лише фабульний рівень, а й глибинна символіка образів, що репрезентують внутрішній конфлікт особистості, розщепленої між гуманістичними імперативами та ідеологічною необхідністю. Архетипи Матері й Тині структурують художню реальність цих творів, надаючи їй універсального звучання й водночас поглиблюючи психологічну мотивацію персонажів.

Проблемність дослідження полягає в тому, що **архетипна образотворчість** Хвильового досі не отримала системного й комплексного аналізу саме в межах психопоетики, попри наявність окремих



спостережень щодо символіки та психологізму його прози. Нерідко інтерпретації зосереджуються на ідейно-тематичному рівні, редукуючи художній текст до ілюстрації історичних чи політичних процесів. Такий підхід зводить до розуміння внутрішньої логіки вчинків персонажів, які постають не лише як носії певних ідеологем, а передусім як складні психологічні типи, сформовані в полі напруженої взаємодії індивідуального несвідомого та зовнішніх впливів. Відтак виникає потреба в такому прочитанні, яке дозволило б виявити механізми функціонування архетипів у структурі художнього тексту та з'ясувати їхню роль у моделюванні психосвіту героїв.

З огляду на це, дослідження архетипної образотворчості в оповіданнях «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях» постає як важливий напрям сучасного літературознавства, зорієнтованого на міждисциплінарний синтез філології та психології. Такий підхід дає змогу поглибити уявлення про індивідуальний стиль Хвильового й окреслити ширші закономірності функціонування архетипних структур у прозі доби модернізму, де художній текст виступає простором репрезентації екзистенційної кризи людини в умовах тоталітарного тиску.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постать Миколи Хвильового в українському літературознавстві традиційно є об'єктом гострих дискусій. Проте сучасний етап вивчення його спадщини характеризується переходом від ідеологічного до глибинного психопоетичного аналізу. Фундаментальне значення для нашої роботи мають праці Сергія Михиди. Він розглядає творчість митця як цілісний «мегатекст», де авторська особистість реконструюється через систему художніх образів. Літературознавець наголошує: «Психологічним чинником появи двійників у художній практиці часто є відчуття письменником втраченості «Я». Екзистенціалізм трактує цей процес як само відчуження, що стимулює появу «Іншого» [4, с. 98]. Зокрема, у монографії «Modern d'Ukraine...» С. Михида акцентує на проблемі розщепленої свідомості, що є ключовим для розуміння природи Тіні у Хвильового.

Вагомий внесок у вивчення архетипного наповнення прози внесла Оксана Івашина. Дослідниця стверджує: «Архетип матері сягає корінням прадавніх часів, адже походить із релігійних вірувань у різноманітні прояви богині-матері, поширені по всьому світу. Як і будь-який інший архетип, він має незчисленну кількість утілень – від побутових (мати й бабуся, мачуха й свекруха) до сакральних (Праматір, Біла Жінка, Діва тощо)» [2, с. 29]. Питання функціонування психіки в екстремальних умовах ґрунтовно висвітлено у підручнику М. Варія [1]. Доповнено архетипний дискурс психопоетики напрацюваннями М. Фоки в напрямку студіювання сучасної прози [7].

Мета дослідження: проаналізувати специфіку втілення архетипу індивідуального несвідомого Тіні та трансформацію архетипу Матері в оповіданнях М. Хвильового «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях» на основі засад архетипної критики.

Досягнення мети передбачає виконання низки завдань:

1. Окреслити актуальний стан дослідження архетипної образотворчості та психопоетики М. Хвильового в українському літературознавстві;
2. Проаналізувати прояви індивідуального несвідомого (архетип Тіні) та трансформації колективного несвідомого (архетип Матері) в оповіданнях «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях»;
3. Зробити висновки на основі знайдених психопоетичальних особливостей.

Об'єктом при цьому є мала проза М. Хвильового, зокрема твори «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях», на матеріалі яких і сфокусовано наукові пошуки.

Предметом літературознавчої розвідки визначаємо особливості архетипної образотворчості малої прози М. Хвильового та художні прийоми й засоби, які сприяють відображенню індивідуального та колективного несвідомого в його творчості.

Виклад основного матеріалу. Мала проза Миколи Хвильового вирізняється надзвичайною експресивністю та психологічною напруженістю художнього тексту, де за зовнішнім революційним пафосом прихована глибока драма духу. Певний обсяг архетипного змісту можна виокремити лише внаслідок вдумливого прочитання творів письменника крізь призму юнгіанського аналізу, зокрема за оповіданнями «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях».

Центральним вузлом психічної напруги в оповіданні «Я (Романтика)» є динамічна взаємодія між **Его** головного героя та його **Тінню**. За визначенням К. Г. Юнга, Его є центром свідомості, тоді як Тінь акумулює все те, що особистість вважає неприйнятним [7]. Як зазначає М. Варій «Особистість засвоює архетип, тому він є в ній, але він є і зовні. Частина архетипу, засвоєна і спрямована зовні, утворює «персону» («маску»), частина архетипу, обернута всередину індивіда, – це «**тінь**» («тінь має вроджений характер: якщо «зірвати маску», то побачимо «тінь», яка виявляється в комплексах, симптомах»). Психологічна корекція ефективна, тільки якщо відбувається корекція «тіні» і «персони» » [1, с. 51]. У тексті Хвильового цей розрив маніфестується через відому антиномію: «Я – чекіст, але я і людина». Тут «чекіст» виступає як соціальна роль (Персона), що стає провідником Тіні, а «людина» – це залишки гуманістичного Его. У статтях О. Івашини акцентується увага на тому, що Тінь не є виключно злом, але стає ним, коли Его відмовляється її визнавати [2]. Оскільки Его героя не може прийняти власну жорстокість, воно проєктує її на членів «чорного



трибуналу». Доктор Тагабат та дегенерат – це не просто люди, це персоніфіковані частини несвідомого головного героя:

- **Доктор Тагабат** – це інтелектуалізована, цинічна Тінь. Це «злий геній» [6, с. 4] з широким лобом, який легітимізує вбивство через холодну логіку.

- **Дегенерат** – це первісна, садистична Тінь. Цитата: «Вірний вартовий із дегенеративною будівлею черепа. Мені видно лише його трохи безумні очі, але я знаю: у дегенерата – низенький лоб, чорна копа розкуйовдженого волосся й приплюснутий ніс... нагадує каторжника, і я думаю, що він не раз мусів стояти у відділі кримінальної хроніки» [6, с. 2]. Герой відчуває до нього огиду, не розуміючи, що дегенерат – це його власна рука, яка підписує вирoki.

Коли Его виснажене безсонням та моральними тортурами, Тінь бере контроль. Герой зізнається: «Я йшов у нікуди» [6, с. 9]. Це стан, коли Его капітулювало перед темними інстинктами колективного несвідомого. Трагедія Хвильового в тому, що він показує неможливість інтеграції Тіні в тоталітарному суспільстві: людина або поглинається темрявою, або гине, намагаючись її подолати.

Розглянемо еволюцію взаємодії Его та Тіні головного героя на прикладі стосунків матері та сина. На початку твору Его героя намагається зберегти цілісність, розділяючи фанатичну службу революції та синівську любов. Мати є для нього «наївністю, тихою журою і добрiстю безмежною». У її присутності герой відчуває тимчасове полегшення від «незносної муки», намагаючись сховати «один кінець своєї душі» від жорстокої реальності «чека». Взаємодія в цей період має характер регресії до дитячого стану: «Тоді я беру її милу голову... і тихо кладу на свої груди» [6, с. 1], «Мати каже, що я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе...» [6, с. 1]. Тут Его ще здатне ідентифікувати Матір як реальну постать, хоча вже з'являються перші ознаки деперсоналізації: «І тоді, збентежений, запевняю себе, що це неправда, що ніякої матері нема переді мною, що це не більше, як фантом.

– Фантом? – знову здригнув я. Ні, саме це – неправда! Тут, у тихій кімнаті, моя мати не фантом, а частина мого власного злочинного "я", якому я даю волю. Тут, у глухому закутку, на краю города, я ховаю від гільйотини один кінець своєї душі» [6, с. 5].

Коли мати потрапляє до списку засуджених як «версалька» [6, с. 8], Тінь у формі доктора Тагабата починає відкриту атаку на Его героя. Тагабат іронічно висміює залишки людяності: «"Мамо"?! Ах ти, чортова кукло! Сісі захотів?» [6, с. 9]. У цей момент Его героя «остовпіло» [6, с. 9], відчуваючи, як «схопили нарешті й другий кінець моєї душі» [6, с. 9]. Цей психологічний стан маркує переломний момент у динаміці внутрішнього конфлікту, коли рівновага між свідомим і несвідомим остаточно руйнується. Его героя, дезорієнтоване й ослаблене попередніми моральними компромісами, виявляється неспроможним чинити опір агресивному натиску Тіні, що тепер діє відкрито й безпосередньо. Саме в цій точці відбувається остаточно «захоплення» особистості деструктивним началом, яке раніше лише латентно визначало поведінкові імпульси.

Подальша взаємодія з матір'ю набуває гранично трагічного характеру, адже конфлікт переходить у площину безпосереднього морального вибору. Герой бачить її серед приречених: «бачу прямо переді мною стоїть моя мати, моя печальна мати з очима Марії» [6, с. 8]. Як зазначає О. Івашина, «Теофіла [як і мати в "Я (Романтика)" – А. О.] отримує розгорнуту портретну характеристику... подібну до класичних змалювань Мадонни та інших утілень материнського начала у світовій мистецькій практиці» [2, с. 1]. Тут Хвильовий використовує той самий художній прийом – надання персонажу рис «архаїчної богині-матері» або «Мадонни» для посилення сакральності. Цей образ актуалізує архетип Матері та загострює внутрішню напругу між людяністю та ідеологічною роллю. Водночас спроба зберегти «маску» фанатика виявляється лише зовнішнім жестом самоконтролю: «Я здавив щелепи, похмуро подивився на матір і сказав різко: – Всіх у підвал» [6, с. 9]. У цій репліці Тінь остаточно витісняє залишки гуманістичного начала, стаючи інструментом легітимації насильства.

Результатом убивства постає не триумф ідеї, а повна духовна дезінтеграція особистості. Его героя перестає існувати як автономна інстанція і редукується до додатка деструктивного начала, уособленого образом дегенерата. Симптоматичною є сцена, в якій той зупиняє героя біля тіла матері словами: «Ну, комунаре, підводься! Пора до батальйону!» [6, с. 14], повертаючи його до реальності, де людська індивідуальність уже знищена, а поведінка підпорядкована механічному виконанню ідеологічних функцій.

Фінальні рядки новели Я (Романтика) фіксують стан граничного відчуження: «Я зупинився серед мертвого степу» [6, с. 14]. Образ «мертвого степу» постає символом внутрішньої спустошеності, проєкцією психічного вакууму, що виникає після руйнування архетипної основи особистості. Водночас мотив «загірної комуні», яка «невідомо горить» у «дальній безвісті» [6, с. 14], підкреслює ілюзорність утопічного ідеалу, заради якого було здійснено злочин. Таким чином, шлях через знищення Матері як символу духовності призводить не до утвердження нової реальності, а до екзистенційної порожнечі, де єдиним супутником героя залишається його власна Тінь.

Якщо в «Я (Романтиці)» ми бачимо розпад архетипу через внутрішній конфлікт, то в оповіданні «Кіт у чоботях» трансформація йде іншим шляхом. Товариш Жучок – це «новий тип» жінки, де архетипне начало



максимально спрощене. Це «Мати-революція» у мініатюрі. Тут жіноче, материнське начало (турбота, ніжність) замінено на суху функціональність. Дослідники О. Івашина та С. Михида зауважують, що подібні метаморфози свідчать про «гіпертрофію материнського за Юнгом, відповідно до якого єдиною метою життя стає дітонародження, а все навколо... – об'єкти, що потребують догляду» [2, с.29]. Таким чином, Жучок функціонує як носій трансформованого материнського архетипу, спрямованого на обслуговування революційної спільноти. Вона водночас виконує ролі куховарки, наставниці, організаторки – її діяльність охоплює всі сфери життєзабезпечення колективу. Проте ця «турбота» має принципово інший характер: вона не індивідуалізована, а механізована, спрямована не на особистість, а на масу. Саме тут реалізується засадничий принцип психопоетики: «однією з найважливіших характеристик творчості є здатність бачити ціле в різноманітні деталей» [5, с. 66].

Крізь дрібні штрихи «Блуза, спідничка (зимою стара шинеля), капелюшок, чоботи. Блуза колір «хакі», без ґудзиків, колір «хакі» – це ж зелений, а вся революція стукає, дзвенить, плужить, утрамбовує по ярках, по бур'янах, біля шахти – де колір «хакі»... Спідничка теж «хакі», а коли й не так, то все одно так, бо колір з бур'янів давно вже одбився в ній. Так, і спідничка теж «хакі». Вона трішки подерта спереду, трішки ззаду, трішки по боках. Але спідньої сорочки не видно, бо революція знає одну гармонію фарб: черв'яковий з кольором «хакі», тому й сорочка була зелена – тіні з бур'янів упали на сорочку» [5, с. 5] постає цілісний і трагічний образ мутації материнського начала, яке втрачає свою сакральність і перетворюється на механічну силу. Показово, що ця трансформація закодована у візуальній атрибуті персонажа. Зовнішній вигляд Жучок репрезентує процес маскулізації та уніфікації: одяг кольору хакі символізує розчинення індивідуальності в «тілі» революції, голена голова маркує відмову від традиційного жіночого еросу на користь аскетичного, дисциплінованого існування, а ключова деталь – завеликі чоботи – набуває символічного значення. Вони не лише створюють ефект комічності, а й виявляють глибший трагізм: суб'єкт змушений вrostати в чужу, невідповідну йому історичну роль, не маючи змоги органічно її опанувати.

Попри зовнішню сухість і роль «паходного Леніна» [5, с.2], Жучок несе в собі глибоку психологічну травму, яка є ключем до розуміння її архетипної трансформації. Хвильовий розкриває, що її суворість – це захисний панцир («Дзуськи!») [5, с. 5], сформований жадливою втратою. Її справжнє материнство було розп'яте: «в неї вже було байстря і це невеличке байстря повісив на ліхтарі козак» [5, с. 10]. Ця подія маркує остаточний перехід Жучок від особистої Матері до архетипової «муралі» [5, с. 1], що «тягне соняшну вагу, щоб висушити болото». Її плач у нічній школі під мжичкою («Ви плакали? – Так!...») [5, с. 10] свідчить про те, що під шаром «хакі» [5, с. 1] ще жевріє жива душа, проте вона вже повністю підпорядкована диктатурі обов'язку. Спостерігаємо десакралізацію архетипів Великої Матері та Божественної дитини як наслідок бездуховності та її примноження на неплодному ґрунті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що архетипна образотворчість М. Хвильового є ключем до розуміння трагедії особистості в тоталітарну добу. У межах психопоетичального підходу з'ясовано, що в оповіданні «Я (Романтика)» домінує модель руйнації особистості через фатальний конфлікт між Еґо та Тінню, який завершується повною дезінтеграцією суб'єкта. Архетип Матері тут виконує функцію останнього оперття гуманістичного начала, однак його знищення стає точкою неповернення, після якої особистість остаточно втрачає цілісність і редукується до носія деструктивних імпульсів колективного несвідомого.

Натомість в оповіданні «Кіт у чоботях» репрезентовано інший тип архетипної трансформації – гіпертрофовану редукцію материнського начала, що виявляється у функціоналізації та десакралізації архетипу. Образ товариша Жучок демонструє процес поступового витіснення індивідуально-особистісного змісту архетипу Матері та його підпорядкування ідеологічній доцільності. У результаті материнство втрачає свою екзистенційну глибину й перетворюється на механізм обслуговування колективного тіла революції.

Важливим є також висновок про те, що архетипи у Хвильового виконують не лише символічну, а й структуротворчу функцію: вони організовують художній текст, визначають мотивацію вчинків персонажів і водночас виступають індикаторами глибинних психічних процесів. Через систему архетипних образів письменник моделює стан колективної свідомості епохи, виявляючи її травматичну природу та внутрішню суперечливість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. 3-тє вид., випр. і доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
2. Івашина О. О., Михида С. П. Архетип Матері в романі Марії Матіос «Майже ніколи не навпаки». *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 203. С. 26–31.
3. Михида С. П. *Modern d'Ukraine: особистість – мегатекст – поетика* : монографія. Кіровоград : Поліграф-Сервіс, 2013. 336 с.
4. Михида С. П. *Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника* : [монографія]. Кіровоград : «ПоліграфТерція», 2012. 352 с.
5. Хвильовий М. Кіт у чоботях // Бібліотека української літератури «УкрЛіб». URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=664> (дата звернення: 20.04.2026).
6. Хвильовий М. Я (Романтика) // Бібліотека української літератури «УкрЛіб». URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=660> (дата звернення: 20.04.2026).
7. Фока М. В. Архетипні ознаки поетики Марії Матіос (на матеріалі повісті «Армагедон уже відбувся»). *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 3 (210). С. 299–304.



ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК: 159.923.2:159.944.4:355.01

Яна ВАКУЛЕНКО

ІНФАНТИЛЬНІ КОГНІТИВНІ УСТАНОВКИ, ТРИВОЖНІСТЬ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИКИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИБОРУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті розглянуто психологічні чинники відповідального вибору особистості в умовах війни, зокрема проаналізовано інфантильні когнітивні установки як чинник, що ускладнює прийняття відповідальних рішень. Обґрунтовано значення саморегуляції, резильєнтності, життєвих смислів та внутрішнього локусу контролю для формування зрілої поведінки. Описано можливі психологічні механізми уникнення відповідальності та окреслено напрями подальшого емпіричного дослідження.

Ключові слова: відповідальний вибір, інфантильні когнітивні установки, війна, тривожність, копінг-стратегії, локус контролю, резильєнтність.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні супроводжується хронічною небезпекою, високою невизначеністю майбутнього та постійною необхідністю приймати життєво важливі рішення в умовах стресу, інформаційного перевантаження й обмежених ресурсів. За цих умов особливої значущості набуває феномен відповідального вибору як здатності особистості усвідомлювати наслідки власних рішень, діяти відповідно до цінностей і брати на себе відповідальність за їх реалізацію. Подібні аспекти відповідального прийняття рішень набувають особливої ваги в періоди соціальної нестабільності та війни, коли люди змушені співвідносити власні інтереси з вимогами безпеки, взаємопідтримки та громадянської відповідальності.

У частини людей в умовах війни актуалізуються дезадаптивні когнітивні патерни: орієнтація на зовнішній контроль, уникнення відповідальності, очікування «рятівника», магічне мислення, установка на негайне задоволення потреб, поляризоване («чорно-біле») мислення. Такі установки можуть зумовлювати імпульсивні, несформовані або відкладені рішення, уникання складних виборів, схильність перекладати відповідальність на інших або на обставини. Це, своєю чергою, підвищує ризики дезадаптивної поведінки, посилює тривожність, знижує здатність до конструктивного планування життя та погіршує стосунки з іншими людьми.

Одним із дискусійних і соціально чутливих проявів прийняття рішень у воєнних умовах є поведінкові стратегії, пов'язані з виконанням військового обов'язку чоловіками призовного віку. У цьому контексті доцільно розглядати можливий зв'язок між когнітивними установками особистості та особливостями прийняття рішень, зокрема схильністю до уникнення відповідальності або відкладення складних рішень. Така поведінка може бути зумовлена широким спектром психологічних чинників, зокрема тривожністю, страхом, ціннісними конфліктами та життєвими обставинами, що потребує обережного наукового аналізу без спрощених узагальнень.

Актуальним постає комплексний аналіз психологічних чинників, що сприяють відповідальному вибору в умовах війни, а також тих, які підтримують інфантильні когнітивні установки. Останні розглядаються нами як система переконань і способів мислення, що характеризуються уникненням відповідальності, орієнтацією на зовнішній контроль та низькою здатністю до прогнозування наслідків власних дій.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема відповідального вибору особистості та чинників його формування розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Важливе теоретичне підґрунтя для аналізу відповідального вибору становлять екзистенційні підходи В. Франкла та Е. Егер, які розглядають свободу, сенс і відповідальність як взаємопов'язані виміри людського буття. У працях В. Франкла наголошується, що навіть за умов страждання людина зберігає здатність обирати власне ставлення до ситуації, а отже — і нести відповідальність за цей вибір. Е. Егер підкреслює, що кожен момент життя містить можливість вибору, а подолання травматичного досвіду пов'язане з відновленням суб'єктності, гідності та внутрішньої свободи. Такі ідеї є особливо релевантними для дослідження відповідального вибору в умовах війни, коли особистість опиняється перед необхідністю обирати між униканням, пасивністю та зрілою, ціннісно вмотивованою позицією [8; 9].



Проблема відповідального вибору особистості та чинників його формування активно досліджується у зарубіжній психології, особливо в контексті рішень в умовах невизначеності, соціальної відповідальності та стресу. Так, у дослідженні “How perception of control shapes decision making”, у якому доведено, що сприйняття контролю суттєво впливає на ухвалення рішень, мотивацію та благополуччя особистості. У роботі наголошено, що відчуття контролю має афективний, мотиваційний і захисний виміри, завдяки яким людина схильна шукати ситуації, у яких може реалізувати власний контроль, навіть якщо це потребує додаткових зусиль. Внутрішній локус контролю та переконання у власній здатності впливати на події розглядаються як важливі умови відповідального вибору, тоді як зовнішній локус контролю пов’язаний із пасивністю та уникненням рішень.

Особливості копінг-стратегій у стресових умовах, зокрема під час війни, проаналізовано у працях С. В. Гозак та В. В. Кириченко, де підкреслюється роль адаптивних способів подолання стресу в збереженні психологічного благополуччя особистості [1; 3]. Дослідження В. В. Предко акцентують увагу на зміні рівня стресу та стратегій його подолання в умовах воєнного стану. У сучасних емпіричних роботах також показано, що для українців у час війни більш ресурсними є планування, активне подолання труднощів, позитивна переоцінка, прийняття та пошук соціальної підтримки, тоді як уникання, заперечення й поведінкове відключення пов’язані з гіршими показниками психічного стану.

У контексті осмислення вибору як внутрішнього процесу важливими є ідеї І. А. Козловського, який розглядає вибір як результат взаємодії мислення, цінностей і життєвих смислів особистості. Такий підхід дозволяє аналізувати відповідальний вибір не лише як поведінковий акт, а як прояв екзистенційної зрілості, здатності до самоусвідомлення та прийняття наслідків власних рішень.

Окремі уваги заслуговують дослідження, присвячені стресу, травматичним переживанням і резильєнтності в українській популяції. У воєнних умовах люди демонструють різні форми адаптації: від посилення сенсу контролю, емоційної регуляції та соціальної підтримки до уникнення, емоційного виснаження та втрати відчуття перспективи. Саме тому аналіз інфантильних когнітивних установок доцільно здійснювати в ширшому контексті воєнної травматизації, стресу та ресурсів психологічної стійкості.

Водночас питання взаємозв’язку інфантильних когнітивних установок із відповідальним вибором у воєнних умовах залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює актуальність цієї роботи.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати психологічні чинники відповідального вибору особистості в умовах війни через аналіз інфантильних когнітивних установок, рівня тривожності, сприйняття стресу, копінг-стратегій, психологічних захистів, життєвих смислів і локусу контролю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідальний вибір у психології розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає здатність до саморегуляції, усвідомлення наслідків власних дій, орієнтацію на цінності та внутрішній локус контролю. У складних життєвих обставинах, зокрема в умовах війни, цей феномен набуває особливої значущості, оскільки пов’язаний із необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності та підвищеного стресу. Дослідження воєнного періоду показують, що відчуття контролю, емоційна регуляція та підтримка близьких і спільноти виступають важливими захисними механізмами адаптації [7].

На основі аналізу наукових джерел можна виокремити низку психологічних чинників, що сприяють відповідальному вибору. До них належать саморегуляція, резильєнтність, сформованість життєвих смислів, а також внутрішній локус контролю, який забезпечує відчуття особистої відповідальності за результати власних дій. Важливу роль відіграють і адаптивні копінг-стратегії, спрямовані на активне подолання труднощів, планування та пошук підтримки. Так, у дослідженнях українців у перші місяці війни було показано, що найбільш ресурсними стратегіями є планування, активне подолання, позитивна інтерпретація досвіду, прийняття та інструментальна підтримка [1].

Інфантильні когнітивні установки можуть виступати чинником, що ускладнює процес прийняття відповідальних рішень. Вони пов’язані зі зниженням здатності до прогнозування наслідків і довгострокового планування. За наявності високого стресового навантаження подібні установки можуть посилюватися й закріплюватися як стійкі способи реагування на реальність.

Суттєвий вплив на вибір особистості в умовах війни мають емоційні стани, зокрема тривожність і стресове напруження. Високий рівень тривожності може сприяти уникненню складних рішень, тоді як помірний рівень стресу іноді виступає мобілізуючим чинником. Дослідження показують, що у воєнний час у частини людей стрес поєднується зі зростанням активних стратегій подолання, а в іншій частині — з поведінковим відключенням, запереченням або емоційним виснаженням. Таким чином, відповідальний вибір формується під впливом комплексної взаємодії когнітивних, емоційних і особистісних факторів.

Особливого значення набуває також зв’язок між травматичним досвідом і життєвими рішеннями. Тривала дія травматичних чинників може змінювати уявлення про себе, інших і майбутнє, що відображається у зниженні відчуття безпеки, зростанні недовіри та ускладненні планування. Проте за наявності ресурсів — соціальної підтримки, відчуття контролю, сенсу та ціннісної опори — особистість здатна зберігати здатність



до відповідального вибору навіть у кризових умовах. Це підтверджує, що відповідальність не є лише рисою характеру, а формується на перетині досвіду, смислів і актуальних психологічних станів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідальний вибір особистості в умовах війни доцільно розглядати як складний багатфакторний процес, що визначається взаємодією когнітивних установок, емоційних станів і особистісних ресурсів. Важливими чинниками відповідального вибору є саморегуляція, резильєнтність, життєві смисли та внутрішній локус контролю, тоді як інфантильні когнітивні установки можуть ускладнювати процес прийняття рішень.

Поведінкові стратегії особистості в умовах війни зумовлюються широким спектром психологічних чинників, що потребує комплексного та неупередженого аналізу. Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричного вивчення взаємозв'язку між інфантильними когнітивними установками, рівнем тривожності, копінг-стратегіями та особливостями прийняття рішень у різних групах населення в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гозак С. В. Адаптивні копінг-стратегії українців під час війни. *Психічне здоров'я: міждисциплінарний контекст*. 2023. Т. 8, № 4. С. 463–472.
2. Козловський І. А. Стратегія людини: від думок до дії : монографія. Київ : Колесо Життя, 2024. 180 с.
3. Кириченко В. В. Особливості копінг-стратегій осіб юнацького віку в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 10. С. 1295–1302.
4. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. London : Rider, 2021. 240 p.
5. Eger E. *The Choice: Embrace the Possible*. London : Rider, 2024. 384 p.
6. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах війни: психологічні аспекти. Київ : Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України, 2023. 180 с.
7. Предко В. В., Сомова О. О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2022. № 4. С. 89–95.

УДК 159.953.5:373.3

Анастасія ГРИШИНА

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник - кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З.О.

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти застосування психокорекційних підходів до розвитку пам'яті у молодших школярів. Обґрунтовано значення психокорекції як ефективного засобу цілеспрямованого впливу на пізнавальну сферу дитини в умовах навчальної діяльності. Проаналізовано основні підходи до психокорекційної роботи, зокрема діяльнісний, особистісно орієнтований та когнітивно-поведінковий. Визначено роль ігрових методів, мнемотехнік та спеціально організованих вправ у розвитку довільної пам'яті, обсягу запам'ятовування та точності відтворення інформації. Окреслено значення навчального процесу як провідного чинника формування пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Зроблено висновок про доцільність системного використання психокорекційних засобів у практиці початкової школи.

Ключові слова: пам'ять, молодші школярі, психокорекція, довільна пам'ять, мнемотехніки, навчальна діяльність, ігрові методи.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема формування пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку, серед яких пам'ять відіграє одну з ключових ролей, оскільки саме вона забезпечує засвоєння, збереження та відтворення навчальної інформації і є основою успішної навчальної діяльності. Водночас у практиці початкової школи нерідко спостерігається недостатній рівень розвитку довільної пам'яті, що проявляється у труднощах запам'ятовування навчального матеріалу, нестійкості його відтворення та швидкому забуванні, що, у свою чергу, негативно впливає на загальну успішність учнів. Це зумовлено тим, що в молодшому шкільному віці ще триває перехід від мимовільних форм запам'ятовування до довільних, який потребує цілеспрямованого педагогічного та психологічного впливу, однак навчальний процес не завжди достатньою мірою орієнтований на формування у дітей ефективних мнемічних прийомів і стратегій роботи з інформацією. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання психокорекційних підходів, які дозволяють не лише виявити індивідуальні особливості розвитку пам'яті, а й забезпечити її цілеспрямований розвиток, сприяючи формуванню довільності, усвідомленості та ефективності запам'ятовування, що робить проблему дослідження психокорекційних підходів до розвитку пам'яті у молодших школярів актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку пам'яті у дитячому віці посідає важливе місце у вітчизняній психолого-педагогічній науці та має достатньо ґрунтовне теоретичне обґрунтування. Значний



внесок у дослідження особливостей розвитку пізнавальних процесів, зокрема пам'яті, зробили Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, О. Я. Савченко, які розглядали пам'ять як складний психічний процес, що формується у діяльності та тісно пов'язаний із розвитком мислення, мовлення й особистості дитини.

У працях Г. С. Костюка підкреслюється, що розвиток пам'яті відбувається у процесі активної діяльності дитини та залежить від умов навчання і виховання. С. Д. Максименко акцентує увагу на ролі внутрішніх психічних механізмів і саморозвитку особистості у формуванні пізнавальних процесів, зокрема довільної пам'яті. О. Я. Савченко розглядає навчальну діяльність як провідний чинник розвитку пам'яті молодших школярів, підкреслюючи необхідність використання ефективних методів навчання, що сприяють усвідомленому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється проблемі цілеспрямованого розвитку пам'яті в умовах освітнього процесу, зокрема через застосування ігрових технологій, мнемотехнічних прийомів та психокорекційних засобів. Науковці підкреслюють, що ефективність розвитку пам'яті значною мірою залежить від організації навчальної діяльності, врахування індивідуальних особливостей учнів та створення позитивного емоційного середовища. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість питання системного використання психокорекційних підходів до розвитку пам'яті у молодших школярів, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування психокорекційних підходів до розвитку пам'яті у молодших школярів та визначення ефективних методів і засобів їх реалізації в умовах навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі психокорекція розглядається як система спеціально організованих впливів, спрямованих на подолання труднощів розвитку та водночас на розширення пізнавальних можливостей дитини. У цьому контексті її значення не обмежується лише корекцією окремих недоліків, а полягає у створенні умов для більш повноцінного розвитку особистості молодшого школяра.

У процесі навчання пам'ять виступає не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими психічними процесами, зокрема увагою, мисленням і мовленням. Саме тому психокорекційний вплив має комплексний характер і спрямовується не лише на збільшення обсягу запам'ятовування, а й на формування здатності дитини усвідомлено працювати з інформацією. Особливої ваги це набуває у молодшому шкільному віці, коли відбувається поступовий перехід від мимовільного до довільного запам'ятовування. На цьому етапі дитина ще не завжди володіє ефективними прийомами запам'ятовування, що нерідко зумовлює труднощі у навчанні [4].

Психокорекційна робота у такому випадку спрямовується на формування елементарних мнемічних дій, розвиток усвідомленого ставлення до процесу запам'ятовування та поступове оволодіння більш раціональними способами засвоєння матеріалу. Йдеться не лише про тренування пам'яті як окремої функції, а про розвиток умінь встановлювати смислові зв'язки, використовувати асоціації, виділяти головне у матеріалі. Саме це забезпечує підвищення ефективності запам'ятовування і робить його більш стійким [2].

У сучасній психолого-педагогічній практиці психокорекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку базується на низці взаємопов'язаних підходів, які визначають її зміст, організацію та методи реалізації. Провідне місце серед них займає діяльнісний підхід, відповідно до якого розвиток пам'яті розглядається як результат активної участі дитини в навчально-пізнавальній діяльності. Саме в процесі виконання практичних завдань, розв'язання навчальних ситуацій, роботи з навчальним матеріалом відбувається формування довільних форм запам'ятовування. Такий підхід передбачає, що пам'ять не розвивається ізольовано, а формується у структурі діяльності, де дитина виступає активним суб'єктом навчання [5].

Важливим є також особистісно орієнтований підхід, який акцентує увагу на необхідності врахування індивідуальних особливостей кожного учня. У молодшому шкільному віці спостерігаються значні відмінності у рівні розвитку пам'яті, темпі засвоєння інформації, особливостях сприймання та емоційної реакції на навчальний матеріал. Відповідно, психокорекційна робота повинна будуватися з урахуванням цих відмінностей, що передбачає індивідуалізацію завдань, адаптацію складності матеріалу та створення умов для успішного засвоєння інформації кожною дитиною. Такий підхід сприяє підвищенню навчальної мотивації та формуванню позитивного ставлення до процесу запам'ятовування.

Окреме місце посідає когнітивно-поведінковий підхід, який орієнтований на формування у дітей конкретних стратегій опрацювання та запам'ятовування інформації. У його межах особлива увага приділяється навчанню учнів свідомо використовувати мнемічні прийоми, контролювати процес запам'ятовування, виділяти суттєві елементи навчального матеріалу, встановлювати логічні та смислові зв'язки. Це дозволяє поступово формувати більш складні, довільні форми пам'яті, що є важливим етапом когнітивного розвитку молодшого школяра [1].

Реалізація зазначених підходів здійснюється через систему психокорекційних методів, серед яких особливе значення мають ігрові методи. Вони забезпечують високу емоційну залученість дітей, підвищують інтерес до навчальної діяльності та сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу. Ігрова форма роботи



дозволяє поєднувати навчальні завдання з елементами змагання, творчості та взаємодії, що робить процес засвоєння інформації більш природним і ефективним для дітей цього віку.

Не менш важливими є мнемотехнічні прийоми, які спрямовані на формування усвідомлених способів запам'ятовування. До них належать використання асоціацій, створення образів, групування інформації, побудова опорних сигналів, схем і символічних зображень. Такі засоби допомагають дитині структурувати навчальний матеріал, полегшують його запам'ятовування та подальше відтворення, а також сприяють розвитку словесно-логічної пам'яті.

Окрему групу становлять спеціально організовані вправи, спрямовані на розвиток різних видів пам'яті - слухової, зорової та логічної. Використання завдань на запам'ятовування слів, зображень, послідовностей та текстових фрагментів забезпечує комплексний вплив на пам'ять і сприяє її поступовому вдосконаленню. Таким чином, поєднання різних підходів і методів у психокорекційній роботі створює цілісну систему розвитку пам'яті молодших школярів, спрямовану на формування довільного та усвідомленого запам'ятовування як важливої складової навчальної діяльності.

У молодшому шкільному віці навчання набуває провідного значення, а пам'ять поступово змінює свій характер: від переважно мимовільного запам'ятовування до більш усвідомленого та довільного [3].

Саме у процесі навчальної діяльності створюються умови для цілеспрямованого засвоєння інформації, формуються первинні навички роботи з навчальним матеріалом, розвивається вміння виділяти головне, структурувати інформацію та відтворювати її у логічній послідовності. Важливим є те, що навчальний процес стимулює розвиток не лише пам'яті, а й інших пізнавальних процесів, зокрема мислення та мовлення, що в комплексі підвищує ефективність запам'ятовування.

Значну роль у цьому відіграє організація навчання, яка передбачає використання різноманітних методів і форм роботи: пояснення, повторення, практичні завдання, ігрові елементи, роботу в парах та групах. Така різноманітність сприяє підтриманню уваги учнів і забезпечує більш глибоке засвоєння навчального матеріалу. Окремо слід відзначити педагогічну взаємодію між учителем і учнями, яка створює емоційно сприятливі умови для навчання, підвищує мотивацію та впливає на якість запам'ятовування.

Навчальна діяльність виступає ключовим чинником розвитку пам'яті у молодших школярів, забезпечуючи перехід до довільного запам'ятовування та формування ефективних способів роботи з інформацією. Саме це дозволяє розглядати навчальний процес як важливу основу для реалізації психокорекційних впливів, спрямованих на розвиток пізнавальної сфери дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що психокорекційний вплив у контексті розвитку пам'яті молодших школярів є важливим компонентом сучасного психолого-педагогічного супроводу навчального процесу. Аналіз теоретичних положень дозволив встановити, що пам'ять у молодшому шкільному віці характеризується активною перебудовою: поступовим переходом від мимовільного запам'ятовування до довільного, зростанням ролі усвідомлених мнемічних дій та формуванням елементарних прийомів роботи з інформацією.

З'ясовано, що ефективність розвитку пам'яті значною мірою залежить від комплексу психологічних чинників, серед яких провідне місце посідають увага, мислення, мовлення, мотивація та емоційний стан дитини. Водночас визначальним середовищем формування пам'яті виступає навчальна діяльність, яка забезпечує систематичне тренування різних її видів, створює умови для повторення, закріплення та усвідомленого засвоєння навчального матеріалу.

У процесі аналізу психокорекційних підходів встановлено, що найбільш результативними є діяльнісний, особистісно орієнтований та когнітивно-поведінковий підходи, які у поєднанні забезпечують комплексний вплив на розвиток пам'яті. Їх реалізація через ігрові методи, мнемотехнічні прийоми та спеціально організовані вправи дозволяє підвищити ефективність запам'ятовування, розвивати довільність та формувати у дітей усвідомлені способи роботи з навчальною інформацією.

Отже, психокорекційна робота розглядається як дієвий засіб розвитку пам'яті молодших школярів, що інтегрується в навчальний процес і сприяє підвищенню його результативності.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання запропонованих психокорекційних методів у роботі практичних психологів та вчителів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з більш детальним вивченням ефективності окремих психокорекційних методів у різних вікових групах молодших школярів, розробкою комплексних програм розвитку пам'яті з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а також дослідженням взаємозв'язку між розвитком пам'яті та іншими когнітивними процесами в умовах сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко С. Д. Психологія розвитку особистості: становлення і розвиток. Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. 520 с.
2. Савчин М. В. Загальна психологія. Київ: Академвидав, 2018. 464 с.
3. Baddeley A. D. Human Memory: Theory and Practice. Hove: Psychology Press, 2015. 420 p.
4. Bjorklund D. F. Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences. Belmont: Wadsworth, 2018. 560 p.
5. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 2017.



УДК 159.955:78:615.851.3(477)

Світлана ДЕМИДОВА**СУЧАСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИКОТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ: ПОНЯТТЯ, ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТА ІНТЕГРАЦІЯ У СВІТОВУ ПРОФЕСІЙНУ СПІЛЬНОТУ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. Повномасштабні військові дії, що тривають в Україні внаслідок російської агресії, суттєво впливають на психоемоційний стан населення. Постійна загроза ракетних обстрілів та небезпеки для життя спричиняють підвищений рівень тривожності, страху, емоційної нестабільності та інших психологічних труднощів. Одним із ефективних методів підтримки психічного здоров'я дорослих і дітей вважають порівняно молоді і дуже перспективну форму терапії, яка має назву «музикотерапія». Зважаючи на те, що цей термін останнім часом набуває досить широкого вжитку, постає проблема уточнення самого поняття з окресленням його використання в різних суміжних галузях, таких як психотерапія, психологія, педагогіка. Постає також питання про необхідність професійної підготовки фахівців-музикотерапевтів, які б мали кваліфікацію у відповідності з міжнародними стандартами, оскільки подальший розвиток музикотерапії в Україні можливий при умові співпраці зі світовою спільнотою.

Аналіз досліджень і публікацій. У психологічній літературі висвітлено багато наукових розвідок стосовно сутнісного змісту та особливостей музичної терапії. Музикотерапію як фактор психотерапевтичного впливу розглянуто Н. В. Жабко, О. О. Львовим, Т. Штегеманном, Є. Фітцум та ін. Музикотерапія як психологічне явище досліджена в працях О. Л. Вознесенської, А. К. Демури, К. В. Завалко, А. В. Зінченко, Л. М. Литвинчук, Г. І. Побережної, С. Кельша. Особливостям музикотерапії в педагогіці присвячені дослідження Р. В. Дудик, І. А. Малашевської, Л. В. Сливки, О. В. Сороки та ін. [2-4].

Метою нашої статті є: ознайомлення з різноманітністю підходів до трактування сутності поняття «музикотерапія», огляд стану підготовки фахівців в Україні та показ перших кроків на шляху до інтеграції у світову професійну спільноту.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Останнім часом у психотерапевтичній та психолого-педагогічній практиці все більшої популярності набуває феномен, що має назву «музична терапія». Сам термін, греко-латинського походження, складається із двох слів: «музика» (від грецької «mousike» – «мистецтво муз») і «терапія» (з грецької therapeia – «лікування, допомога, служіння»). На думку дослідників, «музикотерапія» у перекладі з грецької означає «зцілення музикою». Але чітко визначеного однозначного трактування цього поняття наразі не існує з причини багатогранного розмаїття поглядів, підходів і напрямків використання впливу музики у різних сферах людського буття.

У словниках української мови, тлумачних психологічних словниках музикотерапія інтерпретується як розділ медицини, який розробляє методи лікування музикою нервово-психічних захворювань, методи корекції психоемоційного стану людини, задля зняття психічного напруження, надмірного збудження, хворобливого стану психіки [2]. Важливою ланкою музикотерапії є формування музично-сенсорних здібностей у дітей раннього й молодшого дошкільного віку [8].

За визначенням Всесвітньої федерації музичної терапії (WFMT), музична терапія – це професійне застосування музики та її елементів як методу терапії у медичному, освітньому і повсякденному середовищі з індивідуальними клієнтами, групами, сім'ями та громадами, які прагнуть до покращення якості життя та оптимізації свого фізичного, соціального, комунікативного, емоційного, інтелектуального та духовного здоров'я і благополуччя [11].

Австрійська професійна асоціація музикотерапевтів (ÖBM) визначає, що музична терапія – це усвідомлене і сплановане лікування людей з фізичними, психічними, інтелектуальними й соціальними розладами та зі станами страждання. Її метою є пом'якшення або усунення симптомів, зміни у хворобливих установках і проявах поведінки та підтримання чи відновлення здоров'я. Лікування музичною терапією відбувається в рамках терапевтичного стосунку [7, с. 3].

На сайті Американської асоціації музичної терапії (AMTA) зазначено, що музична терапія – це визнана професія в галузі охорони здоров'я, в якій музика використовується в терапевтичних стосунках для задоволення фізичних, емоційних, когнітивних та соціальних потреб людей. Музична терапія – це клінічне та науково обґрунтоване використання музичних втручань для досягнення індивідуалізованих цілей у рамках терапевтичних стосунків кваліфікованим фахівцем, який пройшов затверджену програму музичної терапії [10].

Музикотерапевтичні втручання можуть включати музичну імпровізацію, рецептивне слухання музики, написання пісень, обговорення текстів, музику та образи, спів, виконання музики, навчання через музику, музику в поєднанні з іншими видами мистецтва, релаксацію за допомогою музики, навчання пацієнтів на



основі музики, електронні музичні технології, адаптовані музичні втручання та рух під музику. Клінічна практика музичної терапії може бути спрямована на розвиток, реабілітацію, абілітацію, лікування, психічне здоров'я, профілактику, оздоровлення або освіту [10].

Отже, із вищевказаного можна зробити висновок: музикотерапія - галузь, яка розвивається у трьох самостійних напрямках: психотерапевтичному, психологічному та педагогічному. Але в той самий час - це єдиний конструкт, у якому музика поєднує всі його складові.

За визначенням українських дослідників А.Зінченко та А.Демури, музикотерапія як метод психотерапії, психологічної корекції та реабілітації використовує музичні твори та звуки для впливу на емоційний та психічний стан людини. **Сутність** цього явища полягає у використанні музичних звуків для досягнення психологічного благополуччя, зниження тривожності, поліпшення настрою та розвитку емоційної чутливості особистості. **Основні функції музикотерапії** охоплюють емоційну регуляцію, терапевтичний вплив на когнітивні та поведінкові процеси, а також відновлення особистісної гармонії суб'єкта. **Завдання музикотерапії** полягають в її застосуванні у різних теоретико-прикладних контекстах – від теоретичної і клінічної психології до освітньої та корекційної практики [3, с. 146].

Узагальненням, на нашу думку, можуть бути також висновки Малашевської І.А. про те, що музична терапія дуже широко використовується в **психотерапії** як метод корекції психофізіологічних станів особистості; у **психології** трактується як процес міжособистісного спілкування, у якому кваліфікований фахівець застосовує музику та всі аспекти її впливу - фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний – з метою збереження чи покращення здоров'я; музикотерапія розглядається як профілактичний засіб для розвитку здорового світосприймання, як метод самоцілення за допомогою музичного творчого самовираження. Музикотерапія, як і терапія образотворчим мистецтвом, танцетерапія, драматерапія, казкотерапія, пісочна терапія тощо є складовою арт-терапії (у перекладі з англійської означає «зцілення мистецтвом»). Головним акцентом **педагогічного** напрямку є гармонізація та загальне оздоровлення особистості, спрямування творчої діяльності на розвиток потенційно здорової людини [4, с. 63-64].

Варто зазначити, що наказом МОЗ України за № 2118 від 13 грудня 2023 р. музичну терапію в складі арт-терапії було додано до переліку методів психотерапії з доведеною ефективністю для застосування при роботі з такими розладами як депресивний епізод; дистимія; інші тривожні розлади; розлади зрілої особистості та поведінкові розлади; дитячий аутизм; реакція на тяжкий стрес та розлади адаптації; складні життєві обставини; інші проблеми психічного здоров'я, які не відповідають критеріям психічних та поведінкових розладів [6].

У багатьох країнах світу музикотерапія є визнаним терапевтичним методом і має статус професійної спеціалізації. У навчальних закладах цих країн створені оптимальні умови для підготовки фахівців відповідної кваліфікації. Закордоном музикотерапія розвивається як наука, освіта та практика з чітким нормативно-правовим регулюванням та дотриманням затверджених професійних стандартів.

До прикладу, АМТА прописані вимоги щодо фахової підготовки музичного терапевта, який за їх визначенням є професійним музикантом, здатним грати на кількох інструментах (зазвичай фортепіано та/або гітарі), співати; імпровізувати у різних стилях; обізнаним в області теорії музики, гармонії, історії музики, біології, психології, соціології, нейроанатомії, пропедевтики психіатрії; який володіє знаннями з теорії та практики музичної терапії; методами роботи з людьми різного віку та у різних психофізіологічних станах; обов'язково проходить близько 1000 годин супервізії під час практики [10].

У нашій країні музична терапія не визнана як окрема спеціальність у напрямках психотерапії, психології, музики та педагогіки і, відповідно, не визначені стандартні вимоги до підготовки фахівців та їх професійної компетентності. Українські музичні терапевти не мають базової ґрунтовної професійної підготовки, адже навчальні заклади не готують спеціалістів цього профілю. Наразі тільки у декількох з них впроваджуються програми з навчальної дисципліни «Музикотерапія» (за вибором), розроблені ентузіастами з різних спеціальностей.

За коротким оглядом існуючих програм музично-терапевтичної підготовки у ВНЗ України, який зробила Шнурова Ю.О., дисципліна «Музична терапія з практикумом» викладається в Прикарпатському національному університеті ім. В.Стефаника при підготовці студентів-бакалаврів за спеціалізацією «Логопедія» (автор програми Кучерак І.В.); в Запорізькому національному університеті дисципліна «Музична терапія» - для студентів-магістрів за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка» (автор програми Локарева Г.В.); у Львівському національному університеті ім. І.Франка впроваджена навчальна дисципліна «Музична терапія з практикумом та основами логоритміки» для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності «Спеціальна освіта» (автор Рудкевич Н. І.) та дисципліна «Музична терапія» на факультеті культури і мистецтв для бакалаврів другого року навчання (автор-розробник Король О.М.); у Волинському національному університеті ім. Лесі Українки для магістрів музичного мистецтва викладається «Музична терапія та аудиторія» (автор Кашаюк В.М.); у Національному педагогічному університеті ім. М.Драгоманова курс для освітнього рівня «Магістр» на факультеті мистецтв ім. А.Авдієвського є курс «Музикотерапія в освітньому просторі» (автор програми Строгаль Т. Ю.) [9].



Як бачимо, станом на сьогоднішній день в Україні не напрацьована науково-теоретична база та відсутнє системне навчання майбутніх музичних терапевтів. Але певні позитивні зрушення можемо констатувати.

Завдяки сприянню Представництва OeaD (Австрійської служби академічного обміну у Львові) на базі секції Арт-психології УСП і кафедри психології та психотерапії факультету наук про здоров'я Українського католицького університету засновники Віденського Інституту музичної терапії Елена Фітцтум та Доротее Шторц очолили й розпочали **перший навчальний проєкт** з музикотерапії в Україні (2018 р.). у 2020 і 2025 рр. був виданий двотомний україномовний Практичний посібник з музикотерапії під назвою «Віденський курс лекцій з музикотерапії – основи та сфери застосування». За висловлюванням президента ГО «Асоціація музикотерапевтів України» Олександра Львова, ця книга – навчальне, практичне та наукове видання за напрямком музикотерапія, що допоможе наблизити вітчизняних фахівців до сучасної європейської й світової музикотерапії, як науки, та формуванні професійної ідентичності [7, с. III].

Важливим кроком для підвищення рівня фахової майстерності вітчизняних спеціалістів стало створення у 2020 р. ГО «Асоціація музикотерапевтів України» (АМУ) [1]. Головною метою Асоціації є сприяння розвитку музичної терапії та професійних музикотерапевтичних послуг у сферах соціальної перцепції, психологічного, психотерапевтичного консультування, профілактики психічного здоров'я, лікування та реабілітації, а також впровадження фахових стандартів Європейської конфедерації музичної терапії та Всесвітньої федерації музичної терапії [7, с. III].

У 2023 році АМУ стала повноправним членом Європейської конфедерації музичної терапії. Того ж року представники асоціації були присутніми на Генеральній асамблеї в Латвії [5]. Це відкрило нові горизонти для подальшої співпраці і долучення до міжнародного практичного досвіду в музикотерапевтичній галузі.

У липні 2025 р. делегація АМУ представила напрацювання українських музикотерапевтів на Європейській конференції з музикотерапії у Гамбурзі (Німеччина). Одна із засновників асоціації Т.Черноус зареєстрована доповідачем на 18-му Всесвітньому конгресі музичної терапії, який відбудеться в липні 2026 р. в Італії.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок про те, що музична терапія є не лише впливовим психотерапевтичним методом. Як багатограний конструкт цей феномен потребує подальшого глибокого вивчення усіх його напрямів задля отримання нових теоретичних і практичних знань, що пояснюють механізми використання музики як інструменту покращення психоемоційного, когнітивного та фізичного стану людини.

Перспективи розвитку музикотерапії в Україні тісно пов'язані з визнанням професії музикотерапевта на державному рівні, введенням відповідної навчальної дисципліни в університетську освіту й розширенням професійної співпраці з фахівцями різних країн світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асоціація музикотерапевтів України : веб-сайт. URL: <https://musictherapy.org.ua/>
2. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. URL: <https://1531.slovaronline.com/>
3. Зінченко А., Демура А. Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. Том 92, № 2. С.146-57.
4. Малашевська І.А. Музичне навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київ.обл.): ФОП Домбровська Я.М., 2016. 303 с.
5. Місія нездійсненна? Розвиток музично-терапевтичної освіти в Україні попри пандемію та війну : веб-сайт. URL: <https://emtc-eu.com/mission-impossible-the-development-of-music-therapy-education-in-ukraine-in-spite-of-pandemic-and-war/>
6. Перелік методів психотерапії з доведеною ефективністю : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 13 грудня 2023 р. № 2118. *Офіційний портал Верховної ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0129-24#Text>
7. Практичний посібник з Музикотерапії Частина І. Віденський курс лекцій з музикотерапії – основи та сфери застосування 2-е актуалізоване та розширене видання: Курс лекцій з музикотерапії /[ред. Томас Штегеманн, Елена Фітцтум], [пер. з нім. Костянтин Поліщук], [заг. ред. укр. Олександр Львов]. Львів: ПП «Видавництво «Бона», 2020. 324 с.
8. Словник.ua <https://slovnuk.ua/>
9. Шнурова Ю.А. Актуальність впровадження курсу «Музична терапія» в систему підготовки студентів фахової передвищої та вищої освіти. *Перша Всеукраїнська конференція з музикотерапії*: зб. тез Першої Всеукраїнської конференції з музикотерапії, м. Львів, 27 липня 2024 р. URL: <http://surl.li/pvedcb>
10. American Music Therapy Association : веб-сайт. URL: <https://www.musictherapy.org/>
11. World Federation of Music Therapy : веб-сайт. URL: <https://www.wfmt.info/about#who-we-are>



УДК:159.923:159.944:316.6

Світлана ДЕНИСОВА

ПСИХОЛОГІЧНА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНІХ ОПОР ЯК ОСНОВИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ: ЮНГІАНСЬКИЙ ПІДХІД

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О. М.

У статті проаналізовано особливості формування резильєнтності жінки як здатності до подолання стресу, життєвих труднощів і адаптації до змін у сучасному соціальному середовищі. Основну увагу зосереджено на феномені внутрішніх опор як базових психологічних структур, що забезпечують стійкість особистості. Розкрито психологічні механізми їх формування та функціонування. Окремо висвітлено потенціал юнгіанського підходу для глибокого розуміння внутрішнього світу жінки через аналіз несвідомого, символічних образів та внутрішньопсихічних процесів. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у психологічному консультуванні, психокорекційній роботі, програмах саморозвитку та як інструментів самопомоги в кризових ситуаціях.

Ключові слова: резильєнтність, внутрішні опори, психологічна стійкість, адаптація, стрес, особистісні ресурси, сучасний соціальний простір, юнгіанський підхід, аналітична психологія, індивідуація.

Постановка проблеми. Сучасний соціальний простір характеризується високим рівнем невизначеності, інтенсивністю стресогенних чинників та динамічними трансформаціями соціальних ролей, що істотно впливає на психологічний стан жінки. Поєднання професійних, сімейних і особистісних вимог формує підвищене навантаження, яке потребує наявності внутрішніх ресурсів для збереження цілісності особистості.

У цьому контексті особливої актуальності набуває феномен резильєнтності як здатності до адаптації, саморегуляції та відновлення після кризових ситуацій. Водночас недостатньо дослідженими залишаються психологічні механізми її формування, зокрема роль внутрішніх опор як базових структур забезпечення стійкості особистості.

Проблема ускладнюється недостатнім використанням теоретичного потенціалу аналітичної психології для пояснення зазначених процесів, зокрема через призму архетипів, несвідомого та процесу індивідуації. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження психологічних механізмів формування резильєнтності жінки через розвиток внутрішніх опор у сучасному соціальному контексті.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та концептуалізації феномену внутрішніх опор особистості як динамічної багаторівневої системи, що формується в процесі взаємодії свідомих і несвідомих компонентів психіки та виступає ключовим механізмом розвитку резильєнтності жінки в умовах сучасного соціального простору.

Уперше обґрунтовано доцільність інтеграції положень аналітичної психології у дослідження резильєнтності через розкриття ролі архетипічних структур (Тіні та Самості) у формуванні внутрішніх опор. Запропоновано розглядати процес втрати внутрішніх опор не лише як дестабілізацію, а як психологічний тригер індивідуації, що активізує ресурсні можливості несвідомого.

Уточнено психологічні механізми формування внутрішніх опор, які включають:

- інтеграцію витісненого досвіду (через роботу з Тінню);
- формування смислових структур як основи внутрішньої стабільності;
- розвиток внутрішнього локусу контролю;
- становлення цілісного образу Я у процесі індивідуації.

Набуло подальшого розвитку уявлення про резильєнтність як не лише адаптаційний, а трансформаційний процес, у якому внутрішні опори виступають медіатором між кризовим досвідом і особистісним зростанням.

Практичну новизну становить визначення комплексу стратегій самопомоги, спрямованих на відновлення внутрішніх опор, що можуть бути використані в психологічному консультуванні та психокорекційній роботі з жінками в умовах кризових переживань.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика резильєнтності є предметом активного вивчення у сучасній психології. Зарубіжні дослідники, зокрема М. Селігман, розглядають резильєнтність як здатність до позитивної адаптації в умовах стресу та несприятливих обставин [2].

У вітчизняній психології питання психологічної стійкості, адаптації та саморегуляції висвітлено у працях Т. Яценко [6], де акцентовано увагу на ролі внутрішніх ресурсів у подоланні кризових станів.

Теоретичні засади аналітичної психології, розроблені К. Г. Юнгом, відкривають можливості для глибокого осмислення внутрішніх механізмів особистості через архетипи, символи та процес індивідуації [5]. Водночас проблема формування резильєнтності жінки через розвиток внутрішніх опор у межах юнгіанського підходу залишається недостатньо репрезентованою у науковій літературі.



Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей внутрішніх психологічних опор особистості в умовах втрати стабільності, а також визначення ефективних стратегій самопідтримки через розвиток резильєнтності та особистісних ресурсів.

Особлива увага приділяється аналізу взаємозв'язку між рівнем резильєнтності, психологічними характеристиками особистості та здатністю до самовідновлення у кризових ситуаціях. У контексті сучасних соціальних викликів (невизначеність, стрес, травматичний досвід) актуалізується потреба у формуванні внутрішніх опор як базового механізму збереження психічного здоров'я.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння поняття «внутрішні опори особистості».
2. Розкрити сутність резильєнтності як ресурсу самопідтримки.
3. Визначити психологічні характеристики, пов'язані з високим рівнем резильєнтності.
4. Дослідити взаємозв'язок між внутрішніми опорами та рівнем резильєнтності.
5. Окреслити ефективні способи самодопомоги у стані втрати внутрішньої опори.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасній психологічній науці зростає інтерес до вивчення внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечують її здатність адаптуватися до складних життєвих обставин. Резильєнтність розглядається як динамічний процес подолання труднощів і збереження психічної рівноваги.

Згідно з підходами М. Селігмана, резильєнтність пов'язана з розвитком оптимістичного мислення та здатністю надавати сенс складним життєвим подіям [2]. В. Франкл підкреслював, що пошук смислу є ключовим чинником внутрішньої стійкості особистості [3].

Внутрішні опори доцільно розглядати як інтегровану систему переконань, установок і досвіду, що забезпечують суб'єктивне відчуття стабільності та безпеки. Їх втрата супроводжується зростанням тривожності, дезорієнтацією та відчуттям безсилля, що актуалізує потребу у формуванні нових внутрішніх ресурсів.

З позиції аналітичної психології К. Г. Юнга, внутрішня опора пов'язана з процесом індивідуації, становленням цілісної особистості через інтеграцію свідомого і несвідомого [5]. У цьому контексті криза розглядається не лише як деструктивний чинник, а як потенційний ресурс особистісного зростання.

Кризові стани, пов'язані з втратою сенсу, стабільності чи ідентичності, активізують несвідомі процеси, що містять потенціал для формування нових внутрішніх структур. Особливу роль відіграють архетипи як універсальні психічні патерни. Зокрема, архетип Тіні репрезентує витіснені аспекти особистості, інтеграція яких сприяє зниженню внутрішнього конфлікту та підвищенню психологічної стійкості. Архетип Самості, що символізує центр і цілісність психіки, виступає глибинною основою формування внутрішніх опор, незалежних від зовнішніх обставин.

Емпіричне дослідження передбачає використання шкали резильєнтності CD-RISC для визначення рівня психологічної стійкості, а також додаткових методик оцінки тривожності, самооцінки та локусу контролю.

Попередні результати свідчать, що особи з високим рівнем резильєнтності характеризуються:

- розвиненими навичками емоційної саморегуляції;
- наявністю життєвих смислів;
- когнітивною гнучкістю;
- внутрішнім локусом контролю.

Натомість недостатній рівень внутрішніх опор проявляється у залежності від зовнішніх обставин та труднощах у прийнятті рішень.

Внутрішні опори мають динамічний характер і можуть змінюватися, руйнуватися та відновлюватися під впливом життєвого досвіду. Втрата внутрішньої опори є критичним, але потенційно трансформаційним етапом, що відкриває можливості для формування більш зрілих психологічних структур.

Втрата внутрішньої опори часто пов'язана з руйнуванням звичних життєвих структур: стосунків, соціальних ролей, цінностей або очікувань. У таких ситуаціях активізуються захисні механізми психіки, які можуть як допомагати, так і ускладнювати процес адаптації. З позиції психоаналітичного підходу Зигмунд Фрейд, у стані кризи можуть посилюватися внутрішні конфлікти, що призводить до підвищення тривожності та емоційної нестабільності [4].

Процес відновлення внутрішніх опор передбачає не повернення до попереднього стану, а створення нової системи внутрішньої стабільності. Це включає:

- перегляд життєвих цінностей
- формування нових смислів
- розвиток самоприйняття
- зміцнення внутрішнього локусу контролю

Водночас, усвідомлення цих процесів відкриває можливість для їх опрацювання та інтеграції. Ідеї Карл Юнг можуть бути ефективно використані як інструмент самодопомоги у ситуаціях втрати внутрішньої опори.



Самодопомога розглядається як активний процес, у якому особистість виступає суб'єктом власного відновлення, поєднуючи когнітивні (переосмислення ситуації, зміна установок) та емоційні (прийняття почуттів, зниження внутрішнього напруження) стратегії. У цьому контексті важливими є ідеї К. Роджерса щодо значущості самоприйняття як умови особистісного зростання [1].

Серед ефективних стратегій самодопомоги доцільно виокремити:

- усвідомлення та прийняття емоцій;
- розвиток навичок самопідтримки;
- формування нових смислів;
- тілесно-орієнтовані практики;
- рефлексивні техніки (щоденникові записи, психомалюнки).

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, юнгіанський підхід дозволяє розглядати внутрішні опори як динамічний процес, що формується у ході самопізнання та інтеграції внутрішнього досвіду. Це відкриває нові можливості для розвитку особистості та підвищення її психологічної стійкості.

Отримані результати можуть бути використані у психологічному консультуванні, психокорекційній практиці, розробці програм самодопомоги та роботі з жінками, які переживають кризові стани.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та апробація психотехнологій, спрямованих на формування внутрішніх опор, що сприятиме підвищенню рівня резильєнтності та якості життя особистості. Ідеї аналітичної психології дозволяють переосмислити втрату внутрішніх опор як початок глибинної внутрішньої трансформації, у якій ключовим ресурсом виступає здатність до саморефлексії та інтеграції власного досвіду.

Здатність особистості звертатися до власного внутрішнього світу, приймати його складність і інтегрувати різні аспекти свого досвіду стає ключовим ресурсом у процесі самовідновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роджерс К. Становлення особистості. К.: Ваклер, 2000. 320 с.
2. Селігман М. Нова позитивна психологія. К.: Основи, 2011. 368 с.
3. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
4. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. К.: Основи, 2010. 512 с.
5. Юнг К. Архетипи і колективне несвідоме. Львів: Астролябія, 2023. 608 с.
6. Яценко Т. Психологічні основи групової психокорекції. К.: Либідь, 1996. 264 с.
7. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28.
8. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82.
9. Masten A. S. Resilience in development: Progress and transformation. In: *Developmental Psychopathology*. 3rd ed. New York: Wiley, 2016. P. 271–333.

УДК 159.923.2-053.6:355.01

Анна ДОНЕЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті обґрунтовано важливість та особливості саморегуляції особистості старшокласників в умовах війни як ключового ресурсу збереження психічного здоров'я та подолання хронічного стресу. На основі емпіричного дослідження визначено вразливі компоненти саморегуляції, визначено роль копінг-стратегій та окреслено напрями психокорекційної роботи.

Ключові слова: саморегуляція, вольова саморегуляція, копінг-стратегії, труднощі емоційної регуляції, старшокласники, воєнний стан.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні та її вплив на психічне здоров'я підростаючого покоління набули хронічного, виснажливого характеру. Старшокласники перебувають у критичному періоді становлення особистості – ранній юності, коли інтенсивно формуються самосвідомість, ціннісні орієнтації, здатність до автономії та відповідального планування майбутнього. Саме в цьому віці механізми саморегуляції мають досягти рівня, достатнього для успішної адаптації до дорослого життя. Однак війна докорінно змінює плин розвитку: постійна загроза життю, повітряні тривоги, вимушене переселення, втрата звичного соціального середовища, інформаційний тиск – усе це створює надмірне навантаження на регуляторні системи психіки. За даними Н. Сохор та співавторів, 75 % дітей і підлітків в Україні зазнали



психічної травматизації, що призводить до порушень сну, соціальної дезадаптації та зниження регулятивної функції психіки [12, с. 2]. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявлення вразливих складових регуляторної системи учнівської молоді для подальшої психологічної підтримки. Особливо важливо виявити, які компоненти саморегуляції виявляються найбільш вразливими, а які, навпаки, зберігаються як ресурс, а також як вони пов'язані між собою. Без цього неможливо побудувати ефективні програми психологічної підтримки в школах.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен саморегуляції є об'єктом прискіпливої уваги українських науковців. Зокрема, за твердженням Т. Кириченко, психологічні механізми саморегуляції складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій [3, с. 69]. С. Максименко у своїй праці виокремлює три етапи становлення саморегуляції: базальну емоційну, вольову та смислову, ціннісну саморегуляцію. Саме смисловий рівень, за твердженням автора, дозволяє особистості виходити за межі актуальної ситуації та знаходити нові життєві смисли, що є критично важливим в екстремальних умовах [6, с. 49]. Проблему переходу від підліткової кризи до стабілізації в юнацькому віці аналізують М. Савчин та Л. Василенко, вказуючи, що відкриття внутрішнього світу та усвідомлення розриву між внутрішнім «Я» і зовнішньою поведінкою стає потужним стимулом для розвитку механізмів контролю та планування [10, с. 240]. Відповідно, В. Поліщук визначає кризу 17 років як «малу кризу», яка виступає своєрідним тренувальним майданчиком для опанування навичок самоконтролю та адекватної самооцінки [9, с. 52]. При цьому О. Білоус зауважує, що попри кризові прояви, ранній юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком вольових якостей та становленням моральної самосвідомості [1, с. 81].

Питання емоційної складової регуляції та труднощів у цій сфері ґрунтовно досліджено Л. Сак та З. Федотовою, які здійснили адаптацію шкали DERS для української аудиторії. Авторки трактують емоційну регуляцію як складний процес модулювання та контролю емоцій, що забезпечує баланс та адекватну реакцію на життєві подразники [11, с. 39]. Водночас І. Куликова зазначає, що низький рівень емоційної саморегуляції в кризових ситуаціях провокує стан невпевненості, що своєю чергою послаблює загальні регуляторні механізми [4, с. 143]. Ресурсний підхід до саморегуляції розвиває В. Олефір, стверджуючи, що в нестабільних умовах виникає потреба в мобілізації сукупності когнітивних, вольових та енергетичних характеристик, де ключову роль відіграють життєстійкість та толерантність до невизначеності [8, с. 82]. Питання подолання стресу (копінгу) як свідомого зусилля, спрямованого на мінімізацію стресу конфлікту, розглядають В. Злишков, С. Лукомська, О. Федан, акцентуючи увагу на аналізі наявних у особистості ресурсів для постстресового відновлення [2, с. 57]. Попри значну кількість розвідок, бракує емпіричних даних про те, як саме змінюється структура саморегуляції старшокласників під кумулятивним впливом воєнних чинників.

Мета статті – на основі емпіричного дослідження виявити психологічні особливості саморегуляції старшокласників в умовах воєнного стану, зокрема рівневі характеристики окремих регуляторних компонентів, зв'язок із вольовою саморегуляцією та труднощами емоційної регуляції, а також відмінності в емоційній регуляції залежно від домінуючої копінг-стратегії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось у березні 2026 року на базі Ліцею «Гармонія» (м. Знам'янка). Вибірку склали 30 старшокласників віком 15–17 років, які брали участь анонімно за допомогою Google-форми. Діагностичний комплекс включав методику «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова), тест «Вольова саморегуляція» (А. Зверьков, С. Ейдман), опитувальник копінг-поведінки (адаптація Т. Крюкової) та шкалу труднощів емоційної регуляції DERS (адаптація Л. Сак). Математико-статистична обробка здійснювалася в програмі Jamovi із використанням описової статистики, кореляційного аналізу Пірсона та однофакторного ANOVA Велча з апостеріорним тестом Тьюкі.

Аналіз результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» показав, що 66,7% старшокласників мають середній загальний рівень саморегуляції. Найбільш розвиненим компонентом виявилася самостійність (50% високого рівня), що свідчить про збережену здатність до автономного прийняття рішень. Проте виявлено суттєву нерівномірність профілю: критично низькі показники зафіксовано за шкалами гнучкості (лише 3,3% високого рівня) та моделювання (16,7%). Така «регуляторна ригідність» в умовах війни, що характеризується раптовими змінами (тривоги, обстріли), виступає чинником ризику розвитку ПТСР, оскільки негнучка саморегуляція веде до швидкого виснаження компенсаторних механізмів психіки.

Діагностика вольової сфери виявила глибокий дисбаланс: 63,33% респондентів мають низький рівень загальної вольової регуляції та самовладання. Це вказує на схильність до імпульсивних реакцій та емоційної нестабільності. При аналізі копінг-стратегій нами виявлено специфічний розрив між когнітивним та вольовим компонентами регуляції: високий відсоток вибору проблемно-орієнтованого копіngu (60 %) на тлі низького самовладання (63,33 %). Це свідчить про те, що старшокласники усвідомлюють необхідність конструктивного вирішення проблем та мають відповідні сценарії поведінки, проте в умовах воєнного стану їм бракує внутрішнього вольового ресурсу для їх реалізації без емоційних зривів. Таким чином, раціональне планування відбувається ціною значного психоемоційного напруження, що підтверджується також високим рівнем труднощів емоційної регуляції за шкалою DERS. При цьому стратегія уникнення в умовах війни парадоксальним чином працює як тимчасовий захисний механізм: статистично вона не гірша за проблемно-



орієнтований копінг (відмінностей між групами за рівнем труднощів емоційної регуляції не виявлено, $p=0,960$). Тому ми можемо припустити, що в ситуації хронічної, неконтрольованої загрози періодичне «відключення» від травматичного контексту через уникнення дозволяє зберігати психічні ресурси, тоді як емоційний копінг є найбільш деструктивним.

За результатами шкали DERS отримано найбільш тривожні дані: 56,6 % старшокласників мають високий (33,3 %) та дуже високий (23,3 %) рівень труднощів емоційної регуляції. Жоден респондент не показав дуже низького рівня, лише 6,7 % – низький, 36,7 % – середній. Середній бал по вибірці – 90,73, що потрапляє в діапазон високого рівня. Можемо зробити висновок, що більшість старшокласників мають суттєві проблеми з розпізнаванням власних емоцій, їх усвідомленням, прийняттям, контролем імпульсів та використанням адаптивних стратегій регуляції. В умовах воєнного стресу це може створювати ризик розвитку тривожних та депресивних розладів.

Для виявлення внутрішніх механізмів психологічної адаптації старшокласників нами було проведено кореляційний аналіз за К. Пірсоном (див. табл. 1). Отримані результати дозволяють описати структуру взаємозв'язків між когнітивними та емоційними компонентами саморегуляції.

Кореляційний аналіз Пірсона (табл. 1) виявив статистично значущі зв'язки. Загальна саморегуляція позитивно корелює з вольовою саморегуляцією ($r=0,521$, $p<0,01$). Це підтверджує теоретичне положення про те, що вольове зусилля є фундаментом для загальної системи усвідомленого управління поведінкою, проте ці конструкти не є тотожними. Найбільш тісний негативний зв'язок зафіксовано між вольовою саморегуляцією та труднощами емоційної регуляції ($r=-0,384$, $p<0,05$). Загальна саморегуляція також має значущий негативний зв'язок із показниками DERS ($r=-0,565$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що розвинені навички планування та моделювання поведінки виступають стримуючим фактором для виникнення емоційного дискомфорту.

Таблиця 1

Кореляційна матриця показників

Показник	Загальний рівень саморегуляції	Загальний рівень вольової саморегуляції	Шкала труднощів емоційної регуляції
Загальний рівень саморегуляції			
Загальний рівень вольової саморегуляції	0,521**		
Шкала труднощів емоційної регуляції	-0,384*	-0,565**	

*Примітка: * $p<0,05$; ** $p<0,01$

Таким чином, чим вищою є здатність старшокласника до довільного, усвідомленого управління своїми діями, тим менш вразливою є його емоційна сфера. Особливо критичним у цьому процесі є саме вольовий компонент: він виступає «стабілізатором», який дозволяє підлітку зберігати контроль над емоціями навіть у стресових ситуаціях. В умовах війни цей зв'язок стає стратегічним: воля дозволяє переводити афективні реакції у русло конструктивної діяльності, що суттєво знижує загальний рівень дезрегуляції (DERS).

Для перевірки гіпотези про зв'язок способів подолання стресу з якістю емоційної саморегуляції нами було проведено порівняльний аналіз. Оскільки попередній аналіз виявив нерівність дисперсій, було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз Велча, який підтвердив наявність статистично значущих відмінностей між групами старшокласників ($F = 9,56$; $p = 0,004$).

Деталізація розбіжностей за допомогою апостеріорного критерію Тьюкі (див. табл. 2) дозволила виявити наступні закономірності.

Таблиця 2

Апостеріорний тест Тьюкі (різниця середніх за DERS)

Група	Проблемно-орієнтована	Емоційно-орієнтована	Уникнення
Проблемно-орієнтована		-31,9** 0.006	2,23 0.960
Емоційно-орієнтована			34,09* 0.010
Уникнення			

Група емоційно-орієнтованого копіngu характеризується найвищим рівнем труднощів емоційної регуляції. Їхні показники значущо перевищують результати учнів, що фокусуються на проблемах ($\Delta M = -31,9$; $p = 0,006$), та тих, хто схильний до уникнення ($\Delta M = 34,09$; $p = 0,010$). Це вказує на те, що надмірна



концентрація на власних переживаннях без активних спроб змінити ситуацію призводить до емоційного затоплення та втрати контролю над станом.

Група уникнення продемонструвала результати, що статистично не відрізняються від показників адаптивної, проблемно-орієнтованої групи ($p = 0,960$).

Отримані дані дозволяють зробити важливий висновок щодо специфіки копінг-поведінки в умовах тривалого воєнного стресу. Традиційно стратегія уникнення розглядається як малоефективна. Проте в ситуації, коли стресор є хронічним та невідконтрольним (загроза обстрілів, загальна небезпека), уникнення може виступати як адаптивний механізм дистанціювання. Воно дозволяє підліткам «консервувати» емоційну енергію, не допускаючи такої сильної дезрегуляції, яка спостерігається при емоційному копінгі.

Таким чином, найбільш дезадаптивним профілем для старшокласника в сучасних умовах є фіксація на емоціях, тоді як як активне вирішення проблем, так і стратегічне уникнення дозволяють підтримувати відносну стабільність емоційної сфери.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Проведене дослідження дозволило зробити висновки. В умовах воєнного стану у старшокласників переважає середній загальний рівень саморегуляції (66,7 %), однак профіль окремих компонентів є вкрай нерівномірним: високий рівень самостійності (50 %) поєднується з критично низькими показниками гнучкості (3,3 % високого рівня) та моделювання (16,7 %). Низька гнучкість в умовах війни може виступати чинником ризику ПТСР та гострої тривоги. Також більшість старшокласників (63,33 %) мають низький рівень вольової саморегуляції, зокрема самовладання. Виявлено суттєвий розрив між когнітивною готовністю до проблемно-орієнтованого копіngu (60 %) та недостатністю вольового ресурсу для його реалізації без емоційних труднощів як наслідок. Рациональне планування відбувається ціною значного психоемоційного напруження, що підтверджується високими показниками DERS. Виявлено, що емоційно-орієнтований копінг супроводжується з найвищим рівнем емоційної дисрегуляції, а проблемно-орієнтований копінг є найбільш адаптивною стратегією: він демонструє найнижчий рівень труднощів емоційної регуляції та забезпечує відчуття контролю. Стратегія уникнення в умовах хронічного воєнного стресу не є дезадаптивною за показниками емоційної регуляції – вона статистично не відрізняється від проблемно-орієнтованого копіngu ($p=0,960$), що дозволяє розглядати її як тимчасовий захисний механізм. Кореляційний аналіз підтвердив негативний зв'язок між саморегуляцією, особливо вольовою, та труднощами емоційної регуляції.

Отримані результати вказують на необхідність розробки психокорекційних програм для старшокласників, які мають бути спрямовані на: розвиток гнучкості (тренування навичок адаптації, когнітивної гнучкості); підвищення вольового самовладання (методи саморегуляції емоційних станів, дихальні техніки, управління імпульсами); трансформацію емоційно-орієнтованого копіngu в бік проблемно-орієнтованого або, принаймні, навчання адаптивних форм уникнення; зниження загального рівня труднощів емоційної регуляції через, наприклад, розвиток емоційного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психокорекційних програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та гнучкості поведінки як ключових засобів профілактики ПТСР у старшокласників, а емпіричні дослідження доцільно зосередити на порівняльному аналізі особливостей саморегуляції серед старшокласників, які проживають на відносно безпечних територіях, внутрішньо переміщених осіб та тих, хто тривалий час перебували близько до зони бойових дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус О. В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернівці: Чернівецький національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка. 2016. 219 с.
3. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00. 07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 249 с.
4. Куликова І.М. Психоемоційні стани підлітків у кризових ситуаціях. Виклики та перспективи розвитку психологічних знань в умовах воєнного стану: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 10 квітня 2025 р. / Ред.: О.І. Тимошенко та ін. Київ: Видавництво Європейського університету, 2025. С. 142-144.
5. Лемак М.В., Петрище Ю.В. Психологу для роботи: діагностичні методики. Метод. видання. Ужгород: Видавництво А. Гаркуші. 2012. 616 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : наукова монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Москальова А.С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. прогр. спецкурсу. Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2019. 60 с.
8. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності, дис. д-ра наук. Харків, 2016. 428 с.
9. Поліщук В. Вікові кризи у віковому розвитку. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця*. 2018. №6. С. 49-54.
10. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
11. Сак Л. В., Федотова З. В. Крос-культурна адаптація та валідизація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2023. № 21. С. 38-45.
12. Сохор Н., Ясній О., Смашна О., Гашімова Н. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей і підлітків. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9. № 1.



УДК 159.944.4:34:355.01

Віра ДОСКОЧ

**ПРОФЕСІОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У
ЮРИСТІВ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З.О.

У статті здійснено теоретичний аналіз професіографічних особливостей синдрому професійного вигорання у фахівців-юристів в умовах воєнного стану. Розкрито специфіку професійної діяльності юристів, що характеризується високим рівнем відповідальності, правовою невизначеністю, інтенсивним емоційним навантаженням та взаємодією з травматичним досвідом клієнтів. Визначено основні стресогенні чинники професійної діяльності юристів у період війни та окреслено професійно важливі якості, що сприяють запобіганню розвитку синдрому професійного вигорання. Обґрунтовано напрями профілактики професійного вигорання на індивідуальному, професійному та організаційному рівнях. Підкреслено необхідність подальших досліджень особливостей професійного вигорання юристів різних спеціалізацій в умовах воєнного стану.

Ключові слова: професійне вигорання, юристи, професіографія, воєнний стан, психологічна стійкість.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану в Україні суттєво трансформується зміст професійної діяльності юристів, що супроводжується зростанням психологічного навантаження та підвищенням вимог до їхньої професійної стійкості. Юристи змушені працювати у ситуаціях правової невизначеності, швидких змін законодавства та підвищеної соціальної відповідальності. Особливої складності набуває робота зі справами, пов'язаними з воєнними злочинами, захистом прав військовослужбовців і цивільного населення, а також наданням правової допомоги внутрішньо переміщеним особам.

У цих умовах професійна діяльність юриста виходить за межі традиційного правозастосування та включає значний емоційний компонент, пов'язаний із взаємодією з травматичним досвідом клієнтів. Це обумовлює підвищений ризик розвитку синдрому професійного вигорання, який потребує комплексного дослідження з урахуванням професіографічних характеристик діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійного вигорання була вперше окреслена у працях Herbert Freudenberger [5], який розглядав її як стан виснаження, спричинений тривалим впливом професійного стресу. Подальший розвиток концепції пов'язаний із дослідженнями Christina Maslach та Michael Leiter [6], які визначили вигорання як синдром, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

У роботах Wilmar Schaufeli та Dirk Enzmann [7] підкреслюється багатовимірність феномену вигорання, що охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий рівні. У вітчизняній психології (Карамушка, Кокун) акцент зроблено на ролі професійних умов і організаційних чинників у виникненні вигорання [3; 4].

Сучасні дослідження демонструють, що в умовах війни значно зростає рівень емоційного виснаження та вторинної травматизації фахівців допоміжних професій, включаючи юристів [1; 2]. Водночас питання професіографічних особливостей діяльності юристів як чинника розвитку вигорання залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є теоретичне обґрунтування професіографічних особливостей синдрому професійного вигорання юристів у період війни та визначення основних напрямів його профілактики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професіографічний підхід дозволяє розкрити зміст професійної діяльності юриста через систему її функцій, умов здійснення, стресогенних факторів та професійно важливих якостей. У контексті війни цей підхід набуває особливого значення, оскільки діяльність юриста зазнає істотних змін.

До основних професійних функцій юриста належать: аналіз нормативно-правових актів і юридичних документів; підготовка процесуальних матеріалів; представництво інтересів клієнтів у судових та інших інституціях; правове консультування; здійснення комунікації з клієнтами та іншими суб'єктами правовідносин. У період війни ці функції ускладнюються необхідністю роботи з нестабільною нормативною базою та великою кількістю нових категорій справ.

Професійні умови діяльності юриста характеризуються високим рівнем відповідальності, дефіцитом часу, багатозадачністю та необхідністю швидкого прийняття рішень. Важливою особливістю є робота з травматичним змістом, що включає взаємодію з потерпілими, свідками воєнних злочинів та особами, які перебувають у кризових станах.

До професійних стресорів належать постійний контакт із емоційно напруженими ситуаціями, конфліктність професійного середовища, необхідність прийняття рішень в умовах правової та моральної невизначеності, а також відповідальність за долю інших людей. У контексті війни додається фактор вторинної травматизації, що виникає внаслідок систематичного контакту з травматичним досвідом клієнтів.



Професійно важливими якостями юриста є емоційна стабільність, стресостійкість, когнітивна гнучкість, здатність до саморегуляції, розвинене аналітичне мислення та високий рівень відповідальності. Недостатній рівень розвитку цих якостей підвищує ризик виникнення професійного вигорання.

У період воєнного стану відбувається суттєва трансформація зазначеної структури професійної діяльності. Зростає навантаження на когнітивний та емоційно-регулятивний компоненти, оскільки юрист змушений працювати в умовах нестабільного законодавчого поля, дефіциту часу та високої відповідальності за прийняті рішення. Це призводить до дисбалансу професійної системи діяльності та підвищує ризик психологічного виснаження.

Особливістю воєнного контексту є посилення дії специфічних професійних стресорів. До них належать правова невизначеність, необхідність оперативного реагування на зміни нормативної бази, робота з великою кількістю кризових справ, а також постійний контакт із травматичним досвідом клієнтів. Сукупність цих чинників формує умови хронічного стресу, який має кумулятивний характер.

У результаті тривалого впливу стресогенних факторів формується синдром професійного вигорання, який включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійної ефективності. Емоційне виснаження виступає первинною реакцією на перевантаження, деперсоналізація виконує функцію психологічного захисту, а редукція професійних досягнень відображає втрату суб'єктивного відчуття результативності діяльності.

З огляду на виявлені особливості професійної діяльності юристів у період воєнного стану, профілактика професійного вигорання повинна ґрунтуватися на системному підході, що поєднує індивідуальний, професійний та організаційний рівні. На індивідуальному рівні це передбачає розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості та формування ефективних стратегій відновлення психічних ресурсів.

На професійному рівні важливим є удосконалення навичок кризової комунікації, управління емоційно складними юридичними ситуаціями та розвиток когнітивної гнучкості у прийнятті рішень в умовах невизначеності. На організаційному рівні доцільним є оптимізація робочого навантаження, впровадження систем психологічної підтримки фахівців та створення умов для профілактики хронічного стресу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний аналіз дозволив нам визначити, що професійне вигорання юристів у період воєнного стану є складним багатофакторним феноменом, що формується під впливом специфічних професіографічних умов діяльності, підвищеної соціальної відповідальності та інтенсивних стресогенних чинників. Його структурними компонентами виступають емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження відчуття професійної ефективності.

Узагальнення теоретичного аналізу дозволяє констатувати, що ключовими детермінантами розвитку вигорання є правова невизначеність, високий рівень когнітивного навантаження, емоційно насичена взаємодія з клієнтами та феномен вторинної травматизації. Сукупність цих факторів порушує баланс професійної діяльності та призводить до поступової дезінтеграції емоційно-регулятивної сфери фахівця.

Водночас встановлено, що розвиток професійного вигорання не є неминучим процесом і може бути попереджений за умови реалізації комплексних профілактичних заходів. Ефективна профілактика повинна охоплювати індивідуальний рівень (розвиток емоційної саморегуляції та стресостійкості), професійний рівень (формування компетентностей кризової комунікації та когнітивної гнучкості) та організаційний рівень (оптимізація умов праці та впровадження систем психологічної підтримки).

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричному вивченні рівня професійного вигорання у різних категорій юристів, а також у розробці та апробації цільових програм психологічної підтримки фахівців юридичної сфери в умовах довготривалих кризових ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дрозд О. В., Гнатуша Н. В. Психологічні аспекти вигорання правників // *Habitus*. – 2024. – Вип. 65. – С. 225–228. – DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.65.38>
2. Євдокимова Н. О. Емоційне вигорання адвокатів в умовах сучасних соціальних викликів // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. – 2025. – Т. 36 (75), № 1. – С. 206–213. – DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/31>
3. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. – Київ : Логос, 2018. – 198 с.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – 200 с.
5. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–166.
6. Maslach C. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 186 p.
7. Schaufeli W. B., Enzmann D. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. – London : CRC Press, 1998. – DOI: <https://doi.org/10.1201/9781003062745>



УДК 159.922.7/8-055.2:159.942

Інна ЖОЛОВА

**ВНУТРІШНЯ РОБОЧА МОДЕЛЬ ПРИХИЛЬНОСТІ У ЖІНОК
З ДОСВІДОМ ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ В ДИТИНСТВІ***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О.М.*

У статті обґрунтовано значущість та специфіку внутрішньої робочої моделі прихильності як провідного психологічного чинника, що визначає життєвий шлях жінки через механізм трансляції раннього деприваційного досвіду. Розкрито сутність емоційної депривації як системного дефіциту материнської чуйності, що спотворює формування прихильності та закладає фундамент для подальшої самодепривації особистості. На основі аналізу наукових джерел окреслено фази становлення прихильності у ранньому онтогенезі, типологію проявів у дорослому віці, а також роль базових переконань як когнітивних опор, що зазнають трансформації під впливом травматичного досвіду. Окрему увагу приділено впливу внутрішніх психологічних структур на професійну діяльність та соціальну адаптацію жінки.

Ключові слова: депривація, прихильність, надійна прихильність, внутрішня робоча модель прихильності, базові переконання, самодепривація, соціальна ситуація розвитку, трансляція досвіду.

Постановка проблеми. Питання довготривалого впливу дитячого досвіду на доросле життя жінки залишається однією з найскладніших проблем в сучасній психології. У контексті діяльності соціальних центрів матері та дитини особливого значення набуває розуміння механізмів, через які рання емоційна депривація трансформується у стійкі стратегії самообмеження та професійної дезадаптації. Проблема полягає в тому, що деприваційний досвід не просто зберігається в пам'яті, а інтеріоризується, формуючи ригідну внутрішню матрицю, яка детермінує сприйняття світу та власного «Я» протягом усього онтогенезу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять положення культурно-історичної теорії Л.С.Виготського щодо соціальної ситуації розвитку та формування вищих психічних функцій, представлені в сучасних англомовних інтерпретаціях.

Фундаментальні аспекти теорії прихильності та внутрішніх робочих моделей (ВРМ) представлені в роботах Дж. Боулбі та М. Ейнсворт [6]. Психологія депривованої особистості ґрунтовно висвітлена Я.Гошовським [1]. Механізми самодепривації та трансформації батьківського ставлення, питання партнерської прихильності у жінок досліджено О. Г. Максименко [3,4]. Когнітивний вимір сприйняття світу базується на концепції базових переконань Р. Янофф-Булман [1].

Мета статті полягає у дослідженні особливостей формування внутрішніх моделей прихильності у жінок з досвідом дитячої емоційної депривації та аналізі впливу цих моделей на розвиток самодеприваційних тенденцій у дорослому віці в умовах соціальної нестабільності.)

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. На шляху до гармонійного батьківства нерідко виникають чинники, зокрема незапланована вагітність, психологічна незрілість або відсутність соціальної підтримки. Професійна допомога психологів та соціальних працівників у межах мережі спеціалізованих центрів матері та дитини спрямована на формування готовності до прийняття нової ролі та корекцію ідеалізованих уявлень про материнство [5].

Психологічна стабільність матері є визначальною для розвитку дитини, яка засвоює досвід первинних стосунків і транслює його у майбутню взаємодію з партнерами та власними дітьми. Особливої уваги потребують жінки з вразливих категорій, схильні до тривоги та депресії, оскільки їхній стан безпосередньо корелює з якістю догляду за немовлям.

У практичній діяльності соціальних центрів матері та дитини прослідковується закономірність: значна частина отримувачів послуг у власному дитинстві мали досвід материнської та батьківської емоційної депривації [4]. Соціальна нестабільність, недбале ставлення та виховання в інтернатних закладах або сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах, призводять до деформації первинних емоційних зв'язків. Системний характер цих порушень робить актуальним звернення до теорії прив'язаності для аналізу механізмів відтворення деструктивних сценаріїв у дорослому віці.

Теорія прив'язаності описує природу та динаміку емоційних зв'язків, фокусуючись на довгострокових стосунках між батьками і дітьми, а також романтичними партнерами [6]. Важливо підкреслити, що вона не є загальною теорією міжособистісної взаємодії, а розглядає специфічний аспект: стратегії реагування особистості в ситуаціях болю, розлуки або сприйняття загрози. У контексті роботи з клієнтками соціальних центрів дана теорія дозволяє осмислити, як під впливом зовнішніх сил формувалися та переформовувалися їхні внутрішні структури.

Зокрема, звернення до теорії прив'язаності дає змогу зосередитися на трьох ключових питаннях. По-перше, вона пояснює детермінанти поведінки дітей у кризових ситуаціях. По-друге, виокремлює чинники, що



впливають на здатність особистості формувати змістовні та задовільні стосунки з оточуючими, передусім з батьками. По-третє, аналізує умови, які сприяють подоланню тривоги та забезпечують можливість самореалізації в міжособистісній сфері. Саме через призму цих положень стає зрозумілим, чому досвід ранньої занедбаності стає перепорою для конструктивного материнства та соціальної адаптації у дорослому житті.

Основоположник теорії Дж. Боулбі, досліджуючи наслідки материнської депривації, довів, що прив'язаність визначається передусім турботою та чуйністю дорослого, а не лише задоволенням фізіологічних потреб. Відсутність близьких стосунків із головною фігурою матері чи іншого безпечного дорослого в ранньому віці має руйнівний вплив на розвиток особистості, спричиняючи депресивні стани та труднощі у соціалізації [5]. Одне з його найважливіших відкриттів полягає в тому, що діти народжуються з вродженим прагненням формувати прив'язаність до батьків або основних опікунів. Тому, у стані страху діти зазвичай прагнуть близькості до своїх основних опікунів, переважно матері, щоб отримати емоційну підтримку та захист.

Результат дослідження Дж. Боулбі є новаторським, оскільки він контрастує з класичними підходами до прив'язаності, які розглядають мету формування прив'язаності як задоволення базових потреб, зокрема, потреби в їжі [6]. Прив'язаність визначається чіткими поведінковими та мотиваційними моделями і насамперед ґрунтується на турботі та чуйності, а не на задоволенні потреби в їжі чи інших матеріальних потребах [6].

Найперші зв'язки, які діти формують з батьками, мають величезний вплив на їхній розвиток, який триває протягом усього життя. З цієї причини нездатність дітей розвинути близькі стосунки з однією головною фігурою (зазвичай матір'ю) може мати негативний вплив на їхнє життя, наприклад, спричинити зниження інтелекту, депресію, агресію, злочинність та безпристрасну психопатію (ситуацію, коли людина не турбується про почуття інших).

Якість прив'язаності, безумовно, має вирішальний вплив на розвиток і пов'язана з різними аспектами позитивного функціонування, такими як психологічне благополуччя. Фактично в основі теорії прив'язаності лежить ідея про те, що основні опікуни, які доступні та реагують на потреби дитини, дозволяють дитині розвинути почуття безпеки. Це обумовлено тим, що дитина вважає опікуна надійним та таким, що створює безпечну основу, щоб вільно та впевнено досліджувати світ.

Дж. Боулбі описав чотири фази розвитку прив'язаності, кожна з яких характеризується специфічними когнітивними та поведінковими змінами в системі взаємодії «мати-дитина» [6]. Процес розпочинається з передприв'язаності (від народження до 6 тижнів), коли немовля використовує вроджені сигнали (плач, усмішку) для привернення уваги дорослих без вираженої вибірковості. На етапі прив'язаності у формуванні (від 6 тижнів до 8 місяців) з'являється почуття вибіркової довіри до матері, що переростає у чітку прив'язаність (від 8 до 18 місяців), яка знаменується встановленням стійкого емоційного зв'язку та появою тривоги розлуки. Завершується ранній цикл формування взаємних стосунків (від 18 місяців), де дитина починає розуміти наміри опікуна, що дозволяє їй відчувати безпеку навіть за його фізичної відсутності.

Якість проходження цих етапів визначає тип прив'язаності особистості, який згодом був верифікований М. Ейнсворт за допомогою протоколу «Дивна ситуація» [4]. Надійна прихильність базується на послідовній і чутливій поведінці матері, що дозволяє дитині впевнено досліджувати світ. Натомість дефіцитарні умови виховання формують ненадійні типи: тривожно-стійка прихильність виникає через непослідовність опікуна, породжуючи в дитини суміш гніву та безпорадності; унікаюча прихильність змушує індивіда ігнорувати власні потреби через емоційну холодність батьків. Як зазначають М. Мейн, Д. Соломон [1], найбільш деструктивною є дезорганізована прихильність, притаманна дітям, для яких опікун є одночасно джерелом і захисту, і страху.

Центральним психологічним механізмом трансляції такого досвіду є внутрішня робоча модель прив'язаності при (ВРМ) [6]. Це когнітивно-афективна матриця, що містить стабільні репрезентації про себе та «Іншого». Для жінок із деприваційним минулим характерним є формування викривленої ВРМ, де власна особистість сприймається як дефіцитарна.

Згідно з концепцією Л. Виготського, розвиток відбувається у межах соціальної ситуації розвитку. Якщо ця ситуація характеризується недбалістю, процес інтеріоризації набуває деструктивних форм. Я. Гошовський зазначає, що депривована особистість втрачає здатність до конструктивного саморозвитку, оскільки її внутрішні ресурси виснажені боротьбою за виживання [2].

Саме в таких умовах виникає феномен самодепривації, досліджений О. Максименко [4]. Коли зовнішній деприватор зникає, внутрішня робоча модель змушує жінку несвідомо шукати знайомі сценарії, навіть якщо в дитинстві вони були болючими. Жінка несвідомо перебирає цю роль на себе, відмовляючись від власних потреб. Це проявляється у професійній апатії, нездатності піклуватися про себе та новонароджену дитину, а також у виборі партнерів, які відтворюють звичне недбале ставлення. Проте ці моделі не є фатальними. За умов спеціалізованої психотерапії та системної роботи жінки з психологом, у тому числі в умовах соціального центру, жінка здатна трансформувати свій тип прихильності на більш конструктивний [3, 5].



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Теоретичний аналіз та практичний досвід підтверджують, що внутрішня робоча модель є фундаментальним механізмом трансляції деприваційного досвіду. Вона обумовлює перехід зовнішнього дефіциту турботи у внутрішню стратегію самодепривації особистості. Жінки, що виховувалися в умовах соціальної нестабільності або інтернатних закладах, потребують системної психологічної допомоги у трансформації своїх базових переконань.

Хоча ці моделі поведінки є досить стійкими, спеціалізована психологічна підтримка в умовах соціальних центрів дозволяє жінці трансформувати свій тип прихильності на більш конструктивний. Перспективи подальших пошуків полягають у розробці конкретних методик трансформації ВРМ у жінок, які перебувають у складних життєвих обставинах, для забезпечення успішного материнства та відновлення їхньої суб'єктності. Класичні праці Дж. Боулбі та М. Ейнсворт у поєднанні з підходами Л. Виготського, Я. Гашовського та О. Максименко засвідчують, що шлях до успішної соціалізації та гармонійного материнства пролягає через зміцнення дитячої довіри та корекцію внутрішньої робочої моделі стосунків у безпечних умовах психологічного консультування та соціального супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушенко К. О. Теоретичні засади формування прив'язаності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Спеціальна психологія та спеціальна педагогіка. 2020. № 40. С. 113-119.
2. Гашовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
3. Максименко О. Г. Проблема психологічної самодепривації особистості. Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». 2011. №4. С. 206-213.
4. Максименко О. Г. До питання про психічну депривацію в ранньому онтогенезі. Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». 2011. № 3. С. 365-370.
5. Стандарт про надання соціальних послуг соціальним центром матері та дитини: наказ Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді від 10.06.2011 р. №23. <http://romny-mcss.edukit.sumy.ua/Files/downloads/N%2023%20-%2010-06-2011.pdf> (дата звернення 23.03.2026).
6. Bowlby J. A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1998. 512 p.

УДК: 159.923:355.01

Віктор ЗЕЛЕНИЙ

ВПЛИВ ЩОДЕННИХ СТРЕСОРІВ ВІЙНИ НА ЦІННІСНО-СМИСЛОВУ СФЕРУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З.О.

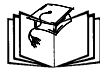
Стаття присвячена дослідженню щоденного воєнного стресу як перманентного стану напруження, що виникає внаслідок впливу прямих (загроза життю, обстрілу) та непрямих (економічна нестабільність, розрив соціальних зв'язків) стресорів. Встановлено, що тривалий досвід участі в бойових діях спричиняє докорінну ціннісно-смислову реструктуризацію особистості військовослужбовця, змінюючи його внутрішню картину світу та життєві смисли. Ця трансформація охоплює три фундаментальні групи орієнтирів: загальнолюдські (мораль, духовність), професійні (військовий обов'язок, героїзм, честь) та особистісні (саморозвиток, матеріальна забезпеченість, емпатія) цінності. Виокремлено та схарактеризовано два протилежні напрямки перебудови свідомості військовослужбовця, а саме конструктивний (адаптивний) та деструктивний (деадаптивний), а також розглянуто умови, за яких вони розвиваються. Обґрунтовано залежність цілісності ціннісно-смиислової сфери військовослужбовця від інтегративних якостей (резильєнтність, самоефективність), духовності та зовнішніх факторів (довіри до командира та визнання подвигу військового суспільством).

Ключові слова: ціннісно-смилова сфера, стресори, трансформація цінностей, екстремальні умови, екзистенціальний конфлікт, поведінкові схеми, резильєнтність.

Постановка проблеми. Активні воєнні дії, зумовлені російською агресією, стали викликом екстремального характеру, що докорінно змінює життєвий простір та випробовує духовні та фізичні властивості військовослужбовця. Специфіка військової діяльності пов'язана з перманентним ризиком, необхідністю виконання завдань ціною самопожертви та постійним перебуванням у зоні «вітальної загрози».

Традиційно військова психологія фокусується на гострих стресових реакціях та бойових травмах, проте сьогодні постає потреба у вивченні щоденного воєнного стресу – кумулятивного напруження від рутинних факторів, що виникають внаслідок війни. Тривалий досвід перебування під тиском прямих та непрямих стресорів, неминуче веде до реструктуризації ціннісно-смиислової сфери особистості.

Основною проблемою є виникнення смислового екзистенціального конфлікту, коли в одній людині співіснують дві системи цінностей - «фронтowa» та «мирна»: набуті в бою цінності часто не збігаються зі світосприйняттям мирного соціуму, що спричиняє кризу ідентичності та дезадаптацію.



Таким чином, актуальним науковим та практичним завданням є дослідження механізмів трансформації цінностей під впливом щоденної рутини війни для розробки стратегій ціннісної підтримки військовослужбовців, щоб забезпечити їхнє посттравматичне зростання та успішну адаптацію до мирного буття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про глибоку трансформацію ціннісно-сислової сфери військовослужбовців та цивільних під впливом повномасштабної війни, яка виступає для українського суспільства «перевіркою на справжність».

Науковці фокусують увагу на вивченні щоденних стресорів війни як чинників, що не лише руйнують психічне здоров'я, а й детермінують зміну життєвих пріоритетів. Серед таких дослідників С. Бялонович, який диференціював стресори за механізмом впливу на структуру особистості; А. Ігнатенко, який вивчав внутрішній конфлікт між біологічним страхом (інстинктом самозбереження) та соціальним обов'язком, Н. Довгань та О. Цукур, які досліджували ціннісну основу згуртованості, В. Кириченко, К. Кротюк, О. Гудкова, які стверджують, що тривалий досвід бойових дій зумовлює докорінну реструктуризацію внутрішнього світу воїна.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз змін у структурі ціннісно-сислової сфери військовослужбовця під впливом різних типів воєнних стресорів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повсякденне життя людини базується на системі буденних соціально-психологічних практик – повторюваних і здебільшого автоматизованих дій, які забезпечують стабільність, передбачуваність та відчуття контролю над власним життям. У стабільних умовах ці практики виконують роль «невидимого каркаса» повсякденності, знижуючи потребу в постійному контролі та аналізі поведінки. Людина діє за усталеними сценаріями – розподіляє час, дотримується звичних маршрутів, спілкується у звичний спосіб. Така фоновість і повторюваність створює відчуття безпеки й дає змогу спрямовувати ресурси на розвиток і досягнення цілей [1].

Нинішній збройний конфлікт кардинально змінює цей порядок. Виконання бойових завдань зі зброєю, тривала розлука з близькими людьми, смерть та каліцтво побратимів, перебування під обстрілами – створює перегляд та переоцінку звичного порядку. Практики, що формувалися роками соціалізації та виконувалися без свідомих зусиль, за умов війни втрачають свою фоновість і передбачуваність. Поведінкові схеми, які раніше реалізовувалися на рівні автоматизму, тепер потребують безперервного свідомого контролю. Людина змушена вольовим зусиллям адаптуватися до радикально змінених соціальних обставин, що зупиняє автоматизовані дії та вимагає миттєвої перебудови поведінки.

В умовах такої трансформації соціальної дійсності, важливо розмежувати типи стресових чинників, які впливають на створення нової моделі життя військовослужбовця. С. Бялонович пропонує розділити всі стресори на дві групи: прямі і непрямі. До прямих можна віднести фактори, що спричиняють раптове та повне руйнування звичних життєвих сценаріїв та соціальних практик. До них належать події, які несуть безпосередню фізичну загрозу або призводять до радикальних змін умов існування (безпосередня участь в бойових діях, загроза життю, фізичне та психологічне навантаження). Непрямі стресори мають накопичувальний характер, поступово виснажуючи адаптаційні можливості організму та нервову систему (погодно-кліматичні умови, економічна та політична нестабільність, брак відпочинку, інформаційна невизначеність та соціальна ізоляція). Такий підхід дає змогу оцінити не лише безпосередній травматичний досвід, а й «невидимий фон» війни – накопичувальне напруження, яке виникає через неможливість жити за звичайними правилами та потребує постійної мобілізації психологічних сил для адаптації до нестабільної реальності.

Під дією щоденних стресорів відбувається ціннісно-сислова реструктуризація, яка є обов'язковим етапом особистісного розвитку військового [2]. Дослідники В. Кириченко та К. Кротюк зазначають, що реструктуризація охоплює три основні групи цінностей військовослужбовців: загальнолюдські, професійні та особистісні [7].

Першу групу складають моральні принципи суспільства на основі історичного розвитку та культури, що передаються в процесі виховання та навчання (щастя, кохання, гідність, доброта, справедливість, свобода тощо). Специфічні умови бойової обстановки спонукають військовослужбовців дистанціюватися від традиційних звичаїв, релігійних обрядів та загальноприйнятих соціальних норм, які втрачають для них першочергову актуальність. Такі фундаментальні поняття, як здоров'я та право на життя, посідають найвищі щаблі в ієрархії, оскільки стають головним ресурсом для виконання бойових завдань, водночас цінності мирного життя, такі як розваги, комфорт та отримання задоволення, тимчасово втрачають свою значущість або відходять на периферію свідомості. Окрема увага надається сімейному життю та коханню, які стають важливими смисловими «буферами». Для військовослужбовців сім'я виконує роль «тилу», що мотивує до виконання обов'язку та забезпечує умови для адекватного професійного становлення. Усвідомлення важливості захисту власної родини є потужним внутрішнім ресурсом. Вивчаючи трансформацію цінностей військовослужбовця, неможливо не звернути увагу на його загострення почуття до будь-яких проявів соціальної несправедливості чи негативних вчинків людей. Головна ціннісна дилема виникає в момент



зіткнення бойового досвіду з реальністю тилу. Боєць, який щоденно ризикував життям заради загальнолюдських цінностей (свободи, безпеки нації, честі), очікує на відповідну повагу та соціальні зміни. Коли ж він замість визнання стикається з байдужістю суспільства чи відсутністю реформ, виникає гострий внутрішній конфлікт.

Професійні (військові) цінності базуються на вимогах військового середовища та виконують функцію самовизначення особистості як фахівця. До основних орієнтирів цієї групи відносять військовий обов'язок перед державою, захист територіальної цілісності, колективізм, жертвність, альтруїзм, героїзм, а також честь і гідність. В умовах війни ці цінності стають пріоритетними, часто витісняючи індивідуальні потреби на користь суспільного блага. В умовах безпосередньої участі в бойових діях, відбувається різке зміщення акцентів. Пріоритетними стають відповідальність, чесність та самоконтроль, що диктується потребою виживання та ефективного виконання завдань під обстрілами.

Особистісні цінності не існують ізольовано, вони формуються шляхом поєднання загальнолюдських та професійно-військових цінностей, які військовослужбовець «привласнює» і наповнює власним сенсом. В цю групу відносяться саморозвиток, самовдосконалення, самостійність та ін. Участь в бойових діях часто призводить до того, що військовослужбовці перестають сприймати професійну діяльність як простір для самовдосконалення та кар'єрного зростання. Основний фокус зміщується на конкретний результат виконання завдання та виживання. Це зумовлено високим рівнем тривоги за життя підлеглих та техніку, що витісняє мотивацію до особистого зростання на інший план. З іншої сторони, після пережитого екстремального досвіду, для багатьох воїнів війна стає «вікном нових можливостей» для саморозвитку. Встановлено, що 60-70% ветеранів відзначають підвищення рівня самодисципліни та самоконтролю як позитивний аспект свого досвіду [3]. Також варто відзначити поняття «самостійність» особистості, яка в умовах війни стає однією з пріоритетних індивідуальних цінностей, оскільки відображає потребу в самоконтролі та незалежності при прийнятті рішень.

В згаданій нами праці, науковці В. Кириченко та К. Кротюк зауважують, що реструктуризація та подальша динаміка ціннісно-сислової сфери військовослужбовців може бути конструктивною (адаптивною) або деструктивною (деадаптивною) [7]. Розкриваючи зміст ефективної адаптивності військовослужбовців до екстремальних обставин, доцільно вважати, що вона стає можливою завдяки вчасному вибору дієвих способів реагування на критичні зміни в житті. Фундаментом цієї стійкості виступає попередній досвід, впевненість у керівництві, індивідуально-психологічні риси та цілеспрямоване ментальне загартування перед імовірними загрозами.

Прояви високого рівня адаптивності включають виражені вольові якості – рішучість, сміливість та мужність, що поєднуються з повною психофізіологічною змобілізованістю та вмінням ефективно взаємодіяти у військовому колективі. Перебуваючи в зоні бойових дій, особистість може не лише повернутися до звичної поведінки, а й досягти посттравматичного зростання, що виражається в глибокому переосмисленні цінності кожної миті, зміцненні зв'язків із рідними та здобутті особливої життєвої мудрості. Результатом такої внутрішньої трансформації та саморозкриття часто стає динамічне кар'єрне просування або значні успіхи у професійних сферах, що не пов'язані безпосередньо з військовою службою.

Як говорилося вище, ціннісно-сислова сфера військовослужбовців може також розвиватись і в деструктивному напрямку, який формується внаслідок психологічної неготовності до переходу від бойових умов до мирного життя, оскільки тривале перебування в умовах постійної смертельної небезпеки спричиняє докорінну перебудову ментального ландшафту, емоційних реакцій та поведінкових стратегій особистості. Після завершення служби ветерани потрапляють в людське оточення, де їхній унікальний досвід виживання дисонує із цивільними стереотипами світосприйняття. Через це учасники бойових дій можуть почати витісняти або знецінювати цю частину свого життя, помилково вважаючи її непотрібною в умовах миру. Проте намагання механічно підлаштуватися під мирний ритм без інтеграції пережитого досвіду призводить до формування дуалізму особистості, що провокує гострий екзистенціальний конфлікт. Всередині людини виникає суперечлива двоїста структура смислів, «фронтowa» та «мирна». У ветеранів часто присутній «симптом мобілізації», за якого вони не можуть психологічно припинити боротьбу і продовжують шукати приводи для «битви» вже у мирних політико-правових ситуаціях. Це веде до залучення колишніх військових у силові акції (блокування структурних одиниць, силові протистояння, захоплення об'єктів), а в найкритичніших випадках провокує застосування зброї як інструменту для встановлення «власної справедливості». Саме це внутрішнє розщеплення ціннісної системи, яке часто має неусвідомлений характер, стає фундаментальною передумовою для виникнення та обтяження посттравматичних стресових розладів.

Результати наукових досліджень свідчать, що здатність внутрішнього світу людини зберігати свою цілісність під тиском щоденних воєнних стресорів, залежить від низки внутрішніх та зовнішніх факторів. Обґрунтування комплексної природи цієї стійкості представлено у працях декількох дослідників. Так наприклад, на довірі до військового керівництва як найважливішого фактору згуртування підрозділу роблять акцент В. Кириченко та К. Кротюк, які зазначають, що впевненість у керівництві та вдале командування є фундаментом конструктивної адаптації військовослужбовців у бойових умовах; В. Осьодло та Л. Кримець



детально розглядають роль військових лідерів як центральних суб'єктів, відповідальних за моніторинг та оцінку психічного стану підлеглих та наголошують, що згідно зі стандартами НАТО, саме на керівний склад покладено обов'язок підтримувати морально-психологічну готовність особового складу у взаємодії з психологами та медиками; серед закордонних дослідників, чий напрацювання враховуються в українському контексті, варто виділити Пола Бартона, який додав, що психологічна загартованість командирів прогнозує здатність підрозділу адаптуватися до екстремальних ситуацій.

Таким чином, військове лідерство розглядається як процес впливу, що базується на компетентності та здатності лідера забезпечувати підлеглих усіма інструментами для підтримки їхньої психологічної боєздатності.

Дослідження ролі соціальної підтримки та суспільного визнання як факторів, що запобігають ціннісному зламу у військовослужбовців, представлені в працях В. Олійника, який наголошує, що соціальне визнання та повага до «Захисників і Захисниць» допомагає військовим уникнути відчуття безглуздості пережитого досвіду та сприяє позитивним особистісним трансформаціям; дослідження М. Зеленової підтверджують, що пошук сенсу в нових соціальних умовах можливий лише за умови конструктивної взаємодії з оточенням; О. Колесніченко відзначає, що впевненість військовослужбовця у своїй соціальній значущості та підтримка суспільства формують почуття гордості, яке дозволяє подолати психологічні наслідки бойового стресу.

Отже, соціальне визнання подвигу та повага зі сторони Батьківщини діють як захисний механізм, що дозволяє воїну інтегрувати бойовий досвід у мирне життя, зберігаючи внутрішню цілісність і уникаючи глибокої екзистенціальної кризи.

Роль духовних цінностей, як одних із фундаментальних факторів що забезпечують здатність військового фахівця до ефективної саморегуляції досліджував І. Бех, який в своїх працях зазначає, що саме духовна сила цінностей дозволяє упорядкувати внутрішній світ і вибудувати ієрархію життєвих подій, що є основою для найвищого рівня самосвідомості та волі; В. Дробішевська та Т. Матієнко встановили, що для українських воїнів релігійні переконання (в тому числі козацькі традиції) стають джерелом сили, надії та моральної підтримки, допомагаючи зберігати спокій у найскладніших ситуаціях; М. Боришевський розробляв ідеї самоактивності та саморегуляції у тісному зв'язку з духовним розвитком особистості та її суб'єктністю.

В зв'язку з цим, науковці розглядають духовні цінності не лише як частину світогляду, а як механізм саморегуляції, що дозволяє військовослужбовцю піднятися над страхом і хаосом бою, зберігаючи вірність обов'язку та внутрішню стабільність.

В умовах гострих та хронічних кризових ситуацій якостями, які дозволяють особистості зберігати стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування являються психологічна резильєнтність (пружність) та самоефективність. Науковці Р. Шварцер та М. Єрусалем визначають ці якості як оптимістичне переконання людини у власній спроможності оптимально подолати будь-яку, навіть нову та непередбачувану ситуацію під дією потужних стресорів. Така віра у власну компетентність мобілізує внутрішні ресурси, сприяє наполегливості та забезпечує швидке відновлення в разі невдачі.

Дослідження О. Кокуна довели, що саме резильєнтність та самоефективність стали основними психологічними ресурсами для збереження психічного здоров'я як цивільного населення, так і військовослужбовців у перші місяці повномасштабної війни. У поєднанні з такими складовими життєстійкості, як контроль та прийняття виклику, ці якості виконують функцію «буфера» проти деструктивного впливу війни, дозволяючи людині залишатися суб'єктом власної життя та успішно адаптуватися до екстремальних змін середовища.

Таким чином, війна не просто чинить негативний тиск, а здійснює глибинну переконфігурацію ціннісно-сміслової сфери військовослужбовця. Результат цієї трансформації залежить від балансу між інтенсивністю пережитих травм та наявністю внутрішніх (резильєнтність, духовність) та зовнішніх (підтримка командира, сім'ї) ресурсів відновлення.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що щоденний воєнний стрес виступає детермінантою глибокої трансформації ціннісно-сміслової сфери військовослужбовця.

По-перше, доведено, що механізм реструктуризації залежить від типу стресора: прямі чинники руйнують старі поведінкові автоматизми, тоді як непрямі (рутинні) – призводять до поступового зміщення життєвих пріоритетів.

По-друге, визначено, що конструктивність трансформації (адаптивність) прямо корелює з рівнем резильєнтності та якістю військового лідерства.

По-третє, обґрунтовано, що екзистенціальний конфлікт між «фронтовою» та «мирною» системами цінностей може бути нівельований через механізм соціального визнання та інтеграцію бойового досвіду в загальну структуру ідентичності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бялонович С. В. Українська шкала щоденних стресорів війни: керівництво для користувача / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ: Талком, 2025. 48 с



2. Кротюк К. А. Психологічні особливості розвитку ціннісно-смислової сфери військовослужбовців : дис. ... д-ра філософії: 053 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2024. 346 с.
3. Олійник В. О. Особистісні чинники постдосвідного зростання військовослужбовців – учасників бойових дій : дис. ... д-ра філософії: 053 / Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2025. 345 с.
4. Негативні психологічні явища у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту: шляхи і засоби запобігання: практ. посіб. / В. М. Духневич та ін. / за наук. ред. В. М. Духневича; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 214 с.
5. Твердохвалова Ю. Л., Гудкова А. В. Проблематика ціннісно-смислової сфери військовослужбовців у психологічних студіях. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 3 (49). С.1381-1382.
6. Бліхар В. С. Психологічний аналіз готовності керівника до управлінської діяльності. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації* : зб. матеріалів ІХ всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Львів, 25 жовтня 2024 р.) / Львів. держ. ун-т внутр. справ. Львів, 2024. 326 с.
7. Кириченко В. В., Кротюк К. А. Динаміка ціннісно-смислової сфери військовослужбовців в умовах бойових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 1, С. 79–84

УДК 159.942:159.922.1

Елизавета ІВАНЧЕНКО
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ БАТЬКІВ
ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СІМ'Ї

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті обґрунтовано роль емоційного інтелекту батьків як ключового чинника психологічного благополуччя сім'ї. Розглянуто механізми, через які здатність батьків розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоції, а також емоційні стани дітей впливає на формування сприятливого сімейного клімату. Показано, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній комунікації, зниженню конфліктності та гармонійному розвитку дитини, а також підкреслено необхідність розвитку емоційної компетентності батьків як умов психологічного здоров'я сім'ї.

Ключові слова: емоційний інтелект, батьківство, психологічне благополуччя, сім'я, сімейні стосунки, емоційна регуляція, комунікація, розвиток дитини, сімейний клімат, психологічне здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільних змін, підвищеного рівня стресу та інформаційного навантаження особливої актуальності набуває питання психологічного благополуччя сім'ї як базового середовища розвитку особистості дитини. Попри значну кількість досліджень сімейної психології, емоційний інтелект батьків часто розглядається відірвано від загального психологічного благополуччя родини. В умовах хронічного стресу здатність батьків до контейнування (витримування) власних емоцій стає базовою умовою безпечного середовища для дитини. Недостатній рівень розвитку емоційної компетентності батьків може призводити до зростання конфліктності, емоційного відчуження та порушення психологічного клімату в сім'ї. Водночас високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню довірливих стосунків, ефективній комунікації та гармонійному розвитку дитини. У зв'язку з цим виникає необхідність глибшого теоретичного осмислення та емпіричного дослідження ролі емоційного інтелекту батьків як чинника психологічного благополуччя сім'ї.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці психологічне благополуччя розглядається як багатовимірний конструкт, що охоплює різні аспекти функціонування особистості. Зокрема, Ю. Кашлюк [1] та Л. Сердюк [4] підкреслюють, що його структура включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, які у взаємозв'язку забезпечують внутрішню гармонію особистості та її здатність до самореалізації. У цьому контексті благополуччя не зводиться лише до відсутності негативних переживань, а трактується як активний процес досягнення задоволеності життям і психологічної рівноваги. Подібної позиції дотримуються й інші дослідники, які наголошують, що ключовим показником благополуччя є інтеграція внутрішніх ресурсів особистості з вимогами соціального середовища [3, с. 51].

Особливе місце серед чинників благополуччя посідає емоційний інтелект. Р. Колісник [2] визначає його як інструмент управління емоційними станами, що безпосередньо корелює з психологічною стабільністю. Цю думку доповнюють праці Л. Сердюк [4], де здатність до саморегуляції та використання внутрішніх ресурсів розглядається як ключовий механізм протидії стресу.

Важливим аспектом є взаємодія особистості з середовищем, особливо в умовах соціальної нестабільності. Якщо Л. Сердюк [3] наголошує на позитивній ролі соціальної підтримки (сім'ї та колективу) у формуванні благополуччя, то Є. Хоменко [5] акцентує увагу на деструктивному впливі кризових факторів, що підвищують рівень загальної тривожності. Зіставлення цих підходів дозволяє припустити, що високий рівень емоційного інтелекту батьків виконує захисну функцію, допомагаючи сім'ї зберігати психологічну стабільність та підтримку навіть у складних соціальних умовах.



Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що емоційний інтелект є важливим чинником психологічного благополуччя особистості. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання його ролі у контексті сімейної взаємодії, зокрема впливу емоційного інтелекту батьків на психологічне благополуччя сім'ї, що й зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті. теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту батьків та якісними показниками психологічного благополуччя сім'ї як цілісної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічне благополуччя сім'ї не є простою сумою благополуччя її членів; воно значною мірою залежить від якості їхньої взаємодії. Як зазначає Ю. І. Кашлюк, внутрішня гармонія та задоволеність життям є базовими складовими цього стану [1]. У контексті батьківства це означає, що емоційно стабільні батьки здатні транслювати відчуття безпеки дитині

Емоційний інтелект, який Р. Я. Колісник описує як здатність розуміти та регулювати емоційні стани [2], у сімейній сфері набуває форми емоційного коучингу. Батьки з високим рівнем ЕІ не просто стримують гнів, а вчать дитину розпізнавати власні почуття. Це знижує конфліктність та запобігає емоційному відчуженню, про яке йшлося у постановці проблеми.

В умовах війни та соціальної нестабільності, які Є. Г. Хоменко визначає як чинники підвищеної тривожності [5], роль батьківського ЕІ стає критичною. Якщо для студентської молоді важливою є саморегуляція, то для батьків — це здатність бути «емоційним буфером» для родини. Високий рівень емоційної компетентності дозволяє батькам приймати зважені рішення у стресових ситуаціях, підтримуючи позитивний мікроклімат.

Сердюк Л. З. зазначає, що здатність до саморегуляції та розвитку внутрішніх ресурсів допомагає особистості справлятися зі стресом і підтримувати високий рівень задоволеності життям [4, с. 124–]. Поєднання внутрішніх ресурсів особистості та соціальної підтримки створює сприятливі умови для розвитку психологічного благополуччя.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що психологічне благополуччя родини формується на перетині внутрішніх ресурсів батьків та зовнішніх соціальних умов. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає не просто особистісною характеристикою, а дієвим механізмом регуляції сімейних стосунків. Саме здатність батьків до емпатії та конструктивного керування емоціями дозволяє нівелювати негативний вплив стресових факторів середовища, забезпечуючи гармонійний розвиток дитини та стабільність сімейної системи в цілому.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Теоретичний аналіз дозволяє визначити психологічне благополуччя сім'ї як складне системне утворення, детерміноване суб'єктивним відчуттям задоволеності життєдіяльністю та рівнем емоційної стійкості всіх членів родинної групи.

Доведено, що емоційний інтелект батьків виступає значущим предиктором сімейної стабільності. Високий рівень емоційної саморегуляції дорослих забезпечує мінімізацію впливу деструктивних зовнішніх чинників на мікроклімат родини, виконуючи функцію психологічного бар'єру.

Встановлено, що розвинена емоційна компетентність батьків (здатність до ідентифікації, розуміння та корекції емоційних станів) є необхідною умовою для формування довірливої комунікації та гармонізації дитячо-батьківських стосунків у кризових ситуаціях.

Соціальні умови, зокрема підтримка сім'ї та колективу, мають важливий вплив на рівень психологічного благополуччя, оскільки позитивне соціальне оточення знижує тривожність та стрес [3, с. 51]. Водночас нестабільність соціального середовища, кризові та стресогенні фактори можуть негативно впливати на емоційний стан особистості та загальний рівень благополуччя [5, с. 121].

Таким чином, можна зробити висновок, що емоційний інтелект виступає ключовим ресурсом особистості, який сприяє гармонійному розвитку, стійкості до стресу та підтримці психологічного благополуччя як окремої людини, так і сім'ї.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі пов'язані з комплексним вивченням ролі емоційного інтелекту батьків у забезпеченні психологічного благополуччя родини. Актуальними вбачаються такі напрями:

1. Дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту батьків із рівнем сімейного благополуччя.
2. Визначення ефективних методів розвитку емоційного інтелекту для покращення психологічної стабільності сім'ї.
3. Аналіз впливу стресогенних і кризових факторів на динаміку психологічного благополуччя в сімейних взаємодіях.
4. Розробка програм психологічного тренінгу, спрямованих на підвищення емоційного інтелекту та адаптивності в умовах соціальних змін.

Таким чином, подальші дослідження можуть не лише поглибити розуміння механізмів формування психологічного благополуччя, але й сприяти розробці практичних підходів для підтримки стійкості особистості та сім'ї в умовах сучасних соціальних викликів.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 34. С. 170–186.
2. Колісник Р. Я. Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. психологічна*. 2023. Вип. 2. С. 49–57
3. Сердюк Л.З. Фактори психологічного благополуччя студентів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Т. 6. С. 51–59.
4. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 2017. Вип. 17. С. 124–133
5. Хоменко Є.Г. Психологічне благополуччя студентської молоді у військовий час. *Габітус*. 2023. № 51. С.121–125.

УДК 159.923.2:316.614.5:314.15(045)

Валентина КИРИЛОВА

РОЛЬ САМООЦІНКИ ЯК ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ, ШО ВИЗНАЧАЄ ЕФЕКТИВНІСТЬ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельничук С. К.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми самооцінки як психологічного ресурсу адаптації особистості в умовах вимушеної міграції, спричиненої війною в Україні. Розглянуто класичні та сучасні підходи до розуміння самооцінки, її функцій та ролі у процесі адаптації. Особливу увагу приділено дослідженню предиктивного потенціалу самооцінки як самостійного чинника адаптації. Проаналізовано сучасні міжнародні та вітчизняні дослідження, що висвітлюють проблему психологічної адаптації мігрантів. Встановлено, що самооцінка має значний вплив на адаптаційні процеси, проте її роль як автономного предиктора залишається недостатньо дослідженою. Обґрунтовано перспективність подальших емпіричних досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: самооцінка, адаптація, вимушена міграція, психологічні ресурси, предиктор, війна.

Постановка проблеми. Беспрецедентна міграція українців за кордон з початку повномасштабного вторгнення Росії не зупиняється. За даними уряду вже більше 7,5 мільйонів громадян виїхали після лютого 2022-го і стали біженцями, знайшовши тимчасовий або постійний притулок у країнах Європейського Союзу, Північної Америки та інших регіонів. У 2025-му осінній відтік став рекордним, перевищивши показники початку повномасштабної війни, через комбінацію таких факторів, як обстріли, енергокриза, інфляція, безробіття, втрата домівок, нестабільність і психологічний тиск. Ці події зумовлюють не лише гуманітарну, а й психологічну кризу, адже люди, які залишили свої домівки від страху і загрози життю, втратили не лише соціальне середовище, статус, звички, але й відчуття стабільності, безпеки, ціннісної визначеності та життєвих орієнтирів.

Така масова вимушена стрімка міграція населення зумовлює необхідність дослідження психологічних механізмів адаптації, потребу глибокого осмислення внутрішніх психологічних процесів, які супроводжують інтеграцію особистості в нове соціокультурне середовище та знаходження ефективних засобів, що сприяють швидкому процесу гармонізації власного життя особистості.

Проте у більшості досліджень адаптація мігрантів розглядається через призму зовнішніх факторів: рівня соціальної підтримки, умов приймаючого середовища, культурної дистанції. Водночас внутрішні ресурси, які можуть визначати здатність до ефективною адаптації, залишаються недостатньо дослідженими. Одним із таких ресурсів є самооцінка, що відображає ціннісне ставлення особистості до себе та виступає важливим регулятором поведінки.

Проблема полягає у суперечності між наявністю значного обсягу міжнародних і вітчизняних досліджень самооцінки як психологічного феномену та недостатнім вивченням її ролі як чинника, що визначає успішність адаптації в умовах вимушеної міграції. На нашу думку це зумовлює необхідність переосмислення ролі самооцінки не лише як наслідку адаптаційних труднощів, а як активного внутрішнього ресурсу, що впливає на перебіг адаптаційних процесів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика самооцінки має глибоке теоретичне підґрунтя у психологічній науці. Класичні дослідження визначають самооцінку як центральний компонент Я-концепції, що впливає на поведінку, мотивацію та емоційні реакції особистості[2]. У працях М. Розенберга самооцінка розглядається як глобальне ставлення до себе, яке визначає рівень впевненості та психологічного благополуччя.

У контексті адаптації значний внесок зробили дослідження Дж. Беррі, який розробив модель акультурації та визначив основні стратегії адаптації мігрантів[4]. Однак у цих підходах основна увага приділяється



зовнішнім аспектам взаємодії особистості з новим культурним середовищем, тоді як внутрішні психологічні ресурси залишаються недостатньо розкритими.

Сучасні дослідження демонструють тенденцію до інтеграції самооцінки в ширші моделі психологічного функціонування. Зокрема, у роботах Колліна Ворд та Алісії Кеннеді, відомих дослідників в галузі крос-культурної психології, які здобули визнання завдяки своїм роботам з аккультурації (процесу адаптації до нової культури) та психологічної адаптації, багато приділено уваги зв'язку між психологічним благополуччям та здатністю людини ефективно функціонувати в новому культурному середовищі, що опосередковано пов'язано з рівнем впевненості у власних можливостях[5].

В інших міжнародних дослідженнях мігрантів також встановлено зв'язок між самооцінкою та психологічним благополуччям, рівнем тривожності та соціальною інтеграцією.

У вітчизняній психології (Л. Виготський, Б. Ананьєв, Г. Костюк) закріплено тезу, що розвиток самооцінки детермінується єдністю двох чинників: спілкуванням і взаємодією з оточуючими та власною предметною діяльністю суб'єкта[2].

Психологічні аспекти міграції та механізми адаптації активно вивчаються у сучасній науці. О. Блинова ґрунтовно досліджувала стратегії адаптації вимушених мігрантів та чинники подолання стресу аккультурації. С. Кузікова, В. Зликов та С. Лукомська зосередили увагу на особливостях травматичного досвіду війни та розвитку життєстійкості як адаптаційного ресурсу особистості в реальності невизначеності[3]. А. Єфімова розробила та емпірично обґрунтувала системно-інтерсуб'єктну модель адаптації вимушених мігрантів, виділивши суб'єктність як ключовий психологічний механізм цього процесу[3]. Роль самооцінки та рівня домагань як єдиної динамічної системи саморегуляції поведінки глибоко розкрито у працях Г. Меднікової. Діагностику та сутність психологічної ресурсності особистості описано О. Штепою, а В. Абдулаєва проаналізувала латентні фактори психологічного стану та емоційної врівноваженості українських біженців[1].

Водночас більшість робіт науковців розглядає самооцінку як залежну змінну, як складову ширших конструктів, що ускладнює визначення її самостійної ролі особливо під впливом адаптаційного процесу.

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що попри наявність значної кількості досліджень як самооцінки, так і адаптації, питання їх причинно-наслідкового зв'язку залишається недостатньо розробленим, особливо у контексті вимушеної міграції.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та розкрити значення суб'єктності й самооцінки як базових внутрішніх ресурсів, що детермінують перехід особистості від пасивної до активної моделі соціально-психологічної адаптації в умовах вимушеної міграції. Визначення сучасного стану розробленості самооцінки як предиката адаптації.

Виклад основного матеріалу. Адаптація особистості в умовах вимушеної міграції є складним багаторівневим процесом, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти[1]. Пристосування до нових умов життя — це насамперед складний інтра- та інтерперсональний процес, що охоплює такі аспекти, як збереження ідентичності, формування відчуття безпеки, боротьба зі стресом і тривожністю, подолання травматичного досвіду та вибудовування нових міжособистісних зв'язків. Вимушена міграція часто супроводжується феноменами аккультураційного стресу, дезадаптації, кризи ідентичності, що виявляються у формі тривожних розладів, депресії, зниження самооцінки, порушення емоційного балансу та труднощів у встановленні нових соціальних контактів[1;3;4]. Особливу стурбованість викликає стан психічного здоров'я уразливих груп — дітей, підлітків, людей похилого віку, жінок, які опинилися у новій реальності без достатнього рівня підтримки.

У новому соціокультурному середовищі особистість стикається з необхідністю переосмислення власної ідентичності, формування нових соціальних зв'язків та освоєння нових моделей поведінки. У цьому контексті самооцінка виступає як ключовий регулятор внутрішніх процесів адаптації. Вона визначає, яким чином особистість інтерпретує нові обставини, оцінює власні можливості та обирає стратегії поведінки.

По-перше, самооцінка впливає на когнітивну оцінку ситуації. Особи з високим рівнем самооцінки схильні інтерпретувати труднощі як тимчасові та такі, що можуть бути подолані, тоді як низька самооцінка сприяє формуванню негативних очікувань і відчуття безпорадності.

По-друге, самооцінка виконує регулятивну функцію в емоційній сфері. Вона визначає рівень тривожності, стресостійкості та здатність до емоційної саморегуляції. Висока самооцінка пов'язана з більш стабільним емоційним станом, що сприяє ефективнішій адаптації.

По-третє, самооцінка безпосередньо впливає на поведінкові стратегії. Особи з високою самооцінкою демонструють більшу активність у встановленні соціальних контактів, пошуку можливостей та вирішенні проблем. Натомість низька самооцінка часто призводить до уникання соціальної взаємодії та пасивних стратегій поведінки.

Важливим аспектом є також соціальний вимір самооцінки. У процесі адаптації вона взаємодіє із зовнішніми факторами, такими як соціальна підтримка та прийняття у новому середовищі. Висока самооцінка сприяє більш ефективному використанню цих ресурсів[2;3].



Таким чином, самооцінка виконує функцію внутрішнього механізму, що опосередковує взаємодію особистості з новим середовищем і визначає ефективність адаптаційних процесів.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити такі висновки: самооцінка є важливим компонентом психологічної структури особистості, що впливає на її поведінку, емоційний стан та когнітивні процеси. У контексті вимушеної міграції самооцінка виступає як внутрішній ресурс, що визначає ефективність адаптації. Високий рівень самооцінки сприяє більш успішній адаптації завдяки позитивній когнітивній оцінці ситуації, емоційній стабільності та активним поведінковим стратегіям. Це дозволяє людині спиратися на власні сили (внутрішній локус контролю), що є обов'язковою умовою переходу до активної моделі адаптації. Низька самооцінка пов'язана з підвищеним рівнем дезадаптації, тривожності та пасивної (конформної) моделі пристосування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ролі самооцінки як предиктора адаптації, а також з розробкою психологічних інтервенцій, розробці адаптаційних програм, психокорекційних заходів та психопросвітницької діяльності серед біженців, спрямованих на підвищення самооцінки як ресурсу подолання кризових ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулаєва В. Латентні чинники психічного стану українських біженців. Наука та освіта, 2, 7-12. Одеса. 2025. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-1>
2. Зарицька В. В. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. Психологічні дослідження. 2023. № 1. С. 25–33. URL: <https://www.psychresearches.dp.ua/index.php/journal/article/view/4715cle/view/13>
3. Лисенко К., Ткачук Т. Адаптація вимушених переселенців за кордоном. 2023. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/4715cle/view/13>
4. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. № 46(1). С. 5–34
5. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1999. № 23. С. 659–677.

УДК 159.922.7:37.015.3

Ілона КОЛОМІЄЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії та психології)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

Постановка проблеми. Складна ситуація в Україні у зв'язку з воєнним станом, часті повітряні тривоги, безкінечний потік негативного контенту в соціальних мережах, постійні хвилювання батьків за своє майбутнє та дітей, втрата виховного впливу одного з батьків, суспільна нестабільність, порушення звичного ритму життя здійснюють безперечно негативний вплив на психічний стан людей, а особливо дітей дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичною основою сутності становлення науково-психологічних уявлень стійкості особистості дошкільного віку стали роботи вітчизняних вчених (І. Бех, М. Боришевський, Г. Костюк, В. Котирло, С. Максименко, Т. Піроженко, Ю. Приходько, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Л. Соловйова, І. Карабаєва, Т.Гурковська, Л. Токарева, О. Федорчук), у працях котрих концептуалізовано поняття «психологічна стійкість» та визначено критерії, методи оцінки особливостей психологічної стійкості у дітей старшого дошкільного віку в різних ситуаціях взаємодії дитини з дорослими та однолітками [2; 3].

Мета статті: розкрити психологічні умови формування стійкості особистості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Діти дошкільного віку вразливі до негативних наслідків війни, тому що їхня психіка ще недостатньо стійка до інтенсивних стресових впливів. Складність також полягає у тому, що діти, які пережили психологічну травму, запам'ятовують лише свої переживання та іноді не можуть пояснити і повністю усвідомити зміст того, що відбувається, а відтак і те, як на це реагувати. Кожна дитина індивідуальна, а значить і вплив однієї і тієї самої травмуючої події може бути різним для кожної дитини, в залежності від психологічних особливостей дитини, віку, темпераменту, фізичного здоров'я та життєвого досвіду дитини.

У психології дошкільний вік розглядається як ключовий етап інтенсивного особистісного розвитку дитини, адже в цей період формується самосвідомість, що стає основою для появи важливих новоутворень у структурі особистості дошкільника. Цей період є особливо важливим для становлення базових механізмів регуляції емоцій, самосвідомості та взаємодії зі світом. Розуміння вікових психологічних особливостей дитини дозволяє ефективно формувати внутрішні ресурси, необхідні для подолання стресів та адаптації до змін. Відтак, батькам, педагогам і психологам важливо чітко розуміти внутрішній світ дитини, її вікові особливості, потреби та ресурси.



Дошкільний вік є періодом формування основи особистісних рис, тому надзвичайно важливо саме на цьому етапі закласти фундамент психологічної стійкості, що забезпечуватиме гармонійний розвиток, ефективне функціонування та успішну адаптацію дитини [5, с. 35]. Психологічна стійкість як уміння зберігати емоційну, когнітивну та поведінкову рівновагу сприяє ефективному функціонуванню, гармонійному розвитку й успішній адаптації дитини, водночас зменшуючи ймовірність виникнення негативних станів, зокрема тривожності, стресу, фрустрації тощо [4, с. 132].

Психологічну стійкість можна визначити як сукупність поглядів та переконань про себе та навколишній світ, які забезпечують мотивацію перетворити складні ситуації на можливість зростання. Це – здатність залишатися здоровими та здійснювати продуктивну діяльність в ситуаціях перешкод, труднощів, невизначеності, непростих моментів та ситуацій новизни при відсутності відповідного досвіду. Психологічна стійкість – це вміння людини керувати своїми емоціями, вчасно знаходити вихід з будь-якої ситуації без шкоди для свого психологічного стану.

Формування психологічної стійкості та забезпечення відчуття емоційної безпеки є ключовим завданням для батьків та педагогів. Сім'я та заклад дошкільної освіти відіграють провідну роль гармонійного розвитку дитини та забезпечують всі умови для реалізації потенціалу особистості.

Дитина у дошкільному віці засвоює емоційні реакції дорослих на події що відбуваються та вчиться реагувати на них відповідно поданого прикладу. Дорослі повинні навчити дитину утримувати емоційні, когнітивні та поведінкові процеси у врівноваженому стані, що забезпечить продуктивне функціонування, розвиток, самокерування та адаптацію до усіх життєвих обставин.

Формування психологічної стійкості у дитини відбувається, насамперед, через *ціннісне ставлення до себе* (позитивна ідентичність, інтерес до свого внутрішнього світу, віра у свої сили та впевненість у досяжності та успішності поставлених цілей, оптимістичне та активне ставлення до труднощів, відчуття контролю); *ціннісне ставлення до людей* (почуття приналежності до своєї сім'ї та роду, позитивне ставлення до членів родини і самої себе); *ціннісне ставлення до світу* (інтерес до об'єктів навколишньої дійсності, ціннісні мотиви у взаємодії зі світом, оптимізм та погляд у найближче майбутнє) [3].

Особливого значення для розвитку психоемоційного стану дитини та прояву пізнавальної активності слід надати спілкуванню дитини з дорослими у закладах дошкільної освіти та у сім'ї.

Одне з головних завдань закладу освіти, на сьогодні, є «повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка учасників освітнього процесу», котру здійснюють всі педагогічні працівники закладу. Зокрема «вихователі» здебільшого надають першу психологічну допомогу та здійснюють емоційну підтримку як своїх вихованців, так і їх батьків. Саме тому, педагог повинен оволодіти алгоритмом надання першої допомоги при тривозі, технікам емоційної підтримки та вмінням розпізнати рівень емоційної напруги та, в разі потреби, порекомендувати звернутись до фахівців [1, с. 7].

У зв'язку з воєнними подіями у країні, спілкування педагогів з дітьми набуває ще більшої відповідальності, так як педагог має бути безпечним для дитини та створювати атмосферу емоційної, психологічної та ментальної безпеки. Під час спілкування з дитиною необхідно обережно підбирати теми, анонсувати зміни та коментувати свої дії, уникати директивності, контролювати свої репліки, інтонацію та відстежувати індивідуальні реакції дітей. Кожен педагог має пам'ятати, що діти переживають ситуацію очима дорослого, а отже, врівноважений дорослий – емоційно стабільна дитина.

Педагогам також варто пам'ятати, що відповідальне ставлення до надання допомоги також означає і турботу про власне здоров'я та благополуччя. А отже потрібно подбати про своє здоров'я та про власну психологічну стійкість, знати та вміти застосовувати практики психологічної підтримки та відновлення [2].

Сім'я ж є тим першим, найближчим соціальним і найвпливовішим середовищем становлення психологічної стійкості, де дитина активно вчиться керувати емоціями, набуває соціального досвіду, розвиває довіру до себе й інших. Також сім'я – це місце де психологічна стійкість дошкільників не тільки формується, а і повинна підтримуватись щодня. Адже дитина через сімейну взаємодію та виховання засвоює уявлення про себе та навколишній світ, вчиться керувати своїми емоціями, адаптуватись до змін та долати труднощі. Роль сім'ї не обмежується лише турботою та забезпеченням базових потреб – у родині дитина вперше переживає досвід емоційної безпеки, прийняття, довіри, а також спільного подолання труднощів. Саме в таких взаєминах закладаються первинні уявлення про те, як справлятися з викликами, на кого можна покластися, як реагувати на втрати, зміни та страх, тривогу, напруження.

Близький дорослий у сім'ї через особистий приклад, емоційний контакт і щоденну взаємодію формує у дитини певні думки, почуття, емоційні стани та моделі поведінки, які дитина згодом використовує як внутрішні ресурси в складних ситуаціях, та виступає першим джерелом підтримки та стабільності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, враховуючи психологічні особливості дошкільного віку, формування психологічної стійкості є результатом тісної співпраці педагогів і сім'ї та потребує комплексного підходу через розуміння внутрішнього світу дитини та створення безпечного середовища підтримки та взаєморозуміння.



Важливим напрямом подальших досліджень постає вивчення ефективності сучасних психокорекційних підходів, зокрема арт-терапевтичних та ігрових технологій, у формуванні стійкості особистості дошкільників. Окремої уваги потребує дослідження психологічної готовності батьків і педагогів до надання емоційної підтримки дітям, а також розроблення системи підготовки фахівців до роботи з дитячою травматизацією. Перспективним є міждисциплінарний підхід, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти формування стійкості особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурковська Т.Л., Соловійова Л.І. Педагоги та батьки: точки дотику для активної співпраці: методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 135 с.
2. Піроженко Т.О., Соловійова Л.І., Карабаєва І.І., Гурковська Т.Л., Токарева Л.Д., Федорчук О.І. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку: навчальний посібник; за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с.
3. Піроженко Т.О., Соловійова Л.І., Карабаєва І.І., Гурковська Т.Л., Федорчук О.І. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку: підручник; за заг. наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.
4. Соловійова Л. І. Структурні компоненти психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку. Костюківські читання: зб. матер. наук. доповіді Всеукр. наук. конфер. (м. Київ, 23 квіт. 2025 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 649 с.
5. Шикиринська О., Мнишенко К., Петришина Т. Особливості формування стресостійкості дітей дошкільного віку. Інновації в дошкільній і початковій освіті. 2024. № 1. С. 33–42.

УДК 159.9:316.6-055.2

Ірина КОСТЕНКО

РЕПРОДУКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖІНОК: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З.О.

У статті здійснено комплексний теоретико–емпіричний аналіз соціально-психологічних чинників, що детермінують трансформацію репродуктивних установок жінок в умовах системної соціальної нестабільності та воєнної агресії. На основі опрацювання даних репрезентованої вибірки репродуктивну компетентність концептуалізовано як багатовимірну систему, що інтегрує когнітивний, тілесний, емоційний, соціальний та цифровий виміри. Визначено механізм «темпоральної реконфігурації» репродуктивних планів (ефект «життя на паузі») та встановлено роль інтолерантності до невизначеності як провідного психологічного предиктора відтермінування батьківства. Висвітлено поширеність феномену «генофобії» (страху народження дітей в умовах небезпеки) у воєнний період та обґрунтовано модель психологічної підтримки, що базується на зміцненні відчуття психологічної безпеки через розвиток резильєнтності, внутрішнього локусу контролю та готовності до прийняття ризику. Доведено необхідність мультидисциплінарного підходу до збереження репродуктивного потенціалу нації.

Ключові слова: репродуктивна компетентність жінок, психологічна безпека, воєнний стан, темпоральна реконфігурація, генофобія, резильєнтність, внутрішній локус контролю, цифрова гігієна.

Постановка проблеми. Репродуктивна поведінка у сучасній психології розглядається як складна багаторівнева система, що інтегрує біологічні, психологічні та соціальні чинники. У межах культурно-історичного підходу вона трактується як вища психічна функція, що формується у процесі соціалізації та характеризується усвідомленістю і довільною саморегуляцією.

Сучасні дослідження розглядають репродуктивну поведінку як інтегровану систему ціннісних орієнтацій, життєвих планів та соціальних очікувань особистості [1]. У цьому контексті формується поняття «репродуктивна компетентність», що визначається як інтегральний ресурс психологічної стійкості, який забезпечує прийняття відповідальних рішень щодо народження дітей.

Актуальність проблеми зумовлена глобальними демографічними трансформаціями, що проявляються у зниженні народжуваності та зростанні індивідуалізації репродуктивних стратегій. В Україні ці процеси посилюються наслідками повномасштабної війни, яка спричиняє зростання рівня тривожності, невизначеності та відтермінування батьківства.

У цих умовах психологічна стійкість і репродуктивне здоров'я жінок набувають стратегічного значення для збереження демографічного потенціалу держави. Це зумовлює необхідність дослідження соціально-психологічних чинників трансформації репродуктивної компетентності жінок в умовах воєнних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному психологічному дискурсі репродуктивна сфера розглядається на перетині різних наукових підходів, що дозволяє комплексно досліджувати трансформацію репродуктивної компетентності жінок. Психоаналітичний підхід акцентує увагу на ролі несвідомих мотивів і



раннього дитячого досвіду у формуванні батьківської ідентичності, тоді як когнітивно-поведінковий підхід підкреслює значення раціональних знань і системи суб'єктивних уявлень про репродуктивні події [1; 2].

Інтеграцію зазначених підходів у межах розуміння репродуктивної поведінки як складної біосоціальної системи обґрунтовано у працях О. Васильченко [1], де репродуктивна сфера представлена як інтегральний феномен, структуру якого доцільно розглядати через п'ять ключових вимірів.

Когнітивний вимір охоплює систему соціальних уявлень, стереотипів і сценаріїв щодо дітонародження, які формують індивідуальні репродуктивні плани. Зв'язок когнітивних установок з образом «Я» жінки та її ідентичністю висвітлено у дослідженні Т. Щербак [7], де підкреслено роль проспективної ідентичності («Я-мати») у плануванні майбутнього.

Емоційний вимір пов'язаний з переживанням психологічної безпеки та рівнем тривожності, що в умовах воєнної агресії істотно впливає на прийняття репродуктивних рішень. Модель психологічної підтримки жінок через розвиток резильєнтності та внутрішнього локусу контролю представлена у роботах О. Черепехіної та співавторів [4].

Тілесний (соматичний) вимір ґрунтується на взаємозв'язку психоемоційного стану та фізичного здоров'я. Особливості репродуктивного стану жінок в умовах воєнного стресу, зокрема обмежений доступ до медичної допомоги, висвітлено у працях О. Шпортун та ін. [5].

Операційний вимір включає практичні знання і навички, необхідні для реалізації материнської ролі. Формування негативних репродуктивних установок, зокрема феномену генофобії, та можливості їх психологічної корекції розглянуто у дослідженнях А. Шумейко [6].

Сучасні дослідження також виокремлюють цифровий вимір репродуктивної компетентності, що пов'язаний із використанням інформаційних ресурсів і цифрових технологій для підтримки психоемоційного стану та моніторингу здоров'я. Використання онлайн-платформ і мобільних застосунків для дистанційної допомоги жінкам в умовах обмеженого доступу до медичних послуг розглянуто у працях вітчизняних і зарубіжних авторів [4; 8].

Трансформацію репродуктивних планів студентської молоді в умовах пандемії та воєнної агресії досліджували Н. Рингач, Л. Власик та Р. Громадський [2; 3]. Дослідники встановили, що значна частина молоді відкладає народження дітей через загрозу безпеці та економічну нестабільність. При цьому готовність до батьківства значною мірою залежить від рівня соціальної підтримки та суб'єктивного контролю над життєвими обставинами [2].

Загалом сучасний науковий дискурс підкреслює, що збереження репродуктивної автономії та психологічної безпеки є важливими умовами підтримки психологічного благополуччя жінок і реалізації їхніх репродуктивних намірів у складних соціальних умовах [1; 8].

Мета статті – розкрити структуру репродуктивної компетентності жінок та дослідити соціально-психологічні чинники її трансформації під впливом війн, визначивши основні ресурси психологічної стійкості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах соціально-психологічного аналізу репродуктивна поведінка особистості концептуалізується як складна цілеспрямована біосоціальна система, яка формується багаторівневими структурами та регулюється трьохкомпонентною установкою. Ця установка інтегрує когнітивні уявлення про репродуктивну сферу, афективні стани, пов'язані з материнством і батьківством, а також поведінкові інтенції, що спрямовують практичну реалізацію репродуктивних сценаріїв [1]. Такий підхід дає змогу розглядати репродуктивну поведінку не як ізольований біологічний акт, а як цілісний психологічний феномен, що розвивається під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

В умовах повномасштабної воєнної агресії репродуктивна поведінка зазнає суттєвої трансформації та переходить у категорію репродуктивної компетентності [2; 3]. Її доцільно розглядати як багатовимірну систему індивідуальних ресурсів психологічної стійкості особистості, яка забезпечує здатність приймати усвідомлені й відповідальні рішення щодо відтворення потомства навіть за наявності екстремальних зовнішніх загроз [3]. Сучасний стан репродуктивної сфери характеризується інтенсивною взаємодією зовнішніх екстремальних викликів воєнного часу з внутрішніми психологічними детермінантами [2], що призводить до якісних змін у реалізації репродуктивного сценарію особистості [1; 4].

У дослідженнях Н. Рингач та Л. Власик встановлено, що в умовах воєнної нестабільності спостерігається суттєве зниження рівня репродуктивної готовності жінок, що проявляється у когнітивних, емоційних і поведінкових змінах репродуктивних установок [3].

Зокрема, за результатами їхнього дослідження лише 52,8 % жінок адекватно оцінюють ризики, пов'язані з відкладеним материнством, тоді як 58,9 % демонструють підвищений рівень сприйнятого стресу, що негативно впливає на готовність до материнства. Водночас поширеність психосоматичних проявів, зокрема дисменореї (63,5 %), свідчить про значний вплив хронічного стресу на фізичний стан жінок. Також встановлено, що близько 32,0 % респонденток уникають звернення по психологічну допомогу через соціальні стереотипи, а 71,1 % активно користуються цифровими застосунками, однак не завжди здатні критично оцінювати отриману інформацію [3].



Отримані результати підтверджують значущість комплексного врахування психологічних і соціальних чинників у формуванні репродуктивних рішень жінок в умовах тривалої невизначеності.

Центральним психологічним механізмом трансформації репродуктивних планів в умовах війни є темпоральна реконфігурація, що проявляється у стратегії «життя на паузі». У межах цієї стратегії реалізація батьківства не скасовується повністю, а свідомо відкладається на невизначений термін до моменту стабілізації безпекової ситуації [5]. Такий механізм виконує функцію психологічного захисту, зберігаючи внутрішню цілісність особистості в умовах хронічної невизначеності.

Ключовим предиктором відтермінування батьківства виступає інтолерантність до невизначеності, яка корелює зі зниженням репродуктивних інтенцій більшою мірою, ніж загальний рівень особистісної тривожності [3]. Інтollerантність до невизначеності стає центральним чинником у воєнний час, оскільки вона відображає нездатність особистості витримувати відсутність гарантій безпеки у майбутньому та пов'язану з цим психологічну нестабільність. Оскільки психологічна безпека та відчуття захищеності є базовим фундаментом для реалізації прокреативної функції, неможливість прогнозувати фізичну стабільність середовища активує захисні механізми психіки «уникливого» типу.

В умовах, коли світ сприймається як неконтрольований, а майбутнє — як загроза, «батьківський інстинкт» блокується пріоритетом стратегії самозбереження: народження дитини починає трактуватися не як акт продовження роду, а як прийняття надмірної відповідальності, яку неможливо забезпечити ресурсами в небезпечних умовах. Це зумовлює звуження життєвого горизонту до короткострокового виживання, де репродуктивні наміри піддаються тимчасовій реконфігурації або переходять у стан «життя на паузі» до моменту відновлення передбачуваної безпеки.

Дефіцит психологічної безпеки — базового стану захищеності від шкоди та психоемоційного благополуччя — сприяє формуванню негативних установок щодо материнства, відомих як феномен «генофобії» [2; 3]. Встановлено, що такі установки зафіксовані у 32 % респонденток і тісно пов'язані зі страхом перед непередбачуваним майбутнім та підвищеною відповідальністю в умовах війни [6].

Важливу роль у підтримці суб'єктивності особистості відіграють внутрішні ресурси, зокрема особливості Я-концепції та рівень резильєнтності [2; 7]. Адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю та здатність до прийняття ризику виступають ключовими захисними чинниками, які дозволяють особистості адаптуватися до кризових умов, не відмовляючись від прокреативних інтенцій [2]. Реалізація репродуктивної поведінки супроводжується глибинними особистісними змінами, зокрема трансформацією материнської ідентичності [1; 6]. У воєнний період вона може набувати як ознак депривації, так і виступати важливим ресурсом для збереження цілісності Я-концепції та зміцнення сімейних зв'язків [6].

Впровадження спеціалізованих психоосвітніх програм, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, корекцію негативних репрезентацій материнства та розвиток резильєнтності, дозволяє суттєво гармонізувати репродуктивну сферу. Зокрема, такі програми сприяють підвищенню рівня позитивної генофілії з 25 % до 50 %, зміцнюючи внутрішній локус контролю та готовність особистості до прийняття ризику [6]. Таким чином, репродуктивна компетентність формує важливу інституційну рамку, яка забезпечує демографічну стійкість суспільства через системний розвиток індивідуальної психологічної резильєнтності жінок [2; 3].

Одним із найменш досліджених, проте найбільш актуальних аспектів сучасної репродуктивної психології є логічний зв'язок між цифровою гігієною та прийняттям рішення про народження дитини. Він реалізується через механізми інформаційної фільтрації, що безпосередньо впливають на рівень психологічної безпеки та готовність до батьківства. В умовах інформаційного перевантаження жінки, які не володіють навичками цифрової гігієни, частіше зазнають хронічного стресу через споживання неперевіраних медичних фейків, тривожних новин і деструктивних наративів про материнство [9]. Це посилює інтолерантність до невизначеності і блокує прокреативні інтенції.

Натомість розвинена цифрова гігієна забезпечує критичну верифікацію інформації, зниження рівня сприйнятого стресу та захист репродуктивної автономії від маніпулятивного впливу соціальних мереж. Вона також трансформує цифровий простір у ресурс підтримки: використання перевірених застосунків для моніторингу здоров'я й онлайн-консультацій сприяє відновленню відчуття контролю над власним тілом і майбутнім. Це суттєво полегшує подолання стратегії «життя на паузі» та сприяє переходу від генофобії до усвідомленої генофілії.

Таким чином, цифрова гігієна виступає важливим психологічним ресурсом, що гармонізує когнітивний, афективний і поведінковий компоненти репродуктивної установки, знижує вплив воєнних стресорів і підвищує ймовірність усвідомленого рішення про народження дитини в умовах тривалої невизначеності.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Отже, репродуктивна компетентність жінок у контексті воєнних викликів постає як інтегративний психологічний конструкт, що відображає здатність особистості адаптивно переосмислювати та реалізовувати репродуктивні наміри в умовах невизначеності, ризику та хронічного стресу. Її трансформація є результатом взаємодії зовнішніх загроз із внутрішніми психологічними ресурсами та зумовлюється комплексом когнітивних, емоційних, соматичних, соціальних і цифрових чинників.



Результати дослідження засвідчують, що війна не нівелює цінність батьківства, однак суттєво модифікує механізми його реалізації, зумовлюючи перехід від інстинктивної репродуктивної поведінки до усвідомленого та відповідального вибору. Провідними соціально-психологічними чинниками трансформації виступають інтолерантність до невизначеності, дефіцит психологічної безпеки, темпоральна реконфігурація (стратегія «життя на паузі»), генофобія та рівень цифрової гігієни, які визначають специфіку когнітивного, афективного і поведінкового компонентів репродуктивної установки.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави розглядати репродуктивну компетентність не лише як індивідуальний ресурс психологічної стійкості, а й як важливий чинник демографічної стійкості та національної безпеки. Збереження демографічного потенціалу потребує системного впровадження мультидисциплінарних програм підтримки, спрямованих на зміцнення психологічної безпеки, розвиток резильєнтності, корекцію негативних репродуктивних установок і формування культури цифрової гігієни.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення ролі закладів вищої освіти як агентів формування репродуктивної компетентності жінок, лонгїтюдний аналіз динаміки їхніх репродуктивних практик у поствоєнний період, а також розробка й апробація психоосвітніх технологій, спрямованих на підвищення рівня генофілії та репродуктивної компетентності в умовах соціальної нестабільності.

Отримані результати можуть слугувати теоретичною та практичною основою для подальших досліджень і розробки програм підтримки репродуктивного здоров'я жінок в умовах соціальних трансформацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості: соціально-психологічний аналіз : монографія. Луганськ : Ноулідж, 2013. 547 с.
2. Громадський Р. В. Психологічна готовність до материнства і батьківства студентської молоді в умовах військової агресії : кваліфікаційна робота. Вінниця : ЗУНУ, 2025. 55 с.
3. Рингач Н. О., Власик Л. Й. Зміни репродуктивних планів студентської молоді унаслідок пандемії COVID-19 і російської агресії. Статистика України. 2025. № 2. С. 83–95.
4. Черепехіна О. А. та ін. Психологічна безпека та репродуктивне здоров'я: комплексна модель підтримки жінок у воєнний час. Репродуктивне здоров'я жінки. 2025. № 5. С. 17–30.
5. Шпортугун О. та ін. Особливості репродуктивного здоров'я населення України під час воєнного стану. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. Вип. 8. С. 260–267.
6. Шумейко А. П. Корекція негативних установок щодо материнства в дівчат-студенток в умовах війни : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 60 с.
7. Щербак Т. І. Психологічні особливості образу Я у жінок з різними репродуктивними установками. Baltija Publishing. 2024. С. 220–232.
8. Cherepiekhina O. A. et al. A psychosocial perspective on reproductive freedom under war-related uncertainty: fertility decisions among Ukrainian female students. *Reprod Health Woman*. 2026. № 1. P. 12–21
9. Narratives of the future affect fertility: Evidence from a laboratory experiment / D. Vignoli, A. Minello, G. Bazzani et al. *European Journal of Population*. 2022. Vol. 38, № 1. P. 93–124. doi: 10.1007/s10680-021-09602-3.

УДК 316.356.2

Єлизавета ЛАСУНІНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті розглянуто проблему емоційного вигорання дружин військовослужбовців в умовах хронічного стресу. Узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння емоційного вигорання як багатовимірного синдрому, що включає деперсоналізацію, емоційне виснаження та зниження ефективності діяльності.

Встановлено специфіку хронічного стресу в умовах воєнного стану та його вплив на психологічні ресурси людини. Виокремлено ключові психологічні чинники (резильєнтність, рівень тривожності особистості, соціальна підтримка, копінг-стратегії), які можуть виступати як фактори ризику, і так само можуть бути захисними механізмами у формуванні емоційного вигорання.

Обґрунтовано необхідність комплексних емпіричних досліджень із метою розробки ефективних програм психологічної підтримки дружин військовослужбовців. Дані результати можуть використовуватися у діяльності практичних психологів, центрів підтримки сімей військових та соціальних служб.

Ключові слова: емоційне вигорання, хронічний стрес, дружини військовослужбовців, щоденні стресори війни, механізми емоційного вигорання, соціальна підтримка.

Постановка проблеми. Повномаштабне вторгнення зумовило суттєву трансформацію в соціальному житті та зростання рівня психоемоційного навантаження в українському суспільстві. Постійна воєнна загроза, нестабільність та невизначеність впливають на формування хронічного стресу, який призводить до погіршення психічного здоров'я особистості. Однією з уразливих груп є дружини військовослужбовців, які перебувають



в стані постійного очікування, тривоги за життя та безпеку партнера, а також беруть на себе всю відповідальність за функціонування сім'ї.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває виявлення психологічних чинників, які спричиняють або навпаки запобігають виникненню емоційного вигорання у дружин військовослужбовців. Дефіцит емпіричних досліджень у цьому питанні ускладнює розробку ефективних програм психологічної підтримки та профілактики психоемоційного виснаження.

Таким чином, актуальною є потреба у комплексному дослідженні психологічних чинників емоційного вигорання дружин військовослужбовців в умовах хронічного воєнного стресу з метою збереження їхнього психічного здоров'я та підтримки стабільного сімейного функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика емоційного вигорання особистості в умовах тривалого стресу активно вивчається та досліджується в українській та зарубіжній психологічній науці. У сучасних дослідженнях С. В. Бялоновича доведено системний вплив щоденних воєнних стресорів на структуру психічного здоров'я та обґрунтовано застосування Української шкали щоденних стресорів війни [1,2]. У працях Т. М. Титаренко підкреслюється роль хронічного стресу у формуванні тривалих емоційних порушень [5]. В роботах С. Д. Максименка описується значення особливостей адаптаційних процесів особистості в умовах стресу [4]. Вивчення теми проблематики психоемоційного стану військовослужбовців та їхніх родин представлена в роботах О. М. Кокуна, який звертає увагу на специфіку психологічного навантаження в умовах воєнного стану [3]. У межах теорії збереження ресурсів С. Хобфолла стрес розглядається як наслідок втрати або загрози втрати значущих ресурсів [6].

Мета статті. Узагальнити сучасні теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання в умовах хронічного стресу та визначити ключові психологічні чинники його формування у дружин військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу (результату) досліджень. Інтеграція зазначених вище підходів дозволяє пояснити специфіку психоемоційного стану дружин військовослужбовців. Для цієї групи характерне поєднання кількох стресогенних чинників: тривоги за життя партнера, інформаційного перевантаження, підвищеного сімейного навантаження та невизначеності майбутнього. Така сукупність факторів сприяє виснаженню психологічних ресурсів і порушенню внутрішньої рівноваги.

В теорії збереження ресурсів С. Е. Хобфолла встановлено, що в умовах війни відбувається системна втрата емоційних, часових та соціальних ресурсів. Концепція розглядає емоційне вигорання як наслідок тривалого дефіциту ресурсів, а не як окрему реакцію на стрес [6]. Системно-діяльнісний підхід С. Максименка доповнює це розуміння, розглядаючи особистість як цілісну систему, що розвивається у взаємодії з соціальним середовищем. Психічний стан людини формується через постійну взаємодію внутрішніх можливостей та зовнішніх вимог [4]. Інтеграція зазначених теоретичних підходів дозволяє пояснити специфіку психоемоційного стану дружин військовослужбовців. У цієї категорії населення поєднуються декілька потужних стресових векторів: постійна тривога за життя партнера, інформаційний тиск, підвищене сімейне навантаження, обмеження соціальної підтримки та невизначеність майбутнього. Саме це і призводить до порушення цілісності життєвого простору, рольової структури особистості та втрати емоційних і соціальних ресурсів.

У працях дослідниці Т. М. Титаренко емоційне виснаження вивчається в контексті життєвої кризи та порушення екзистенціальних орієнтацій особистості [5]. Авторка визначає, що довготривала травматизація особистості руйнує стабільні життєві сценарії, знижує відчуття суб'єктності та контролю над подіями. Одночасно, збереження внутрішньої активної позиції та переосмислення досвіду виступають ресурсами подолання кризових станів. Саме неможливість впливати на події, постійне перебування в умовах невизначеності та хронічного стресу у дружин військовослужбовців є головними чинниками утворення емоційного вигорання.

Роботи українських дослідників із застосуванням Української шкали щоденних стресорів війни засвідчують відмінність між прямими та непрямими стресорами [1]. Прямі стресори (загроза життю, втрати, обстріли) спричиняють глибокі трансформації психічного стану та руйнування звичного способу життя, тоді як непрямі (інформаційне перевантаження, напружений медіафон) частіше викликають ситуативне напруження без стійких змін психічного здоров'я. Водночас у структурі психічного здоров'я фіксуються парадоксальні зрушення: на тлі зростання тривожності посилюється значущість сімейних і духовних цінностей як основних джерел психологічної опори. Родина стає стабілізуючим фактором, хоча надмірна замкненість у межах сімейного кола може звужувати соціальні зв'язки.

Найбільш вразливим до воєнного стресу виявляється вольовий компонент психічного здоров'я – здатність до планування майбутнього та відчуття контролю над життям. Його зниження свідчить про виснаження ресурсів і виступає ключовим механізмом емоційного вигорання. Початкові реакції на екстремальні події мають адаптивний характер, однак за тривалого стресу й відсутності підтримки можуть трансформуватися у стійкі тривожні та депресивні стани [2].



Отже, поєднання хронічного стресу, рольового перевантаження та поступової втрати ресурсів створює передумови для розвитку емоційного вигорання у дружин військовослужбовців.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Узагальнення теоретичних підходів дозволив встановити, що емоційне вигорання дружин військовослужбовців формується в умовах тривалого воєнного стресу та є результатом взаємодії внутрішніх особистісних ресурсів і зовнішніх стресогенних чинників.

Визначено, що ключовим механізмом розвитку емоційного виснаження є дисбаланс між вимогами середовища та ресурсними можливостями особистості. У межах теорії збереження ресурсів показано, тривала загроза втрати значущих ресурсів сприяє формуванню «спіралі втрат», яка посилює вигорання.

Обґрунтовано, що ефективна психологічна допомога має бути спрямована не лише на зменшення рівня стресу, а й на підтримку базових життєвих опор особистості - соціальних зв'язків, цінностей і відчуття суб'єктності. Важливим є також відновлення внутрішніх ресурсів, що забезпечує здатність до планування майбутнього та адаптації до складних життєвих обставин.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з проведенням емпіричних досліджень психологічних чинників вигорання та розробкою ефективних програм психологічної підтримки дружин військовослужбовців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бялонович С. В. Українська шкала щоденних стресорів війни: керівництво для користувачів / Київ: Талком, 2025. - 48с.
2. Бялонович С. В. Особливості впливу щоденних стресорів війни на психічне здоров'я цивільного населення / Київ, 2026. – 233 с. https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2025/05/byalonovych_dysertacziya_2026.pdf
3. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: Методичний посібник. - К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. - 170с.
4. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. Проблеми сучасної психології, 2016. - Вип.31. - С. 7-11.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації: монографія/ Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. - Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. - С. 63-80.
6. Hobfoll S. E. Conservation of Resources Theory: Its Implication for Stress, Health, and Resilience. - In: The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping. - 2011.

УДК 159.944.4

Анастасія МАМИШОВА

ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І.Я.

У статті обґрунтовано важливість та особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, спрямованого на мінімізацію емоційних розладів. Розкрито роль цілеспрямованої профілактики та корекції тривожності як необхідної умови успішної соціалізації та підготовки дитини до інклюзивного навчання.

Ключові слова: *особливі освітні потреби (ООП), дошкільний вік, емоційна сфера, тривожність, психологічна корекція, профілактика, інклюзивне середовище, соціальна адаптація.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває питання збереження ментального здоров'я вихованців із особливими освітніми потребами (ООП). Дошкільний вік є критичним періодом для формування емоційного базису особистості, проте наявність психофізичних порушень часто стає первинним чинником виникнення підвищеної тривожності. Остання не лише деформує процес пізнавального розвитку, а й виступає серйозним бар'єром на шляху до успішної соціалізації та інтеграції дитини в учнівський колектив.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема емоційної нестабільності та тривожності дітей висвітлена у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (Л. Виготського, О. Захарова, А. Прихожан). Проте, попри значну кількість теоретичних напрацювань, механізми профілактики та корекції тривожних станів саме у дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища потребують детальнішого обґрунтування та систематизації практичних підходів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка цілісної системи профілактики й корекції тривожності у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У представленій статті всебічно обґрунтовано стратегічну важливість та специфічні особливості впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з



особливими освітніми потребами, що має на меті системну мінімізацію емоційних розладів та тривожних станів. Актуальність такого супроводу зумовлена тим, що для дитини з порушеннями психофізичного розвитку емоційна сфера часто стає першочерговим об'єктом деструктивного впливу як первинного дефекту, так і складних умов соціальної адаптації.

На наш погляд, супровід у дошкільному закладі не може обмежуватися лише корекційними заняттями, а має трансформуватися у цілісну технологію створення безпечного освітнього середовища. Особлива увага приділяється інтеграції зусиль усіх суб'єктів інклюзивної групи, де діяльність психолога, вихователя та асистента вихователя підпорядкована єдиному вектору емоційної стабілізації вихованця. Обґрунтовано, що ефективність мінімізації емоційних розладів безпосередньо залежить від ранньої ідентифікації прихованої тривожності та використання адаптованих методів арт-терапії, ігрової підтримки та психогімнастики, які дозволяють дитині з обмеженими комунікативними можливостями виразити свій внутрішній стан без вербального перевантаження.

Глибоке розуміння категорії дітей із особливими освітніми потребами є фундаментальним для побудови ефективної стратегії мінімізації емоційних розладів, оскільки саме специфіка порушення дитини визначає характер її тривожності. Важливість точної ідентифікації потреб полягає в тому, що для дітей із сенсорними порушеннями, такими як глибокі розлади зору чи слуху, тривожність часто є наслідком інформаційного вакууму та відчуття небезпеки в непередбачуваному просторі, тоді як для дітей із затримкою психічного розвитку вона формується на ґрунті постійної ситуації неуспіху в інтелектуальній діяльності.

Особлива складність і водночас важливість супроводу полягає в роботі з дітьми, що мають комплексні порушення або тяжкі мовленнєві розлади, адже неможливість висловити свій внутрішній біль чи страх веде до глибокої психологічної ізоляції.

Окремим аспектом виступає змістовна трансформація взаємодії з родиною дитини з особливими освітніми потребами, оскільки подолання дитячої тривожності неможливе без корекції батьківських установок та зниження рівня напруги в домашньому середовищі.

В. В. Засенко окреслив проблему психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами: «Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами можливий за умови врахування наступних чинників: спеціальної освіти фахівців, науково обґрунтованого психолого-педагогічного вивчення дитини, психопрофілактики, психолого-педагогічної корекції та психологічного консультування» [2; 3; 4; 5].

Дані чинники складають єдину систему, де професійна компетентність педагогів та психологів у поєднанні з глибокою діагностикою дозволяють розробити індивідуальну стратегію роботи з емоційною сферою дитини. Психопрофілактика та корекція в цьому контексті спрямовані на безпосереднє подолання тривожності, тоді як консультування забезпечує підтримку родини та стабільність корекційного впливу поза межами закладу освіти.

Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами – це не статичний набір заходів, а динамічний процес, що тримається на постійній взаємодії трьох сторін: педагогів, самих дітей та їхніх батьків. Саме така синергія забезпечує дитині можливість впевненого особистісного та соціального зростання на кожному етапі її навчання.

Головним критерієм того, що система супроводу справді працює, є позитивні зміни в соціальному розвитку дитини. Кінцевий результат цієї роботи полягає у формуванні соціальної компетентності. Завдяки цьому можна змінити фокус освіти: дитина перестає бути пасивним отримувачем інформації, натомість стає активним учасником діяльності, здатною самостійно розв'язувати життєві завдання.

Психопрофілактика в системі підтримки дітей із особливими освітніми потребами розглядається як випереджальна стратегія, що спрямована на вибудовування такого середовища, у якому тривожність не зможе закріпитися як стійка патологічна риса особистості. Головним завданням цього напрямку є проектування «простору психологічної безпеки», де стабільність і передбачуваність оточення виступають базовими запобіжниками виникнення вторинних емоційних розладів.

Важливою складовою превентивного впливу постає формування сприятливого соціального клімату через розвиток емпатії та толерантності в учнівському й педагогічному колективах.

Особливе значення у структурі профілактики має стабілізація емоційного ресурсу батьків, оскільки їхній внутрішній стан безпосередньо транслюється дитині, визначаючи її рівень довіри до навколишнього світу. Підвищення батьківської компетентності та дієва допомога в подоланні симптомів вигорання створюють надійний фундамент для успішної адаптації дитини до інклюзивного навчання.

Завдяки ефективному використанню соціально-психологічних механізмів дитина з ООП вчиться впевнено будувати відносини як у найближчому колі (сім'я, група), так і в ширшому середовищі. За такого підходу робота педагогів перестає бути набором окремих занять, вона набуває справжньої цілісності, системності та чіткої впорядкованості, що є критично важливим для емоційного спокою та розвитку кожної дитини.



Ефективність підтримки дітей із особливими освітніми потребами залежить від того, наскільки глибоко опрацьовано наукове підґрунтя кожної дії фахівця. У межах наукового аспекту нами було забезпечено цілісну стратегію, яка охоплює такі напрями:

1. Визначено ключові теоретичні та методичні основи, що дозволяють розглядати розвиток дитини з ООП не через дефіцитарність, а через пошук ресурсів для її емоційного та інтелектуального зростання.

2. Узагальнено результати сучасних досліджень та практичний досвід служб супроводу, що допомогло вибудувати модель підтримки, орієнтовану на професійно-особистісний розвиток дитини в інклюзивному середовищі.

3. Розроблено та теоретично обґрунтовано авторську корекційно-розвивальну програму, яка виступає змістовим ядром супроводу та інструментом мінімізації емоційних розладів.

4. Створено чіткі покрокові технології розв'язання організаційних та педагогічних завдань, що забезпечує впорядкованість дій усіх фахівців – від психолога до вихователя.

У системі підготовки дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання роль цілеспрямованої профілактики та корекції тривожності виступає не просто як допоміжний захід, а як фундаментальна передумова всієї подальшої соціалізації.

Оскільки тривожність у дошкільному віці має тенденцію до соматизації та закріплення у формі стійких рис характеру, її своєчасна мінімізація є критично важливою для подолання бар'єрів, що виникають під час входження дитини у нове освітнє середовище. Саме рівень емоційного благополуччя визначає, чи зможе вихованець повноцінно реалізувати свій когнітивний потенціал, чи його ресурси будуть витрачені на виснажливі механізми психологічного захисту.

У своїй роботі Душко А.Л. наголосила на тому, що: «Батьки мають бути не лише добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, але й повинні займатися власним особистісним зростанням як важливим чинником запобігання емоційного вигорання» [1, с. 36].

Акцент у корекційній роботі має зміщуватися з усунення симптомів на формування базисної довіри до світу, що є необхідною умовою для успішної взаємодії в системі інклюзії. Ефективно організований супровід забезпечує трансформацію внутрішнього стану дитини: від деструктивного очікування невдачі до конструктивної відкритості новому соціальному досвіду. Що може забезпечити дитині не просто «присусідитися» до колективу однолітків, а стати активним суб'єктом комунікації, здатним адекватно реагувати на виклики шкільного життя без загрози для власного психічного здоров'я.

Впровадження системи психолого-педагогічного супроводу передбачає використання спеціалізованого комплексу вправ, спрямованих на поетапне зниження рівня тривожності та формування навичок саморегуляції, а саме:

1. Для нівелювання м'язового напруження, яке є первинним фізіологічним проявом стресу, доцільно використовувати вправу «Снігова баба». Вона базується на контрасті між максимальним статичним напруженням усього тіла та його наступним повним розслабленням (імітація танення), що дозволяє дитині відчувати та усвідомити фізичне полегшення.

2. Стабілізація емоційного фону забезпечує техніка «Подих океану», де через візуалізацію ритмічного руху хвиль дитина опановує діафрагмальне дихання, що безпосередньо впливає на заспокоєння вегетативної нервової системи.

3. Важливим елементом експрес-корекції гострих емоційних станів є вправа «Лимон», яка через інтенсивне стискання та різке розслаблення м'язів кистей допомагає дитині швидко «скинути» накопичену психологічну напругу.

4. У межах розвитку емоційного інтелекту особливого значення набуває вправа «Дзеркало», де дитина, відтворюючи мімічні реакції педагога, вчиться ідентифікувати та диференціювати емоційні стани, що є критично важливим для соціальної взаємодії.

Отже, цілеспрямована робота з емоційною сферою постає як головний запобіжник дезадаптації, оскільки саме соціальна компетентність, вибудована на основі емоційної стійкості, дозволяє дитині з ООП успішно долати дистанцію між власними можливостями та вимогами макросередовища. Профілактика тривожності, інтегрована в освітній процес, гарантує цілісність підготовки дитини, перетворюючи інклюзивне навчання з виклику на реальний простір для розвитку та самореалізації особистості.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнення результатів дослідження дозволяє констатувати, що психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами є багатогранною динамічною системою, успішність якої визначається не лише корекцією наявних порушень, а й цілісним розвитком особистісного потенціалу дитини.

Реалізація наукового, прикладного та процесуального аспектів супроводу створює необхідний методологічний і технологічний фундамент для переходу від інформативного навчання до проблемно-діяльнісного, що є критично важливим в умовах сучасної інклюзії.



Подальші наукові пошуки у напрямі дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами мають зосереджуватися на диференціації корекційних стратегій залежно від нозології та індивідуального психоемоційного профілю дитини.

Актуальним залишається розроблення та апробація спеціалізованих цифрових інструментів і мобільних застосунків, які б дозволили здійснювати дистанційний моніторинг емоційного стану дитини та надавати оперативну психологічну підтримку батькам у режимі реального часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Душка А. Л. Формування адекватних способів взаємодії батьків з дитиною, що має психофізичні відхилення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2013. Вип. 1. С. 34–48.
2. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ : Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
3. Мельничук І.Я., Мельничук С.К. Психологічна корекція тривожних розладів особистості в ситуації невизначеності. *Наукові записки. Серія: Психологія* (4), 2025. С 58–63. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-4-7>
4. Недозим І. В., Скрипник Т. В. Система технологій психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції (м. Кіровоград, 29–30 вересня 2015 р.). Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 379–382.
5. Прохоренко Л. І. Діагностика психологічного супроводу навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79). С. 36–44.

УДК: 159.922.7:159.923

Маргарита САЄНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник - кандидат психологічних наук, доцент Мамчур І. В.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто вплив початку шкільного навчання та умов воєнного стану в Україні на емоційну стабільність і рівень тривожності школярів. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до розуміння психологічного благополуччя, зокрема гедоністичний, евдемоністичний та психофізіологічний. Визначено, що ключовими особливостями психологічного благополуччя у цьому віці є емоційна стабільність, адаптація до школи, позитивне ставлення до себе та навчання, а також відчуття безпеки. Значну увагу приділено ролі навчальної мотивації, сприятливого психологічного клімату в класі, взаємодії з учителем і родиною у формуванні внутрішніх механізмів саморегуляції дитини.

Ключові слова: психологічне благополуччя, молодший шкільний вік, освітнє середовище, навчальна мотивація, емоційна стабільність.

Постановка проблеми. Проблема психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку посідає провідне місце в сучасних психологічних дослідженнях, оскільки саме в цей період формуються основи емоційної стабільності, позитивного самосприйняття та соціальної адаптації особистості. Початок шкільного навчання супроводжується значними змінами у житті дитини, розширенням соціальних контактів і появою нових вимог до навчальної діяльності, а успішність адаптації значною мірою залежить від рівня її психологічного благополуччя.

Водночас воєнний стан в Україні має суттєвий вплив на психічний розвиток дітей, що призводить до підвищення рівня тривожності, емоційної нестабільності та порушення відчуття безпеки. У таких умовах зростає психоемоційне навантаження на дітей, що актуалізує проблему збереження та підтримки їх психологічного благополуччя як важливого показника гармонійного розвитку особистості та ефективної взаємодії з соціальним середовищем.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та визначенні особливостей психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку, а також окресленні основних чинників, що впливають на його формування в умовах освітнього середовища.

Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій. До спроб визначення поняття психологічного благополуччя зверталися багато зарубіжних вчених, зокрема Н. Бредберн, Е. Дінер, К. Ріфф, М. Селігман, М. Ягода, Б. Зінгер, Р. Лукас, Р. Раян, Ш. Стайл та інші.

Різні аспекти психологічного благополуччя розкриті також у наукових дослідженнях українських психологів-науковців: С. Максименка, О. Кокун, І. Гузар, Л. Карамушки, В. Моляко, Т. Титаренко, С. Забаровської, О. Гуляєвої, Т. Данильченко, Л. Сердюк, Н. Каргіної, М. Варій та ін.

Наприклад, Л. Сердюк аналізувала ціннісно-смыслову регуляцію благополуччя; Є. Савіцина та С. Бабатіна розглядали благополуччя як функціональну систему когнітивного, емоційного, вольового та



духовно-смыслового аспектів; Г. Чуйко та Я. Чаплак розглядали поняття психологічного благополуччя особистості як феномен сучасної психології та досліджували вплив цього поняття на життєдіяльність людини; О. Гуляєва трактує психологічне благополуччя як інтегральний показник спрямованості особистості на реалізацію ключових компонентів позитивного функціонування та рівня їх досягнення, що суб'єктивно проявляється у відчутті щастя, задоволеності життям і собою [3].

У працях Н. Каргіної дане поняття розглядається як багатокомпонентний конструкт, який представлено через детальний проблемно-хронологічний опис феномена та глибокий аналіз поняття з урахуванням ідей класичних і сучасних психологічних теорій. Основу психологічного благополуччя особистості становить суб'єктивна оцінка людиною себе та свого життя, а також процес самоактуалізації й особистісного розвитку [5].

І. Гузар здійснила аналіз і узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння психологічного благополуччя особистості, виокремивши його структурні компоненти, зокрема внутрішні ресурси (життєстійкість, самосприйняття, компетентність, емоційну стабільність) та зовнішні чинники (соціальну підтримку, сімейні й професійні взаємини, економічні умови), а також визначила основні підходи до його дослідження [2].

Однак, незважаючи на достатню розробленість цієї проблеми, особливості психологічного благополуччя саме дітей молодшого шкільного віку, на нашу думку, досліджено недостатньо.

Виклад основного матеріалу. Серед науковців відсутня єдність у трактуванні психологічного благополуччя, що зумовлює існування різних теоретико-методологічних підходів до його розуміння. Зокрема, гедоністичний підхід пов'язує благополуччя із рівнем задоволеності життям і балансом позитивних та негативних емоцій, тоді як евдемоністичний акцентує увагу на особистісному зростанні, зрілості та позитивному функціонуванні особистості. (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, К. Юнг та ін.).

Психофізіологічний підхід до психологічного благополуччя підкреслює роль генетичних чинників у зумовленні індивідуальних відмінностей його переживання. Водночас у межах підходу П. Фесенка та Т. Шевеленкової психологічне благополуччя трактується як інтегральний показник спрямованості особистості на реалізацію ключових складових позитивного функціонування та як цілісне суб'єктивне переживання щастя і задоволеності життям, що охоплює як актуальні, так і потенційно бажані аспекти, з виокремленням актуального й ідеального рівнів благополуччя [8].

Аналіз різних підходів до визначення терміна «психологічне благополуччя» свідчить про відсутність єдиної точки зору щодо його чинників. Як зазначає О. Гуляєва, у наукових дослідженнях розглядають або рівні функціонування благополуччя, або фактори його забезпечення, або сфери формування особливостей переживання. Його структурні компоненти відрізняються за назвою, функціями, значенням і кількістю. Складність дослідження пов'язана з тим, що механізм формування психологічного благополуччя визначається як соціальним середовищем, так і внутрішнім світом особистості, при цьому ключову роль відіграють внутрішні детермінанти, а не лише зовнішні чинники [3].

Праця американського дослідника Н. Бредберна «Структура психологічного добробуту» стала фундаментом для розуміння цього феномену. Вчений виділяє ключові аспекти психологічного благополуччя: баланс між позитивними та негативними емоціями, суб'єктивне відчуття щастя та задоволеність життям. Він вважає, що психологічний добробут ґрунтується на динамічній рівновазі позитивного афекту (радість, інші позитивні емоції) і негативного афекту (сукупність негативних переживань), які мають різну природу і оцінюються з урахуванням сили та інтенсивності їх проявів, а не як два полюси однієї шкали [4].

Якщо говорити про проблему психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку, то вона знаходить відображення в наукових доробках таких дослідників: Л. Мороз, Г. Дубровинського, О. Чайки, О. Бондарчук, С. Собкової та ін.

Л. Мороз та Г. Дубровинський відзначають, що психологічне благополуччя молодших школярів тісно пов'язане з їхньою навчальною мотивацією. Дослідження показали, що високий рівень благополуччя корелює з внутрішньою мотивацією, пізнавальною зацікавленістю, саморозвитком та усвідомленням значущості навчання, водночас супроводжуючись орієнтацією на успішність. Натомість низький рівень психологічного благополуччя характеризується переважанням зовнішньої мотивації, сприйняттям труднощів, негативним ставленням до навчання та гедоністичною мотивацією дошкільного типу [6].

О. Чайка підкреслює, що високий рівень тривожності у дітей може спричинити розвиток неврозів і ускладнювати формування їхньої особистості, тому важливо створювати умови, які дозволяють запобігти негативним наслідкам і підтримати психологічне благополуччя на наступних етапах розвитку. На соціально-психологічні чинники забезпечення благополуччя молодших школярів у навчальному середовищі звертає увагу С. Собкова. Молодший шкільний вік розглядається дослідницею як критичний період для формування стійких особистісних якостей, самооцінки та внутрішніх механізмів саморегуляції. Вона здійснила ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до визначення освітнього середовища та психологічної безпеки молодших школярів [7].



О. Бондарчук дослідила взаємозв'язок між психологічним благополуччям молодших школярів та рівнем сприйнятого ними стресу, вважаючи останній важливим індикатором їхньої задоволеності життям і, відповідно, рівня психологічного благополуччя [1].

Не менш важливими детермінантами формування психологічного благополуччя в умовах освітнього середовища є сприятливий психологічний клімат у класі, підтримувальна взаємодія з вчителем, позитивні стосунки з однолітками, індивідуалізація навчання та врахування вікових особливостей дітей. Важливу роль відіграють також відчуття успішності в навчанні, рівень навчального навантаження, розвиток емоційної компетентності й підтримка з боку родини.

До особливостей психологічного благополуччя можна віднести: емоційну стабільність, позитивне ставлення до себе й навчання, відчуття безпеки. Важливими його складниками є сформованість навичок спілкування, адаптація до шкільного середовища, розвиток самооцінки, а також здатність до саморегуляції та подолання труднощів.

Висновки та перспективи дослідження. Психологічне благополуччя є складним багатокомпонентним феноменом, що розглядається в межах різних теоретичних підходів і поєднує емоційно-оцінні та особистісно-розвивальні аспекти. Узагальнення наукових досліджень свідчить про відсутність єдиного підходу до його структури та чинників, що зумовлено взаємодією внутрішніх ресурсів особистості та впливом соціального середовища.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування психологічного благополуччя, яке залежить від навчальної мотивації, рівня тривожності та умов освітнього середовища. Вирішальну роль відіграють сприятливий психологічний клімат, підтримка з боку вчителя й родини, позитивні взаємини з однолітками та створення умов для успішності й розвитку дитини.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному вивченні чинників психологічного благополуччя молодших школярів, а також у розробленні та впровадженні психолого-педагогічних програм, спрямованих на його підтримку й розвиток в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І. Особливості психологічного благополуччя молодших школярів з різними рівнями сприйнятого стресу. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. Вип. 30 (59). С. 29-46.
2. Гузар І. Психологічне благополуччя особистості: теоретичні підходи, структура та детермінанти. *Psychology Travelogs*. 2025. № 4. С. 52-62.
3. Гуляєва О. В. До проблеми структурного аналізу поняття «психологічного благополуччя». *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 59. С. 15-20.
4. Забаровська С. М. Емоційна компетентність як чинник психологічного добробуту особистості: дис. ... д-ра філософії: 053 / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2025. 232 с.
5. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. *Наука і освіта. Психологія*. 2015. №3. С. 48-55.
6. Мороз Л. І., Дубровинський Г. Р. Про взаємозв'язок між психологічним благополуччям і мотивацією учіння у молодших школярів. *Психологічний журнал*. 2025. С. 89-97.
7. Собкова С. І. Соціально-психологічні чинники забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів в освітньому середовищі. *Psy Upgrade Journal*. 2025. Вип. 1. С. 145-160.
8. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта. Психологія*. 2016. №5. С. 266-270.

УДК 159.923:159.944.4:378

Дарія ОМЕЛ'ЯНЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті узагальнено проблему формування психологічної стійкості молоді в умовах поєднання вікових та соціальних криз, зумовлених воєнними подіями й нестабільністю соціального середовища. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування структури психологічної стійкості та визначення ресурсів її підтримки. На основі аналізу наукових підходів психологічну стійкість розглянуто як динамічну інтегративну характеристику, що охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Визначено провідні чинники її формування, зокрема розвиток емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості, адаптивних копінг-стратегій і соціальної підтримки. Окремлено роль освітнього середовища у забезпеченні психологічної стабільності молоді. Практична значущість полягає у можливості використання результатів для розробки програм психологічної підтримки студентської молоді.



Ключові слова: психологічна стійкість, молодь, кризові умови, адаптація, стресостійкість, освітнє середовище, копінг-стратегії.

Постановка проблеми. Специфіка соціалізації сучасної молоді в Україні визначається станом тривалої безпекової невизначеності, що істотно впливає на процеси особистісного розвитку та життєвого планування. У таких умовах зростає ризик так званого «заморожування» життєвих перспектив, зниження мотивації до самореалізації та дестабілізації емоційної сфери. Наукова проблема полягає у суперечності між високими вимогами сучасного соціального середовища до адаптивності, гнучкості та психологічної витривалості особистості й недостатнім рівнем сформованості механізмів психологічної пружності (резильєнтності) у молодіжному віці. Це, своєю чергою, може призводити до розвитку дезадаптаційних станів, підвищеної тривожності, емоційного виснаження та ризику вторинної травматизації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема психологічної стійкості особистості є однією з центральних у сучасній психологічній науці, особливо в умовах соціальних криз і воєнних викликів. У науковому дискурсі цей феномен інтерпретується через низку взаємопов'язаних, але не тотожних понять, зокрема «стресостійкість», «життєстійкість» та «резильєнтність». У даному дослідженні психологічна стійкість розглядається як ширше поняття, що інтегрує життєстійкість, резильєнтність і стресостійкість як взаємопов'язані компоненти адаптації особистості.

У сучасних наукових працях психологічна стійкість визначається як динамічний процес, що включає когнітивну гнучкість, емоційну саморегуляцію, позитивну самоідентичність і соціальну підтримку [1]. Дослідники підкреслюють, що вона є не лише характеристикою особистості, а й важливим ресурсом адаптації до екстремальних умов, який забезпечує збереження психічного здоров'я та сприяє особистісному зростанню.

Аналіз наукових підходів свідчить, що психологічна стійкість може розглядатися у трьох основних аспектах: як індивідуальна риса, як процес адаптації та як механізм психологічного захисту [2]. Таке багатовимірне розуміння дозволяє комплексно дослідити феномен стійкості та визначити чинники її формування.

У дослідженнях, присвячених молоді, наголошується, що психологічна стійкість є інтегративною характеристикою, яка забезпечує здатність особистості протистояти стресогенним впливам, зберігати ефективність діяльності та підтримувати психологічне благополуччя [3]. Зокрема, важливими факторами її формування виступають відкритість до нового досвіду, розвинена рефлексія, адекватна самооцінка та мотивація до саморозвитку.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють проблемі формування психологічної стійкості молоді в умовах війни та соціальної нестабільності. Зазначається, що в таких умовах стійкість виступає як система внутрішніх ресурсів, що включає емоційні, когнітивні та соціальні складові, а також пов'язана з використанням ефективних стратегій подолання стресу [4]. Встановлено, що високий рівень когнітивних здібностей і соціальної підтримки сприяє кращій адаптації до кризових ситуацій.

Зарубіжні дослідження також підкреслюють, що резильєнтність є процесом позитивної адаптації в умовах значних труднощів або травматичних подій, а її формування залежить від взаємодії індивідуальних і соціальних факторів. Водночас доведено, що психологічна стійкість може цілеспрямовано розвиватися через освітні та психотерапевтичні практики, що відкриває перспективи для її формування в освітньому середовищі.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування структури психологічної стійкості молоді та виявлення психологічних ресурсів її підтримки в умовах кризових ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна стійкість розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що відображає її здатність зберігати відносну стабільність психічного функціонування в умовах підвищеного стресу, невизначеності та зовнішніх загроз. Вона проявляється у здатності протидіяти деструктивним впливам середовища, ефективно адаптуватися до змін, а також відновлювати внутрішню рівновагу після пережитих труднощів. Важливо підкреслити, що психологічна стійкість не є вродженою, статичною якістю, а формується поступово в процесі соціалізації особистості, засвоєння соціального досвіду, навчання та активної взаємодії з навколишнім світом.

Формування психологічної стійкості тісно пов'язане з розвитком внутрішніх ресурсів особистості, зокрема таких як самосвідомість, рефлексія, відповідальність за власні дії та здатність до саморегуляції. У молодому віці ці якості перебувають на стадії активного становлення, що зумовлює як підвищену вразливість до кризових впливів, так і значний потенціал для розвитку адаптивних механізмів. Саме тому важливо створювати умови, які сприятимуть усвідомленню молоддю власних емоційних станів, переживань і способів реагування на стресові ситуації.

Одним із ключових компонентів психологічної стійкості є емоційна регуляція – здатність особистості усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх причини, контролювати інтенсивність емоційних реакцій і обирати конструктивні способи їх вираження. Згідно з процесуальною моделлю регуляції емоцій, запропонованою Дж. Гроссом, ефективна саморегуляція передбачає використання когнітивної переоцінки та контроль емоційних реакцій, що сприяє зниженню стресу та підвищенню адаптивності поведінки [4].



Емоційний компонент психологічної стійкості також базується на розширенні так званого «вікна толерантності» — здатності витримувати високий рівень психоемоційної напруги без переходу до деструктивних реакцій (паніки або апатії). За даними досліджень у галузі психотравматології, розширення цього «вікна» є важливим чинником ефективної адаптації до стресових і кризових ситуацій [1].

Молодь, яка володіє розвиненими навичками емоційної саморегуляції, демонструє вищий рівень психологічної адаптації, здатність ефективно долати труднощі та зберігати продуктивність діяльності навіть у стресових умовах. Водночас недостатній розвиток цих навичок пов'язаний із підвищеним ризиком тривожних і депресивних станів [3].

Когнітивний компонент психологічної стійкості пов'язаний із здатністю особистості до адекватного сприйняття та інтерпретації життєвих ситуацій. Важливу роль тут відіграє когнітивна гнучкість — здатність змінювати стратегії мислення та поведінки відповідно до нових умов. Дослідження показують, що когнітивна гнучкість виступає ключовим предиктором адаптації до невизначеності та змін [4].

Критичне мислення у цьому контексті виконує функцію своєрідного захисного механізму, що дозволяє фільтрувати інформаційні потоки та запобігати формуванню когнітивних викривлень. Згідно з когнітивною теорією стресу Р. Лазаруса, саме оцінка ситуації визначає рівень переживання стресу та поведінкові реакції особистості.

Поведінковий компонент психологічної стійкості відображає практичні аспекти реагування особистості на складні життєві обставини. Особливого значення набуває проактивний копінг, який передбачає не лише подолання наслідків стресу, але й попередню підготовку до можливих труднощів. За результатами досліджень А. Шварцера та С. Тауберта, проактивний копінг сприяє підвищенню життєстійкості та формуванню довгострокових адаптивних стратегій поведінки.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблема психологічної стійкості розглядається у міждисциплінарному контексті та охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти функціонування особистості. Значний внесок у розробку теоретичних засад емоційної регуляції зробив Дж. Гросс, який обґрунтував процесуальну модель регуляції емоцій, що пояснює механізми контролю емоційних реакцій.

У працях Д. Сігела розкривається концепція «вікна толерантності», яка пояснює межі ефективного функціонування нервової системи в умовах стресу [2]. Дослідження Р. Лазаруса та С. Фолкман акцентують увагу на ролі когнітивної оцінки ситуації у формуванні стресових реакцій та виборі копінг-стратегій.

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення когнітивної гнучкості як ресурсу адаптації до змін, що знайшло відображення у працях С. Бонанно, який довів її значення для психологічної резильєнтності [4].

Окрему увагу дослідники приділяють поведінковим аспектам стійкості, зокрема проактивному копінгу. У роботах А. Шварцера доведено, що проактивні стратегії сприяють не лише подоланню стресу, але й попередженню його негативних наслідків.

Важливим аспектом поведінкового компонента є також здатність до самоконтролю та регуляції власної діяльності, що дозволяє уникати імпульсивних вчинків і діяти відповідно до довгострокових цілей. У кризових умовах саме поведінкова активність часто визначає ефективність адаптації, оскільки дозволяє особистості переходити від переживання проблеми до її практичного вирішення.

Водночас використання неефективних або деструктивних стратегій, таких як уникнення проблем, пасивність, заперечення реальності або агресивна поведінка, значно знижує рівень психологічної стійкості. Такі реакції можуть тимчасово зменшувати емоційне напруження, проте в довгостроковій перспективі призводять до поглиблення труднощів, соціальної ізоляції та внутрішньої дезорганізації особистості. Саме тому важливим завданням психолого-педагогічної роботи є формування у молоді конструктивних моделей поведінки, що забезпечують ефективне подолання життєвих викликів і сприяють гармонійному особистісному розвитку.

Важливим чинником формування психологічної стійкості особистості є соціальне середовище, у якому відбувається її розвиток і становлення. Саме в процесі взаємодії з найближчим оточенням — сім'єю, педагогами, однолітками — формуються базові уявлення про себе, світ і власні можливості. Позитивний соціальний досвід, що ґрунтується на підтримці, довірі та взаєморозумінні, сприяє розвитку внутрішньої впевненості, відчуття захищеності та стабільності. У свою чергу, несприятливе або конфліктне середовище може виступати чинником ризику, посилюючи тривожність, невпевненість і знижуючи адаптивні можливості молоді.

Особливу роль у цьому процесі відіграє сім'я як первинний інститут соціалізації. Саме в сімейному середовищі закладаються основи емоційної стабільності, формуються первинні моделі реагування на стресові ситуації та способи взаємодії з іншими людьми. Не менш значущим є вплив освітнього середовища, яке забезпечує не лише передачу знань, а й створює умови для розвитку особистості, її соціальних і психологічних компетентностей. Педагоги, виступаючи значущими дорослими, можуть суттєво впливати на формування самооцінки, мотивації та віри молоді у власні сили.

Освітні заклади, як організований соціальний простір, мають значний потенціал для формування психологічної стійкості молоді, однак реалізація цього потенціалу на практиці часто супроводжується низкою



труднощів. Зокрема, в умовах кризових ситуацій (пандемії, воєнні події, соціальна нестабільність) освітнє середовище зазнає суттєвих трансформацій, що впливають на характер взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Особливої актуальності набуває проблема формування психологічної стійкості в умовах дистанційного навчання, де традиційні механізми підтримки (безпосередній контакт, емоційна взаємодія, групова динаміка) значною мірою обмежені. Дослідження показують, що онлайн-формат навчання може підсилювати відчуття ізоляції, тривожності і зниження мотивації, особливо у молоді [1]. У таких умовах постає питання: як формувати психологічну стійкість «через екран»?

У сучасних наукових підходах освітнє середовище в кризових умовах розглядається як простір «безпечного зв'язку», де ключову роль відіграє не лише передача знань, а й підтримка психоемоційного стану здобувачів освіти. Це передбачає створення цифрових спільнот підтримки, у межах яких студенти мають можливість вербалізувати власний досвід, обговорювати труднощі та отримувати соціальну підтримку [2].

Водночас ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від педагогічної позиції викладача. Згідно з підходами гуманістичної психології та теорії самодетермінації, важливо не лише надавати допомогу, а й сприяти розвитку автономії, відповідальності та внутрішнього локусу контролю здобувачів освіти [3]. У цьому контексті педагог виступає не стільки джерелом знань, скільки фасилітатором особистісного розвитку.

У практичному вимірі формування психологічної стійкості молоді в умовах як очного, так і дистанційного навчання реалізується через комплекс взаємопов'язаних напрямів:

- розвиток навичок стрес-менеджменту, що включає опанування технік саморегуляції, дихальних вправ, майндфулнес-практик, ефективність яких підтверджена сучасними дослідженнями [4];
- формування емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати та регулювати емоції, що позитивно впливає на адаптацію та міжособистісну взаємодію [5];
- навчання конструктивним і проактивним копінг-стратегіям, спрямованим не лише на подолання труднощів, а й на їх попередження [6];
- створення психологічно безпечного середовища, у тому числі в онлайн-форматі, що передбачає підтримку, прийняття та зниження рівня тривожності;
- розвиток саморефлексії, самостійності та внутрішньої мотивації як основи довготривалої психологічної стійкості.

Разом із тим, варто зазначити, що формування психологічної стійкості не може обмежуватися лише окремими тренінгами чи епізодичними заходами. Воно потребує системного підходу, інтегрованого в освітній процес, а також врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Недостатня увага до цих аспектів може призводити до формального впровадження програм, які не дають очікуваного результату.

Не менш важливим аспектом формування психологічної стійкості є розвиток ціннісних орієнтацій особистості, які виступають внутрішніми регуляторами поведінки та забезпечують її стабільність у складних життєвих обставинах. До таких цінностей належать відповідальність за власні дії та рішення, самоповага як основа позитивного ставлення до себе, толерантність у взаємодії з іншими людьми, а також здатність до саморефлексії, що дозволяє усвідомлювати власний досвід і робити конструктивні висновки. Саме сформованість ціннісної сфери забезпечує внутрішню цілісність особистості, допомагає зберігати життєві орієнтири та не втрачати сенс у ситуаціях невизначеності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Відповідно до поставленої мети – теоретично обґрунтувати структуру психологічної стійкості молоді та виявити психологічні ресурси її підтримки в кризових умовах — у дослідженні встановлено, що психологічна стійкість є динамічною інтегративною системою, яка в умовах воєнних та соціальних викликів трансформується у стратегічний ресурс адаптації особистості. Її структура охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, взаємодія яких забезпечує здатність до саморегуляції, переосмислення досвіду та вибору ефективних стратегій поведінки. З'ясовано, що формування психологічної стійкості в освітньому середовищі відбувається на основі поєднання ресурсного, когнітивно-поведінкового та середовищного підходів, які спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, формування адаптивних копінг-стратегій і створення психологічно безпечного простору взаємодії.

Встановлено, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від інтеграції психо-освітніх практик у навчальний процес та здатності освітнього середовища адаптуватися до умов дистанційного навчання, зокрема через створення цифрових спільнот підтримки та розвиток навичок самостійності й внутрішнього локусу контролю. Доведено, що в умовах війни психологічна стійкість набуває ознак базової життєвої компетентності, яка забезпечує не лише подолання стресових впливів, але й можливість посттравматичного зростання та особистісного розвитку. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з розробкою та емпіричною перевіркою комплексних програм формування психологічної стійкості молоді з урахуванням впливу воєнних і цифрових чинників, а також із вивченням довготривалих наслідків впливу кризових подій на психічне здоров'я молодого покоління.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Готич В. О. Структурна модель психологічної стійкості студентів в умовах війни. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2023. 120 с.
2. Комарніцька Л. М. Психологічна стійкість як ресурс адаптації до екстремальних умов // Інклюзія і суспільство. 2022. № 2. С. 45–50.
3. Корольова Н. Д., Матохнюк Л. О. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії // Вісник Донецького національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 1. С. 78–85.
4. OECD. Supporting young people's mental health through digital environments. Paris : OECD Publishing, 2025.\
5. UNICEF. The impact of war on youth mental health in Ukraine. New York : UNICEF, 2024.
6. World Health Organization. Mental health and psychosocial support in emergencies. Geneva : WHO, 2024.

УДК 37.018.1:159.923.2-053.6-084(045)

Світлана ОХВАТЕНКО

**ФОРМУВАННЯ САМОЦІННОСТІ ПІДЛІТКІВ В СІМ'Ї ЯК ПОПЕРЕДЖЕННЯ
САМОУШКОДЖЕНЬ І СУЇЦИДІВ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О.М.

У статті проаналізовано важливість формування самоцінності підлітків в сім'ї як одного із чинників попередження самоушкоджень та суїцидів. Обґрунтовано взаємозв'язок між рівнем самоцінності підлітка та ризиком виникнення самоушкоджувальної і суїцидальної поведінки, роль спілкування і взаємодії в сім'ї з підлітками для створення первинного середовища, де закладаються базові уявлення про власну гідність, прийняття значущості особистості. Визначено, що дефіцит сімейної підтримки послаблює самоцінність та підвищує уразливість підлітка до деструктивних способів реагування на стрес.

Ключові слова: самоцінність, сім'я, підлітки, самоушкодження, суїцид, аутоагресія, комунікація, взаємодія, контроль, провина, цінності, підтримка, довіра, самозвинувачення.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є періодом підвищеної емоційної напруги та внутрішніх суперечностей. Цей вік характеризується кризою в становленні особистості, самосвідомості, емоційної регуляції і ідентичності.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кожна сьома особа віком від 10-19 років має психічний розлад, що становить 15% частки в структурі захворюваності у цій віковій групі. Депресія, тривожність і поведінкові розлади є одними з провідних причин захворювань і інвалідності серед підлітків. Самогубство є третьою за поширеністю причиною смерті серед осіб віком від 15 років до 29 років [7].

В основі таких проявів часто лежить глибока криза самоцінності. Це свідчить про необхідність профілактики психічних розладів шляхом зміцнення захисних психологічних чинників у найближчому оточенні підлітка. Найближчим оточенням підлітка є сімейне середовище, в якому формуються основи ставлення до себе, формування базової довіри та способи проживання внутрішньої напруги.

Аналіз досліджень і публікації. Проблема формування самоцінності підлітків в сім'ї, суїцидальної та самоушкоджувальної поведінки розглядалась багатьма дослідниками. Зокрема, К. Роджерс у межах гуманістичної психології розмежував поняття самооцінки та самоцінності: якщо перша залежить від зовнішніх досягнень, то друга є стійким внутрішнім переживанням власної цінності. Е. Шнейдман зауважив, що втрата самоцінності призводить до виникнення інтенсивного психологічного болю, який може зумовлювати аутоагресивні прояви.

М. Лінехан внесла вагомий внесок у розуміння механізмів формування аутодеструктивної поведінки, де ключовим чинником визначено дисфункційне середовище в сімейному контексті, у якому емоційні переживання дитини систематично знецінюються. У таких умовах формується порушене сприйняття власних емоцій і знижується рівень самоцінності. Дослідження Г. Даймонда доводять, що емоційна валідація з боку батьків виступає ефективним захисним чинником щодо суїцидального ризику.

Дослідження підтверджують, що домінування критики у сімейній взаємодії сприяє формуванню негативного образу «Я» та сприйняттю соціального середовища як ворожого. Відповідно, родина виступає визначальним середовищем формування базових уявлень підлітка про себе та світ. Сучасні наукові публікації наголошують на необхідності переорієнтації з оцінювального підходу до підтримувального, зокрема через розвиток довірливих сімейних взаємин.

Метою статті є обґрунтування значення ролі сім'ї у формуванні самоцінності як одного з важливих чинників для попередження самоушкоджень та суїциду, аналізі ефективних методів для стабілізації самоцінності та розкриття довіри у сім'ї.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Несуїцидне самоушкодження є навмисним нанесенням шкоди тканинам власного тіла, яке здійснюється без суїцидального наміру та є соціально



неприйнятним. Це поведінка, спрямована на зміну негативного емоційного стану або вирішення міжособистісного конфлікту [1].

Проявами самоушкодження є порізи, подряпини, розчісування до ран, які не загоюються, укуси, опіки, втикання предметів, удари, виривання волосся. Також до них відносяться дії, які приносять або можуть завдати шкоди здоров'ю і болю: надмірні фізичні навантаження, недоїдання або переїдання (зокрема, навмисне вживання напоїв або їжі, які можуть викликати болісні відчуття), вживання алкоголю та наркотичних речовин, іноді пірсинги та проколи, травмонезбезпечні види спорту і захоплення.

Організм виробляє ендорфіни та нейромедіатори, які здатні дати відчуття знеболення та заспокоєння, коли людина відчуває біль. Складається враження, що після болю стає емоційно легше. Самоушкодження допомагає зняти напругу, але ефект триває недовго і полегшення змінюється відчуттям сорому, страху, провини та відрази до себе. Якщо проблеми, які призвели до такої поведінки не вирішуються, то всі ці емоції запускають повторний цикл, що сприяє формуванню залежності. Наслідки невиконання проблем психічного здоров'я підлітків поширюються на доросле життя, погіршуючи як фізичне, так і психічне здоров'я та обмежуючи можливість вести повноцінне життя у дорослому віці.

Втручання з підтримки та профілактики психічного здоров'я спрямовані на зміцнення здатності людини регулювати емоції, покращити альтернативи ризикованій поведінці, розвинути стійкість до управління складними ситуаціями та труднощами, а також сприяти створенню підтримуючого соціального середовища та соціальних мереж.

Одним із надійних захистів від суїцидів і самоушкодження є передусім згуртованість сім'ї та хороша самооцінка. Діти, яких підтримують у колі сім'ї, інтегровані в шкільний колектив, мають суттєво нижчий ризик розвитку суїцидальної поведінки та схильності до самоушкодження.

Сім'я, як важливе місце для індивідуального фізичного та психічного розвитку, відіграє життєво важливу роль у розвитку психічного здоров'я підлітків. Відповідні дослідження показали, що ефективне функціонування сім'ї зменшує депресивні симптоми та поведінку, спрямовану на самоушкодження, у підлітків [3]. Підлітки, які демонструють самоушкодження, часто мають сім'ї з очевидними функціональними перешкодами, включаючи плутанину, неадекватне спілкування та надмірну опіку [6].

Несуїцидне самоушкодження у підлітковому віці часто є наслідком дефіциту емоційної саморегуляції. В умовах сучасних викликів роль сім'ї як «безпечного контейнера» стає вирішальною. Відсутність підтримки в родині є одним із найсильніших предикторів повторних епізодів самоушкодження.

Сучасні дослідження підтверджують, що зв'язок між негараздами в дитинстві та подальшими самоушкодженнями не є прямим. М. Касселс та співавтори довели, що саме погане функціонування сім'ї виступає посередником, який перетворює ранній стрес на деструктивну поведінку в підлітковому віці [3]. Якщо сім'я неспроможна забезпечити безпеку та підтримку, підліток втрачає основу для розвитку позитивної Я-концепції. Крім того, критичне значення має рівень виражених емоцій ворожості та надмірної критики з боку батьків. Високий рівень критики в поєднанні з низькою емоційною згуртованістю створює підґрунтя для хронічного почуття провини та низької самоцінності [6].

Центральною категорією в аналізі суїцидальності є біосоціальна теорія М. Лінехан. Вона описує знецінювальне середовище як систему, де емоційний досвід дитини заперечується або карається. У такому середовищі підліток не вчиться маркувати та регулювати свої емоції. Самоушкодження стає спробою «зрівняти» внутрішній біль із зовнішніми проявами, щоб отримати хоча б якесь визнання своїх страждань. На противагу цьому, гармонійні сімейні взаємостосунки [2] та емоційна валідація з боку батьків дозволяють підлітку відчути власну значущість. Валідація це процес, у якому батьки підтверджують реальність і зрозумілість переживань дитини, що є фундаментом для зростання самоцінності.

Для ефективної превенції самоушкодження і суїцидів необхідний перехід від індивідуальної до сімейно-центрованої терапії:

1. Діалектична поведінкова терапія: фокусується на навчанні батьків та підлітків спільним навичкам емоційної регуляції та знаходження балансу між прийняттям та змінами.

2. Сімейна терапія на основі прив'язаності: Г. Даймонд наголошує, що суїцидальність часто є наслідком розриву довіри в стосунках із батьками. Сімейна терапія спрямована на відновлення безпечної прив'язаності, що дозволяє підлітку знову бачити в сім'ї ресурс, а не джерело стресу [4].

Формування самоцінності в сімейному колі є фундаментальним етапом профілактики самоушкодження. Превентивна стратегія має включати: зниження рівня сімейного знецінення через психоосвіту батьків, відновлення емоційної згуртованості та довіри, навчання підлітків навичкам самосприйняття, що базується на первинному досвіді прийняття батьками.

Для того, щоб побудувати міцний фундамент довіри з підлітком, важливо змінити акцент із виховання та контролю на партнерство та підтримку. У цьому віці дитина найбільше потребує підтвердження того, що її чують і приймають, навіть якщо її поведінка далека від ідеалу. Таким чином, самоцінність підлітка стає головним внутрішнім чинником, що унеможливує вибір суїциду як шляху розв'язання проблем.



На основі результатів дослідження виокремлено ключові вектори роботи з родиною, спрямовані на формування самоцінності підлітка та розкриття довіри:

1. Впровадження технік емоційної валідації. Рекомендується перехід від стратегії заперечення або корекції емоцій підлітка до їхнього визнання. Валідація розглядається не як згода з деструктивним чинком, а як підтвердження легітимності переживань дитини. Це дозволяє оперативно знизити рівень афективної напруги та перевести взаємодію в конструктивне русло [1; 4].

2. Використання методу «саморозкриття» у діалозі. Замість директивного опитування доцільно використовувати техніку трансляції власного емоційного досвіду дорослого. Демонстрація батьками власних почуттів спростовує образ дорослого як фігури, яка не помиляється та створює безпечний простір для взаємної щирості та саморозкриття підлітка [2; 4].

3. Формування нейтральних комунікативних просторів. Важливою умовою є створення зон, вільних від оцінних суджень та повчань. Регулярна спільна діяльність, позбавлена критики чи обговорення академічних успіхів, дозволяє відновити емоційний зв'язок, який виступає фундаментом для формування стабільної самоцінності [6].

4. Дотримання принципу автономії та приватних кордонів. Повага до особистого простору підлітка виступає для нього сигналом довіри з боку дорослих. Це знижує потребу в протестній поведінці та приховуванні значущої інформації, зміцнюючи загальне почуття безпеки в родині [6; 7].

5. Перехід до когнітивної моделі «ми проти проблеми». У конфліктних ситуаціях рекомендується зміщення фокусу з особистості підлітка як «носія проблеми» на саму проблему як зовнішній об'єкт. Такий підхід трансформує підлітка з об'єкта критики на активного учасника пошуку рішень, що позитивно впливає на його самосприйняття та відчуття спроможності [3].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Таким чином, формування самоцінності підлітків в сім'ї слід розглядати як один із важливих складових для запобігання проявам самоушкодження та суїцидів. Актуальним є подальше дослідження у вивченні ефективних сімейно-орієнтованих програм для розвитку самоцінності підлітків, а також розробка практичних рекомендацій для батьків щодо роз'яснення та донесення важливості впливу їх реакції на стрес дитини, зниження тривоги та почуття провини у самих батьків прямо корелює із зменшенням випадків самоушкодження у їх дітей, навчання саморегуляції емоцій, відновлення або формування довіри між підлітком та батьками, щоб сім'я стала безпечною базою для подолання криз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Клонські І. Д., Куришко І., Явна-Розенталь К. Несуїцидна самоушкоджувальна поведінка : практ. посібник / Укр. католицький ун-т, Укр. ін-т когнітивно-поведінкової терапії. Львів: Галицька Видавнича Спілка, 2022. 64 с.
2. Комплієнко І. О. Психологічні передумови становлення гармонійних сімейних взаємостосунків. Актуальні проблеми психології. 2020. Т. V, вип. 20. С. 81–90. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721378/1/APP_T5_2020.pdf (дата звернення: 15.03.2026).
3. Cassels M., van Harmelen A. L., Neufeld S. et al. Poor family functioning mediates the association between childhood adversity and non-suicidal self-harm in adolescents. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2018. Vol. 59, no. 8. P. 881–887.
4. Diamond G. S., Diamond G. M., Levy S. A. Attachment-Based Family Therapy for Depressed Adolescents. Washington, DC : American Psychological Association, 2014. 312 p.
5. Hawton K. et al. Self-harm and suicide in adolescents. The Lancet. 2012. Vol. 379, issue 9834. P. 2373–2382.
6. Michelson D., Bhugra D. Family environment, expressed emotion and adolescent self-harm: a review of conceptual, empirical, cross-cultural and clinical perspectives. International Review of Psychiatry. 2012. Vol. 24, no. 2. P. 106–114.
7. World Health Organization. Mental health of adolescents. 2025. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата звернення: 15.03.2026).

УДК 159.9:316.6

Олена РАДУЛ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗ СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ТА СІМЕЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О.М.

У статті розкрито сутність поняття «криза спілкування» та окреслено причини її виникнення у професійному й сімейному середовищі. Обґрунтовано, що подолання криз спілкування визначається сукупністю психологічних умов і цілеспрямованих інтервенцій, спрямованих на оптимізацію міжособистісної взаємодії. До таких умов віднесено розвиток емоційної стійкості, формування комунікативної компетентності, забезпечення психологічної безпеки та рефлексивності учасників взаємодії. Окреслено практичні засоби подолання криз, зокрема психологічне консультування, тренінгову роботу, психоосвітні програми та розвиток навичок антикризової комунікації. Доведено, що ефективні інтервенції сприяють не



лише подоланню конфліктів, а й трансформації криз спілкування у ресурс особистісного розвитку та зміцнення міжособистісних зв'язків.

Ключові слова: кризи спілкування, комунікативна компетентність, емоційна стійкість, міжособистісна взаємодія, психологічна безпека, комунікативні навички.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальної нестабільності, зростання психологічного навантаження та трансформації міжособистісних відносин проблема криз спілкування набуває особливої актуальності. У професійному та сімейному середовищі комунікація виступає не лише засобом передачі інформації, а й базовим механізмом побудови довіри, координації дій і підтримки емоційної рівноваги.

Криза спілкування є не поодиноким конфліктним епізодом, а системним порушенням процесу обміну смислами. Її зовнішні прояви (емоційні спалахи, непорозуміння, взаємні звинувачення) є лише індикаторами глибших процесів, таких як накопичення невисловлених переживань, фрустрації базових потреб, втрати довіри.

Наслідки таких криз мають комплексний характер. З одного боку, вони знижують ефективність професійної діяльності, спричиняють дезорганізацію командної роботи, підвищують ризик помилок, тоді як з іншого, негативно впливають на психоемоційний стан особистості, сприяють розвитку тривожних, депресивних та психосоматичних проявів. У сімейному середовищі кризи спілкування можуть призводити до емоційного відчуження, руйнування стосунків та втрати відчуття безпеки [2].

Не зважаючи на значну кількість досліджень у сфері конфліктології, проблема криз спілкування як цілісного феномену з власною динамікою та механізмами подолання залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема спілкування та його порушень є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. У вітчизняній психології значний внесок у вивчення комунікативних процесів і конфліктів зробили Т. Б. Говорун, О. В. Киричук, Л. М. Карамушка, Н. І. Пов'якель, О. М. Кочарян, О. В. Ващенко, С. Д. Максименко, В. О. Татенко та інші, які розглядали закономірності міжособистісної взаємодії та механізми ескалації конфліктів.

У зарубіжній психології важливими є праці П. Вацлавіка, К. Левіна, К. Роджерса, Е. Гофмана, Г. Гофстеде та інших дослідників, які обґрунтували системний характер комунікації, її соціокультурну обумовленість і парадоксальність. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання інтеграції різних підходів до розуміння кризи спілкування та визначення універсальних і специфічних механізмів її подолання у різних сферах життєдіяльності.

Метою статті є теоретичний аналіз сутності кризи спілкування, визначення її причин у професійному та сімейному середовищі, а також обґрунтування психологічних умов і засобів її подолання.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Криза спілкування є порушенням узгодженості між структурними компонентами комунікативного процесу, що призводить до втрати взаєморозуміння, зниження ефективності взаємодії та ескалації емоційної напруги [4]. Вона набуває системного характеру у випадку повторюваності та закріплення неефективних моделей поведінки.

З позиції функціонального підходу комунікація включає низку взаємопов'язаних компонентів, дисфункція яких може призводити до криз:

- суб'єкти спілкування є учасниками взаємодії, між якими може порушуватися довіра, виникати упередженість або емоційна дистанція;
- предметом спілкування є власне інформація, зміст повідомлення, що може бути нечітко сформульований або по-різному інтерпретований;
- засоби спілкування включають вербальні й невербальні способи передачі інформації, які можуть не відповідати ситуації або суперечити один одному;
- канал комунікації є способом передачі інформації, що може бути перевантаженим або неефективним;
- комунікативний шум характеризується наявністю зовнішніх та внутрішніх перешкод (емоції, стереотипи), які викривлюють зміст повідомлення;
- фільтри сприйняття є обмеженнями психологічного, соціального чи культурного характеру, включають індивідуальний досвід, установки та цінності, що впливають на інтерпретацію інформації;
- зворотний зв'язок є реакцією адресата на отримане повідомлення, механізмом перевірки розуміння, який часто є недостатнім або спотвореним;
- контекст спілкування характеризується умовами взаємодії (час, місце, емоційний фон), що можуть ускладнювати комунікацію;
- продукт спілкування є результатом взаємодії, який у кризових умовах може не досягатися або бути деструктивним.

Причини криз спілкування мають багаторівневий характер: індивідуально-психологічний рівень, міжособистісний рівень, соціокультурний рівень.



До індивідуально-психологічного рівня належать внутрішні бар'єри особистості: страх негативної оцінки, невпевненість у собі, когнітивні викривлення, емоційна незрілість. Такі чинники обмежують здатність до відкритого самовираження та адекватного сприйняття іншого.

Міжособистісний рівень включає особливості взаємодії між людьми: порушення особистих кордонів, дефіцит емпатії, заборона на вираження емоцій, подвійні послання. У таких умовах комунікація стає непрямую, напруженою або маніпулятивною.

Соціокультурний рівень охоплює вплив зовнішніх обставин: соціальні зміни, стресові події (війна, втрати), культурні відмінності. Вони можуть знижувати комунікативні ресурси та ускладнювати взаєморозуміння.

Подолання криз спілкування передбачає комплексний підхід, що включає як розвиток особистісних ресурсів, так і організацію спеціальних форм психологічної допомоги. До ключових умов належать:

1. Розвиток емоційної саморегуляції являє собою покроковий шлях від залежності новонародженого від матері до здатності дорослої людини самостійно усвідомлювати та керувати своїми станами. Цей шлях нерозривно зв'язаний з дорослішанням нервової системи (зокрема, префронтальної кори головного мозку) та отриманням соціального досвіду: якщо малюки покладаються на підбадьорювання та навчаються висловлюватися про свої почуття, то діти дошкільного та шкільного віку тренуються контролювати імпульси через гру та вивчають соціальні правила вираження емоцій. Пройшовши через емоційні бурі у підлітковому віці, спричинені нейробіологічною перебудовою, доросла людина сформує гнучкий набір свідомих стратегій (відволікання, гумор, переосмислення), що дозволяють їй долати стрес та діяти не під впливом моменту. Хоча в кризових ситуаціях потреба в підтримці інших може тимчасово повертатися.

2. Формування навичок активного слухання та емпатії. Це цілеспрямований процес переходу від поверхневого сприйняття слів до глибокого, неупередженого розуміння внутрішнього світу іншої людини. Він включає свідому практику повної зосередженості на іншій людині, регулярне використання технік перефразування та уточнення для перевірки почутого, а також моніторинг невербальних сигналів, що демонструють справжню залученість (зоровий контакт, кивок, відкрита поза). В той же час розвиток емпатії вимагає здатності до децентрації – уміння на деякий час стати осторонь власних упереджень, оцінок чи намагання давати поради, щоб ставити себе на місце іншого, конкретизуючи його емоції, турботи і створити тим самим безпечний простір для довірливої комунікації [3].

3. Розвиток асертивної поведінки передбачає свідомий перехід від пасивної послухності чи агресивної атаки до впевненого ствердження власних меж. Цей процес починається з глибокого усвідомлення своїх справжніх потреб і прав, що дозволяє людині звільнитися від страху осуду та хронічного почуття провини. Головними інструментами на цьому шляху є вміння сказати спокійніше, але водночас тверде «ні» та використання «Я-повідомлень» для прямого вираження думок та емоцій. Завдяки регулярній практиці такого відкритого спілкування формується стійка внутрішня опора, яка дає змогу взаємодіяти з іншими на рівноправних партнерських засадах, зберігаючи повагу як до власних інтересів, так і до гідності співрозмовника.

4. Створення атмосфери психологічної безпеки досягається встановленням мікроклімату в команді чи стосунках, де люди можуть вільно висловлювати свої думки, ділитися ідеями, визнавати помилки та бути вразливими, не боючись осуду, глузувань чи покарання [1]. Цей процес вимагає свідомої відмови від культури звинувачень на користь спільного аналізу досвіду, заохочення чесного зворотного зв'язку та демонстрація взаємної поваги (наприклад, через таке ж активне слухання та емпатію). В результаті побудови такого безпечного простору енергія людей звільняється від потреби постійно захищати своє емоційне «я» чи приховувати невдачі, що стає основою для глибокої довіри, інновацій та максимально ефективної співпраці.

Практичні засоби включають:

- психологічне консультування (у ситуації подолання кризи спілкування спеціаліст виступає нейтральним посередником та безпечним «контейнером» для сильних емоцій клієнтів, головною метою якого є не знайти «правих» чи «винних», а у виявленні деструктивних моделей взаємодії та відновленні здатності сторін чути одна одну);
- тренінги комунікативної компетентності (відіграють ключову роль у подоланні та запобіганні кризам спілкування, де люди розвивають та практикують універсальні навички, необхідні для самостійного ведення будь-яких складних розмов, отримують вміння використовувати конфлікт як точку зростання, маючи для цього надійний інструментарій екологічної взаємодії);
- психоосвітні програми (зокрема програми розвитку емоційної стійкості, завдяки яким людина перетворюється на проактивного та компетентного менеджера власного психологічного благополуччя, нормалізує реакції на аномальні або стресові події та отримує спеціальні інструменти самопомоги, особливо під час гуманітарних або глибоких організаційних криз);
- групову роботу та фасилітацію взаємодії (це цілеспрямований процес, у якому нейтральний фасилітатор розв'язує глухий кут між учасниками, створюючи чітку структуру та безпечний простір для діалогу, що дає можливість пропрацювати глибинні причини міжособистісних і професійних конфліктів).



Суттєві відмінності спостерігаються між професійною та сімейною сферами подолання криз спілкування. У професійному середовищі комунікація має інструментальний характер і спрямована на досягнення результату. Тому подолання криз передбачає структуровані підходи: регламентацію взаємодії, чіткий зворотний зв'язок [5,6], створення умов психологічної безпеки для обговорення помилок.

У сімейному середовищі комунікація має емоційно-ціннісний характер. Тут ключовими є емпатія, прийняття, відкритість до переживань іншого. Надмірна раціоналізація може поглиблювати кризу, тоді як емоційне включення сприяє її подоланню. Таким чином, відмінності визначаються цілями взаємодії, характером зворотного зв'язку та динамікою міжособистісних відносин.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Криза спілкування є складним багаторівневим явищем, що виникає внаслідок взаємодії індивідуально-психологічних, міжособистісних і соціокультурних чинників. Її подолання можливе за умови поєднання розвитку особистісних ресурсів та впровадження цілеспрямованих психологічних інтервенцій.

У професійній сфері ефективними є структуровані та раціональні підходи, тоді як у сімейній ефективними є емоційно орієнтовані підходи. В обох випадках ключовими залишаються довіра, відкритість і взаємоповага [7].

Перспективою подальших досліджень є розроблення та апробація комплексних психоосвітніх програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості та комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко І. С., Шацька К. Б. Конфліктологія: теорія та практика. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 256 с.
2. Грущенко А. О., Данкеєва О. В. Комунікаційна стратегія подолання психологічної кризи в Україні // *Економіка та суспільство*. 2023. № 48. DOI: 10.32782/2524-0072/2023-48-76.
3. Дзяна Г. О., Дзяний Р. Б. Управління комунікаціями в умовах криз. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 2. С. 13–21.
4. Каліщук С. М. Психотехніки кризового консультування: моделі, алгоритми, вправи, приклади. Київ : Майстер Книг, 2023. 368 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту та управління персоналом. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 360 с.
6. Edmondson, A. C., & Kerrissey, M. J. What People Get Wrong About Psychological Safety. *Harvard Business Review*, May–June 2025, pp. 45–53.
7. Schein, E. H. *Humble Inquiry: The Gentle Art of Asking Instead of Telling*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2013. 132 p.

УДК:159.952-053.5:159.98

Лідія РАТУШНА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент, Ржевська-Штефан З.О.*

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку уваги в молодшому шкільному віці. Розкрито психологічну сутність уваги, її властивості та функції. Проаналізовано вікові особливості психічного розвитку дітей 6–10 років, зокрема формування довільності психічних процесів. Висвітлено специфіку розвитку окремих властивостей уваги (обсягу, стійкості, розподілу, переключення, вибірковості) в учнів початкової школи. Обґрунтовано необхідність урахування нейропсихологічних та мотиваційних чинників під час розробки психокорекційних програм. Визначено ключові напрями психокорекційної роботи з розвитку уваги молодших школярів.

Ключові слова: увага, властивості уваги, молодший шкільний вік, довільна увага, психокорекція, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Увага є однією з ключових психічних функцій, що забезпечує ефективність пізнавальної діяльності, особливо в умовах систематичного шкільного навчання. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне становлення довільної уваги, яка є необхідною передумовою успішного засвоєння навчального матеріалу. Водночас практика свідчить, що значна частина учнів початкових класів має труднощі з концентрацією, стійкістю, розподілом та переключенням уваги, що негативно позначається на їхній навчальній успішності та може призводити до формування негативного ставлення до навчання. Це зумовлює актуальність пошуку ефективних психокорекційних засобів, спрямованих на розвиток уваги молодших школярів, та необхідність ґрунтовного теоретичного аналізу проблеми. Крім того, сучасні реалії цифрового середовища, зокрема надмірне використання гаджетів та швидка зміна візуальних стимулів, створюють додаткові виклики для розвитку уваги дітей, що потребує перегляду традиційних підходів до психокорекційної роботи [5].



Аналіз досліджень і публікацій. Проблема уваги та її розвитку в молодшому шкільному віці є предметом досліджень багатьох українських науковців. У сучасній психології увага розглядається як особлива форма психічної діяльності, що виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості об'єктах або власних переживаннях [3, с. 148]. Основною характеристикою уваги є її вибіркова спрямованість на певні предмети та явища. Залежно від вольових зусиль виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу, а структурна характеристика уваги охоплює систему властивостей: концентрацію, стійкість, обсяг, розподіл, переключення та вибірковість [3; 9].

Вікові особливості психічного розвитку молодших школярів висвітлено в працях М. В. Савчина та Л. П. Василенко [8], а також Р. В. Павелківа [6]. Специфіку розвитку властивостей уваги в учнів початкової школи вивчали Л. В. Ляшенко [2] та І. Щічко [10]. Психологічну сутність уваги та її властивостей проаналізовано в дослідженні Т. Л. Савченко [9]. Нейропсихологічні аспекти розвитку уваги в молодшому шкільному віці розглянуто в праці І. М. Орленко та М. В. Шевчук [5]. Окремі аспекти розвитку уваги в молодших школярів досліджували С. І. Алмаші та М. І. Матіко [1], а також Ю. С. Мішина [4]. Питання психокорекційної роботи з дітьми висвітлено в навчальному посібнику Н. П. Панчук [7]. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, потребує подальшого узагальнення питання обґрунтування теоретичних основ застосування психокорекційних засобів для розвитку уваги молодших школярів.

Метою статті є теоретичний аналіз сутності уваги, вікових особливостей психічного розвитку молодших школярів та специфіки розвитку властивостей уваги в учнів початкової школи для обґрунтування необхідності й визначення напрямів психокорекційної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Увага як психічний феномен має складну природу та виконує низку важливих функцій у структурі свідомої діяльності людини. У психологічній науці увагу визначають як спрямованість і зосередженість свідомості на певному об'єкті, що забезпечує його чітке та виразне відображення [3]. Це динамічна характеристика пізнавальних процесів, яка не має власного змісту, але визначає якість перебігу сприймання, пам'яті, мислення та уяви. Функціями уваги є селекція (відбір) значущої інформації, утримання діяльності до досягнення мети та контроль за перебігом психічних процесів [9]. У навчальній діяльності саме увага виступає тим механізмом, який дозволяє учневі зосередитися на поясненнях учителя, утримувати в полі свідомості навчальне завдання та контролювати правильність його виконання.

Розрізняють три основні види уваги: мимовільну, довільну та післядовільну. Мимовільна увага виникає без вольових зусиль під впливом сильних, нових або значущих подразників. Довільна увага є свідомо регульованою, пов'язаною з постановкою мети та докладанням вольових зусиль. Післядовільна увага виникає на основі довільної, коли діяльність захоплює людину і не потребує постійних вольових зусиль для підтримання зосередженості [3; 9]. У молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід від домінування мимовільної уваги до формування довільної, що є одним із центральних новоутворень цього вікового періоду.

Молодший шкільний вік охоплює період від 6 до 10 років і характеризується кардинальною зміною соціальної ситуації розвитку, пов'язаною зі вступом дитини до школи [8]. Провідною діяльністю стає навчальна, яка вимагає від дитини дисциплінованості, організованості та довільного управління психічними процесами. На цьому етапі відбувається інтенсивне фізіологічне дозрівання мозкових структур, зокрема лобних відділів кори головного мозку, які відповідають за програмування, регуляцію та контроль діяльності [6]. Проте процеси збудження в нервовій системі молодших школярів все ще переважають над процесами гальмування, що зумовлює підвищену втомлюваність, емоційну збудливість та труднощі тривалої концентрації уваги.

Важливим чинником психічного розвитку в цьому віці є зміна соціальних стосунків: авторитет учителя починає домінувати над авторитетом батьків, а оцінні судження педагога набувають для дитини інтегрального особистісного значення [8]. Саме в навчальній діяльності формуються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія [6]. Розвиток довільної уваги безпосередньо пов'язаний із цими новоутвореннями, адже здатність свідомо керувати власною увагою є складовою загальної довільності поведінки.

У когнітивному плані молодші школярі, згідно з теорією Ж. Піаже, перебувають на стадії конкретних операцій, коли мислення стає логічним, але все ще залишається прив'язаним до наочних ситуацій та конкретних предметів [8; 6]. Це має безпосередній вплив на особливості уваги: дітям легше зосередитися на яскравому, наочному матеріалі, ніж на абстрактних вербальних поясненнях. Тому в початковій школі широко використовуються наочні засоби навчання, які сприяють утриманню уваги учнів.

Молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом для формування уважності як стійкої риси особистості [10]. У цей час відбувається інтенсивний розвиток усіх властивостей уваги, проте динаміка їхнього розвитку є нерівномірною. Розглянемо специфіку розвитку окремих властивостей уваги в учнів початкової школи.



Обсяг уваги – це кількість об'єктів, які можуть бути одночасно охоплені свідомістю з однаковою чіткістю. На початку навчання обсяг уваги першокласників є дуже обмеженим і становить 2–3 об'єкти. Дослідження І. Щічко засвідчили, що за період навчання в початковій школі обсяг уваги демонструє найбільш інтенсивну позитивну динаміку, збільшуючись у 2,1 раза порівняно з початковим рівнем [10]. Це зростання зумовлене як дозріванням нейрофізіологічних структур, так і систематичним тренуванням у процесі навчальної діяльності. Проте навіть у четвертому класі обсяг уваги дітей ще не досягає рівня дорослої людини (7 ± 2 об'єкти), що необхідно враховувати під час планування навчальних завдань.

Стійкість уваги характеризує здатність тривалий час утримувати увагу на одному об'єкті або діяльності. У молодших школярів ця властивість розвинена недостатньо: учні 1–2 класів можуть безперервно займатися одноманітною роботою лише 10–20 хвилин, після чого настає втома й відволікання [10; 9]. Л. В. Ляшенко у своєму дослідженні встановила, що стійкість довільної уваги в учнів початкових класів тісно пов'язана з рівнем особистісної тривожності та особливостями темпераменту [2]. Діти з високою тривожністю та меланхолійним типом темпераменту демонструють нижчі показники стійкості уваги, що потребує індивідуального підходу в психокорекційній роботі.

Розподіл уваги – це здатність одночасно виконувати кілька дій або утримувати в полі свідомості кілька об'єктів. Ця властивість є однією з найскладніших для молодших школярів. Учнім важко одночасно слухати пояснення вчителя, записувати інформацію та стежити за своєю поставою. Як показали дослідження І. Щічко, розподіл уваги разом із переключенням є найменш сформованими властивостями в молодшому шкільному віці [10]. Це пояснюється недостатньою автоматизацією навчальних навичок та незрілістю механізмів довільної регуляції.

Переключення уваги – це свідоме перенесення уваги з одного об'єкта на інший. У молодших школярів цей процес відбувається повільно і потребує значних вольових зусиль. Діти часто «застрягають» на попередній діяльності, що знижує ефективність сприйняття нового матеріалу. Розвиток переключення уваги безпосередньо пов'язаний із рухливістю нервових процесів та формуванням навичок саморегуляції [6; 10].

Вибірковість уваги визначає здатність виділяти значущі об'єкти серед другорядних. У молодших школярів ця властивість спочатку має низький рівень диференційованості: діти часто реагують на яскраві, але несуттєві деталі, пропускаючи головне. Розвиток вибіркової уваги прямо залежить від формування логічного мислення та вміння аналізувати навчальний матеріал [6].

Суттєвий вплив на розвиток усіх властивостей уваги справляє мотиваційний чинник. Коли завдання викликає в дитини інтерес, показники обсягу, стійкості та концентрації уваги суттєво зростають [9]. Тому важливим напрямом психокорекційної роботи є формування позитивної навчальної мотивації та використання ігрових методів, які відповідають віковим потребам молодших школярів.

Окремим викликом сучасності є вплив цифрового середовища на розвиток уваги дітей. Надмірне використання гаджетів призводить до формування так званого «кліпового мислення», коли дитина звикає до швидкої зміни яскравих візуальних стимулів і втрачає здатність до тривалої концентрації на одноманітній діяльності [5]. Це створює додаткове навантаження на несформовані механізми довільної регуляції уваги та потребує спеціальних корекційних заходів.

Обґрунтування необхідності психокорекційної роботи. Недостатній рівень розвитку властивостей уваги у значної частини молодших школярів створює суттєві перешкоди для успішного засвоєння навчальної програми, що зумовлює необхідність застосування психокорекційних засобів. Психокорекція розглядається як система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психічного розвитку або поведінки за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [7].

Психокорекційна робота з розвитку уваги молодших школярів повинна ґрунтуватися на таких принципах: урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; комплексний вплив на всі властивості уваги; поступове ускладнення завдань; поєднання ігрових та навчальних форм роботи; активне залучення дитини до процесу корекції. Важливим є також урахування нейропсихологічних закономірностей розвитку мозкових структур, зокрема поетапне формування функцій програмування, регуляції та контролю діяльності [5].

Основними напрямками психокорекційної роботи з розвитку уваги молодших школярів є: вправи на збільшення обсягу уваги (запам'ятовування рядів чисел, предметів, слів); завдання на розвиток стійкості та концентрації (коректурні проби, лабіринти, знаходження відмінностей); тренування розподілу уваги (одночасне виконання двох завдань); розвиток переключення уваги (чергування різних видів діяльності, таблиці Шульте в модифікованому вигляді); формування вибіркової уваги (завдання на виділення суттєвих ознак, пошук заданих елементів серед подібних). Усі ці завдання мають подаватися в ігровій формі, що відповідає віковим особливостям молодших школярів та сприяє підтриманню позитивної мотивації до занять [10; 7].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити такі висновки. Увага є динамічною характеристикою психічних процесів, що забезпечує селекцію, утримання та контроль інформації. Молодший шкільний вік є чутливим періодом



для формування довільної уваги, проте розвиток окремих її властивостей відбувається нерівномірно. Найбільш інтенсивно зростають обсяг і стійкість уваги, тоді як розподіл і переключення залишаються найменш сформованими. Недостатній рівень розвитку уваги створює перешкоди для успішного навчання, що зумовлює необхідність застосування психокорекційних засобів. Психокорекційна робота повинна враховувати нейропсихологічні закономірності, вікові особливості мотивації та нерівномірність розвитку окремих властивостей уваги. Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричного вивчення рівня розвитку властивостей уваги в молодших школярів та розробці на цій основі ефективної програми психокорекційних заходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмаші С. І., Матіко М. І. Психологічні особливості розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доп. Мукачєво : МДУ, 2017. С. 13–16.
2. Ляшенко Л. В. Психологічні особливості розвитку довільної уваги учнів початкових класів загальноосвітньої школи у процесі навчання англійської мови. Проблеми сучасної психології. 2020. Вип. 50. С. 127–145.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
4. Мішина Ю. С. Психологічні особливості довільної уваги дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Stud Scientist. 2014. № 1. С. 5–10.
5. Орленко І. М., Шевчук М. В. Нейропсихологічний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Ментальне здоров'я. 2024. Вип. 3. С. 65–72.
6. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
7. Панчук Н. П. Основи психокорекції особистості дитини : навч. посіб. [Електронний ресурс]. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/6298>
8. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
9. Савченко Т. Л. Сутність уваги, уважливості і спостережливості як індивідуальних рис особистості. Актуальні проблеми психології. 2010. Т. V, вип. 10. С. 205–213.
10. Щічко І. Дослідження властивостей уваги у молодшому шкільному віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2015. Вип. 5. С. 103–107.

УДК 159.944.

Ольга СЛОБОДЕНЮК

ВИКОРИСТАННЯ СХІДНИХ ПРИТЧ Н. ПЕЗЕШКІАНА ЯК ІНСТРУМЕНТУ АКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І.Я.

У статті викладено основні аспекти позитивної психотерапії за Н. Пезешкіаном. Розкривається проблематика підліткової тривожності, її причини та прояви. Проаналізовано роль притч та метафор в роботі з підлітками з підвищеною тривожністю. Описано актуалізацію особистісних ресурсів через метафоричну призму східних притч Н. Пезешкіана.

Ключові слова: тривожність, підліток, притча, актуалізація, особистісний ресурс, позитивна психотерапія.

Постановка проблеми. Стрімке зростання рівня тривожності серед підлітків призводить до зниження продуктивності, порушення соціальних зв'язків та виникнення психосоматичних розладів. Особливу складність становить феномен «маскування» тривоги за девіантними проявами поведінки, наприклад, агресія або пасивність, а це в свою чергу вимагає пошуку м'яких недирективних методів психологічної корекції, які б не викликали опору в підлітка та відповідали його потребі в автономії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема підліткової тривожності досліджувалась у роботах як вітчизняних так і зарубіжних науковців (А. Прихожан, Е. Еріксон). Але маючи значну теоретичну базу з даного питання, практична значущість притч в актуалізації особистісних ресурсів підлітків з тривожним станом потребує більш глибокого дослідження, обґрунтування та систематизації як в теоретичному так і в практичному підходах.

Мета: теоретично обґрунтувати і методологічно визначити психологічні механізми використання східних притч Н. Пезешкіана як інструменту актуалізації внутрішніх ресурсів підлітків з підвищеним рівнем тривожності, що дозволяє змінити кут бачення проблеми, подолати когнітивні бар'єри та сформулювати стійкі навички самодопомоги.

Виклад основного матеріалу. Однією з найгостріших проблем сьогодення є проблема зростання тривожності у підлітків. Через високі показники тривожності знижується продуктивність та працездатність особи, крім того тривожність заважає у процесах міжособистісного спілкування, академічної успішності та соціалізації загалом. Беручи до уваги особливості підліткового віку, який по суті являється періодом інтенсивного перетворення ідентичності та початку конфронтації зі світом дорослих, постає гостре питання у пошуках м'яких, недирективних та ресурсних методів психологічної допомоги. Однією з таких методик є



позитивна психотерапія (ППТ), яка була заснована Носсратом Пезешкіаном у 1970-их роках, і важливу роль в ній відіграє використання східних притч та метафор як засобів для актуалізації внутрішнього потенціалу особистості [1].

Ключовим переконанням позитивної психотерапії є те, що люди вже від народження мають ресурс, який допомагає в подоланні життєвих труднощів та для самоцілення. На відміну від традиційних підходів психотерапії, які орієнтовані більше на пошук відхилення або патології, позитивна психотерапія звертає увагу на «позитивне» (з лат. «positum» – даний, фактичний) і розглядає симптоми не з точки зору чогось поганого та негативного, а як порушення балансу або навіть як специфічна здібність. Використовуючи цей принцип до підліткової тривожності це означає: перейти від боротьби зі страхом до розуміння його функції та пошуку прихованих за ним сил [1; 3].

Модель балансу – це центральна концепція ППТ. Вона виділяє чотири сфери (рис.1), де людина розподіляє свою енергію та шукає відповіді на життєві виклики. Щодо підлітка, який має високий рівень тривожності, то цей баланс однозначно буде порушеним [1; 2].

Сфера життя	Психологічний зміст та ресурси	Прояви дисбалансу при тривожності
Тіло/здоров'я	фізичний стан, сон, харчування, психосоматика, сексуальність	порушення сну (безсоння, жахиття) та апетиту (не бажання їсти/переїдання), психосоматичні болі (голова, живіт)
Діяльність/успіх	навчання, інтелект, працьовитість, досягнення, результатів	страх невдачі, вивчена безпорадність, фрустрація потреби в успіху
Контакти/спілкування	соціальні зв'язки, сім'я, дружба, здатність до емоційного зближення	страх соціальних контактів, боязливість, сором'язливість, агресивність як захист
Фантазія/духовність	Планування майбутнього, сенс життя, віра, світогляд	катастрофізація майбутнього, фіксація на провині, нав'язливі негативні думки

Рис. 1 Сфера життєдіяльності за моделлю балансу

Також Н. Пезешкіаном було розроблено систему первинних і вторинних здібностей, які при конфлікті створюють базу для формування тривожності. Довіра, надія, терпіння та віра – це первинні здібності (здатність любити); акуратність, пунктуальність, порядок та чесність – це вторинні здібності (здатність пізнавати), що стосуються соціальних норм [1]. При тривожності у підлітків часто вторинні здібності переважають над первинними, наприклад, надмірна чесність або прагнення до ідеального порядку, важливіше за відчуття довіри або надії.

Підлітковий вік створює унікальні передумови для того щоб тривожний стан переріс в хронічний тривожний стан. Проведені дослідження говорять про те що особистісна тривожність у даному віці досягає піку, коли підліток стикається з важливим або важким завданням, та ситуаціями з оцінюванням [2].

Джерела тривожності поділяються на біологічні та соціальні. Біологічні джерела – це особливість нервової системи. А от соціальне джерело має більше «витоків», одним з яких є батьківська поведінка. Якщо батьки схильні до тривоги то підліток це відчуває та копіює, як базову модель реагування. Сильна соціальна підтримка та позитивна стратегія подолання стресу в сім'ї виступають захисними чинниками.

Важливо також звернути увагу на такий феномен як «маскування» тривоги. Підлітки не завжди можуть виразити свої емоції та почуття словами, натомість вони проявляються через складні поведінкові конструкції, які батьки часто сприймають як погану поведінку або особливість характеру. Нижче наведено основні типи «маскування», їх психологічний механізм та поведінковий маркер:

- агресивність: захисна реакція на відчуття загрози – напасти самому, ніж чекати удару. Маркер: демонстрація жорстокості, грубість до однолітків, вчителів.
- пасивність/лінощі: страх перед невдачею не дає діяти, результат «вивченої безпорадності». Маркер: апатія, не бажання виконувати завдання, відсутність ініціативи.
- гіперактивність: спроба втекти від внутрішньої напруги через постійний хаотичний рух. Маркер: порушення дисципліни, метушливість, слабка або відсутня зосередженість.
- психосоматизація: хвороба як спосіб уникнення ситуації, яка викликає тривогу. Маркер: біль в животі, головний біль [2].

Повертаючись до теми позитивної психотерапії і її ключового методу – притч та метафор, варто зазначити, що вище описані «симптоми», добре коригуються саме завдяки цим методам. Використання притч та історій у позитивній психотерапії не є випадковим вибором. Н. Пезешкіан говорив, що на відміну від прямих порад, східна мудрість, що втілена в метафору може проникнути крізь раціональний захист



особистості краще і глибше. У книзі «Торговець і папуга» представлено близько ста історій, які ілюструють приклади з практики та допомагають змінити перспективу бачення проблеми [7].

Дослідження підтверджують, що завдяки оповідам активується цілісний потенціал мозку. Як відомо права півкуля відповідає за образне мислення, емоційні відгуки та фантазію, тоді як ліва – працює з логікою сюжету та лінгвістичними даними. Коли в роботі задіяно обидві півкулі створюються оптимальні умови для навчання та змін поведінкових паттернів. Крім того, за допомогою історій стимулюється робота дзеркальних нейронів, що дає змогу підлітку емпатійно «прожити» досвід героя і перейняти його стратегії подолання труднощів [6].

За Пезешкіаном притчі виконують чотири основні функції, що робить їх чудовим інструментом актуалізації ресурсів тривожного підлітка:

1. функція дистанціювання: можна подивитися на тривожність як на сюжетний елемент сторонньої історії. Так як обговорюється проблема на прикладі героя притчі, а не безпосередньо підлітка, то це дає змогу знизити емоційну напругу.

2. функція дзеркала: підліток ототожнює себе з героєм історії, розпізнаючи власні конфлікти та страхи у метафоричних образах. Завдяки цьому відбувається усвідомлення прихованих власних потреб, але не зачіпає «Его».

3. функція моделювання: у притчах часто використовуються нестандартні, парадоксальні рішення проблем. Вони можуть стати зразком поведінки, і підліток може інтегрувати їх у власне життя, порівнявши зі своїми поточними стратегіями.

4. функція зберігання та трансляція досвіду: емоційне насичення історій провокує мозок краще їх запам'ятовувати, що в свою чергу стає невід'ємною частиною досвіду дитини і в стресових ситуаціях ці знання можуть стати в нагоді [6; 7].

Процес перетворення потенційних здібностей у дієві інструменти самопомоги називається актуалізацією ресурсів. За Пезешкіаном, це відбувається через п'ятиступеневу стратегію терапії, де притча відіграє роль каталізатора змін [1]. Психологічні механізми актуалізації включають розвиток вольового зусилля, когнітивної гнучкості та самоцінності. Дуже важливо для підлітка з тривожністю навчитися толерувати невизначеність – вміння бути стабільним у ситуаціях, де немає однозначного рішення [5]. Саме східні притчі ідеально для цього підходять.

Механізмами актуалізації особистісних ресурсів за допомогою притч є рефлексивність, позитивна інтерпретація, самопомога, розширення цілей. Кожна з них має свій зміст та вказує на роль притчі в процесі [3; 5].

Рефлексивність допомагає усвідомленню власного стану та думок через спостереження. Притча тут допомагає підлітку «спостерігати» за власною поведінкою. Позитивна інтерпретація дає можливість знайти ресурс в симптомі (тривога, як пильність). Через самопомогу виробити навик використовувати внутрішні ресурси самостійно.

Саме притча допомагає знайти в собі ресурс та вчить саморегуляції. Розширюючи цілі людина переходить від уникнення страху до активного планування майбутнього. В цьому випадку притча відіграє роль відкривача нових перспектив і смислів розвитку особистості.

Поеднуючи в собі східну мудрість та західні психологічні стандарти, позитивна психотерапія Н. Пезешкіана надає підліткам не просто набір технік, а цілісний світогляд. Світ наповнений високою конкуренцією, соціальними мережами та іншими стресовими джерелами постійно підживлює тривожність, саме притча в ньому виконує роль «тихої гавані» для рефлексії та відновлення [3; 6].

Використання східних притч як інструменту актуалізації ресурсів дозволяє: перетворити «вади» на «можливості», завдяки позитивній реінтерпретації симптомів; активувати цілісний потенціал мозку – емоційний і інтелектуальний; успішно долати психологічний опір підлітків за допомогою недирективної форми взаємодії; стимулювати розвиток навичок саморегуляції та самопомоги, щоб в довгостроковій перспективі вміти справлятися з тривогою.

Отже, східні притчі являються ємним та екологічним способом актуалізації особистісних ресурсів, які дозволяють підліткам з високим рівнем тривожності не тільки справитися зі страхами, а й стати більш гармонійним, стійким та усвідомленим у складному сучасному світі. Метод позитивної психотерапії виховує у підлітка відповідальність за власний стан і дає йому ключі для розуміння життя та його правил.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Згідно проведеному дослідженню можна сказати, що східні притчі Н. Пезешкіана є екологічним та ефективним інструментом для психологічної допомоги підліткам з високим рівнем тривожності. Вони дозволяють актуалізувати приховані ресурси особистості при цьому не зачіпаючи захисні механізми підлітка і не наштовхуючись на його опір, а все через метафоричну форму.

Основні завдання, які виконує притча це – трансформація сприйняття симптому, когнітивна та емоційна інтеграція, актуалізація первинних здібностей, ефективність та соціалізація.



Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на вивчення того, як притчі допомагають опрацьовувати травматичний досвід, що був отриманий від батьків.

Також варто звернути увагу на дослідження довготривалості впливу притч на формування резильєнтності у підлітків після завершення терапевтичного курсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко-Митрофанова І., Гоголь Д. Позитивна психотерапія: навчальний посібник з психотерапевтичних практик розвитку усвідомленої стресостійкості: навч. посіб. Київ: ГО «МНГ», 2022. 221 с.
2. Матохнюк Л., Шпортун О. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. Науковий журнал «Габітус» 2020. №19. С. 157–163 URL: 19-2020.
3. Ордатій Н., Гуменюк Н., Ангельська В. Позитивна психотерапія: Відновлення ресурсів і сил після травми. Психосоматична медицина та загальна практика: тези доп. до IV Конгресу з міжнар. участю. 2024. №4. Т. 9. С. 1-6
4. Чернега А. Психологічні особливості тривожності підлітків. Збірники наук. праць проф.-виклад складу ДонНУ ім. Василя Стуса: матеріали наук. конф. (2017-2018 р.). Т.1. С. 192–194 URL: <https://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7181>
5. Штепа О. Основні механізми актуалізації психологічних ресурсів. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. №33. С. 584–600 URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/pdf>
6. Kolenda-Sujecka, K. The Neuroscience Of Story: The Role Of Storytelling In Psychotherapy. The Global Psychotherapist. 2023. Vol. 3, No. 1, P. 133-135 URL: https://www.positum.org/wp-content/uploads/2023/01/Kolenda-Sujecka_Vol.3-No.1.pdf
7. Peseschkian N. Oriental Stories as Tools in Psychotherapy: The Merchant and the Parrot. Berlin; Heidelberg ; New York : Springer-Verlag, 1986. 172 p.

УДК 159.922.7.072.5-053.4:316.624.5

Валерія СУШКО

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О. М.

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми агресивної поведінки дітей дошкільного віку в умовах трансформації сучасного соціокультурного простору. Особливу увагу приділено детермінантам дитячої агресивності, зумовленим реаліями воєнного стану в Україні, зокрема впливу хронічного стресу, сигналів повітряної тривоги та перебування в укриттях на емоційний стан вихованців. Розкрито сутність агресії як складного багатфакторного феномена, що в дошкільному віці виконує як адаптивну функцію самозахисту, так і може трансформуватися у стійку дезадаптивну рису особистості.

На основі аналізу сучасних психологічних досліджень обґрунтовано необхідність системного підходу до корекційної роботи, що базується на засадах безумовного прийняття, партнерства та емоційної підтримки. У роботі представлено практичні кейси та алгоритми реагування на різні види агресивних проявів (фізичну, вербальну, символічну), а також запропоновано методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо використання арт-терапевтичних технік, ігрової терапії та методів саморегуляції в екстремальних умовах. Доведено, що комплексний підхід, спрямований на розвиток соціального інтелекту та емпатії, дозволяє мінімізувати деструктивний вплив соціокультурної нестабільності на психічний розвиток дитини.

Ключові слова: агресивна поведінка, дошкільний вік, психологічна корекція, соціокультурне середовище, емоційна саморегуляція, ігрова терапія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема агресивної поведінки дітей дошкільного віку набуває особливої гостроти через суттєві трансформації соціокультурного середовища, яке дедалі частіше характеризується високим рівнем інформаційної насиченості, соціальною нестабільністю та докорінною зміною звичних умов життєдіяльності. Успішна соціалізація дитини в таких умовах ускладнюється через екстремальне зростання вимог до її адаптивних можливостей, що нерідко призводить до виникнення глибоких внутрішніх конфліктів, які знаходять свій вияв у деструктивних формах взаємодії з оточенням. Психологічна корекція агресивності саме в дошкільний період є стратегічно важливим завданням, оскільки цей вік є сенситивним для формування базових морально-етичних орієнтирів та засвоєння конструктивних патернів комунікації, які закладають фундамент для подальшого психічного здоров'я особистості.

Актуальність дослідження суттєво посилюється реаліями воєнного стану в Україні, який став джерелом хронічного стресу та психоемоційного виснаження для наймолодшої категорії населення. Постійні сигнали повітряної тривоги, вимушене перебування в обмеженому просторі укриттів та порушення звичного режиму дня руйнують дитяче відчуття безпеки, провокуючи спалахи реактивної агресії як неусвідомленої форми захисту від невидимої загрози. Перебування в укриттях часто супроводжується сенсорним перевантаженням



або, навпаки, дефіцитом рухової активності, що в поєднанні з тривогою дорослих акумулює в дитині напруження, яке згодом трансформується в конфліктність, протестні реакції та ворожість щодо однолітків.

Актуальність теми також зумовлена суперечністю між необхідністю забезпечення гармонійного емоційного розвитку дитини та реальним станом сучасного соціокультурного простору, де конкурентність й ранній інтелектуальний тиск посилюються загальною атмосферою тривожності. Поширення цифрових технологій та неконтрольований доступ до медіаконтенту, який у воєнний час перенасичений жорсткими образами, деформують уявлення дитини про допустимі межі поведінки, стираючи грань між віртуальною небезпекою та реальною шкодою оточуючим [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема корекції агресивних проявів у дитячому віці перебуває у центрі уваги багатьох сучасних дослідників, які розглядають цей феномен як багатоаспектне явище, зумовлене поєднанням біологічних, психологічних та соціальних чинників. У науковому доробку останніх років значна увага приділяється трансформації дитячої агресивності під впливом цифрового середовища та медіа-контенту, що відображено у працях С. Андріяш, О. Кононко, Н. Олексюк, Б. Семчука, Б. Чекулаєва, І. Чепур та ін.

Психологічні детермінанти агресивної поведінки та специфіку їх вияву в міжособистісній взаємодії дошкільників ґрунтовно аналізують українські вчені, зокрема І. Бужина, Т. Мицкан, Т. Пастухова, О. Скар, Т. Федорченко та ін. Дослідження М. Белей, М. Зварич, Т. Карпінської, М. Максимчук, та інших сучасних психологів-науковців вказують на те, що агресія в дошкільному віці часто є наслідком несформованості механізмів емоційної саморегуляції, що в умовах соціальної нестабільності лише загострюється.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття особливостей психологічної корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в контексті трансформацій сучасного соціокультурного середовища.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Аналіз сучасного наукового дискурсу дозволяє визначити агресію як надзвичайно складну, багатофакторну та динамічну форму поведінки, що спрямована на свідоме заподіяння фізичної шкоди, емоційного болю або психологічного дискомфорту іншому суб'єкту, групі людей чи неживому об'єкту [1].

В межах української психологічної школи дослідження цього феномена базуються на розумінні агресії як багаторівневого акту, що може виступати або інструментальним засобом досягнення мети, або емоційною реакцією на блокування базових вітальних потреб дитини, а також гострим проявом психічного спротиву травматичним чинникам соціокультурного середовища [1, с. 174].

Т. Карпінська підкреслює, що на початкових етапах агресія може виконувати адаптивну функцію самозахисту та мобілізації сил для подолання життєвих перешкод, проте у разі її систематичного та безконтрольного прояву вона неминує трансформуватися у стійку дезадаптивну рису особистості, яка потребує негайного та фахового психокорекційного втручання [3, с. 68].

Як зауважує Т. Журавко, сьогодні процес формування дитини як гармонійної особистості відбувається в умовах надзвичайно агресивного та нестабільного соціокультурного простору, який висуває до підростаючого покоління жорсткі, а подекуди й суперечливі вимоги, регламентуючи майже всі аспекти життєдіяльності через каральний інструментарій соціального контролю. Суттєве ускладнення соціальної динаміки у ХХІ столітті зумовлює посилення змагальних тенденцій в освітньому процесі, де постійне порівняння дітей із кардинально різними здібностями, темпераментами та темпами розвитку стає першопричиною накопичення критичного рівня внутрішньої напруги та почуття власної меншовартості. Подібна агресивна поведінка визначає не лише поточний статус дитини в ієрархії дитячого колективу, а й формує загальний вектор розвитку її особистісного профілю, оскільки за відсутності вчасної психолого-педагогічної підтримки ці деструктивні тенденції мають високу ймовірність закріплення у формі асоціальної або навіть відкрито антисоціальної життєвої позиції в підлітковому та юнацькому віці [2, с. 182].

Різновиди дитячої агресії традиційно класифікують за вектором спрямованості, способом зовнішнього вираження та глибинним мотивом, чітко виокремлюючи фізичну, вербальну, пряму та непряму форми деструкції, серед яких особливої уваги фахівців потребує автоагресія як приховане або явне заподіяння шкоди самому собі через відчуття провини чи безпорадності [2, с. 16].

В умовах тотального соціокультурного напруження, що сьогодні обтяжене трагічними реаліями воєнного стану в Україні, критичного значення набуває реактивна агресія, яка виступає миттєвою та часто неконтрольованою відповіддю на перманентний страх, глибоку фрустрацію або пряму загрозу життю. Постійне перебування в зоні високої небезпеки, регулярні сигнали повітряної тривоги та вимушена ізоляція в укриттях позбавляють дитину нормативних умов для гри та розвитку, що через почуття тотальної невизначеності значно ускладнює процеси соціальної адаптації та інтеграції в нові, часто нестабільні соціальні групи.

Дошкільний вік охоплює кілька критичних фаз психічного розвитку, починаючи з раннього дитинства, де внаслідок обмеженості вербального апарату та несформованості мовленнєвих навичок домінує яскрава фізична експресія та інтенсивні афективні спалахи, що є найбільш характерними для кризи трьох років. У цей складний період дитина відчайдушно прагне до автономії, а її агресивні дії, як-от відбирання чужих іграшок, руйнування іграшкових будиночків однолітків чи демонстративне ігнорування правил, часто слугують



єдиним доступним способом самоствердження та перевірки міцності кордонів у взаєминах із дорослими. Вже ближче до завершення старшого дошкільного віку фізичні випадки поступово заміщуються витонченою вербальною агресією, оскільки дитина опановує мову як досконалий інструмент психологічного впливу, починаючи свідомо використовувати образливі прізвиська, завуальовані погрози або тактику колективного бойкоту для захисту власного простору чи здобуття лідерських позицій [1].

Аналізуючи специфічні прояви деструктивності, необхідно звернути увагу на феномен символічної агресії, яка найчастіше знаходить своє відображення в дитячих малюнках із використанням темних кольорів та сюжетів насилля, або в іграх із демонстративно жорстокими сценаріями, що є прямою проекцією пережитого жаху та тривалої тривоги, акумульованої під час перебування в захисних спорудах. Важливо враховувати, що справжньою причиною подібної поведінки можуть виступати як об'єктивні соматичні чинники чи приховані неврологічні порушення, так і глибокі мікросоціальні фактори, зокрема дефіцит батьківської емпатії або підсвідома спроба дитини здобути емоційну увагу дорослих через провокацію конфлікту. Часто агресивні діти володіють високим рівнем логічного мислення та розвиненим інтелектом, проте при цьому відчувають критичну нестачу навичок співпереживання, що змушує їх сприймати світ як апіорі вороже середовище, де агресія стає єдиною дієвою стратегією для психологічного виживання [1, с. 184].

Ефективна психологічна корекція такої поведінки вимагає цілісного та системного підходу, де центральне місце має посідати комплексна ігрова терапія та сучасні арт-терапевтичні методики, які дозволяють дитині у безпечний спосіб відреагувати накопичений гнів та трансформувати деструктивну енергію у творчий продукт. Чинні методичні рекомендації пропонують активне впровадження технік «каналізації» емоцій, таких як інтенсивне ліплення з пластичних матеріалів для фізичного вивільнення напруги, експресивне малювання власного стану або використання ігрових атрибутів на кшталт «подушок для гніву», що допомагають дитині легалізувати свої почуття без шкоди для оточуючих [4].

Не менш значущим аспектом є систематичне навчання дошкільників прийомам психоемоційної саморегуляції та глибинної релаксації, зокрема через дихальні вправи або прослуховування спеціально підібраної гармонійної музики, що дає змогу стабілізувати внутрішній стан дитини навіть у стресогенних умовах перебування в обмеженому просторі укриттів.

Корекційна робота повинна інтегрувати в себе розвиток соціального інтелекту через складні сюжетно-рольові ігри та авторські казки-терапії, де дитина вчиться ідентифікувати власні стани та почуття героїв, які знаходять альтернативні, мирні шляхи подолання міжособистісних конфліктів. Психотерапевтична взаємодія має неухильно базуватися на засадах безумовного прийняття та партнерства, де фахівець виступає в ролі надійного дорослого, який через обійми та стабільну присутність повертає дитині втрачене відчуття базової безпеки та затишку. Підсумковим етапом професійної корекції стає зміцнення позитивної самооцінки малюка та поступовий розвиток його особистісної здатності брати на себе відповідальність за власні дії, що в кінцевому результаті дозволяє замінити автоматичні агресивні реакції на конструктивний соціальний діалог і сприяє успішному зростанню особистості в умовах складних викликів сучасності [4].

Для забезпечення практичної цінності корекційного процесу доцільним вважаємо розгляд типових сценаріїв агресивної поведінки, що виникають у повсякденному житті дошкільника, особливо в контексті підвищеного стресогенного навантаження.

Кейс № 1. Реактивна фізична агресія в умовах обмеженого простору (укриття). Під час тривалого перебування в укритті дитина п'яти років раптово штовхає однолітка, який випадково зачепив її іграшку, та починає голосно кричати, проявляючи ознаки рухового збудження. Алгоритм реагування полягає в тому, що дорослому слід негайно встановити фізичний контакт на рівні очей дитини, забезпечуючи спокійний, але твердий тон голосу, що допоможе малюку стабілізувати власний стан через співналаштування з нервовою системою дорослого. Першочерговим завданням є вербалізація почуттів дитини через фрази на кшталт «Я бачу, що ти дуже втомлений і злий, бо тут мало місця», що знімає внутрішню напругу через визнання емоції. Замість покарання варто запропонувати дитині легальний спосіб вивільнення енергії: «Давай ми з тобою зараз міцно-міцно стиснемо кулачки, ніби витискаємо сік із лимона, а потім різко їх розслабимо», що дозволяє перевести психологічне напруження у м'язову релаксацію.

Кейс № 2: Вербальна агресія та соціальна ізоляція («Я з тобою не дружу»). Старша дошкільниця активно підбурює групу дівчаток ігнорувати нову дитину в колективі, вигадуючи образливі прізвиська та використовуючи соціальний вплив як інструмент домінування. Алгоритм реагування полягає в тому, що у цій ситуації важливо уникати публічного сорому, оскільки це лише посилить потребу дитини захищатися через агресію. Корекційна робота має бути спрямована на розвиток емпатії через метод «заміщення ролі» у приватній бесіді: «Уяви, що ми граємо в гру, де всі раптом забули, як тебе звати й перестали відповідати на твої запитання; як би ти себе почував?». Наступним кроком є стимулювання просоціальної поведінки через спільну проектну діяльність, де агресор та жертва мають виконати спільне завдання, що вимагає кооперації, наприклад, створення великого колажу «Наше безпечне місто», що допомагає змістити фокус із конкуренції на співпрацю.



Кейс № 3. Символічна та ігрова агресія з воєнним підтекстом. Дитина в грі постійно відтворює сцени руйнувань, наділяючи персонажів виключно жорстокими рисами та проявляючи надмірну фіксацію на темах смерті чи поранень. Алгоритм реагування полягає в тому, що важливо розуміти, що така гра є формою самотерапії та способом переробки травматичного досвіду, тому її не можна забороняти, проте необхідно м'яко спрямовувати в конструктивне русло. Дорослий може включитися в гру як новий персонаж – «рятівник» або «лікар», вводячи в сюжет елементи відновлення, допомоги та надії, наприклад «Твій будиночок зруйновано, це дуже сумно, але дивись, приїхала команда будівельників, які допоможуть нам зробити його ще міцнішим». Такий підхід дозволяє дитині вийти з циклу безпорадності та відчутти можливість впливу на ситуацію, що поступово знижує рівень фонові агресивності.

Методичні рекомендації для вихователів та батьків щодо профілактики агресивної поведінки у дітей дошкільного віку полягають у:

- створенні «куточка тиші» з м'якими подушками, антистрес-іграшками та навушниками з приємною музикою, де дитина може усамітнитися при перших ознаках емоційного перевантаження;
- впровадженні щоденних «хвилинок емоцій», під час яких діти вчать позначати свій стан за допомогою карток-смайликів або кольорів, що розвиває навички розрізнення власних почуттів до того, як вони переростуть в агресивну дію;
- використанні терапевтичних казок, де головний герой володіє «суперсилою спокою» й вчиться перемогати «дракона гніву» за допомогою дихання чи чарівних слів, що дає дитині готові моделі поведінки для копіювання;
- забезпеченні регулярного фізичного розвантаження через рухливі ігри, що імітують тварин (наприклад, «сердитий тигр», який стає «лагідним котиком»), що вчить дитину свідомо перемикати режими емоційного збудження [4].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що феномен агресії є складним динамічним утворенням, яке в сучасних умовах значною мірою детермінується деструктивним впливом зовнішнього соціокультурного середовища та стресогенними чинниками воєнного часу. Агресія у дошкільнят не повинна розглядатися як ізольована поведінкова девіація, адже вона постає насамперед як специфічний механізм психологічного захисту та спосіб емоційного реагування на втрату базового відчуття безпеки, що вимагає від фахівців глибокого розуміння природи дитячих страхів і фрустрацій.

Ефективність психологічної допомоги агресивним дітям безпосередньо залежить від інтеграції ігрових, арт-терапевтичних та когнітивно-поведінкових методів, які дозволяють дитині не лише легалізувати власні негативні почуття, а й опанувати конкретні інструменти саморегуляції. Особливого значення в сучасних реаліях набуває адаптація корекційних програм до умов перебування в обмеженому просторі, де використання дихальних вправ, технік м'язової релаксації та терапевтичного казкоскладання дозволяє знизити рівень реактивної агресивності безпосередньо в моменти кризового напруження. Важливою умовою успіху є трансформація позиції батьків та педагогів від карально-контролюючої до підтримувально-емпатійної, що створює необхідний терапевтичний простір для відновлення ментального здоров'я дитини.

Перспективним напрямом подальших досліджень у цій галузі є розробка дистанційних та мобільних форм психологічної підтримки для сімей із дітьми дошкільного віку, які перебувають у зонах активних бойових дій або в умовах вимушеної міграції, де агресія часто стає єдиною доступною стратегією адаптації до нових умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с. <https://library.nusta.edu.ua/depositary>
2. Журавко Т. Агресивна поведінка дітей старшого дошкільного віку під час війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60, т. 2. С. 182–188. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-27>
3. Карпінська Т. С. Ефективність профілактики агресивної поведінки дошкільників засобами рухової ігрової діяльності. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2010. Вип. 12. С. 66–70. <https://lib-repo.pnu.edu.ua>
4. Карпінська Т. С. Психологічна профілактика агресії у дошкільників: метод. рек. Івано-Франківськ, 2011. 50 с.
5. Курілова У. І. Чинники агресивної поведінки як прояв психологічного захисту: діагностика та корекція: кваліфікаційна робота / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2022. 101 с. <https://elibrary.kdpu.edu.ua>



УДК:159.944:373.2

Олена ТОТОК

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мамчур І. В.

У статті проаналізовано специфіку та динаміку професійного вигорання педагогів дошкільної ланки в умовах тривалого стресу, спричиненого воєнними діями. Визначено основні чинники, що детермінують емоційне виснаження вихователів, зокрема необхідність поєднання професійних обов'язків із забезпеченням безпеки дітей під час тривоги. Окреслено психологічні механізми адаптації та методи профілактики деструктивних емоційних станів у педагогічних колективах.

Ключові слова: професійне вигорання, вихователі ЗДО, воєнний стан, емоційне виснаження, психологічна стійкість, резильєнтність.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна та безпекова ситуація в Україні докорінно трансформувала зміст та вектор професійної діяльності працівників освітньої галузі, особливо в її наймолодшій ланці — дошкільній. Повномасштабна війна стала тим каталізатором, що змусив вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) вийти далеко за межі традиційної педагогіки, адаптуючись до викликів, які раніше здавалися немислимыми в цивілізованому світі. Сьогоднішній вихователь — це не просто наставник чи організатор ігрової діяльності, а ключова фігура, що відповідає за психофізичну стабільність дитини в умовах перманентної небезпеки.

Професійна реальність вихователя сьогодні характеризується феноменом «подвійного навантаження». З одного боку, зберігається необхідність виконання державних стандартів дошкільної освіти, а з іншого — виникає гостра потреба в опануванні навичок кризового менеджменту. На плечі педагогів лягла колосальна відповідальність: від фізичного переміщення груп у безпечні місця під час повітряних тривог до професійної стабілізації психоемоційного стану дітей, які стали свідками воєнних дій або втратили звичне середовище існування. Робота в обмеженому просторі укриттів, постійне очікування загрози та необхідність транслювати дітям впевненість, коли сам педагог перебуває у стані стресу, створюють умови екстремального психологічного тиску.

Саме цей режим функціонування «на межі можливостей» стає живильним середовищем для розвитку синдрому професійного вигорання. В умовах воєнного стану вигорання набуває специфічних рис: воно розвивається значно швидше та має глибші деструктивні наслідки. Вихователь стикається з ефектом «вторинної травматизації», коли через глибоку емпатію до вихованців він поглинає їхній біль та страх, не маючи при цьому достатнього часу для власного відновлення. Емоційне виснаження, яке раніше вважалося поступовим процесом, сьогодні часто проявляється у вигляді гострої втрати мотивації, психосоматичних розладів та професійної апатії.

Актуальність цієї проблеми виходить далеко за рамки індивідуального психологічного дискомфорту окремого працівника. Професійне вигорання вихователя в умовах війни — це пряма загроза якості та безпеці дошкільної освіти. Педагог у стані вигорання не здатний бути надійним «емоційним контейнером» для дитини, що вкрай важливо для малюків у кризовий період. Таким чином, вивчення психологічних особливостей вигорання в умовах війни та пошук системних методів його профілактики є не лише науковим завданням, а й необхідною умовою збереження кадрового потенціалу українського дошкільця та забезпечення ментального благополуччя наступних поколінь.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя вивчення деструктивних станів особистості в професійній сфері формувалося протягом останніх десятиліть у межах західної психологічної традиції. Вихідною точкою вважаються праці Г. Фрейденберґера, який першим концептуалізував «вигорання» як специфічний розлад, та К. Маслач, чия трикомпонентна модель (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень) стала класичним інструментом діагностики. Вагомий внесок у розуміння динаміки цього процесу зробили М. Лайтер, В. Шауфелі, Е. Грінгласс, а також А. Пайнс, які досліджували зв'язок між екзистенційними очікуваннями фахівця та реальністю професійної діяльності. Глибинні аспекти втрати сенсу праці та екзистенційного вакууму як передумови вигорання аналізували А. Ленгле та В. Франкл [1; 2; 3; 4].

В українському науковому просторі проблема професійної деформації освітян набула особливої актуальності. Фундаментальні дослідження С. Максименка, Т. Яценко та Н. Чепелевої дозволяють розглядати вигорання крізь призму особистісного становлення та криз самоздійснення. Питання організаційного стресу та психологічного здоров'я персоналу в освітніх установах ґрунтовно висвітлені у роботах Л. Карамушки, О. Філь, Н. Водоп'янової та Т. Зайчикової. Проблематику стресостійкості та механізмів адаптації педагогів у кризових ситуаціях вивчали Г. Ложкін, Н. Пов'якель та О. Кокун. [1, с. 24].



Специфіка емоційної сфери вихователів дошкільних закладів стала об'єктом уваги таких дослідників, як О. Кононко, В. Терлецька, Т. Тітаренко та Л. Тишук. Зокрема, В. Терлецька акцентує увагу на психологічних умовах корекції вигорання, а Т. Тітаренко — на ресурсах життєстійкості та посттравматичного зростання особистості. Питання професійної готовності вихователів до роботи в особливих умовах піднімалися у працях Н. Гавриш, Т. Піроженко та І. Жигори.

Попри значну кількість публікацій, присвячених загальним аспектам вигорання (праці В. Бойка, Є. Ільїна, М. Буріша, Д. Трунова, Т. Форманюк, Л. Юр'євої), сфера дошкільної освіти в умовах воєнного стану залишається недостатньо опрацьованою. Дослідження зарубіжних авторів, таких як Я. Ванг, Дж. Кін та Х. Дубініцька, здебільшого стосуються порівняльного аналізу вчителів та вихователів у стабільних соціальних системах [3].

Специфіка праці вихователя в умовах сучасної України полягає у необхідності «емоційного контейнування» дитячих страхів на фоні власної травматизації. Цей феномен, який Ч. Фіглі та К. Чернісс описують як «втому від співчуття», у вітчизняних реаліях набуває рис хронічного стресу. Роботи О. Лазорко, І. Волчелюк та Ю. Жогно підкреслюють, що сьогодні вихователь потребує не лише методичної підтримки, а й глибокої психокорекції суб'єктивних чинників вигорання. Таким чином, існує нагальна потреба у синтезі напрацьованих класиків (таких як Р. Шваб, Дж. Еделвіч, Р. Каллум) із новітніми запитами української освітньої практики для створення дієвих програм психологічного супроводу вихователів ЗДО. [4, с. 2].

Мета статті: розкрити психологічний зміст та особливості прояву професійного вигорання вихователів ЗДО в умовах воєнного стану, а також визначити ключові напрями психологічної допомоги педагогам.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у комплексному розв'язанні актуальної психологічної проблеми, що стосується деструктивних змін особистості педагога в умовах тривалого стресогенного впливу. У межах проведеної роботи вперше було здійснено цілісне наукове обґрунтування сукупності психологічних умов, які забезпечують ефективну корекцію професійного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти, що дозволило розробити та апробувати спеціалізовану програму психологічного супроводу, адаптовану до специфіки праці в дошкільлі. Суттєвим теоретичним внеском стало уточнення та розширення змістового наповнення поняття «професійне вигорання», яке в контексті даного дослідження розглядається як складний багатовимірний стан, що характеризується прогресуючим зниженням життєвого потенціалу суб'єкта під впливом тривалого професійного напруження. Це явище інтегрує в собі симптомокомплекс хронічної втоми, глибокого емоційного виснаження, явищ деперсоналізації та стійкої тенденції до редукції особистих професійних здобутків.

Окрему наукову вартість має вдосконалення структури типологічних властивостей особистості вихователів, що диференціюються залежно від встановлених рівнів вигорання, що дає змогу глибше зрозуміти внутрішні механізми трансформації професійної свідомості. Подальшого розвитку в роботі набули наукові уявлення про засоби та методи гармонізації професійно-особистісного розвитку педагогічних працівників, які виступають превентивним чинником щодо професійної деформації. Теоретичне значення дослідження підкріплюється виявленням взаємозв'язків між рівнем життєстійкості вихователя та його здатністю протистояти деструктивним чинникам зовнішнього середовища, що розширює існуючі підходи в галузі психології праці та педагогічної психології. [2, с. 47].

Практична значущість отриманих результатів підтверджується успішною апробацією програми психокорекції, яка продемонструвала свою ефективність у стабілізації психоемоційного стану педагогів на базі досліджуваних закладів освіти. Розроблені методичні рекомендації та діагностичний комплекс мають універсальний характер і можуть бути впроваджені в діяльність психологічних служб освітніх установ для проведення профілактичної роботи, а також використані у системі вищої освіти та курсової перепідготовки вихователів для підвищення їхньої психологічної компетентності та стресостійкості. Сформований під час дослідження концептуальний апарат та емпіричні дані створюють підґрунтя для подальших наукових пошуків у напрямі вивчення ресурсів самовідновлення фахівців соціономічного профілю в умовах суспільних криз. Обґрунтованість результатів забезпечується використанням валідного психодіагностичного інструментарію, зокрема методик В. Бойка, Г. Айзенка та Дж. Роттера, що дозволило отримати достовірні дані про рівень суб'єктивного контролю та емоційну стійкість респондентів, а застосування методів математичної статистики підтвердило надійність сформульованих наукових висновків.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У результаті проведеного теоретичного та емпіричного дослідження було сформульовано такі узагальнюючі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити професійне вигорання як складний психофізіологічний феномен, що виявляється у формі тотального виснаження внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що цей стан є закономірним наслідком тривалого перебування фахівця в емоційно напруженому середовищі, де високі професійні вимоги не збігаються з наявними можливостями для психологічного відновлення.



2. Ідентифіковано ключові детермінанти, що провокують розвиток вигорання у педагогічній сфері. До них належать як організаційні чинники (інтенсивний ритм роботи, монотонність операцій, надмірна кількість службових контактів), так і суб'єктивні фактори (висока відповідальність за життя і розвиток вихованців, потреба у постійній адаптації до мінливих умов та необхідність перманентного саморозвитку). Безперервне емоційно насичене спілкування за відсутності належної психогігієни стає головним тригером формування професійної деформації.

3. Обґрунтовано специфіку діяльності вихователя, яка за своєю суттю є однією з найбільш енерговитратних. Ефективність виховного процесу прямо залежить від здатності педагога до емпатійного проникнення у внутрішній світ дитини. Це вимагає від вихователя не лише глибоких знань із психології та фізіології, а й високого рівня стресостійкості, оскільки він виступає головним джерелом емоційної стабільності для вихованців.

4. Емпіричне дослідження особливостей вигорання за допомогою комплексу валідних методик (В. Бойка, Г. Айзенка, Дж. Роттера) дозволило виявити найбільш гострі симптоми у піддослідних: емоційне відчуження, тривожність, депресивні настрої та тенденцію до редукції професійних обов'язків. Було встановлено значущий негативний зв'язок між рівнем вигорання та показниками життєстійкості: педагоги з низькою здатністю до саморегуляції та прийняття ризику виявилися найбільш вразливими до професійного стресу.

5. Апробація корекційно-розвивальної програми підтвердила гіпотезу про можливість успішного подолання вигорання через тренінгові форми роботи. Порівняльний аналіз результатів «до» та «після» впровадження програми продемонстрував позитивну динаміку:

6. Розроблено практичні рекомендації, спрямовані на превенцію вигорання, що включають заходи з підвищення стресостійкості та гармонізації внутрішнього стану педагогів. Незважаючи на досягнуті результати, проблема залишається відкритою для подальших наукових розвідок. Перспективи подальших пошуків вбачаються у глибшому аналізі дисбалансу між енергетичними витратами педагога та рівнем його морально-матеріальної винагороди, а також у вивченні індивідуальних ресурсів подолання особистісних конфліктів як засобу забезпечення тривалої професійної самореалізації.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у поглибленому вивченні феномену професійного вигорання педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з урахуванням сучасних соціально-психологічних викликів, зокрема умов воєнного стану.

Актуальним напрямом є аналіз дисбалансу між енергетичними витратами педагога та рівнем його моральної й матеріальної винагороди як одного з провідних чинників формування професійного виснаження. Доцільним також є дослідження впливу організаційного середовища та управлінських стратегій закладу освіти на динаміку розвитку синдрому вигорання.

Подальшого опрацювання потребує проблема індивідуально-психологічних ресурсів особистості, зокрема життєстійкості, емоційної саморегуляції та копінг-стратегій, як чинників профілактики та подолання професійного стресу. Перспективним є розроблення й апробація інноваційних психокорекційних та тренінгових програм, спрямованих на зміцнення психічного здоров'я педагогів і підвищення їхньої адаптивності до умов тривалої невизначеності.

Окремої уваги заслуговує вивчення довготривалих ефектів впроваджених корекційно-розвивальних програм, а також можливостей їх інтеграції в систему післядипломної педагогічної освіти. Важливим напрямом є також міждисциплінарний підхід до проблеми, що передбачає поєднання психологічних, педагогічних і соціологічних досліджень для комплексного розуміння механізмів професійного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневський С.В. Механізми виникнення емоцій, їх види, прояви та стани. *Актуальні напрями психопрофілактичних заходів у закладах вищої освіти матеріали I Всеукр. круглого столу (м. Дніпро, 18 травня 2018 р.)*. Дніпро : ДДУВС, 2018. С. 19-24.
2. Данилюк І. Предко В. Характеристика основних структурних проявів життєстійкості особистості в умовах війни. Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2023. № 51 С. 46-51
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : навч.-методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с.
4. Тітаренко Т. М. Життєстійкість особистості в умовах війни: ресурси та стратегії відновлення. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–9.



УДК 159.922.7:159.942.5

Валерія ЧАБАНЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ ТРИВОЖНОСТІ І ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З.О.*

У статті розглянуто взаємозв'язок емоційної тривожності та психологічної готовності дитини до школи, проаналізовано психологічні механізми її впливу на готовність майбутнього школяра та визначено основні чинники формування тривожності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: емоційна тривожність, психологічна готовність до школи, чинники тривожності, мотиваційна готовність, емоційно-вольова готовність.

Постановка проблеми. Початок шкільного навчання є одним із ключових етапів у житті дитини, що супроводжується суттєвими змінами умов її діяльності, соціального статусу та системи вимог. Успішність входження у шкільне середовище значною мірою визначається рівнем психологічної готовності, яка охоплює не лише інтелектуальні передумови, а й емоційно-вольову та мотиваційну сфери. Водночас сучасні соціальні умови, зокрема підвищений рівень стресогенних чинників, зумовлюють зростання емоційної тривожності у дітей старшого дошкільного віку, що може негативно позначатися на їх здатності до адаптації та ефективності навчальної діяльності.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемі психологічної готовності до школи, питання її взаємозв'язку з емоційною тривожністю залишається недостатньо систематизованим, особливо у контексті визначення психологічних механізмів такого впливу. Підвищена тривожність здатна не лише ускладнювати процес адаптації, а й трансформувати структуру психологічної готовності дитини, впливаючи на її пізнавальну активність, мотивацію та поведінкові стратегії. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу зазначеної проблеми з урахуванням сучасних досліджень, зокрема робіт, присвячених впливу соціальних умов на розвиток дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема психологічної готовності дитини до школи та впливу емоційної тривожності на цей процес є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених. У працях О. Л. Кононко розкрито значення емоційної сфери та саморегуляції як основи успішної адаптації дитини до навчання [3]. С. Д. Максименко розглядає розвиток довільності, уваги та самоконтролю як ключові передумови готовності до шкільного навчання [4].

Вагомий внесок у вивчення емоційних переживань дитини зробили Г. С. Костюк та І. Д. Бех, які підкреслювали значення соціального середовища у формуванні особистісних якостей. Сучасні дослідження В. Л. Злиwkова та О. М. Лукомської засвідчують негативний вплив підвищеної тривожності на адаптацію дітей до нових умов, особливо в умовах соціальної нестабільності [2].

Попри значну кількість наукових праць, питання психологічних механізмів впливу емоційної тривожності на готовність дитини до школи потребує подальшого теоретичного осмислення.

Мета статті. Теоретичний аналіз психологічних механізмів впливу емоційної тривожності на формування психологічної готовності дошкільника до навчання у школі та визначення основних чинників, що впливають на рівень тривожності майбутнього школяра.

Викладення основного матеріалу. Аналіз взаємозв'язку між рівнем емоційної тривожності та психологічною готовністю дитини до школи потребує розгляду не лише зовнішніх проявів занепокоєння, а й глибинних психологічних механізмів, що визначають характер цього впливу. У межах даного дослідження емоційна тривожність розглядається не як супутній симптом, а як активний психологічний чинник, що виконує функцію своєрідного деструктивного фільтра сприйняття дитиною майбутнього шкільного середовища. Саме через цей фільтр відбувається інтерпретація нових вимог, соціальних взаємодій та навчальних ситуацій. Емоційна тривожність у період преадаптації до школи виконує роль деструктивного модератора: вона не лише супроводжує розвиток інтелектуальних чи мотиваційних компонентів, а й активно трансформує їх, змінюючи характер пізнавальної активності та спрямованість поведінки дитини.

У науковій літературі психологічна готовність до школи розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий та соціально-психологічний компоненти. Емоційна сфера при цьому виступає системоутворювальним чинником, який визначає характер взаємодії дитини з навколишнім середовищем, впливає на її діяльність і спілкування та формується у процесі соціалізації й виховання.

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати психологічну готовність до школи як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, рівень сформованості яких визначає успішність адаптації дитини до нових умов діяльності та соціальної взаємодії. Як зазначається у дослідженнях А. Самойлової та Л. Музичко,



недостатній розвиток цих компонентів може супроводжуватись підвищеною емоційною напруженістю та тривожністю, що ускладнює процес входження у шкільне середовище [5]. Отже, дослідження механізмів взаємозв'язку тривожності та психологічної готовності є необхідною умовою для цілеспрямованої оптимізації підготовки дитини до навчання.

Початок шкільного навчання є важливим етапом соціалізації дитини. Цей період пов'язаний зі зміною соціального статусу, появою нових вимог і правил поведінки, а також розширенням кола соціальних контактів. Ефективність входження у шкільне середовище безпосередньо залежить від рівня сформованості інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості.

Підвищена тривожність блокує актуалізацію інтелектуальних ресурсів через механізм когнітивної інтерференції. Одним із провідних механізмів такого впливу є когнітивне гальмування, за якого надмірне емоційне напруження поглинає значну частину оперативних психічних ресурсів дитини. Замість спрямування уваги на розв'язання пізнавальних завдань, дитина фокусується на моніторингу потенційних загроз (очікуванні зауваження, страху помилки), що об'єктивно знижує рівень реалізації її інтелектуальних можливостей. Для дітей старшого дошкільного віку тривожність може проявлятися у невпевненості у власних діях та униканні нових ситуацій, що негативно впливає на формування психологічної готовності до навчання у школі. У подальшому, вже у шкільному середовищі, ці прояви можуть зумовлювати страх відповідати на уроці, уникання взаємодії з однолітками або надмірне хвилювання під час виконання навчальних завдань.

Підвищена тривожність сприяє зміщенню мотивації від прагнення до успіху до уникнення невдач. Дитина боїться бути висміяно в колективі однолітків, тому проявляє свої здібності лише в тих ситуаціях, які вважає безпечними. У поведінці таких дітей нерідко спостерігаються скутість, замкнутість, плаксивість або, навпаки, підвищена збудливість та емоційна нестійкість.

Сім'я є ключовим чинником емоційного розвитку дитини, оскільки саме в ній формуються способи реагування на труднощі та нові ситуації. Значний вплив на цей процес має стиль сімейного виховання, описаний у дослідженнях А. Самойлової та Л. Музичко, де підкреслюється роль батьківських стратегій у формуванні готовності до школи [5]. Зокрема, авторитарний стиль виховання, що характеризується жорстким контролем і високим рівнем вимог, може сприяти формуванню підвищеної тривожності, оскільки дитина звикає орієнтуватися на зовнішню оцінку та уникати помилок. У шкільному середовищі це проявляється у страху перед відповіддю, невпевненості у власних діях та залежності від реакції вчителя.

Авторитарний тип виховання детермінує розвиток тривожності через механізм фрустрації потреби в автономії. Постійний зовнішній контроль блокує формування внутрішніх критеріїв успішності, через що дитина входить у шкільне середовище з екстернальним локусом контролю, сприймаючи будь-яку навчальну задачу як потенційну ситуацію покарання.

Демократичний стиль виховання, навпаки, поєднує помірний контроль із підтримкою та повагою до потреб дитини. У такому середовищі батьки встановлюють чіткі правила поведінки, але водночас підтримують емоційний контакт із дитиною, заохочують її самостійність та пояснюють причини своїх вимог. Такий стиль сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, розвитку самоконтролю та зниженню рівня тривожності.

Ліберальний стиль виховання характеризується низьким рівнем контролю та мінімальними вимогами до поведінки дитини. Батьки дають дитині значну свободу у прийнятті рішень і рідко встановлюють чіткі правила. Хоча такий підхід може створювати сприятливу емоційну атмосферу, недостатність структури та вимог може призводити до труднощів у формуванні саморегуляції, що ускладнює дотримання дитиною шкільних правил та організацію власної діяльності.

Гіперопіка постає як чинник емоційної інвалідації, за якої дитина позбавляється досвіду самостійного подолання труднощів. Це призводить до формування стійкої невпевненості у власних ресурсах, що в умовах шкільного навчання трансформується у підвищену ситуативну тривожність перед кожною новою діяльністю. Таким чином, сімейне середовище може або створювати «зону безпеки», або виступати джерелом первинної тривожності, що викривляє сприйняття навчальної діяльності як загрозливої.

Фундаментальне значення сімейного середовища у детермінації емоційної стійкості дитини розкривається у працях провідних українських психологів через призму суб'єктного підходу. Зокрема, І. Д. Бех розглядає надмірний контроль як чинник, що блокує процес самобудівництва особистості. У цьому контексті емоційна тривожність постає як наслідок дефіциту «творчого ставлення до власної особистості»: дитина, позбавлена права на автономію, відчуває невпевненість перед новими вимогами школи, оскільки не має сформованих внутрішніх опор. Дослідження Елеонор Маккобі також підкреслюють важливість балансу між вимогливістю батьків та емоційною підтримкою у процесі виховання дитини. Такий підхід забезпечує формування впевненості, емоційної стабільності та соціальних компетенцій.

Важливим чинником формування емоційної стабільності є відчуття психологічної безпеки, яке виникає у взаємодії з близькими дорослими. Саме вони створюють середовище підтримки, у якому формується впевненість дитини у власних можливостях і здатність долати труднощі.



Не менш значущими є особистісні ресурси дитини: самооцінка, впевненість у власних силах, здатність до емоційної регуляції та сформованість соціальних навичок. Діти з адекватною самооцінкою легше адаптуються до нових умов, тоді як занижена самооцінка сприяє зростанню тривожності. Як зазначав Карл Роджерс, розвиток дитини відбувається найефективніше в умовах прийняття та підтримки.

Емоційна регуляція, за Джеймсом Гроссом, є важливим чинником психологічної адаптації. Її сформованість забезпечує здатність дитини контролювати власні переживання та ефективно діяти у складних ситуаціях.

Важливим компонентом психологічної готовності дитини до школи є сформованість соціальних навичок. Уміння взаємодіяти з однолітками, дотримуватися правил групової поведінки та конструктивно вирішувати конфлікти сприяють формуванню позитивного досвіду спілкування. Натомість труднощі у соціальній взаємодії або страх бути відкинутим можуть підсилювати тривожність і ускладнювати адаптацію до шкільного середовища. Водночас важливу роль відіграє і соціальне середовище, у якому перебуває дитина. Атмосфера у дошкільному закладі, стиль взаємодії вихователів з дітьми та характер відносин у групі можуть як сприяти зниженню тривожності, так і, навпаки, її посилювати. Позитивний емоційний клімат у колективі допомагає дитині відчувати себе прийнятою та захищеною, що створює сприятливі умови для формування впевненості та успішної адаптації до шкільного навчання.

Дослідження українських психологів, зокрема у працях В. Л. Зливкова та С. О. Лукомської, свідчать, що переживання воєнних подій суттєво впливає на емоційний стан дітей. Часті сигнали небезпеки, вимушене переміщення, розлука з близькими людьми та порушення звичного способу життя формують у дітей стан хронічної напруженості та тривожності. Перебування в умовах постійної небезпеки та невизначеності підвищує рівень тривожності, сприяє виникненню страхів, емоційної нестабільності, труднощів концентрації уваги та порушень сну, що негативно позначається на процесах навчання і соціальної адаптації.

Отже, емоційна тривожність дитини формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників. Первинну роль відіграють особливості сімейного виховання, які створюють базові умови емоційного розвитку. На їх основі формуються особистісні ресурси дитини, зокрема самооцінка та здатність до емоційної регуляції. Водночас соціальне середовище та сучасні соціальні виклики, зокрема воєнні події, можуть як посилювати, так і послаблювати прояви тривожності.

Важливим психологічним механізмом, що пояснює взаємозв'язок між емоційною тривожністю та готовністю дитини до школи, є її вплив на формування навчальної мотивації та пізнавальної активності. У старшому дошкільному віці активно розвиваються передумови навчальної діяльності, зокрема довільна увага, самоконтроль і здатність до цілеспрямованих дій. У дослідженнях О. Л. Кононко та С. Д. Максименка наголошується, що розвиток довільності, самоконтролю та пізнавальної активності є ключовою умовою успішної адаптації до школи [3]. Водночас підвищена тривожність може знижувати ефективність цих процесів, оскільки значна частина психічних ресурсів спрямовується на переживання внутрішнього напруження.

Подібна поведінка формує своєрідне замкнене коло тривожності. Високий рівень тривожності знижує впевненість дитини у власних можливостях, що призводить до зменшення її активності у пізнавальній діяльності. Унаслідок цього обмежуються можливості набуття нового досвіду та розвитку навичок, необхідних для успішного навчання, що ще більше посилює невпевненість і підвищує рівень тривожності.

У психології цей процес Мартін Селігман визначив як «навчену безпорадність». Її суть полягає в тому, що дитина поступово починає вважати, що результат її дій не залежить від власних зусиль, і тому перестає активно діяти. Формуванню цього стану сприяють негативний досвід переживання подій, коли дитина не має можливості впливати на ситуацію, спостереження за безпорадною поведінкою інших, а також надмірне обмеження самостійності в дитинстві, зокрема в умовах гіперопіки. «Навчена безпорадність» стає наслідком тривалого існування замкненого кола тривожності та невпевненості. Саме тому підготовка дитини до школи має передбачати не лише опанування базових навчальних умінь, а й формування впевненості у власних силах та підтримку її самостійності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що емоційна тривожність виступає значущим психологічним чинником, який суттєво впливає на формування психологічної готовності дитини до шкільного навчання. Вона визначає характер сприйняття дитиною нових умов освітнього середовища, опосередковує її ставлення до навчальної діяльності та значною мірою зумовлює успішність адаптації до школи.

Виявлено, що вплив емоційної тривожності реалізується через низку взаємопов'язаних психологічних механізмів. Зокрема, підвищений рівень тривожності спричиняє когнітивну інтерференцію та гальмування пізнавальних процесів, що знижує ефективність використання інтелектуальних ресурсів дитини. Водночас відбувається зміщення мотиваційної сфери від орієнтації на досягнення успіху до уникнення невдач, що обмежує пізнавальну активність. Тривожність також ускладнює формування довільної регуляції поведінки та негативно впливає на соціальну взаємодію, сприяючи виникненню невпевненості, страху помилки та



униканню комунікації. Сукупність зазначених механізмів може призводити до формування «замкненого кола» тривожності та, за несприятливих умов, – до розвитку стану «навченої безпорадності».

З'ясовано, що формування емоційної тривожності дитини має багатофакторний характер. Провідну роль у цьому процесі відіграють особливості сімейного виховання, зокрема стиль взаємодії батьків із дитиною (авторитарний, демократичний, ліберальний, гіперопіка), які визначають рівень її емоційної безпеки та автономії. Важливими чинниками також є особистісні ресурси дитини, такі як самооцінка, впевненість у власних можливостях, здатність до емоційної регуляції та сформованість соціальних навичок. Значний вплив справляє соціальне середовище, включаючи умови взаємодії у дошкільному закладі, а також сучасні соціальні виклики, зокрема воєнні події, що підсилюють емоційну напруженість і тривожність дітей.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні психологічних механізмів подолання підвищеної тривожності у дітей старшого дошкільного віку, а також у розробці, апробації та впровадженні комплексних програм психологічного супроводу, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної стійкості та оптимізацію процесу підготовки дитини до шкільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герасімова Н. Є. До питання тривожності в молодших школярів // Матеріали наук.-практ. конф. 2023. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/6254/> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Зливков В. Л., Лукомська О. М. Діти і війна: психологічний супровід та допомога. Київ: Наукова думка, 2022.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного розвитку дошкільника: монографія. Київ: Освіта, 2018. 304 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 272 с.
5. Самойлова А., Музичко Л. Особливості готовності до шкільного навчання дітей дошкільного віку // Молодий вчений. 2023. URL: <https://molodyivchennyi.ua/index.php/journal/article/view/6064> (дата звернення: 09.04.2026).
6. Хмич М., Матвієнко О., Ведмеденко Н. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни // Освітньо-науковий простір. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/392200656_Osoblivosti_proavu_trivoznosti_u_ditej_molodsogo_skilnogo_viku_v_umovah_vijni (дата звернення: 11.04.2026).

УДК 159.923.2:159.954.4

Аліна ЧІКІРИС

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЧИННИК ТА РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження впливу креативного мислення на процес професійного самовизначення в юнацькому віці. Визначено роль креативності як когнітивного та особистісного ресурсу, що забезпечує перехід від лінійної моделі професійного вибору до варіативного проектування життєвого шляху. Особливу увагу приділено системі стратегічної організації мислення КАРУС (комбінунвання, аналогія, реконструкція, універсалізація, синтез) як інструменту подолання стратегічної невизначеності на сучасному ринку праці. Описано процедуру емпіричного дослідження, проведеного на базі 11-го класу із застосуванням психодіагностичного інструментарію. За методиками Дж. Гілфорда, Е. П. Торренса, Г. Девіса, Г. Резакіна та Л. Йовайші. Статистично підтверджено кореляційний зв'язок між рівнем прогностичного мислення та ступенем сформованості професійного плану старшокласників. Виокремлено феномен мультипотенційності. У креативних підлітків може ускладнювати прийняття остаточного рішення через надмірну кількість привабливих альтернатив. Доведено, що розвиток креативного потенціалу корелює із посиленням внутрішнього локусу контролю та підвищенням рівня толерантності до невизначеності у професійній сфері.

Ключові слова: професійне самовизначення, креативність, дивергентне мислення, старшокласники, система КАРУС, прогностичне мислення, професійна орієнтація, мультипотенційність, толерантність до невизначеності

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізованого ринку праці, який характеризується інтенсивною цифровізацією, автоматизацією виробничих процесів та впровадженням концепції «навчання протягом усього життя», зміст професійного самовизначення зазнає значних трансформацій. Традиційна модель, яка розглядає вибір професії як одноразовий акт, втрачає свою актуальність в умовах соціально-економічної нестабільності. Сучасне професійне самовизначення трактується як процес проектування індивідуальної життєвої траєкторії. Вимагає від особистості високого рівня суб'єктності, рефлексивності та адаптивності до соціокультурних змін. В умовах переходу до економіки знань пріоритетним завданням психологічної науки є визначення внутрішніх ресурсів. Саме вони дозволяють старшокласникам виступати активними суб'єктами у формуванні власних кар'єрних перспектив. Одним із таких ключових когнітивно-особистісних ресурсів є креативне мислення. В умовах стратегічної невизначеності, коли трансформується



значна частина традиційних професій, креативність стає механізмом подолання стереотипів професійного вибору. Вона надає можливість аналізувати майбутню діяльність з альтернативних позицій. Дозволяючи випускникам вийти за рамки стандартних алгоритмів профорієнтації. Креативність у цьому контексті розглядається як цілісний психологічний механізм. Він здатний перетворити стан невизначеності на простір для самореалізації. Вивчення впливу креативності на професійне самовизначення є критично важливим для розробки стратегій психологічної підтримки молоді в сучасному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема творчого мислення та професійного самовизначення особистості є предметом системного наукового аналізу. Теоретичні засади вивчення креативності та дивергентного мислення як складової самореалізації закладено у працях Дж. Гілфорда, Е. П. Торренса, С. Медніка та Р. Стернберга. Питання професійного становлення ґрунтовно представлені в концепціях Д. Супера, Дж. Голланда та Є. Клімова. Значний внесок у дослідження стратегічної організації мислення здійснив В. Моляко. В українському контексті вплив творчого потенціалу на професійний розвиток досліджували С. Сисоєва, В. Рибалка, Т. Третяк та І. Ткачук. Попри наявність ґрунтового базису, питання впливу конкретних когнітивних стратегій на ефективність самовизначення в умовах сучасної стратегічної невизначеності потребує подальшого емпіричного уточнення [2, 6].

Мета – теоретико-емпіричний аналіз впливу компонентів креативного мислення на процес професійного самовизначення старшокласників та визначення ролі креативності як ресурсу подолання кар’єрної невизначеності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології професійне самовизначення – це не одноразовий вибір, а складний, безперервний процес формування цілісного ставлення особистості до свого професійного шляху та місця в суспільстві. Цей процес суттєво ускладнюється умовами зміни ринку праці. Він характеризується появою принципово нових професійних ніш та вимагає від випускників готовності до безперервного навчання впродовж усього життя. Професійне самовизначення постає фундаментальним механізмом адаптації. Учень не просто обирає фах, а конструює власну траєкторію життєвого шляху в умовах стратегічної невизначеності [5].

Теоретичне підґрунтя розуміння ролі особистості у цьому процесі закладено в дослідженнях С. Рубінштейна та Г. Костюка. Психологи акцентували увагу на тому, що становлення особистості відбувається безпосередньо в контексті діяльності. Професійне самовизначення постає результатом інтенсивної рефлексивної діяльності, що спрямована на гармонізацію власного потенціалу з вимогами соціуму. Особливої уваги цей процес набуває у старшому шкільному віці. В працях Е. Еріксона та І. Кона, професійні наміри стають ядром життєвих планів та самоідентичності особистості. Психологічна сутність цього явища у старшокласників полягає у переході від пасивного спостереження до активного конструювання власної ідентичності. Здатність до самоаналізу стає головним новоутворенням.

Системний підхід дозволяє виокремити три базові складники професійного самовизначення: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Важливим чинником, що зумовлює ефективність цієї системи в умовах сучасного суспільства, виступає розвиток творчого мислення. Згідно з концепцією В. Моляко, креативність функціонує як стратегічний механізм подолання інтелектуальної та соціальної невизначеності. Забезпечує гнучкість інтелектуальних операцій та здатність до створення нових професійних ніш. Поєднання внутрішніх прагнень, адекватної самооцінки та гнучкого мислення створює надійне підґрунтя для побудови індивідуальної життєвої стратегії [7].

Теоретична модель стала основою для емпіричної верифікації зв’язку між творчим ресурсом та успішністю професійного вибору. Дослідження реалізовано протягом лютого–березня 2026 року. Вибірку склали 30 учнів 11-х класів віком 16–18 років. Гіпотеза стверджує, що відсутність креативного мислення обмежує розробку особистих кар’єрних стратегій, натомість наявність креативності дозволяє знаходити різноманітні підходи до професійного вибору.

Для діагностики було застосовано комплексний інструментарій, структурований за двома блоками:

Блок діагностики креативності: опитувальник Г. Девіса (особистісний компонент), модифікований тест Дж. Гілфорда (вербальна креативність: швидкість, гнучкість, оригінальність) та тест невербальної креативності Е. П. Торренса («Завершення малюнків»).

Блок вивчення професійного самовизначення: опитувальник професійних схильностей Л. Йовайші (модифікація Г. Резапкіна). Дозволив диференціювати інтереси за шістьма напрямками, практична, інтелектуальна, соціальна, естетично-творча, планово-економічна та екстремальна діяльність.

Процедура дослідження включала підготовчий етап, етап верифікації та етап аналізу. Аналіз результатів підтвердив наявність прямої кореляції між когнітивними параметрами креативності та здатністю учнів розробляти варіативні сценарії професійного майбутнього.

Після впровадження тренінгової програми, спрямованої на розвиток стратегічного мислення, у 40% респондентів зафіксовано статистично значуще зростання показників за шкалою «схильність до творчої діяльності». Якісний аналіз свідчить про перехід інтересів із репродуктивного на продуктивний рівень. Креативність виступила чинником деконструкції соціальних стереотипів щодо «престижності» професій. Це



дозволило старшокласникам орієнтуватися на власну психологічну відповідність обраний діяльності, а не на зовнішні очікування.

Дослідження підтвердило специфіку професійного становлення творчо обдарованих учнів. Яка полягає у феномені «дифузії вибору» через надмірну універсальність здібностей. На первинному етапі значна частина старшокласників демонструвала рівномірно високий інтерес до полярних сфер діяльності. На первинному етапі це ускладнювало прийняття остаточного рішення. Використання стратегій системи КАРУС сприяло трансформації несистематизованих інтересів у цілісну стратегію, дозволяючи випускники обирати міждисциплінарні напрями [6].

За результатами тестування Е. П. Торренса встановлено, що учні з високим рівнем оригінальності мислення мають значно вищу резистентність до зовнішнього маніпулятивного впливу. У 70% респондентів зафіксовано зсув локусу контролю в інтернальну сторону. Робота з креативними стратегіями дозволила старшокласникам здійснити критичну рефлексію екстернальних моделей успіху, що забезпечило перехід до внутрішньої саморегуляції та посилення особистої відповідальності за авторство власного життєвого сценарію.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновки. Креативність є фундаментальним ресурсом професійного самовизначення, який забезпечує перехід від репродуктивного вибору до суб'єктного проектування життєвого шляху. Емпірично підтверджено позитивний кореляційний зв'язок між когнітивною гнучкістю та здатністю старшокласників розробляти альтернативні сценарії кар'єрного розвитку, мінімізуючи ризики професійної невизначеності. Доведено ефективність системи КАРУС як інструменту формування активної позиції особистості. Програма дозволяє успішно прогнозувати професійне майбутнє в умовах інформаційного дефіциту. Визначено, що застосування креативних стратегій є дієвим механізмом подолання феномену мультипотенційності. Вона дозволяє структурувати інтереси учнів у цілісну модель самореалізації. Встановлено, що високий рівень оригінальності мислення сприяє посиленню інтернальності та автономізації вибору, забезпечуючи резистентність особистості до соціальних стереотипів та зовнішнього тиску.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цілісних програм для розвитку креативного потенціалу молоді в умовах динамічної трансформації сучасного ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Онуфрієва Л. А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2013. № 1046, Вип. 51. С. 161–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2013_1046_51_36 (дата звернення: 29.03.2026).
2. Психологія праці та професійної підготовки особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Київ : ІПППО АПН України, 2001. 330 с.
3. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
4. Третьак Т. М. Діагностичний потенціал КАРУСу: сприймання інформації. Інноваційні технології та підходи до діагностики обдарованості: світовий досвід та професійної підготовки особистості : матеріали міжнар. конгресу (Київ, 19–20 черв.
5. Ткачук І. І. Професійна спрямованість як чинник професійного становлення майбутнього фахівця. Психологія: реальність і перспективи. 2017. Вип. 8. С. 145–150.
6. Третьак Т. М. Особливості застосування стратегій творчого мислення в процесі розв'язування циклу задач. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2005. Т. 1, Вип. 14. С. 144–149.
7. Шебанова В. І. Креативність як чинник психологічного здоров'я особистості в юнацькому віці. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2022. № 3(59). С. 211–224.

УДК 159.938

Ірина ЧУБ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ САМОПІДТРИМКИ ТА САМОДОПОМОГИ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доктор філософії, доцент Шаумян О. Г.

У статті проведено теоретичний аналіз психологічних прийомів самопідтримки та самодопомоги в умовах стресу. Розкрито сутність понять «самопідтримка» та «самодопомога», визначено основні когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, що дозволяють людині підтримувати психоемоційний баланс під час стресових ситуацій. Показано значення розвитку навичок самопідтримки для збереження психологічного здоров'я та підвищення стресостійкості в складних умовах життя.

Ключові слова: стрес, самопідтримка, самодопомога, стресостійкість, емоційна стабільність.

Постановка проблеми. В сучасних умовах війни українське суспільство стикається з безпрецедентними викликами, що охоплюють всі аспекти життя: соціальний, економічний, культурний та, найважливіше, психологічний. Постійні повітряні тривоги, втрати близьких, руйнування домівок, вимушене переміщення,



невизначеність майбутнього та загроза життю створюють значне психологічне навантаження на населення. Стрес, викликаний воєнними діями, стає невід'ємною частиною життя мільйонів людей, впливаючи на їхній емоційний стан та на загальне психічне здоров'я.

В таких умовах особливої актуальності набуває здатність людини ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, зберігати емоційну рівновагу та підтримувати психологічне благополуччя. Постійне перебування у стані тривоги, високі емоційні навантаження, втрати та невизначеність можуть призводити до виснаження психічних ресурсів, зниження стресостійкості та появи симптомів тривожності, депресії чи психосоматичних розладів.

Саме тому, важливим залишається вивчення проблеми використання психологічних прийомів самопідтримки та самодопомоги, які дозволяють людині регулювати власний емоційний стан, відновлювати внутрішні ресурси та підвищувати стійкість до стресових впливів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему вивчення сутності самопідтримки та самодопомоги, їх психологічних механізмів, структурних компонентів і особливостей прояву досліджували Г. Коломоець, С. Максименко, К. Роджерс, М. Селігман, Т. Сняtkова, Т. Титаренко та інші. У наукових працях самопідтримка розглядається як внутрішній ресурс особистості, що забезпечує здатність до самоприйняття, емоційної саморегуляції, позитивного внутрішнього діалогу та збереження психологічної рівноваги. Самодопомога трактується як система усвідомлених дій, спрямованих на подолання труднощів, мобілізацію особистісних ресурсів і відновлення психоемоційного стану. Дослідники підкреслюють, що ефективність самопідтримки зумовлюється рівнем рефлексивності, сформованістю навичок саморегуляції та наявністю позитивних когнітивних установок. Водночас проблема розвитку навичок самопідтримки та самодопомоги в умовах тривалого стресового впливу та воєнного стану залишається недостатньо систематизованою, що зумовлює необхідність подальших теоретичних і практичних досліджень.

Мета статті – обґрунтувати психологічні прийоми самопідтримки та самодопомоги у стресових ситуаціях і визначити їх ролі у збереженні психічного здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах тривалого стресу особливої актуальності набуває проблема збереження психологічного здоров'я особистості. Постійне перебування у стані напруження, тривоги та невизначеності потребує від людини активізації внутрішніх ресурсів і формування ефективних механізмів саморегуляції. Одними з ключових психологічних ресурсів, що забезпечують здатність особистості долати стресові ситуації та підтримувати внутрішню рівновагу, є самопідтримка та самодопомога.

Феномен самопідтримки у психології розглядається як внутрішній ресурс особистості, що виявляється у здатності людини усвідомлено ставитися до власних переживань, приймати себе в складних обставинах та регулювати емоційний стан.

Самопідтримка у працях Б. Іваненко визначається як здатність особистості зберігати позитивне ставлення до себе, мобілізувати внутрішні сили, використовувати конструктивні переконання та установки для подолання труднощів. Вона включає вміння визнавати власні емоції без їхнього придушення, формувати внутрішній діалог підтримувального характеру та зберігати віру у власні можливості навіть у кризових умовах [1, с. 23].

Дослідники А. Москальова, М. Москальов, О. Ляска самопідтримку розглядають як процес активного саморегулювання, що передбачає усвідомлення потреб, турботу про себе, встановлення особистих меж і відновлення психологічних ресурсів після стресових подій [4, с. 811].

Сутність самодопомоги проявляється у комплексі цілеспрямованих дій і психологічних прийомів, спрямованих на самостійне покращення психоемоційного стану та подолання негативних наслідків стресу. Самодопомога передбачає використання конкретних стратегій – когнітивних, емоційних і поведінкових – що сприяють адаптації до складних життєвих обставин.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що самопідтримка – це внутрішній психологічний ресурс, який забезпечує збереження емоційної рівноваги та позитивного ставлення до себе в умовах стресу, тоді як самодопомога – це сукупність усвідомлених дій і прийомів, спрямованих на відновлення психоемоційного стану та підвищення здатності до адаптації. Варто відзначити, що у взаємодії вони створюють основу для формування стресостійкості та підтримки психологічного здоров'я особистості.

Слід відмітити, що самопідтримка як процес усвідомленого регулювання емоцій, мислення та поведінки для збереження внутрішньої рівноваги включає в себе когнітивні, емоційні та поведінкові складові:

- когнітивна складова передбачає усвідомлення джерел стресу, оцінку власних ресурсів та можливостей, формування позитивного мислення, планування дій для подолання складних ситуацій. Когнітивні стратегії включають аналіз проблеми, пошук альтернативних рішень і переосмислення стресових подій як можливостей для особистісного зростання, ведення щоденника думок, складання списків завдань, постановку реалістичних цілей та розробку плану їх досягнення;

- емоційна складова спрямована на регуляцію психоемоційного стану та включає різноманітні техніки для зниження тривожності та емоційного напруження: дихальні вправи (глибоке дихання, дихання через



ніздрі), прогресивна м'язова релаксація, медитацію, візуалізацію спокійних образів, ведення щоденника емоцій, усвідомлене проживання почуттів, прослуховування заспокійливої музики, практику вдячності, позитивний внутрішній діалог і самопохвали. Вони допомагають зменшити тривожність, підтримати спокій і сформувати емоційну стійкість;

– поведінкова складова охоплює практичні дії для збереження психоемоційного балансу: встановлення режиму дня (регулярний сон і відпочинок), фізична активність (піші прогулянки, спорт, йога, ранкова зарядка), організацію часу для хобі та приємних занять, спілкування з близькими, підтримка соціальних контактів, винагородження себе за досягнення, обмеження впливу стресових факторів (новин, соціальних мереж), планування перерв і відпочинку, самостійна терапія у вигляді творчої діяльності (малювання, музика, рукоділля). Такі прийоми допомагають людині підтримувати відчуття контролю над ситуацією, знижують рівень стресу та сприяють покращенню якості життя [3, с. 396].

Цілком погоджуємося із О. Ковальською, яка зазначає, що самодопомога включає активне використання власних ресурсів і зовнішньої підтримки для зниження негативного впливу стресу, що особливо актуально для людей у стресових ситуаціях. До основних прийомів належать: усвідомлене спостереження за власними емоціями та думками; розвиток позитивного мислення та переосмислення стресових ситуацій; техніки релаксації та дихальні вправи; фізична активність; планування та організація часу, що зменшують хаос і відчуття перевантаженості; звернення за підтримкою до психолога; ведення щоденника або записів емоцій для усвідомлення та аналізу переживань; залучення хобі та приємних занять, які допомагають переключити увагу та відновити емоційні ресурси; практики медитації, усвідомленого розслаблення для стабілізації психоемоційного стану; визнання власних досягнень для підвищення почуття власної цінності та мотивації [2, с. 1071].

Беззаперечно, розвиток навичок самопідтримки має ключове значення для збереження психологічного здоров'я та підвищення стресостійкості в складних умовах життя. Освоєння прийомів самопідтримки дозволяє людині більш усвідомлено регулювати власні емоції, мислення та поведінку, що сприяє зменшенню рівня тривожності, запобіганню емоційному вигоранню та формуванню внутрішньої стабільності [5, с. 279].

Психологічні навички самопідтримки допомагають ефективніше долати стресові ситуації, підтримувати емоційну рівновагу, зміцнювати впевненість у власних силах і підвищувати адаптивність до змінних життєвих обставин. Вони сприяють формуванню стійкого внутрішнього ресурсу, що дозволяє відновлювати психоемоційні сили після пережитих труднощів, а також приймати конструктивні рішення у складних ситуаціях. Крім того, розвиток цих навичок забезпечує соціально-психологічне благополуччя, підвищує здатність підтримувати здорові взаємини з оточенням та сприяє загальному підвищенню якості життя. Під час війни, коли рівень стресу є високим і тривалим, самопідтримка стає ресурсом особистісного виживання, засобом збереження психічного здоров'я та життєвої ефективності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, самопідтримка та самодопомога виступають ключовими психологічними ресурсами, що дозволяють особистості ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, підтримувати емоційну рівновагу та зберігати психологічне здоров'я. Основними прийомами самопідтримки та самодопомоги є активне використання власних ресурсів та зовнішньої підтримки, що дозволяє зменшити негативний вплив стресу і підвищити адаптивність у складних життєвих обставинах. Використання таких прийомів, як усвідомлене спостереження за емоціями, переосмислення стресових ситуацій, релаксаційні техніки, фізична активність, планування часу, ведення щоденника, залучення хобі та приємних занять, медитації та визнання власних досягнень, забезпечує комплексну підтримку психоемоційного стану та формування стресостійкості.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації програм навчання навичкам самопідтримки та самодопомоги, оцінці їх ефективності та впровадженні у психолого-педагогічну практику для зміцнення психологічного здоров'я та підвищення стресостійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вознюк А. В., Коломось Г. А., Малечко Т. А. Методи і прийоми психологічної самодопомоги в умовах війни. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : тези VII Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 24 листопада 2023 р.). Національний університет оборони України. Київ : НУОУ, 2023. С. 396–399.
2. Іваненко Б. Б. Саморегуляція особистості : навчальний посібник. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2020. 131 с. ISBN 978-617-7890-10-1
3. Ковальська О. П. Психологічна самодопомога в умовах стійкого стресу : практики відновлення та самореабілітації. The 9th International scientific and practical conference “Modern research in world science” (November 28-30, 2022) SPC “Sci-conf.com.ua”, Lviv, Ukraine. 2022. P. 1071–1077. ISBN 978-966-8219-86-3
4. Москальова А., Москальов М., Ляска О. Аналіз методів самопідтримки та саморегуляції для збереження психологічного благополуччя в умовах стресу та навантаження. *Наукові перспективи*. 2023. № 10 (40). С. 811–823.
5. Сняткова Т., Решетченко Д. Методи та прийоми самодопомоги та саморегуляції в умовах тривалого стресу. *Психологія*. 2024. № 2. С. 279–282.



ПРАВОЗНАВСТВО

УДК 342.95

Дар'я СКЛЯНИЧЕНКО

АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

(студентка III курсу першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету права, бізнесу та адміністрування)

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент Окопник О.М.

У статті здійснено комплексний аналіз адміністративно-правових засад запобігання та протидії корупції в Україні в умовах воєнного стану. Визначено сутнісні характеристики корупції та досліджено фактори, що зумовлюють її поширення в умовах особливого правового режиму.

Проаналізовано нормативно-правове регулювання та наукові підходи до розуміння антикорупційної діяльності. Обґрунтовано напрями вдосконалення адміністративно-правових механізмів протидії корупції з урахуванням сучасних викликів.

Ключові слова: воєнний стан, корупційні правопорушення, адміністративно-правові механізми, антикорупційна політика, корупція.

Актуальність теми. В умовах воєнного стану корупція в Україні стає критичною загрозою для національної безпеки, ефективності державного управління та суспільної довіри. Розширення владних повноважень, спрощення бюрократичних процедур та великі фінансові потоки створюють додаткові передумови для зловживань. У цьому контексті підвищується значення адміністративно-правових механізмів фінансового контролю, зокрема у сфері декларування доходів та запобігання конфлікту інтересів, що прямо передбачено антикорупційним законодавством України.

З огляду на це, надзвичайно важливим є вдосконалення адміністративно-правових механізмів антикорупційної політики, які мають бути спрямовані як на дієву протидію корупційним правопорушенням, так і на їх ефективне запобігання.

Стан дослідження. Проблема, щодо запобігання і протидії корупції неодноразово була предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних науковців таких, як Пінчук В., Шапошникова І., Кувакін С., Козак К., Попова Л., Лопашук І. та ін. Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань, проблема протидії корупції в умовах воєнного стану потребує подальшого дослідження.

Мета статті. Метою статті є аналіз сучасного стану протидії корупції в Україні в умовах воєнного часу, виявлення ключових проблем у цій сфері та визначення чинників, що сприяють поширенню корупційних проявів в умовах збройної агресії та підвищеного навантаження на державні інституції.

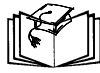
Виклад основного матеріалу.

У період воєнного стану корупція залишається однією з найгостріших загроз для функціонування української держави та стійкості суспільства. Корупційні прояви підривають стабільність у всіх ключових сферах – від економіки й державного управління до правової системи та суспільної свідомості.

В умовах воєнного стану корупційні ризики набувають системного характеру та потребують посиленого адміністративно-правового контролю. Додатково варто враховувати, що воєнний стан обумовлює концентрацію значних бюджетних ресурсів у сферах оборони та відновлення, що створює підвищений рівень ризиків їх нецільового використання. У кризові періоди, зокрема під час війни, її масштаби та наслідки стають значно відчутнішими, що зумовлює необхідність глибшого розуміння її причин і пошуку ефективних механізмів обмеження та протидії.

Закон України «Про запобігання корупції» від 14 жовтня 2014 року визначає, що корупція – це використання особою, наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей з метою одержання неправомірної вигоди або прийняття такої вигоди чи прийняття обіцянки/пропозиції такої вигоди для себе чи інших осіб або відповідно обіцянка/пропозиція чи надання неправомірної вигоди особі або на її вимогу іншим фізичним чи юридичним особам з метою схилити цю особу до протиправного використання наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей [3]. Нормативне визначення корупції виконує функцію юридичного критерію для кваліфікації адміністративних та кримінальних правопорушень у сфері службової діяльності.

Протидія корупції є комплексним процесом, що поєднує заходи з виявлення, покарання та запобігання корупційним правопорушенням через адміністративно-правові інструменти. У Законі України «Про засади



державної антикорупційної політики на 2021-2025 роки» від 20 червня 2022 року – підкреслюється, що формування та реалізація ефективної антикорупційної політики є одним із ключових напрямів державного управління, спрямованим на зниження рівня корупції, забезпечення прозорості діяльності органів влади та підвищення довіри суспільства до державних інституцій [4]. Адміністративно-правовий аспект цього процесу полягає у поєднанні превентивних та реактивних інструментів державного впливу, спрямованих на мінімізацію корупційних ризиків у публічному управлінні.

У даному Законі від 20 червня 2022 року затверджено Антикорупційну стратегію, в якій наголошується на необхідності комплексного підходу до запобігання корупції, та передбачає вдосконалення адміністративно-правових механізмів, мінімізацію корупційних ризиків у ключових сферах державного управління, а також забезпечення ефективної діяльності антикорупційних органів. Особлива увага приділяється цифровізації публічних послуг, підвищенню відкритості даних та спрощенню процедур, що зменшує можливості для зловживань. Окремо визначається необхідність впровадження ризик-орієнтованого підходу до антикорупційної політики, що дозволяє завчасно ідентифікувати потенційні корупційні загрози.

Крім того, стратегія акцентує на важливості формування негативного ставлення суспільства до корупції, розвитку антикорупційної культури та підвищення правової обізнаності громадян. Визначено, що одним із ключових чинників успішної протидії корупції є активна участь громадськості, зокрема через механізми громадського контролю, повідомлення про корупційні правопорушення та захист викривачів.

Отже, реалізація положень Антикорупційної стратегії передбачає не лише вдосконалення законодавчого забезпечення, а й системні зміни в діяльності органів публічної влади та суспільній свідомості, що є особливо актуальним в умовах воєнного стану, коли підвищуються ризики нецільового використання ресурсів і зростає потреба у прозорості та підзвітності державного управління.

Недостатня правова обізнаність громадян досить часто є причиною порушень їхніх основних прав і свобод у повсякденному житті, серйозною перешкодою реалізації ними конституційно закріплених норм. Більшість громадян не знає правового механізму захисту своїх прав, а інша частина взагалі не обізнана з ними. Таке становище зумовлює необхідність всебічного роз'яснення основ правових актів, утвердження їх у свідомості громадян, перетворення на переконання й втілення в практику повсякденної поведінки. Адже саме суспільство є істотним елементом в справі боротьби з корупцією, тому що воно, до певної міри, самостійно залучено в практику корупції. У той же час його участь необхідна, тому що існує безліч ролей, які суспільство може відіграти більш ефективно, ніж будь-який інший інститут [7, с. 122].

Так, одним з ефективних інструментів контролю над корупцією є: 1) підвищення прозорості в освітніх системах і притягнення окремих осіб до відповідальності за їхні дії може допомогти зменшити корупцію. Це може включати публікацію бюджетів і видатків, розкриття інформації про прийом на роботу, а також створення механізмів звітності та розслідування корупції; 2) зміцнення правової бази та нормативних актів може допомогти стримати корупцію в освіті. Це може включати закони, які забороняють «кумівство» та інші форми корупції, а також застосовуються покарання для тих, хто їх порушує; 3) створення незалежних механізмів контролю, таких як антикорупційні комісії чи омбудсмени, що може допомогти виявити та запобігти корупції в освіті. Ці органи мають повноваження по розслідуванню скарг, перевірки навчальні заклади та можуть давати рекомендації щодо підвищення прозорості та підзвітності [1, с. 234]. Наукові підходи також підкреслюють, що антикорупційна освіта формує довгостроковий ефект зниження толерантності до корупційних практик у суспільстві.

Також важливу роль в адміністративно - правовому забезпеченні антикорупційної політики в Україні в умовах воєнного стану відіграє Національне агентство з питань запобігання корупції. Серед основних заходів з реалізації загальної відомчої політики щодо запобігання та протидії корупції у сфері Національного агентства є: удосконалення законодавства та усунення корупціогенних факторів; впровадження механізмів управління корупційними ризиками в органах влади; цифровізацію та автоматизацію публічних послуг; забезпечення відкритості та доступу до інформації; підвищення ефективності діяльності антикорупційних органів; розвиток інституту викривачів та формування антикорупційної культури [5].

Показовим і важливим, під час воєнного стану, є прийняття Міністерством оборони України 12 серпня 2025 року Наказу «Про затвердження Положення щодо впровадження в системі Міністерства оборони України механізмів заохочення викривачів та формування культури повідомлення про можливі факти корупційних або пов'язаних із корупцією правопорушень, інших порушень Закону України «Про запобігання корупції» [6].

Положення визначає механізми заохочення викривачів та формування культури повідомлення про можливі факти корупційних або пов'язаних із корупцією правопорушень у Міноборони, Держспецтрансслужбі, Збройних Силах України, їх органах військового управління, військових частинах, вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, установах, організаціях та підприємствах, які належать до сфери управління Міноборони. Метою заохочення та формування культури повідомлення є сприяння військовослужбовцям та працівникам у виявленні та повідомленні про можливі факти корупційних або пов'язаних з корупцією правопорушень, вчинених іншими



військовослужбовцями чи працівниками органів військового управління, військових частин, установ, закладів та підприємств, що має сформувати повагу до викривачів як сталу норму та частину антикорупційної культури.

Отже, в умовах воєнного стану протидія корупції в Україні повинна проводитись на засадах комплексного поєднання адміністративно-правових заходів:

по-перше, репресивних, що передбачають своєчасне виявлення корупційних правопорушень, дієве розслідування та притягнення винних осіб до юридичної відповідальності;

по-друге, превентивних, серед яких ключове місце займають зростання прозорості діяльності органів публічної влади, цифровізація управлінських процесів, обмеження дискреційних повноважень посадових осіб, запровадження робочих механізмів управління корупційними ризиками, а також забезпечення доброчесності публічної служби.

Надалі, з огляду на виклики воєнного часу та повоєнної відбудови держави, антикорупційна політика потребує сталого коригування відповідно до змін у безпековій, соціально-економічній та політичній царинах. Особливої ваги набуває досягнення оптимального балансу між каральними та запобіжними заходами, а також посилення ролі адміністративно-правових механізмів нагляду, підзвітності та відповідальності.

Саме системність втілення антикорупційної політики, чіткість нормативно-правового регулювання, ефективне функціонування інституцій та формування антикорупційної культури у суспільстві мають стати вирішальними факторами успішної протидії корупції у сучасних умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О. С. Корупційні ризики у вищій освіті: види, прояви та протидія. Вісник Асоціації кримінального права України. 2023. № 1(19). С. 226-237
2. Михайленко Д.Г. Протидія корупційним злочинам засобами кримінального права: концептуальні основи: монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. 582 с
3. Про запобігання корупції: Закон України від 14 жовтня 2014 р. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 49. Ст. 2056. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-1> (дата звернення 18.04.2026).
4. Про засади державної антикорупційної політики на 2021–2025 роки : Закон України від 20 червня 2022 р. № 2322-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2322-20> (дата звернення 18.04.2026).
5. Про затвердження Державної антикорупційної програми на 2023–2025 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 04 березня 2023 р. № 220. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/220-2023-%D0%BF> (дата звернення 18.04.2026).
6. Про затвердження Положення щодо впровадження в системі Міністерства оборони України механізмів заохочення викривачів та формування культури повідомлення про можливі факти корупційних або пов'язаних із корупцією правопорушень, інших порушень Закону України «Про запобігання корупції»: наказ Міністерство оборони України від 12 серпня 2025 р. № 1268/44674. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1268-25> (дата звернення 18.04.2026).
7. Прояви корупції в системі освіти: запобігання та протидія: навч.-метод. посіб. / К. А. Бабенко, Н. Г. Діденко, М. В. Кондрашова та ін. Київ : Грамота, 2015. 184 с.
8. Тертишник В. М., Батраченко Т. С. Правові проблеми протидії корупції. Південноукраїнський правничий часопис. 2024. № 1. С. 57–63.
9. Шопіна І.М. Особливості запобігання корупції та підвищення доброчесності у період правового режиму воєнного стану. Юридичний науковий електронний журнал. 2023. № 10. С. 548 – 461. URL: https://lsej.org.ua/10_2023/110.pdf



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 796.015.52:612

Дар'я БУР'ЯНСЬКА

ОЦІНКА ЕФЕКТУ СИЛОВИХ ТРЕНУВАНЬ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент Бур'яноватий О.М.

У статті обґрунтовано вплив занять силовими видами спорту на серцево-судинну, гормональну та опорно-рухову системи організму людини та оцінити особливості адаптаційних змін. Практична значущість полягає у можливості використання результатів дослідження при плануванні тренувального процесу у силових видах спорту.

Ключові слова: адаптація, навантаження, силові тренування.

Постановка проблеми. Силові види спорту займають важливе місце в сучасній системі фізичної культури, виступаючи дієвим інструментом для розвитку фізичних якостей, покращення функціональних можливостей організму та формування здорового способу життя. Сучасні наукові дослідження доводять, що регулярні силові тренування сприяють не лише зростанню м'язової маси та зміцненню сили, але й комплексно адаптують функціональні системи організму до навантажень [1; 2].

Особливу увагу приділяють дослідженню впливу таких тренувань на серцево-судинну систему, яка першою реагує на фізичні навантаження, забезпечуючи постачання кисню і поживних речовин до клітин і тканин. Аналіз гормональних змін дає змогу оцінити баланс між анаболічними і катаболічними процесами, що мають ключове значення для результативності тренувального процесу. Варто також відзначити, що опорно-рухова система зазнає значних адаптацій: зокрема спостерігається гіпертрофія м'язів, зміцнення кісткової тканини та зв'язкового апарату [1; 2].

Отже, комплексне вивчення впливу силових видів спорту на організм людини є важливим і перспективним напрямом наукових досліджень з вагомою практичною цінністю.

Мета дослідження – проаналізувати вплив занять силовими видами спорту на серцево-судинну, гормональну та опорно-рухову системи організму людини та оцінити особливості адаптаційних змін.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела щодо впливу силових навантажень на організм людини.
2. Визначити особливості адаптації серцево-судинної системи до силових тренувань.
3. Дослідити гормональні зміни під впливом силових навантажень.
4. Оцінити вплив силових тренувань на опорно-рухову систему.
5. Проаналізувати функціональні показники досліджуваної групи спортсменів.

Об'єкт дослідження – процес адаптації організму людини до силових фізичних навантажень.

Предмет дослідження – зміни показників серцево-судинної, гормональної та опорно-рухової систем під впливом силових тренувань.

Методи дослідження:

- аналіз науково-методичної літератури;
- педагогічне спостереження;
- вимірювання ЧСС та артеріального тиску;
- тестування силових показників;
- порівняльний аналіз отриманих результатів.

Силові види спорту охоплюють дисципліни, де ключовим фактором досягнення результату є м'язова сила та вміння її ефективно застосовувати під час змагань. Ці види спорту спрямовані на розвиток максимальної сили, силових витривалості, вибухової потужності та м'язової гіпертрофії [1;8;10].

Аналіз досліджень і публікацій. До основних силових видів спорту належать:

- Пауерліфтинг

Основу складають три ключові вправи: присідання зі штангою, жим лежачи та становая тяга. Підсумковий результат залежить від загальної суми максимальних піднятих ваг. Цей вид діяльності вимагає високого рівня максимальної сили, відточеної техніки та досконалої нервово-м'язової координації.

- Важка атлетика

Включає виконання ривка та поштовху, що потребує поєднання сили, швидкості, координації та гнучкості. Ключове значення має вибухова сила.



- Бодібілдинг

Основна мета — гармонійний розвиток мускулатури та естетичний вигляд тіла. У змагальній діяльності оцінюється симетрія, пропорційність та рельєфність м'язів.

- Кросфіт

Поєднує вправи на силу з елементами функціонального тренінгу, гімнастики та аеробіки. Відрізняється високою інтенсивністю і широким спектром різноманітних вправ [1; 8; 9; 10].

Основні фізіологічні особливості силових навантажень

Силові вправи викликають значні адаптаційні зміни в організмі:

- гіпертрофію м'язових волокон;
- підвищення щільності кісткової тканини;
- зміцнення зв'язково-суглобового апарату;
- покращення нейро м'язової провідності;
- активацію анаболічних гормонів (тестостерон, гормон росту).

Тренування переважно здійснюються в анаеробному режимі енергозабезпечення.

Особливості тренувального процесу

Тренувальний процес у силових видах спорту має чітку структуру та базується на принципах спортивної підготовки.

1. Принцип поступового збільшення навантаження

Передбачає систематичне підвищення ваги, обсягу або інтенсивності тренування для стимуляції адаптації.

2. Періодизація

Розподіл тренувального процесу на цикли:

- підготовчий період;
- змагальний період;
- перехідний період.

3. Специфічність навантаження

Тренування максимально наближене до характеру змагальної діяльності.

4. Індивідуалізація

Обсяг і інтенсивність навантаження залежать від віку, статі, рівня підготовки та фізичного стану спортсмена.

5. Відновлення

Включає повноцінний сон, раціональне харчування, відновлювальні процедури та контроль перетренованості [1;4; 9].

Структура тренувального заняття

Типове силове тренування складається з:

1. Розминки (10–15 хв) — підготовка серцево-судинної системи та м'язів.
2. Основної частини — виконання базових та допоміжних вправ.
3. Заключної частини — розтягування та відновлювальні вправи.

Силові види спорту характеризуються чітко структурованим тренувальним процесом, орієнтованим на розвиток максимальної сили та адаптацію морфо функціональних можливостей організму. Ретельно спланована організація тренувань сприяє покращенню спортивних досягнень і мінімізації ризику травм [1, 9].

1.2 Фізіологічні механізми адаптації серцево-судинної системи

Серцево-судинна система відіграє важливу роль у забезпеченні м'язової діяльності під час силових вправ, здійснюючи транспорт кисню, поживних речовин і гормонів, а також виведення продуктів обміну.

Регулярні силові тренування викликають адаптаційні зміни, що підвищують ефективність її функціонування. Зокрема, збільшується ударний об'єм серця та знижується частота серцевих скорочень у стані спокою, що свідчить про економізацію серцевої діяльності.

Важливими є також зміни судин: підвищується їх еластичність, покращується здатність до розширення та розвивається капілярна мережа, що забезпечує краще кровопостачання м'язів. Одночасно вдосконалюються механізми регуляції артеріального тиску та перерозподілу кровотоку під час навантаження.

Крім того, можливі зміни у складі крові, зокрема підвищення рівня гемоглобіну, що покращує транспорт кисню.

Отже, адаптація серцево-судинної системи до силових навантажень сприяє підвищенню працездатності організму та його стійкості до фізичних навантажень [4; 5; 12].

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Гемодинамічні зміни під час силового навантаження. Під час виконання вправ із великими вагами відбувається короточасне, але суттєве підвищення артеріального тиску. Це спричинено:

- механічним стисканням судин працюючими м'язами;
- підвищенням внутрішньогрудного тиску (особливо при виконанні прийому Вальсальви);



- активацією симпатичної нервової системи.

Частота серцевих скорочень (ЧСС) підвищується помірно порівняно з аеробними навантаженнями, однак систолічний артеріальний тиск може зростати значно [12].

Морфологічна адаптація серця

У відповідь на систематичні силові тренування відбувається так звана концентрична гіпертрофія міокарда — потовщення стінок лівого шлуночка без суттєвого збільшення його внутрішнього об'єму.

Ця адаптація зумовлена:

- регулярним підвищенням післянавантаження;
- необхідністю подолання високого периферичного опору;
- збільшенням силових характеристик серцевого м'яза.

На відміну від спортсменів витривалих видів спорту, у яких формується ексцентрична гіпертрофія, у силовиків переважає підвищення товщини стінок серця.

Нейрогуморальні механізми адаптації

Силові навантаження активують симпато-адреналову систему, що проявляється підвищенням рівня адреналіну та норадреналіну. Це забезпечує:

- збільшення сили скорочення міокарда;
- звуження периферичних судин;
- перерозподіл крові до працюючих м'язів.

Крім того, підвищується активність ренін-ангіотензин-альдостеронової системи, що сприяє регуляції артеріального тиску та об'єму циркулюючої крові.

Функціональні зміни

У разі правильної організації тренувального процесу можна спостерігати такі позитивні зміни: зниження навантаження на серце в стані спокою, стабілізація артеріального тиску, покращення тонусу стінок судин, а також підвищення ефективності периферичного кровообігу [11].

Регулярні силові тренування сприяють поліпшенню функціонального стану ендотелію судин і збільшенню їх еластичності, що відіграє важливу профілактичну роль у запобіганні серцево-судинним захворюванням.

Значення контролю навантаження

Надмірні або неправильно дозовані силові навантаження можуть спричинити перевантаження серцево-судинної системи. Тому важливими є:

- поступове підвищення інтенсивності;
- контроль ЧСС та артеріального тиску;
- врахування індивідуальних особливостей спортсмена;
- достатній період відновлення [1;10].

Отже, процес адаптації серцево-судинної системи до силових навантажень є складним і багаторівневим, охоплюючи гемодинамічні, морфологічні та нейрогуморальні механізми. Грамотно спланований тренувальний процес сприяє підвищенню функціональних резервів організму та мінімізує ризик розвитку патологічних змін.

Вплив силових тренувань на серцево-судинну систему

Силові тренування є важливим компонентом фізичної підготовки та комплексного зміцнення організму. Їхній вплив на серцево-судинну систему (ССС) залежить від інтенсивності, об'єму навантаження, рівня підготовленості людини та дотримання методики виконання вправ. За умови систематичного та дозованого застосування силові вправи сприяють покращенню функціонального стану серця і судин, однак надмірні навантаження можуть спричиняти додатковий стрес для організму [3;4;8].

Серцево-судинна система адаптується до регулярних силових тренувань завдяки поступовому підвищенню ефективності роботи міокарда та покращенню регуляції судинного тонусу. Під час виконання вправ такого типу збільшується частота серцевих скорочень та артеріальний тиск — це природна реакція організму на фізичні навантаження. Регулярні заняття сприяють адаптації системи, що проявляється стабілізацією серцевого ритму в стані спокою, а також зниженням артеріального тиску у людей із гіпертонічними проявами [9].

Серед позитивних змін, викликаних силовими тренуваннями, варто відзначити зміцнення серцевого м'яза та поліпшення його скоротливої функції. Завдяки цим процесам збільшується ударний об'єм крові, що забезпечує ефективніше кровопостачання органів і тканин. Крім того, регулярні фізичні навантаження позитивно впливають на ліпідний профіль крові, знижуючи рівень ліпопротеїдів низької щільності та підвищуючи концентрацію ліпопротеїнів високої щільності, що зменшує ризик розвитку атеросклерозу [7].

Силові тренування також покращують еластичність стінок судин і нормалізують периферичний кровообіг, що сприяє ефективній доставці кисню та поживних речовин до м'язів. Додатково вони активують метаболічні процеси, які позитивно впливають на функціонування судинного ендотелію. Втім, неправильне виконання вправ або занадто висока інтенсивність можуть становити певну небезпеку для серцево-судинної



системи. Надмірний внутрішньогрудний тиск через затримку дихання (ефект Вальсальви), тренування з надмірно важкими вагами чи недостатній контроль за станом організму можуть спровокувати різкі підйоми артеріального тиску та створювати надмірне навантаження на серце. Особливо це ризиковано для осіб із вже наявними патологіями серцево-судинної системи [8; 9].

Отже, за умови грамотного планування тренувань, поступового нарощування навантаження та дотримання правил безпеки силові вправи здебільшого позитивно впливають на стан серцево-судинної системи. Вони можуть слугувати ефективним засобом профілактики її захворювань.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури підтвердив, що заняття силовими видами спорту викликають комплексну адаптацію організму людини, охоплюючи серцево-судинну, гормональну та опорно-рухову системи. Виявлено, що регулярні силові тренування протягом восьми тижнів сприяють зниженню частоти серцевих скорочень у стані спокою та покращенню показників відновлення, що свідчить про підвищення ефективності функціонування серця. Аналіз динаміки силових показників продемонстрував статистично значуще зростання результатів у базових вправах, таких як присідання, жим лежачи та станова тяга, що підтверджує ефективність прогресивного навантаження у тренувальному процесі. Також зафіксовано покращення суб'єктивних відчуттів щодо функціонального стану опорно-рухової системи. Зокрема, було відзначено зниження рівня м'язової втоми та зменшення скарг на біль у суглобах. Результати дослідження свідчать про активацію адаптивних механізмів організму та досягнення оптимального балансу між навантаженням і відновленням у випробуваній групі. Рационально спланований процес силових підготовки сприяє не лише розвитку фізичних показників, але й укріпленню функціональних систем організму загалом.

Подальші дослідження доцільно зосередити на оцінюванні довготривалого впливу силових тренувань із залученням біохімічних маркерів крові та використанням інструментальних методів діагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л. В. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. Київ : Освіта, 2018. 256 с.
2. Комаров Ф. І. Спортивна медицина. Київ : Медицина, 2017. 512 с.
3. Костюкевич В. М. Теорія і методика спортивної підготовки. Вінниця : Планер, 2018. 540 с.
4. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання. Київ : Олімпійська література, 2017. 392 с.
5. Лапутін А. М. Біомеханіка спорту. Київ : Наукова думка, 2016. 420 с.
6. Макаренко М. В. Фізіологія м'язової діяльності. Київ : Здоров'я, 2014. 352 с.
7. Міщенко В. С. Функціональна діагностика в спорті. Київ, 2015. 280 с.
8. Мухін В. М. Фізична реабілітація. Київ : Олімпійська література, 2019. 560 с.
9. Платонов В. М. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Київ : Олімпійська література, 2015. 680 с.
10. Українська федерація фізичної культури і спорту. Методичні рекомендації з організації тренувального процесу. Київ, 2020.
11. Філімонов В. І. Спортивна фізіологія. Київ : НУФВСУ, 2016. 480 с.
12. Haff G., Triplett N. Essentials of Strength Training and Conditioning. Champaign : Human Kinetics, 2016. 640 p.

УДК: 796.03:37.017.4

Оксана КОМПАНИЄЦЬ

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О.В

У статті розглядається зміст військово-патріотичного виховання у процесі позашкільної роботи з фізичної культури. Визначено засоби та методи впливу на школярів з метою формування військово-патріотичних компетентностей. Доведено, що фізична культура невід'ємна складова освіти, що сприяє формуванню стійкої мотивації молоді до захисту власного життя і здоров'я та постійного вдосконалення готовності до захисту Батьківщини.

Ключові слова: *військово-патріотичне виховання, фізична культура, учення, позашкільна робота.*

Постановка проблеми. Патріотизм є найважливішою духовною, моральною та громадянською цінністю незалежної України. Науковці визначають патріотичне виховання учнівської молоді як одне з головних завдань українських педагогів та батьків. Пріоритетним вектором у процесі патріотичного виховання визнається місце національної ідентичності та національного здоров'я. Військово-патріотичне виховання – це цілеспрямований і організований процес, спрямований на формування в учнівської молоді національної свідомості, вірності та відданості, гордості за своє минуле і сучасне (історію, традиції, культуру), вболівання за долю і майбутнє народу, готовності до служби у Збройних Силах України для захисту інтересів своєї Батьківщини [7].

Патріотичне виховання учнівської молоді є основою для створення ефективної системи військово-патріотичного виховання, яке неможливе без подальшого соціального розвитку українського народу, держави



та особистості у фізичній культурі, спорті, культурі, політиці, економіці, суспільстві, військовій та інших сферах [2].

І. Білоцерківець [4], М. Зубалій [3], А. Павлюк, С. Виговська [8] та М. Тимчик [9] до змісту патріотичного виховання учнівської молоді включають:

- усвідомлення національної ідентичності та етнокультурної самобутності українського народу;
- вшанування історичних постатей, які є носіями національних ідеалів, історичних подій та перемог українського народу;
- правильне розуміння героїчної боротьби українського народу за незалежність, територіальну цілісність і національний суверенітет;
- визнання української мови як національної цінності;
- формування в учнів національного світогляду, патріотизму та ціннісних орієнтирів;
- формування активної громадянської позиції та впевненості у власних силах молоді;
- відновлення традицій національно-визвольної боротьби та підвищення престижу військової служби.

Г. Кособуцька [6] вважає, що ефективність патріотичного виховання у позашкільній діяльності старшокласників полягає у правильному виборі його організаційної форми. Дослідниця відзначає ті з них, які ґрунтуються на позитивному, дієвому, практичному та демократичному стилі взаємодії, спрямовані на формування критичного мислення, ініціативності та творчості особистості. До таких форм автори відносять: соціально-проектну діяльність, симуляційно-рольові ігри, військово-спортивні ігри, колективні творчі справи, диспути, дискусії, семінари, участь в акціях, благодійна діяльність, відвідування місць, де відбувалися історичні події, проведення виставок, організація презентацій; походи, екскурсії, заочні подорожі, виготовлення плакатів, буклетів, газет за матеріалами, отриманими в результаті пошукової діяльності, участь у масових заходах, марафонах, участь у роботі шкільних гуртків, патріотичних клубів, об'єднань, центрів, спільнот.

Аналіз сутності та змісту військово-патріотичного виховання учнів у позашкільній діяльності закладів загальної середньої освіти дозволяє визначити військово-патріотичне виховання як комплексну і системну діяльність, різні форми організації якої тісно пов'язані з життям і повсякденною діяльністю учнівської молоді.

Мета роботи полягає у визначенні змісту військово-патріотичного виховання у позашкільній роботі з фізичної культури.

Результати дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що процес трансформації та реформування суспільних відносин зачіпає всі сфери суспільного життя і не залишає осторонь пошук та вивчення сучасних підходів до системи військово-патріотичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти та організації і здійснення військово-патріотичного виховання у процесі позашкільної роботи. Це зумовлено тим, що система військово-патріотичного виховання безпосередньо пов'язана з освітою, обороноздатністю держави та культурно-духовним розвитком суспільства. Відображаючи соціальний, економічний, оборонний та культурно-духовний потенціал Української держави, військово-патріотичне виховання особистості є особливою історично зумовленою формою соціальної практики, покликаною задовольнити потребу суспільства у військово-патріотичному вихованні підростаючого покоління на основі національних традицій українського народу, ідеологічних, освітніх, методичних, програмних, нормативних програмно-цільових, нормативно-правових, теологічних та організаційно-педагогічних елементів.

Доцільність дослідження проблеми військово-патріотичного виховання учнівської молоді у позашкільній роботі визначається спрямованістю педагогічної теорії та практики на розробку сучасних методів, що сприяють підвищенню ефективності виховного процесу в школах, позашкільних навчальних закладах та інших організаціях військово-патріотичного спрямування. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді ґрунтується на тому, що патріотичне виховання у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до військових частин, музеїв, вищих навчальних закладів, поїздок місцями бойової слави українського народу, зустрічей з ветеранами війни, участь у заходах на честь героїв, вивчення військових традицій та історії Збройних Сил України, що сприяє усвідомленню важливості служби в армії, участі у військово-спортивних іграх, патріотичних змаганнях та вишкілах має здійснюватися в сучасних умовах.

Військово-патріотичне виховання формує не лише фізичну готовність до служби, але й сприяє розвитку патріотичної свідомості, моральної стійкості та здатності учнів захистити свою Батьківщину в умовах сучасних викликів. Готує молодь до виконання громадянського обов'язку, формує у них відповідальність за безпеку держави та здатність діяти в інтересах країни в критичній ситуації [5].

Наукові дослідження наголошують, що необхідність вивчення проблеми військово-патріотичного виховання зумовлена також зниженням інтересу молоді до організації та проведення заходів військово-патріотичного спрямування через вплив сильніших чинників (телебачення, комп'ютерні ігри тощо), недостатньою кількістю уроків на тиждень з предмету «Захист України» та фізичної культури, недостатньою організацією спортивно-масової та колективної роботи за місцем проживання школярів, сучасним станом



військово-патріотичного виховання молоді в загальноосвітніх навчальних закладах в цілому недоліки у впровадженні сучасних форм навчання, вплив негативного виховання.

Сучасні освітні нормативні документи дозволяють: правильно сформулювати сутність і зміст поняття «патріотичне виховання в процесі позакласної роботи»; визначити мотивацію учнів старших класів до позакласної роботи з патріотичного виховання; підвищити рухову активність, фізичну підготовленість та фізичний розвиток старшокласників у процесі проведення військово-спортивних ігор, туристських походів місцями бойової слави українського народу; уміло застосовувати засоби патріотичного виховання в процесі проведення здорового способу життя; сформувати в учнів уміння й навички регулярно займатися в шкільних патріотично-спортивних гуртках та інших військово-патріотичних об'єднаннях за місцем проживання; визначити та впровадити в позакласну роботу ЗЗСО організаційно-педагогічні умови патріотичного виховання; підвищити рівні патріотичної вихованості учнів ЗЗСО у процесі позакласної роботи.

Освітні нормативні документи дозволяють чітко визначити суть і зміст поняття «патріотичне виховання у позашкільній роботі», а також окреслити мотиваційні чинники для учнів старших класів щодо участі в такій діяльності. Вони сприяють підвищенню рухової активності, фізичної підготовки та розвитку старшокласників через проведення військово-спортивних ігор і туристичних походів, присвячених героїчним подіям української історії. Крім того, документи допомагають ефективно використовувати засоби патріотичного виховання у пропаганді здорового способу життя, формують у школярів навички систематично займатися у патріотично-спортивних гуртках або військово-патріотичних об'єднаннях за місцем проживання. Вони також визначають та впроваджують організаційно-педагогічні умови для реалізації патріотичного виховання в позашкільній роботі закладів загальної середньої освіти, підвищуючи рівень патріотичної свідомості учнів.

Фахівцями у галузі військово-патріотичного виховання визначено, що на сучасному етапі розвитку теорії і практики військово-патріотичного виховання особистості існує чимало суперечностей між соціальним замовленням на формування і розвиток військово-патріотичного виховання майбутніх суб'єктів громадянського суспільства та завершеністю навчально-методичної бази його забезпечення, ефективністю системи військово-патріотичного виховання учнівської молоді у позашкільній діяльності визначено необхідність її підвищення, недосконалість окремих компонентів, можливостей педагогічного управління тощо.

Ю. Черпак стверджує, що патріотичне виховання учнівської молоді в ході позашкільних заходів має бути таким, щоб прищеплювалися інноваційні методи, спрямовані на виховання у школярів мотивів, потреб і звичок, які покращують навички та фізичну підготовленість, що застосовуються у військовій справі під час занять у школах, спортивних секціях, домашніх умовах, вишкілах і туристичних загонах. Автор стверджує, що такий підхід сприяє формуванню позитивної мотивації у старшокласників до патріотичного виховання, в процесі позашкільних занять, військово-спортивних ігор, поїздок по місцях бойової слави українців. Це значно підвищує спортивну активність та загальну фізичну підготовленість, допомагає успішно складати освітні стандарти за темою «Захист України» та правильно оцінювати готовність учнів до участі у позашкільних заходах з патріотичного виховання [10].

Автори Програми українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді І. Бех і К. Чорна [1] зазначають, що робота з патріотичного виховання учнівської молоді у позашкільній роботі має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій і об'єднань, Збройних Сил України та інших силових структур.

Вивчення даної проблеми показує, що більшість дослідників розглядають військово-патріотичне виховання учнівської молоді у позашкільній діяльності, як цілеспрямований процес формування у молоді високої патріотичної свідомості, національної гідності, готовності виконувати громадянські та конституційні обов'язки щодо захисту національних інтересів України. Проведене дослідження доводить, що особливостями військово-патріотичного виховання учнівської молоді у процесі позашкільної діяльності є: вивчення інтересів, потреб і здібностей учнів, створення умов для залучення їх до підготовки та реалізації позашкільної виховної діяльності в традиційних та інноваційних формах національно-патріотичного змісту. Комплексна, систематична і цілеспрямована діяльність шкіл, сімей, державних установ, громадських дитячих і молодіжних організацій, інших соціальних інститутів по формуванню високої патріотичної свідомості у старшокласників.

Висновок. Отже, фізична культура як невід'ємна складова освіти виховує і гармонійно розвиває інтереси підрастаючого покоління шляхом підвищення рухової активності школярів, вдосконалення їх фізичної сили, функціональної підготовленості та фізичного розвитку, формування стійкої мотивації до захисту власного життя і здоров'я та постійного вдосконалення готовності до захисту Батьківщини

Функція фізичного виховання сьогодні виходить за межі лише фізичної підготовки молоді. Експерти пропонують модель військово-патріотичного та фізичного виховання, яка дає змогу студентам ефективно розв'язувати комплексні завдання, пов'язані з фізичною підготовкою, руховою активністю і здатністю адаптуватися до викликів сучасного життя, досягаючи водночас особистих і суспільно значущих цілей. Особливу увагу приділено розробці індивідуально орієнтованого підходу, який сприяє формуванню у молоді



патріотичних, морально-вольових і фізичних якостей, що є ключовими для самостійного фізичного розвитку. Такий метод забезпечує активну участь учнів у спортивних і туристичних гуртках, формує навички здорового відпочинку через активні ігри, культурні заходи та під час святкових і вихідних днів. Це дозволяє школярам не лише підтримувати фізичну форму, але й розвивати навички командної роботи, відповідальності, витривалості й готовності до соціально значущих дій на благо громади та країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.
2. Срьомченко Е. А. Військово-патріотична програма та прикладний хортинг. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2015. № 3. С. 25–29.
3. Зубалій М. Д. Особливості військово-патріотичного виховання старшокласників у процесі позакласної роботи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 217–226.
4. Зубалій М., Білоцерківцев І. Особливості військово-патріотичного виховання старшокласників у процесі позакласної роботи з хортингу. *Теорія і методика хортингу*. 2014. Вип 2. С. 21–27.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді [Електронний ресурс]. URL : <https://drive.google.com/file/d/0B8wySmf6rLteRzdCYUhMcNnNkK/view> (дата звернення: 10.09.2019).
6. Кособуцька Г. П. Організаційно-педагогічні умови національно-патріотичного виховання підлітків у позакласній роботі. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип 1. С. 127–138.
7. Остапенко О. І. Військово-патріотичне виховання в системі пріоритетів державної політики. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2016. № 1 (102). С. 40–43.
8. Павлюк А. В., Виговська С. В. Патріотичне виховання сучасної молоді. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 253. С. 213–219.
9. Тимчик М. В. Форми і методи патріотичного виховання старших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності. *Обрії*. 2013. № 2. С. 48–51.
10. Черпак Ю. В. Методичні рекомендації щодо патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2015. № 3. С. 40–41.

УДК 796.41-053.66-055.25(045)

Анна КОПИЦА

ОСНОВИ СПОРТИВНОГО ТРЕНУВАННЯ ЮНИХ ГІМНАСТОК

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О. А. Стасенко

У статті розглянуто загальні закономірності спортивного тренування юних гімнасток. Встановлено, що тренування юних гімнасток є складним та багатограним процесом, що потребує належно організованого підходу. Визначено, що сучасна система спортивного тренування вирізняється прогресивними принципами, широким спектром взаємопов'язаних завдань, науково обґрунтованим добром засобів та методів, довгостроковим перспективним плануванням, високим рівнем організації контролю та належним забезпеченням гігієнічних умов. Обґрунтовано тренувальний процес, який повною мірою повинен враховувати вікові, фізіологічні та психологічні особливості юних гімнасток.

Ключові слова: гімнастика спортивна, підготовка, спортивне тренування, юні гімнастки.

Спортивна гімнастика – один з найбільш популярних видів спорту, в якому складнокоординаційні дії виконуються у відносно постійних умовах з оцінкою майстерності спортсмена за критеріями складності програми, її композиції, якості виконання. До особливостей спортивної гімнастики відносяться: необхідність опановувати вправи у всіх видах багатоборства, техніка виконання нових елементів і вправ, велика кількість стресових і травмонебезпечних ситуацій з подоланням негативних емоцій при виконанні ризикованих елементів підвищеної складності, змагальна діяльність гімнасток характеризується відсутністю безпосереднього контакту з суперницями, гімнастиці притаманний творчий компонент [3, с. 5].

Сучасна система спортивного тренування характеризується прогресивними принципами, широким колом взаємозалежних завдань, науково-обґрунтованим підбором засобів і методів, перспективним багаторічним плануванням, високою організацією контролю, забезпеченням гігієнічних умов тощо. Спортивне тренування в повній мірі відображає сам процес підготовки спортсменів, який характеризується метою, завданнями, засобами, методами, принципами, сторонами та напрямками спортивної підготовки, а також структурою тренувального процесу [1; 2; 5].

Основна підготовчо-тренувальна діяльність здійснюється в умовах спортивного тренування. Вона включена до програми підготовки спортсмена поряд із системою відбору і орієнтації, системою змагань і позатренувальними та позазмагальними факторами оптимізації тренувально-змагального процесу.

Спортивне тренування є основною формою підготовки спортсмена, спеціалізованим педагогічним процесом, побудованим на системі вправ і спрямованим на підвищення спортивної майстерності.



Метою спортивного тренування є досягнення максимально можливого для даного індивідуума рівня техніко-тактичної, фізичної і психічної підготовленості, обумовленого специфікою виду спорту і вимогами досягнення максимально високих результатів у змагальній діяльності.

Основні завдання, що вирішуються в процесі тренування:

- освоєння техніки і тактики обраного виду спорту;
- забезпечення необхідного рівня розвитку рухових якостей, можливостей функціональних систем організму, що несуть основне навантаження в цьому виді спорту;
- виховання належних моральних і вольових якостей;
- забезпечення необхідного рівня спеціальної психічної підготовленості;
- здобуття теоретичних знань і практичного досвіду, необхідних для успішної тренувальної і змагальної діяльності;
- комплексне вдосконалення і прояв у змагальній діяльності різних сторін підготовленості спортсмена [6, с. 6].

Проблема побудови процесу багаторічної підготовки гімнастів з роками не втрачає своєї актуальності і вимагає рішення у відповідності до тенденцій і перспектив розвитку спортивної гімнастики. Сучасна спортивна гімнастика вийшла на нові якісні рубежі, що підтверджується виступами вітчизняних і закордонних гімнастів. Це обумовлено: наявністю теоретичних розробок з техніки виконання гімнастичних вправ; збільшенням обсягу навчально-тренувальної роботи і, як наслідок, підвищення працездатності; зміною технологій навчання гімнастичним вправам; зміною уявлень про можливості розвитку рухових здібностей; удосконалюванням механізмів управління навчально-тренувальним процесом гімнастів високої кваліфікації [8, с. 168].

Проблема початкової підготовки, ранньої спеціалізації гімнастів з часом стала предметом дискусій й глибокого дослідження практиками, ученими – педагогами, фізіологами, психологами, лікарями.

Узагальнення досвіду спеціалістів гімнастики і результати наукових досліджень дали змогу визначити три етапи підготовки юних гімнастів. Суть їх полягає в масовому охопленні учнів виявленні їхніх здібностей *на першому етапі* навчання (5-6 років для дівчаток та хлопчиків); розвиток здібностей і сприяння біологічному дозріванню (8-10, 10-14 років) – *на другому*; оволодіння майстерністю гімнастичних вправ (15-17 років) – *на третьому етапі*. Така багаторічна система підготовки гімнастів побудована на закономірностях і особливостях фізичного, фізіологічного і психологічного розвитку дітей. Відомо, що період росту протікає нерівномірно, а стрибкоподібно. Фізичне вдосконалення можливе лише з урахуванням анатомо-фізіологічних особливостей дитячого організму і організований на цій основі системі використання засобів, форм та методів фізичного виховання.

У дітей 6-9 років закінчується перший період «втягування» і починається період «округлення». При уповільнених темпах приросту довжини тіла швидше збільшується його маса. Інтенсивно проходить процес розвитку кісткової системи, завершується формування природних вигинів хребта. Щорічні додавання у вазі юних гімнасток складають 1,5-3,0 кг, довжина тіла і периметр грудної клітини збільшується на 2-3 см, швидко розвивається м'язова система.

Нервово-м'язовий апарат ще недосконалий, загальна маса м'язів у гімнасток цього віку часто не досягає і від 30% ваги тіла (у дорослих – 50%). М'язова тканина дітей у цей час ще значно відрізняється за складом від м'язової тканини дорослої людини. У ній недостатньо білкових і жирових речовин, багато води. Це дозволяє їм значно більше скорочуватись і подовжуватись при скороченні й розслабленні. Вони недостатньо швидко відновлюються після фізичного навантаження. Розвиток гнучкості в цьому віці у зв'язку з еластичністю м'язів, зв'язкового і суглобного апаратів найбільш сприятливий.

Прийняття дітей до фізичних навантажень, їх рухова працездатність багато в чому залежить від стану вегетативних функцій, головним чином серцево-судинної і дихальної систем. Розвиток серцево-судинної системи у дітей цього віку відбувається відносно рівномірно. Лінійні розміри серця дітей до 7 років збільшуються у 2 рази. Дещо меншими темпами збільшується об'єм серця порівняно з сумарним просвітом судин. Відношення маси серця до ваги тіла вже наближаються до величини, характерної для дорослих. Підвищена частота серцевих скорочень (у 7-8 річних становить 90-92 удари за хвилину) і, відповідно, більш швидкий кругообіг крові добре забезпечує тканини живленням. Це сприяє відносно високому рівню моторної працездатності. Характерна значно більша, порівняно з дорослими частота дихання, що становить 20-22 рази за хвилину у спокійному стані. Життєвий об'єм легень швидко збільшується, але в 2 рази поступається показникам дорослих. Обмін речовин дитини з розрахунку на одиницю маси тіла значно більш інтенсивний, ніж у дорослого, оскільки більша частина енергії йде на синтез нових тканин зростаючого організму [4, с. 86].

До 7-8 років центральна нервова система досягає достатньо високого ступеня розвитку. Для 6-7 річних дітей характерною ще залишається форма легкої іррадіації процесів збудження і гальмування. Наслідком цього є менша стійкість уваги, емоційний характер реакцій і більша втомлюваність нервової системи [7, с.118].



Особливості розвитку морфофункціональних систем дітей 6-9 річного віку дозволяють вважати цей вік найбільш сприятливим для цілеспрямованого розвитку рухових якостей, необхідних для занять гімнастикою. Ефективність фізичного виховання дітей значно підвищується в тому випадку, якщо даний процес здійснюється у віці прискореного розвитку рухових функцій, що забезпечує досить великі резерви можливостей фізичної досконалості без шкоди для здоров'я.

В процесі підготовки юних гімнасток потрібно звернути увагу на задатки і здібності дітей до занять спортивною гімнастикою; оцінити всебічну фізичну підготовку юних гімнасток як запоруку для оволодіння складними гімнастичними рухами; визначити ступінь оволодіння базовими елементами, які становлять основу техніки гімнастичних вправ; виховувати стійкий інтерес до занять цим видом спорту. У процесі занять гімнастикою необхідно вирішити найбільш важливі завдання, а саме: підвищення загальної і спеціальної фізичної підготовленості; розвиток фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, стрибучості, гнучкості); розвиток координаційних здібностей; розвиток вестибулярної стійкості, уміння зберігати рівновагу й осанку під час і після виконання гімнастичних вправ; навчання основам техніки гімнастичного багатоборства; виховання морально-вольових якостей.

Тому основні завдання першого етапу зводяться до зміцнення здоров'я, гармонійного розвитку організму, формування правильної постави, виявлення нахилів, природних здібностей до гімнастики, сприяння всебічного розвитку рухового апарату. Для вирішення цих завдань потрібно створити якнайсприятливіші умови, правильні, науково обгрунтовані режими навчання та тренувань. Успішна початкова підготовка здійснюється при плануванні 3-х занять на тиждень по 2 години кожне. Основними засобами занять переважно повинні бути ходьба, біг, лазіння по гімнастичній стінці, канату, подолання перешкод, акробатичні вправи (напівшпагати, шпагати, містки, перекиди, перевороти, вправи з хореографії). Можна також використовувати вправи на гімнастичних приладах, маючи на увазі не вузьку спеціалізацію, а загальний фізичний розвиток дітей, але уникати вправ у чистому упорі (більше використовувати вправи в змішаних висах і упорах). Заняття мають бути переважно ігрового характеру.

З перших занять слід виховувати в учнів старання ставлення до тренувань, любов до гімнастики, звичку додержувати певного режиму. Від цього значною мірою залежать спортивні успіхи юних гімнасток.

Іноді тренери не додержують цих вимог початкової підготовки і «натаскують» дітей на розряд, не створюючи достатньої бази у фізичній і технічній підготовці, яка б дала змогу юній гімнастці в майбутньому досягти високої спортивної майстерності. Бувають випадки, коли здібні гімнастки, не набувши потрібного рухового досвіду в період початкової підготовки, не оволодівши певною «школою» рухів, так і залишаються другорядними спортсменами.

На другому етапі підготовки стоять ширші завдання щодо розвитку функціональних можливостей і рухових якостей: сили, гнучкості, стрибучості, координації рухів. Тут потрібна належна хореографічна й акробатична підготовка. У цей період юні гімнастки оволодівають основами техніки гімнастичних вправ. Кількість тренувальних занять збільшується до 4-5 разів на тиждень. Тривалість занять становить 2,5-3 години. Питома вага загальної фізичної підготовки зменшується. Набагато більше уваги звертають на технічну підготовку, значне місце в заняттях займають спеціальні вправи. На цьому етапі головним завданням є навчити гімнасток елементам різноманітних структурних груп, дати їм великий руховий запас, створити «школу» рухів, на базі яких вони змогли б згодом успішно оволодіти складнішими гімнастичними вправами і досягти високої спортивної майстерності.

Необхідно постійно розвивати творче ставлення юних гімнасток до вдосконалення спортивної майстерності, допомагати знайти свій стиль, розкрити характерні природні рухові особливості та здібності і всіляко їх розвивати. Організм дітей цього віку ще не пристосований до тривалого фізичного напруження, тому його треба уникати в заняттях. У цей період успішно розвиваються такі якості, як швидкість, спритність та гнучкість. Кінець цього етапу збігається з початком статевого дозрівання дівчат. Тому під час занять з треба бути особливо обережним у доборі засобів і методики навчання та тренування. Необхідно якнайкраще додержуватись принципу індивідуального підходу. Правильне визначення завдань на цей період і вибір засобів їхньої реалізації безпосередньо залежить від того, як тренер знає своїх вихованців.

Третій етап підготовки гімнасток характеризується подальшим розвитком і вдосконаленням функціональних можливостей, оволодінням більшим обсягом складних рухових структур, обов'язковою та довільною програмою, участю в змаганнях різних масштабів. Кількість занять на тиждень збільшується до 5-6 раз, а тривалість – до 3-3,5 годин. Збірні команди, які складаються з підготовлених і здібних гімнасток, тренуються по 2 рази на день. Тривалість кожного заняття залежно від завдань – від 1,5 до 3,5 години. Хоч у цьому віці (14-17 років) ріст та розвиток організму ще не припиняються, проте він набуває нових особливостей, які дають змогу витримувати велике тренувальне навантаження.

Підлітковий вік характеризується великими індивідуальними особливостями, які треба враховувати на тренувальних заняттях, щоб добитися якнайкращого ефекту. З 16-річного віку, коли природний розвиток сили досягає достатньо високого рівня, можна збільшити інтенсивність тренувань, але з урахуванням індивідуальних особливостей.



Успішне оволодіння вправами гімнастичного багатоборства залежить від здібностей гімнасток, їх загальної та спеціальної фізичної підготовленості. Ці здібності можна розвивати за допомогою підготовчих і підвідних вправ. Необхідно щоб вони мали якомога більшу структурну подібність з основними вправами. В цей період найбільш важливе значення має психологічна підготовка юних гімнасток, тому потрібно в них розвинути цілеспрямованість й наполегливість, ініціативність, рішучість та сміливість, терпіння і дисциплінованість.

Отже, підготовка юних гімнасток базується на основних положеннях сучасної системи спортивного тренування. Сам тренувальний процес розглядається у взаємозалежності мети і завдань, закономірностей та принципів спортивного тренування, а також раціонального використання засобів і методів спортивного тренування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту : підручник. Київ : Видавництво «Олімпійська література», 2002. 293 с.
2. Верхошанский Ю. В. Теорія і методика спортивного тренування : блокова система підготовки спортсменів високого класу. *Теорія і практика фізичної культури*. 2005. № 4. С. 2–13.
3. Зеніна І. В., Шишацька В. І., Добровольський В. Е. Складнокоординаційні види спорту (спортивна гімнастика, акробатика) : навч. посіб. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. 140 с.
4. Ляшевич А. М., Чернуха І. С. Фізіологічні основи фізичного виховання та спорту : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 145 с.
5. Платонов В. М. Періодизація спортивного тренування. Загальна теорія та її практичне застосування : Київ : Олімпійська література, 2013. 624 с.
6. Сокирко О. С., Клопов Р. В. Теорія спортивного тренування : навч. посіб. для студ. фак-ту фіз. вих. осв.-кваліф. рівня «бакалавр» напрямів підготовки «Фізичне виховання», «Спорт», «Здоров'я людини». Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 113 с.
7. Тертична Н. А. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Книга-плюс, 2018. 352 с.
8. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики : навч. посіб. у 2-х томах. 4-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2008. Т. 2. 464 с.

УДК 796:373.3.091.3:613

Аліна ПРИДВІР

ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ І СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О.В.

У статті розкрито проблему формування культури здорового способу життя учнів у сучасних умовах розвитку освіти. Проаналізовано сутність понять «здоров'я», «спосіб життя» та «здоровий спосіб життя». Обґрунтовано зміст поняття «культура здорового способу життя» та визначено її структурні компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий), а також розкрито їх взаємозв'язок. З'ясовано роль освітнього процесу як провідного середовища формування відповідального ставлення учнів до власного здоров'я.

Особливу увагу приділено фізкультурно-оздоровчим і спортивно-масовим заходам як ефективному засобу формування культури здорового способу життя учнів. Визначено психолого-педагогічні та організаційні умови їх реалізації, а також охарактеризовано сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності, зокрема із використанням інноваційних технологій і цифрових ресурсів. Обґрунтовано значення системного підходу, мотиваційної спрямованості та інтеграції різних форм рухової активності як чинників формування здоров'язберезувальної поведінки учнів.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, культура здорового способу життя, учні, фізкультурно-оздоровчі заходи, спортивно-масова робота, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку суспільства зумовлюють посилену увагу до проблеми фізичного виховання підростаючого покоління. У контексті реформування освітньої галузі та впровадження ідей здоров'язберезувальної освіти одним із пріоритетних напрямів є формування здорового способу життя учнів, яке реалізується, зокрема, через інтеграцію фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів в освітній процес.

Формування фізичної культури особистості та здоров'язберезувальної компетентності школярів потребує не лише ґрунтовного теоретичного осмислення, а й ефективного практичного впровадження сучасних моделей організації рухової активності. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах зростання навчального навантаження, зниження рівня рухової активності дітей та поширення малорухливого способу життя.



В Україні питання впливу фізичної активності на здоров'я учнівської молоді регламентуються низкою актуальних нормативно-правових документів. Зокрема, у законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» наголошується на необхідності створення безпечного і здорового освітнього середовища, забезпечення умов для збереження і зміцнення здоров'я учнів, а також формування у них відповідального ставлення до власного здоров'я і здорового способу життя як важливої складової всебічного розвитку особистості. Важливу роль відіграють також нормативні та рекомендаційні документи Міністерства освіти і науки України щодо організації фізичного виховання та оновлення змісту освіти в умовах реформування Нової української школи. Окрім цього, у Стратегії розвитку фізичної культури і спорту в Україні на період до 2028 року визначено пріоритетність підвищення рівня рухової активності населення, розвитку масового спорту та формування культури здорового способу життя серед дітей і молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування здорового способу життя учнів та організації фізичного виховання є предметом наукових досліджень багатьох учених і має міждисциплінарний характер. Зокрема, питання формування здорового способу життя школярів висвітлено у працях О. Аксьонової, Н. Басюк, Т. Бережної, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, С. Свириденко, М. Солопчука (психолого-педагогічні аспекти здоров'язбереження дітей та молоді); Л. Волкової, О. Дубогай, Т. Єрмакової, М. Зубалія, О. Шиян (формування здорового способу життя засобами фізичного виховання); В. Горащука, Ю. Мельник (культура здоров'я особистості); Т. Волобуєвої, М. Гончаренко (розвиток валеологічної освіти).

Подальший розвиток означених підходів пов'язаний із дослідженням ролі фізичної культури як соціалізуючого чинника. Так, О. Качан і В. Пристинський у своїх працях підкреслюють, що фізична культура виступає не лише засобом підтримання фізичного здоров'я, а й важливим чинником формування комунікативних, моральних і соціальних компетентностей учнів.

У контексті практичної реалізації ідей здоров'язбереження інші дослідники, зокрема А. Бондарчук, М. Кузьмін, Т. Савченко, наголошують, що фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи сприяють формуванню мотивації до активного способу життя, розвитку дисципліни та виступають ефективним засобом профілактики захворювань і психоемоційних порушень.

Сучасні підходи до інтеграції фізичної активності у процес розвитку особистості відображені у концепції «спорт заради розвитку», яку обґрунтовують В. Пагонцев та В. Дерев'янка, розглядаючи її як ефективну модель поєднання фізичного виховання з процесами соціалізації та особистісного становлення дітей.

Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених окремим аспектам формування здорового способу життя учнів, проблема підвищення ефективності використання фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів у цьому процесі потребує подальшого наукового осмислення та практичного вдосконалення в умовах сучасних освітніх викликів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів на формування культури здорового способу життя учнів, а також визначення психолого-педагогічних і організаційних умов їх ефективної реалізації в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Формування культури здорового способу життя учнів є одним із ключових завдань сучасної освіти, що зумовлено необхідністю забезпечення належного рівня фізичного, психічного та соціального благополуччя підрастаючого покоління.

У науковому контексті здоров'я розглядається як здатність організму адаптуватися до умов навколишнього середовища та ефективно взаємодіяти з ним на основі біологічної, психічної і соціальної сутності людини. У загальнобіологічному аспекті здоров'я визначається як гармонійна єдність обмінних процесів між організмом і середовищем, а також узгодженість внутрішніх фізіологічних процесів, що забезпечують оптимальну життєдіяльність.

Здоров'я людини нерозривно пов'язане зі способом життя, який виступає одним із провідних чинників його формування. Спосіб життя є складною біопсихосоціальною категорією, що охоплює всі види життєдіяльності людини у взаємозв'язку з умовами її існування, зокрема рівень матеріального забезпечення, характер праці, побут, відпочинок, харчування, рухову активність, міжособистісні відносини та наявність шкідливих звичок.

У структурі способу життя виділяють рівень, якість і стиль життя. Рівень життя відображає ступінь задоволення матеріальних і культурних потреб і має економічний характер. Якість життя визначається рівнем комфорту та задоволеності умовами існування і є соціальною категорією. Стиль життя характеризує індивідуальні особливості поведінки, психологічні та психофізіологічні особливості особистості.

Аналіз зазначених складових свідчить, що саме стиль життя має найбільш виражений вплив на стан здоров'я людини, оскільки визначається її індивідуальними установками, мотивацією та ціннісними орієнтаціями.

Взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям найбільш повно розкривається у понятті «здоровий спосіб життя», який доцільно розглядати як цілісну систему поведінки та життєдіяльності людини, спрямовану на підтримання здоров'я, розвиток адаптаційних можливостей організму та забезпечення повноцінної життєдіяльності.



В основі здорового способу життя лежить індивідуальна система поведінки і звичок, що формується під впливом соціальних, культурних і особистісних чинників і забезпечує оптимальний рівень життєдіяльності людини.

Основи здорового способу життя можуть бути сформульовані у наступних принципах [1, с. 46]:

- розгляд здоров'я індивіда як самостійної категорії, сутність якої може бути кількісно і якісно охарактеризована через його прояви та показники, що створює можливості для цілеспрямованого впливу на процеси його формування і підтримання;
- розгляд здоров'я як більш загальної категорії порівняно з хворобою, при цьому навіть за наявності відхилень важливою є здатність організму до компенсації порушених функцій;
- інтегративний і системний підхід до людини, яка розглядається як складна багаторівнева система, що функціонує у взаємодії біологічних, психічних і соціальних факторів.

До основних компонентів здорового способу життя належать: рівень знань про організм людини та основи фізичного виховання; достатній рівень рухової активності; раціональне харчування; оптимальний режим праці та відпочинку; психоемоційне благополуччя і здатність керувати власним емоційним станом; відмова від шкідливих звичок; дотримання гігієнічних норм; сформованість здоров'язбережувальної поведінки; наявність мотивації до самовдосконалення [2, с.25]. Зазначені компоненти є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, що забезпечує цілісність формування здорового способу життя.

Важливу роль у формуванні здорового способу життя відіграє наявність чітко визначеної мети, яка може мати довгостроковий характер або бути розподіленою на окремі етапи. Саме мета виступає системоутворюючим фактором, що спрямовує діяльність особистості, дозволяє оцінювати результати та стимулює процес самовдосконалення.

Водночас формування зазначених компонентів не відбувається стихійно, а потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Освітній процес виступає провідним середовищем соціалізації особистості, у межах якого через організацію освітнього середовища, зміст навчання і виховання, а також особистісну взаємодію формується відповідальне ставлення до власного здоров'я. У контексті Нової української школи фізична культура розглядається як засіб формування ключових компетентностей, що передбачає усвідомлене ставлення учнів до власного здоров'я та відповідальність за нього.

У педагогічному та соціокультурному аспектах культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, норм поведінки, знань і способів діяльності, що відображають рівень розвитку особистості та суспільства. У контексті освіти культура виступає як інтегрована характеристика особистості, яка визначає її світогляд, цінності та поведінкові установки.

У цьому контексті формування культури здорового способу життя є складовою загальної культури особистості та відображає рівень усвідомлення учнем цінності здоров'я, сформованість відповідних знань, умінь і навичок, а також готовність до реалізації здоров'язбережувальної поведінки у повсякденному житті.

Під культурою здорового способу життя учнів розуміється інтегрована характеристика особистості, яка включає систему знань про здоров'я та способи його підтримання, ціннісне ставлення до нього та сформовані поведінкові навички, що забезпечують фізичне, психічне та соціальне благополуччя.

Структура культури здорового способу життя має багатокомпонентний характер і охоплює когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент передбачає сформованість знань про сутність здоров'я, фактори його збереження, принципи здорового способу життя та основи фізичного виховання. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується усвідомленням здоров'я як життєвої цінності, наявністю позитивного ставлення до фізичної активності та внутрішньої мотивації до ведення здорового способу життя. Поведінковий компонент відображає реальну діяльність учня, що проявляється у дотриманні режиму дня, достатній руховій активності, раціональному харчуванні, відмові від шкідливих звичок та участі у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи виступають ефективним засобом формування культури здорового способу життя учнів, оскільки забезпечують поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. У процесі їх реалізації учні набувають досвіду здоров'язбережувальної поведінки, розвивають фізичні якості, формують мотивацію до систематичної рухової активності.

Організація фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів має ґрунтуватися на низці педагогічних принципів, серед яких провідними є добровільність участі, варіативність форм діяльності, доступність і інклюзивність, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також забезпечення позитивного емоційного досвіду. Важливим є дотримання принципу здоров'язбереження, що передбачає оптимальне дозування фізичного навантаження, створення безпечних умов і підтримку психологічного комфорту учнів у процесі рухової діяльності [6].

Здійснення фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів передбачає системний і цілеспрямований підхід. Воно включає попереднє планування з урахуванням вікових, індивідуальних та психофізіологічних особливостей учнів, рівня їх фізичної підготовленості, стану здоров'я та інтересів.



Важливим є забезпечення регулярності проведення заходів і поступового ускладнення змісту відповідно до вікових можливостей дітей.

Такі заходи реалізуються як у межах уроків фізичної культури, так і в позаурочний час у формі спортивних свят, днів здоров'я, естафет, змагань, туристичних походів, рухливих ігор та інших видів активності. Системність їх проведення передбачає чітке визначення мети, очікуваних результатів, інтеграцію з іншими напрямками виховання та оцінювання ефективності. Важливою умовою є урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що забезпечує диференційований підхід, зменшує ризик перевантаження і сприяє створенню емоційно комфортного середовища.

Формування мотивації до фізичної активності здійснюється через використання ігрових, змагальних та інтерактивних методів, що забезпечують позитивний емоційний досвід та стимулюють регулярну участь учнів у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Важливим є забезпечення безпеки, що передбачає контроль фізичного навантаження, дотримання санітарно-гігієнічних норм, урахування медичних показників та формування навичок безпечної поведінки під час фізичної активності. Соціальний аспект таких заходів проявляється у розвитку навичок співпраці, відповідальності, взаємодії та формуванні соціальної компетентності учнів.

Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності передбачають використання інноваційних технологій і цифрових ресурсів, зокрема мобільних додатків, фітнес-трекерів, онлайн-змагань, інтерактивних платформ, а також нових форматів активності, таких як челенджі, марафони, квести та інтерактивні ігри, що забезпечує підвищення зацікавленості учнів та індивідуалізацію рухової активності.

Важливим напрямом є участь учнів у всеукраїнських спортивних ініціативах, зокрема змаганнях «Cool Games» та проєкті «Пліч-о-пліч. Всеукраїнські шкільні ліги», що сприяють розвитку командної взаємодії, підвищенню мотивації до фізичної активності та формуванню ціннісного ставлення до фізичної культури.

Не менш важливим є залучення батьків і громадськості до організації заходів, що сприяє формуванню традицій здорового способу життя у сім'ї та підвищенню ефективності виховного впливу.

На основі аналізу наукових джерел і практики закладів освіти доцільно виокремити психолого-педагогічні та організаційні умови ефективності фізкультурно-оздоровчих заходів. До психолого-педагогічних умов належать формування мотивації, створення позитивного емоційного середовища, урахування індивідуальних особливостей, забезпечення ситуації успіху та розвиток навичок самоконтролю. До організаційних умов належать системність, інтеграція різних форм діяльності, дотримання нормативних вимог, забезпечення безпечного середовища, належне матеріально-технічне забезпечення та взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, встановлено, що фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи є ефективним засобом формування культури здорового способу життя учнів, оскільки забезпечують комплексний вплив на їхні знання, мотивацію та поведінку. Участь у таких заходах сприяє формуванню усвідомленого ставлення до здоров'я, розвитку потреби у фізичній активності та набуттю практичного досвіду здоров'язбережувальної поведінки.

Ефективність цього процесу залежить від дотримання психолого-педагогічних і організаційних умов, зокрема урахування індивідуальних особливостей учнів, створення позитивного емоційного середовища, системності організації заходів, їх інтеграції в освітній процес, а також використання сучасних форм і технологій фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та впровадженням інноваційних моделей організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах цифровізації освіти та воєнного стану, а також з вивченням ефективності індивідуалізованих підходів до формування культури здорового способу життя учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Домбровська С.М., Вавренюк С.А., Палюх В.В. Державне регулювання фізичної культури та спорту в Україні: монографія. НУЦЗУ, 2020. 313 с.
2. Кондес Т.В. Фізична культура і здоров'я: навч. посіб. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2017. 126 с.
3. Лекційний курс з дисципліни «Організація і проведення спортивно-масових заходів»/ укладачі: Т. В. Кафтанова, Д. Р. Опанчук, Н. М. Цимбалюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2024. 52 с.
4. Організація та методика масової оздоровчої фізичної культури: навч.-метод. посіб. / О. М. Литвиненко, А. О. Твеліна. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. 130 с.
5. Ціпов'яз А.Т., Бондаренко В.В. Організація і управління фізичною культурою і спортом: навч. посіб. Кременчук: КПК, 2019. 128 с.
6. Язловецька О.В. Організація спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи: навч.-метод. посіб. Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2025. 264 с.



УДК 796.8:612

Ангеліна РАДЧЕНКО

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СИЛОВИМИ ВИДАМИ СПОРТУ НА СИСТЕМИ ОРГАНІЗМУ ЛЮДИНИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент Бур'яноватий О.М.

У статті обґрунтовано загальні вимоги до організації тренувальних занять з важкої атлетики і пауерліфтингу. Набуто необхідних теоретичних знань і практичних умінь для організації та проведення тренувальних занять з важкої атлетики і пауерліфтингу з дітьми старшого шкільного віку.

Ключові слова: фізичні якості, силові види спорту, спортивна підготовка

Постановка проблеми. Сучасний стан фізичного виховання населення України викликає занепокоєння у педагогів, тренерів з видів спорту, лікарів, батьків здобувачів освіти закладів загальної середньої, фахової передвищої і навіть вищої освіти. Це пов'язано із соціально-економічними умовами нашого суспільства, а також з тим, що протягом тривалого часу у нашій країні, на нашу думку, питанню організації фізичного виховання населення приділялося не досить достатньо уваги. На сьогодні, ми спостерігаємо певний підйом уваги до формування здорового способу життя та збільшення загального рівня рухової активності у дітей та дорослих. На державному рівні, розробляються цільові програми з розвитку фізичної культури та масового спорту, для дітей шкільного віку проводяться масові змагання «Пліч-о-пліч» з різних традиційних та нових видів спорту, які є частиною нових навчальних програм з фізичної культури. Великої популярності набувають і студентські спортивні ігри. Усе це говорить про значний інтерес до певного відродження фізичного виховання в Україні. Звичайно, для більшості дітей та частини дорослих, улюбленими видами фізичних вправ, є спортивні ігри, легкоатлетичні бігові вправи або заняття активними видами туризму. Але, велика кількість людей в нашій країні, віддає перевагу заняттям силовими видами спорту [3, 8].

В кожному великому і середньому за чисельністю місті, є спортивні клуби чи комплекси, де організовуються групові чи індивідуальні заняття з пауерліфтингу, атлетичної гімнастики, силових видів фітнесу та кросфіту, важкої атлетики і гирьового спорту. У відділеннях Дитячо-юнацьких спортивних шкіл займаються юнаки і дівчата, які беруть участь у змаганнях з важкої атлетики, яка є олімпійським видом спорту, а громадські організації аматорських силових видів спорту – проводять велику кількість змагань з гирьового спорту та окремих видів пауерліфтингу. Ці змагання є досить популярними в нашій Кіровоградській області. Таким чином, ми бачимо великий інтерес до занять силовими видами спорту, але питання впливу силових видів на організм людини та окремі його системи, залишається актуальним і потребує глибокого аналізу та вивчення [11].

Об'єкт дослідження: процес розвитку силових якостей дітей старшого шкільного віку засобами силових видів спорту. Предмет дослідження: загальні вимоги до організації тренувальних занять з важкої атлетики і пауерліфтингу. Мета дослідження: набути необхідних теоретичних знань і практичних умінь для організації та проведення тренувальних занять з важкої атлетики і пауерліфтингу з дітьми старшого шкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Опрацювати методичні літературні та інтернет-джерела з питання необхідності занять силовими видами спорту для розвитку фізичних якостей дітей старшого шкільного віку.
2. Проаналізувати історію виникнення силових видів спорту та їх розвиток в Україні.
3. Охарактеризувати основні силові види спорту, особливості організації навчально-тренувальних занять та їх вплив на організм дітей старшого шкільного віку.
4. Розробити практичні рекомендації щодо побудови навчально-тренувальних занять важкою атлетикою і пауерліфтингом з дітьми старшого шкільного віку.

Практична значущість: охарактеризовано різновиди силових видів спорту, історія їх виникнення та розвитку, характерні особливості, вимоги до організації і структури навчально-тренувальних занять та їх вплив на організм дітей старшого шкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Силові види спорту – це поняття дуже широке і, на сьогодні існує велика кількість напрямків, які беруть свій початок від атлетизму.

За визначенням П.Ф. Рибалко, атлетизмом називають – систему фізичних вправ з певними обтяженнями (гирями, штангами, гантелями, набивними м'ячами), які виконуються на спеціальних силових тренажерах або з масою власного тіла. Атлетизм називають одним із найдавніших способів фізичного розвитку, який розвивається протягом тривалого часу і постійно удосконалюється. В процесі розвитку, даний напрямок виділилися в окремі види спорту (важка атлетика, гирьовий спорт, пауерліфтинг, бодібілдинг, силовий екстрим) і види оздоровчої рухової діяльності (шейпінг, фітнес, пілатес кросфіт та ін.).

Багато авторів займалися і продовжують займатися вивченням впливу силових видів спорту на організм людини, цим питанням присвячено значну кількість спеціальних наукових досліджень. Результати численних



досліджень доводять, що силові навантаження позитивно впливають на опорно-руховий апарат, підвищуючи міцність кісток, зв'язок та товщину хрящової тканини. Крім того, такі вправи покращують капіляризацію м'язів, стимулюють метаболізм, зміцнюють серцево-судинну систему та підвищують загальну фізичну працездатність тих, хто займається силовими видами спорту [2, с.11-12].

Таким чином, ми вважаємо доцільним визначити, які саме вправи відносяться до силових.

Найбільш загальним визначенням та описом силових вправ, можна вважати таке. Силові вправи характеризуються виконанням рухів із максимальним або субмаксимальним напруженням основних м'язових груп. Вони можуть реалізовуватися у статичному чи динамічному режимах при відносно низькій швидкості, що зумовлено подоланням значного зовнішнього опору або великої ваги [11].

За методичними розробками фахівців, засоби загальної силової підготовки охоплюють широкий спектр вправ для комплексного або вибіркового впливу на мускулатуру. Залежно від обсягу залученої м'язової маси, їх класифікують на локальні, регіональні та глобальні. У виконанні локальних вправ беруть участь менше 30 % м'язів, регіональних – 30-50 %, глобальних – понад 50 % [9, с.16].

Для підвищення рівня загальної силової спрямованості, існує багато різноманітних вправ. Вони можуть виконуватися з використанням різних додаткових пристосувань і без них. Найбільш ефективними вважаються вправи зі штангою, ізокінетичними тренажерами, набивними м'ячами, блоковими пристроями, еспандерами, гумовими амортизаторами [8, с.11].

Гранична тривалість вправ із максимальним проявом сили обчислюється кількома секундами. Основною фізичною якістю, яка визначає успіх виконання силових вправ – є сила. П.Ф. Рибалко, у своєму методичному посібнику, пропонує такий поділ силових вправ за дією на певні м'язи або їх групи, це вправи для – «м'язів шиї; трапецієподібних м'язів; дельтоподібних м'язів; двоголових м'язів (біцепсів) плеча; триголових м'язів (трицепсів) плеча; м'язів передпліччя; м'язів грудей; м'язів живота; м'язів-розгиначів тулуба; найширших м'язів спини; чотириголових м'язів (квадрицепсів) стегна; двоголових м'язів (біцепсів) стегна; м'язів гомілки» [10, с.16].

Фізичні вправи силової спрямованості прийнято також класифікувати і за типом обтяження: Перша група вправ – з вільними обтяженнями (штанга, гирі, гантелі). На думку багатьох авторів, цінність таких вправ полягає у тому, що їх використання дає можливість чітко дозувати величину обтяжень, відповідно до індивідуальних можливостей людини. Широке коло вправ із різними видами обтяжень дає змогу ефективно впливати на розвиток різних м'язових груп, а також усіх різновидів сили. Дані вправи ефективні для розвитку спеціальних силових якостей у балістичних рухах (стрибки, метання тощо) – зазначає Ю.С. Сорокін [4, с.12].

Друга група вправ – вправи на різних силових тренажерах. За твердженнями П.Ф. Рибалко, якщо застосовувати одні і ті ж вправи, протягом тривалого часу, то з'явиться адаптація організму, а тренуваність буде зростати неадекватно величині навантажень або навіть зовсім не буде зростати. Для подолання цього негативного явища, треба використовувати нетрадиційні засоби. Такими засобами і можуть стати вправи на силових тренажерах. Автор зазначає, що сучасні тренажерні пристрої та обладнання дають змогу виконання вправ з чітко дозованим опором. Це можна робити для окремих м'язів, а також для загальної дії задіюючи кілька м'язових груп. Більшість тренажерів мають цікавий дизайн, який приваблює атлетів та сприяє збільшенню емоційного фону занять [1, с. 18].

Наступна група, досить доступна для усіх – вправи з власною вагою. Такі вправи, за визначенням Ю.С. Сорокіна, виконуються як без використання спеціального обладнання, наприклад згинання і розгинання рук в упорі лежачи, так і з використанням спеціального обладнання, наприклад – підтягування на перекладині [6, с.13].

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Далі, розглянемо вправи з використанням гумових та пружинних еспандерів. Серед їх позитивних рис, фахівці називають – можливість завантажити м'язи практично по всій амплітуді руху. Але, для виконання цієї умови, довжина гуми чи пружини має бути більша, ніж амплітуда відповідного руху, найменше – у 3 рази. Такі вправи є ефективними для розвитку м'язової маси і, таким чином – максимальної сили. Наступна група – це вправи у подоланні Вправи в подоланні опору чи протидії партнера або додаткового опору. Вони виконуються практично, без будь-яких додаткових засобів. З їх допомогою можна розвивати силу в максимально наближених до спеціальної рухової діяльності умовах, наприклад, біг угору для розвитку швидкісної сили щодо бігу по стадіону. Значна цінність вправ із партнером полягає у тому, що, виконуючи їх, атлети змушені проявляти значні вольові зусилля, змагатися в умінні застосовувати силу для вирішення певного рухового завдання [6, с.13].

Суть наступної групи вправ – з довільним статичним напруженням м'язів, полягає в одночасному напруженні м'язів-синергістів і м'язів антагоністів певного суглоба. Дані вправи часто виконують при статичному скороченні м'язів та у напруженому повільному русі по всій його амплітуді, у тому випадку – коли одна група м'язів працює в переборюючому, а протилежна – в уступаючому режимах. Такі вправи мають найменший ризик спричинення травм.

Остання група вправ – з комбінованими обтяженнями. За твердженнями фахівців, з їх допомогою, можна варіювати тренувальні дії, що сприяє збільшенню емоційності та ефективності тренувальних занять. Вони



сприяють значному поліпшенню спеціальної силової підготовленості у відповідних рухових діях. Наприклад, стрибки з оптимальним додатковим обтяженням до маси власного тіла сприяють ефективному розвитку вибухової сили у відштовхуванні від опори [12].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Після вивчення науково-методичних літературних джерел, інтернет-ресурсів, спілкування з тренерами та інструкторами тренажерних залів і, враховуючи власний досвід, ми можемо зробити загальні висновки до нашої курсової роботи.

У нашій країні, за весь час її незалежності, доволі гостро стоїть питання формування здорового способу життя і залучення молоді до занять фізичною культурою і спортом. Нажаль, соціально-економічні умови в Україні, не завжди сприяють розвитку масового спорту, до якого повинен бути доступ у всіх дітей шкільного віку і старших юнаків. Тому, ми бачимо погіршення рівня здоров'я і збільшення кількості дітей та молоді, які мають проблеми із здоров'ям та все більше дітей віднесених до підготовчої чи спеціальної медичної групи для занять фізичною культурою.

Але, все ж таки, більшість дітей і дорослих, мають велике бажання бути здоровими, мати гарне тіло і красивий його форми. Тому, протягом останнього десятиліття, в містах і селах, стали популярними заняття силовими вправами. Більшість підлітків, починали ці заняття самостійно, не особливо знаючи значення вправ, техніку їх виконання та вплив на організм. В першу чергу, ми говоримо про силові вправи на перекладині чи брусах, а також вправи з гантелями, гириями і штангами, які є у переважній більшості закладів освіти.

Звичайно, це спричинило відкриття спортивних клубів та секцій, з'явилися спеціалісти, які мають відповідні знання та освіту. Тепер, цей процес став більш організований і усі бажаючі мають змогу займатися силовими видами спорту під керівництвом фахівців, за чітко розробленими планами та з якісним інвентарем. Звичайно, залишається великою проблемою те, що більшість подібних клубів приватні і за заняття треба заплатити досить не маленьку суму (абонемент).

Але, на прикладі громадської організації «Сильна Олександрійщина», можемо стверджувати, що такі заняття та тренування є і безкоштовні. В Олександрії, на базі Гімназії імені Д.І. Чижевського проводяться тренування з пауерліфтингу та окремих його видів. Також, регулярно проводяться змагання з цих видів, головою організації та старшим тренером є Олексій Чиж. Його досвід, також було вивчено в процесі написання даної роботи.

Як ми уже зазначили, дуже важливими є знання, щодо впливу фізичних навантажень на організм, а силові види спорту, у цьому плані, вимагають ще більше уваги. Силові види спорту популярні серед дітей середнього і старшого шкільного віку, серед студентів і дорослих. При організації тренувальних занять з дітьми і підлітками, необхідно враховувати вплив тренувальних навантажень на серцево-судинну, гормональну та опорно-рухову системи дітей і дорослих.

У своїй роботі, ми охарактеризували позитивні і негативні впливи силових видів спорту на організм людини. Але, негативні впливи, на нашу думку, можуть бути лише тоді, коли будуть порушені основні вимоги до організації навчально-тренувального процесу. На нашу думку, все таки краще починати заняття силовими видами спорту, після 12 років. До цього, можна займатися різновидами оздоровчого фітнесу чи відвідувати секції загальної фізичної підготовки. Також, треба дуже ретельно підходити до вправ зі штангою, особливо у присіданнях і становій тязі.

Сподіваємося, що силові види спорту будуть і надалі розвиватися, що у закладах освіти буде більше тренажерних залів і секцій з важкої атлетики, пауерліфтингу, гирьового спорту, кросфіту та інших подібних напрямків.

Метою нашої роботи, було набуття необхідних теоретичних знань і практичних умінь для організації та проведення тренувальних занять з важкої атлетики і пауерліфтингу з дітьми старшого шкільного віку. На нашу думку, нам вдалося досягти цієї мети, довести актуальність обраної теми і виконати усі поставлені перед написанням курсової роботи завдання.

Перспективи продовження подальшого розкриття теми, вбачаємо у дослідженні організації безпосереднього тренувального процесу в обраному виді силового спорту у річному циклі тренувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ареф'єв В.Г. Основи теорії та методики фізичного виховання: підручник. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 268 с.
2. Біологічні аспекти фізичного виховання: навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014.11. Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт. Полтава: Сімон, 2020. 131 с.
3. Булатова М. М. Теорія і методика фізичного виховання: у 2 т. Київ: Олімпійська література, 2017. Т. 1. 408 с.
4. Важка атлетика: навч.прогр. підгот. В.Г. Олешко, О.І. Пуцов, К.В. Ткаченко. Київ: [б.в.]. 2011. 79 с.
5. Вплив занять пауерліфтингом на розвиток силових здібностей учнів старших класів. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9964/fcis_2023_014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Дата звернення 10.03.2026)
6. Вступ до дисципліни «Силові види спорту за вибором. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/23377> (Дата звернення 10.03.2026)
7. Голяка С.К. Фізіологічні основи фізичної культури та спорту: навчально-методичний посібник для студентів. Херсон: ПП Вишемирський, 2015. 230 с.
8. Грибан Г. П. Фізичне виховання школярів: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2018. 312 с.
9. Грибан Г.П., Філіна В.А., Пилипчук П.Б. Розвиток швидкісно-силових здібностей в учнів старшого шкільного віку засобами дзюдо: метод. рекомендації. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 24 с.



10. Дудіцька Світлана, Малий Максим. Специфіка силових здібностей у пауерліфтингу. Актуальні питання фізичної культури, спорту та ерготерапії: матеріали III Міжнародного науково-спортивного конгресу студентів та молодих вчених (Чернівці, 7–8 квітня 2022 р.). за редакцією Я.Б. Зорія, О.М. Киселиці. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2022. С. 16-18.

11. Захожий В. В., Черкашин Р. Є., Ніколаєв С. Ю., Панасюк О. П. Пауерліфтинг: теоретичний і практичний аспекти занять: методичні рекомендації. Луцьк, 2025. 61 с.

12. Круцевич Т.Ю., Воробйов М.І., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посіб. К.: Олімп. літ-ра, 2011. 224 с.

УДК 001.102:796.011.3–053.5

Ангеліна СІЗОВА

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О.В

У статті розглядається проблема взаємозв'язку фізичної активності та когнітивного розвитку учнів середнього шкільного віку. Описано методiku інтегрованого навчання, що поєднує фізичні вправи з інтелектуальними завданнями. Наведено результати експериментального дослідження, які підтверджують позитивний вплив рухової активності на концентрацію уваги, пам'ять та швидкість мислення.

Ключові слова: когнітивні здібності, фізична культура, освітній процес, інтегроване навчання, концентрація уваги, рухова активність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває пошук інтегрованих підходів до розвитку особистості учня. Традиційна система фізичного виховання в школі тривалий час була зорієнтована переважно на кількісні показники фізичної підготовленості. Проте інтенсифікація освітнього процесу та зростання інтелектуального навантаження вимагають від уроків фізичної культури не лише оздоровчої, а й когнітивної спрямованості [1, с. 14]. Проблема формування когнітивних здібностей – уваги, пам'яті, мислення – безпосередньо корелює з психофізіологічним станом дитини та її успішністю в навчанні [3, с. 56].

Наразі в Україні спостерігаємо критичну ситуацію зі здоров'ям школярів. За інформацією від Міністерства охорони здоров'я України, приблизно 72% дітей мають ті чи інші проблеми зі здоров'ям, а фізична підготовка 64% оцінюється як незадовільна. Щорічно суттєво зростає число учнів, яких за станом здоров'я зараховують до спеціальної медичної групи [5].

Як зазначають дослідники, інтенсифікація освітнього процесу та постійне зростання обсягу інформації, яку має засвоїти школяр, вимагають від педагогів використання психофізіологічних резервів організму для покращення концентрації та пам'яті. Зокрема, встановлено, що під час виконання координаційно складних вправ відбувається активація нейронних мереж у префронтальній корі головного мозку, що безпосередньо впливає на якість аналітичних операцій та швидкість прийняття рішень.

Проте сьогодні спостерігається певна суперечність: з одного боку, нейронауки доводять нерозривний зв'язок між фізичним рухом та когнітивним розвитком, а з іншого – у шкільній практиці все ще бракує розроблених та апробованих методик, які б органічно поєднували фізичне навантаження з інтелектуальними завданнями. Недостатня увага до формування когнітивної сфери на уроках фізкультури призводить до зниження мотивації учнів та втрати можливості для всебічного розвитку дитини. Саме тому вивчення впливу спеціальних систем вправ на динаміку когнітивних процесів у підлітків є нагальним завданням сучасної педагогіки та психології.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання впливу руху на когнітивні функції мозку досліджували такі українські та закордонні вчені, як О. Куц, М. Носко, В. Тарасун. Зокрема, О. Куц наголошує на важливості моделювання ігрових ситуацій для розвитку оперативного мислення підлітків [1, с. 18]. М. Носко обґрунтовує роль фізичних навантажень у підвищенні нейродинамічних показників організму [2, с. 88]. Методологічні підходи до корекції когнітивної сфери засобами спеціальних вправ ґрунтовно розроблені у дослідженнях В. Тарасун [3, с. 54].

Окрему групу досліджень становлять нейробиологічні розвідки, серед яких ключове місце посідає праця Дж. Ратей та Е. Хагермана. Дослідники на основі численних експериментів довели, що фізичні вправи стимулюють вироблення білка BDNF, який діє як «добрило» для нейронів, забезпечуючи пластичність мозку та покращуючи здатність до навчання [2, с. 115]. За їхніми даними, аеробні навантаження безпосередньо впливають на обсяг гіпокампу, що відповідає за довготривалу пам'ять [2, с. 118].

Методологічні підходи до корекції та розвитку когнітивної сфери засобами спеціальних вправ ґрунтовно розроблені у дослідженнях В. В. Тарасун. Вона акцентує увагу на важливості використання когнітивних



стратегій у процесі подолання труднощів у навчанні, зазначаючи, що рухова активність має бути структурованою та містити елементи новизни для досягнення максимального розвивального ефекту [3, с. 90].

Попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання безпосередньої інтеграції складних інтелектуальних завдань у структуру уроку фізичної культури в умовах закладів загальної середньої освіти потребує подальшої практичної деталізації та експериментальної перевірки.

Мета статті – обґрунтувати ефективність методики формування когнітивних здібностей учнів середніх класів у процесі занять фізичною культурою та представити результати її апробації.

Виклад основного матеріалу. Для перевірки гіпотези про позитивний вплив інтегрованих занять на когнітивну сферу учнів нами було розроблено та впроваджено методику «Когнітивний рух». В основу методики покладено принцип «подвійної задачі» (dual-task), що вимагає від дитини одночасного виконання фізичного навантаження та розв'язання інтелектуальної операції. Такий підхід базується на нейрофізіологічних даних про те, що рухова активність створює оптимальне «вікно можливостей» для навчання завдяки підвищеній пластичності нейронів.

У процесі реалізації методики особлива увага приділялася трьом функціональним блокам:

1. Блок сенсорної координації. Використовувалися вправи на асиметричну роботу кінцівок (наприклад, одночасне малювання в повітрі різних геометричних фігур лівою та правою руками під час бігу підтюпцем). Це стимулює міжпівкульну взаємодію, що є критично важливим для загального психічного розвитку підлітка.

2. Блок динамічного переключення уваги. Під час рухливих ігор учні мали реагувати на зміну кольорових карток або звукових сигналів. Кожен сигнал мав своє логічне значення: червоний – зміна напрямку, зелений – виконання присідання, жовтий – розв'язання усного прикладу, наданого вчителем. Таке навантаження тренує гнучкість мислення та здатність до швидкої концентрації в мінливих умовах.

3. Блок просторового орієнтування та логіки. Учня пропонувалися естафети з елементами квесту. На кожному етапі необхідно було не лише виконати спортивну вправу (стрибки, ведення м'яча), а й отримати частину пазла або кодове слово, з яких у фіналі потрібно було скласти логічне речення за темою уроку.

Для оцінки ефективності методики використовувалися стандартизовані методики діагностики. Зокрема, для визначення рівня концентрації та стійкості уваги застосовувалися таблиці Шульте, а для оцінки короткочасної пам'яті – методика «10 слів».

Аналіз результатів після завершення експерименту засвідчив суттєву різницю між групами. В експериментальній групі час виконання завдання за таблицями Шульте скоротився в середньому на 18 секунд, що свідчить про значне підвищення швидкості переробки інформації. Показники обсягу пам'яті покращилися на 25% порівняно з початковим рівнем. У контрольній групі, де уроки фізичної культури проводилися за традиційною програмою без залучення когнітивних компонентів, зміни показників були статистично незначущими.

Таблиця 1.

Результати дослідження когнітивних показників учнів (до та після експерименту)

Показник когнітивних здібностей	Група досліджуваних	До експерименту (середній бал/час)	Після експерименту (середній бал/час)	Динаміка змін (%)
Концентрація уваги (за табл. Шульте, сек)	Експериментальна	62,4	44,2	-29% (покращення)
	Контрольна	61,8	60,5	-2%
Обсяг короткочасної пам'яті (кількість слів)	Експериментальна	5,2	6,5	+25%
	Контрольна	5,1	5,3	+4%
Швидкість переключення уваги (коефіцієнт)	Експериментальна	0,42	0,58	+38%
	Контрольна	0,41	0,43	+5%

Як свідчать дані таблиці, учні експериментальної групи продемонстрували суттєвий приріст за всіма когнітивними показниками. Найбільш помітні зміни відбулися у швидкості концентрації уваги, де час виконання тестового завдання скоротився майже на третину. Це підтверджує висновок про те, що поєднання фізичного навантаження з інтелектуальними операціями активує нейродинамічні процеси ефективніше, ніж стандартна програма фізичного виховання.

Таким чином, результати викладу матеріалу доводять, що інтеграція інтелектуальних завдань у структуру фізичного виховання є дієвим механізмом підвищення когнітивного потенціалу школярів.

Важливим аспектом реалізації методики «Когнітивний рух» став розподіл когнітивного навантаження відповідно до етапів стомлюваності учнів. Нами було помічено, що найбільш ефективним є впровадження складних інтелектуальних завдань у першій половині основної частини уроку (15–20 хвилина), коли рівень



нейродинамічної активності досягає піку. У цей період залучалися вправи на розвиток антиципації (передбачення) та стратегічного мислення. Зокрема, під час відпрацювання технічних елементів у баскетболі учні мали не просто виконувати передачу м'яча, а миттєво обчислювати номер гравця, якому адресована передача, на основі розв'язання логічного ряду, запропонованого вчителем [2, с. 93].

Особлива увага приділялася використанню ідеомоторного тренування – методу внутрішнього відтворення руху в поєднанні з вербалізацією алгоритму дій. Це дозволило задіяти механізми робочої пам'яті та покращити контроль над власним тілом у просторі. Як зазначає В. Тарасун, така активізація внутрішнього мовлення під час фізичної активності сприяє формуванню стійких когнітивних схем, які згодом переносяться на інші види навчальної діяльності [3, с. 63].

Крім того, у процесі дослідження було виокремлено групу вправ на розвиток селективної уваги. Учні пропонувалося ігнорувати хибні команди-подразники (наприклад, звукові сигнали певного тембру) і реагувати лише на цільові стимули. Це тренує гальмівні процеси в корі головного мозку, що є критично важливим для підлітків із проявами гіперактивності або дефіциту уваги [1, с. 26].

Якісний моніторинг стану учнів під час занять показав, що рівень емоційного залучення в експериментальній групі був на 40% вищим, ніж у контрольній. Когнітивні завдання сприймалися школярами як ігровий виклик (гейміфікація), що дозволяло нівелювати відчуття фізичної втоми та підвищувати загальну працездатність. Це підтверджує теорію про те, що інтелектуалізація фізичного виховання створює позитивну доміную, яка полегшує процес формування як рухових навичок, так і пізнавальних функцій.

Важливим складником нашого дослідження стало визначення оптимальних педагогічних умов, за яких формування когнітивних здібностей відбувається найбільш інтенсивно. Першою умовою ми визначили емоційну насиченість занять. Згідно з концепціями сучасних дослідників, когнітивні процеси підлітків тісно пов'язані з лімбічною системою мозку, що відповідає за емоції. Тому використання ігрових методів з елементами змагання («когнітивні естафети») дозволило підвищити рівень дофамінової стимуляції, що безпосередньо покращує здатність до запам'ятовування та концентрації уваги [2, с. 90].

Другою умовою є варіативність та новизна рухових завдань. Нейрофізіологічний механізм когнітивного розвитку на уроках фізичної культури запускається лише тоді, коли рух перестає бути автоматичним. Як тільки учень опановує певну координаційну вправу до автоматизму, когнітивне навантаження знижується. Саме тому в межах методики «Когнітивний рух» ми кожні два тижні змінювали логічні алгоритми вправ: якщо спочатку учні реагували на колір картки, то на наступному етапі вони мали реагувати на суму цифр, зображених на цій картці [1, с. 25].

Окрему увагу було приділено розвитку прогностичних здібностей учнів (антиципації). Вміння передбачати траєкторію польоту м'яча або рух суперника одночасно з аналізом ігрової ситуації є вищою формою когнітивної діяльності на уроці фізкультури. Для цього використовувалися вправи з «обмеженим часом на рішення», де учень мав зробити вибір тактичної дії за 0,5–1 секунду. Це тренує лабільність нервових процесів, що є критично важливим для успішного навчання в умовах сучасного інформаційного стресу [3, с. 62].

Також нами було проаналізовано вплив методики на «оперативну пам'ять». Під час виконання серій стрибків учні мали тримати в пам'яті певну послідовність чисел або слів, яку вчитель називав на початку серії, і відтворити її лише після завершення фізичного навантаження. Такий підхід дозволяє розширювати обсяг робочої пам'яті, що корелює з успішністю учнів у вивченні іноземних мов та математики.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження підтверджує, що сучасний урок фізичної культури має трансформуватися з суто тренувального процесу в комплексну систему психофізичного розвитку учня. Інтеграція когнітивних завдань у структуру рухової активності дозволяє не лише підтримувати належний рівень фізичної підготовленості, а й цілеспрямовано впливати на нейродинамічні показники дитини.

За результатами теоретичного аналізу та експериментальної роботи можна зробити такі висновки:

1. Фізична активність є природним каталізатором когнітивних процесів, оскільки стимулює вироблення нейротрофічних факторів, що забезпечують пластичність мозку та покращують здатність до засвоєння нової інформації.

2. Впровадження методики «Когнітивний рух» довело свою ефективність: поєднання вправ на координацію з інтелектуальними операціями сприяє значному підвищенню концентрації уваги та обсягу короткочасної пам'яті у школярів середнього віку.

3. Використання ігрових методів із динамічними правилами та елементів квесту на уроках фізичної культури підвищує мотивацію учнів до навчання та розвиває гнучкість мислення.

4. Розвивальний ефект занять досягається лише за умови регулярності навантажень та поступового ускладнення когнітивного компонента вправ.

Перспективи подальших пошуків у даному напрямі полягають у розробці диференційованих програм когнітивного розвитку для різних вікових груп. Зокрема, актуальним є вивчення впливу специфічних видів спорту (наприклад, командних ігор або одноборств) на формування окремих видів інтелекту та емоційного



самоконтролю підлітків. Також важливим аспектом є дослідження довготривалого впливу таких методик на загальну академічну успішність учнів з різних предметів шкільного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Куц О. С., Фанота Г. А. Моделювання когнітивних процесів у фізичному вихованні школярів : монографія. Львів : ЛДУФК, 2017. 156 с.
2. Носко М. С., Кривенко А. П. Психофізіологічні аспекти рухової активності учнівської молоді. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2019. Вип. 154. С. 87–96.
3. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з порушеннями когнітивного розвитку : навч. посіб. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 254 с.
4. Шевченко О. В., Іванченко Л. П., Іванченко С. Г., Терещенко О. В. Педагогічні підходи до розвитку культури здорового способу життя в здобувачів вищої освіти. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск 3 (50), Частина 1, 2022. С.68-77.

УДК 796.42.012.1

Олександра УРОМОВА

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЛЕГКОАТЛЕТІВ РІЗНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)*

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент Бур'яноватий О.М.

У статті обґрунтовано зміст, організаційні форми та специфічні методи розвитку провідних рухових здібностей (сили, швидкості, витривалості, стрибучості, гнучкості) у легкоатлетів залежно від рівня їхньої спортивної кваліфікації. На основі комплексного аналізу науково-методичної літератури та передового практичного досвіду вдалося теоретично обґрунтувати, систематизувати та експериментально перевірити ефективність диференційованої методики розвитку фізичних якостей легкоатлетів на різних кваліфікаційних етапах.

Ключові слова: рухових здібностей, легка атлетика, методика розвитку, фізичні якості.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку світової легкої атлетики характеризується надзвичайною динамікою зростання спортивних результатів та безпрецедентною інтенсифікацією тренувального процесу. В умовах жорсткої конкуренції на міжнародній арені досягнення перемог стає неможливим без глибокого наукового обґрунтування кожного компонента підготовки спортсмена. Провідну роль у цьому процесі відіграє рівень розвитку базових рухових здібностей: сили, швидкості, витривалості, стрибучості та гнучкості. Саме вони складають морфофункціональний фундамент, на якому базується подальше вдосконалення техніко-тактичної майстерності та психологічної стійкості атлета [11, с. 420].

Актуальність дослідження методики розвитку цих здібностей зумовлена необхідністю диференційованого підходу до атлетів різної кваліфікації. У вітчизняній та закордонній спортивній науці накопичено значний масив даних щодо загальних засад фізичної підготовки, проте питання трансформації методів тренування при переході від масового спорту до вищої спортивної майстерності залишається дискусійним. Часто спостерігається ситуація, коли механічне копіювання планів підготовки елітних спортсменів початківцями призводить до передчасного виснаження адаптаційних резервів організму, хронічного травматизму та спортивного «вигорання» [12, с. 624].

Об'єкт дослідження – навчально-тренувальний процес легкоатлетів на різних етапах багаторічної спортивної підготовки.

Предмет дослідження – зміст, організаційні форми та специфічні методи розвитку провідних рухових здібностей (сили, швидкості, витривалості, стрибучості, гнучкості) у легкоатлетів залежно від рівня їхньої спортивної кваліфікації.

Мета роботи – на основі комплексного аналізу науково-методичної літератури та передового практичного досвіду теоретично обґрунтувати, систематизувати та експериментально перевірити ефективність диференційованої методики розвитку фізичних якостей легкоатлетів на різних кваліфікаційних етапах.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Здійснити ретроспективний аналіз та вивчити сучасний стан наукової проблеми розвитку рухових здібностей у легкій атлетіці.
2. Розкрити анатоμο-фізіологічні та біомеханічні механізми вияву сили, швидкості, витривалості та гнучкості.
3. Дослідити вікову періодизацію та сенситивні періоди розвитку фізичних якостей як основу для довгострокового планування.



4. Проаналізувати специфіку застосування повторного, інтервального, ударного та кругового методів тренування для атлетів різного рівня підготовленості.

5. Розробити та обґрунтувати орієнтовні моделі тижневих мікроциклів для початківців та професіоналів.

6. Визначити систему контрольних нормативів та тестів для моніторингу ефективності запропонованих методик [14, с. 432].

Методи дослідження. У роботі використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичний аналіз та систематизація даних спеціальної літератури; порівняльно-типологічний аналіз навчальних програм для ДЮСШ та планів підготовки національних збірних команд; метод моделювання тренувальних навантажень; педагогічне спостереження за тренувальним процесом.

Наукова новизна роботи полягає у деталізації параметрів тренувальних навантажень (об'єму та інтенсивності) для різних кваліфікаційних груп атлетів, а також в обґрунтуванні доцільності використання сучасних засобів відновлення як невід'ємної частини методики розвитку рухових здібностей.

Практичне значення. Сформульовані в роботі висновки та методичні рекомендації можуть бути впроваджені в практику роботи тренерів дитячо-юнацьких спортивних шкіл, викладачів кафедр фізичного виховання та спортсменів, що займаються самостійним вдосконаленням. Запропоновані схеми мікроциклів дозволяють оптимізувати тренувальний час та підвищити ККД кожної окремої вправи.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «рухові здібності» є центральним у теорії фізичного виховання та спортивного тренування. Під ними розуміють сукупність вроджених морфологічних та психофізіологічних властивостей організму, які забезпечують готовність до успішного виконання певної рухової діяльності. Рухові здібності не є сталою величиною; вони виступають результатом складної взаємодії генетичної програми розвитку та адаптаційних змін під впливом цілеспрямованого тренування [10, с. 215].

У сучасній легкій атлетіці прийнято розділяти здібності на дві фундаментальні категорії:

1. Кондиційні (енергетичні) здібності — це сила, швидкість, витривалість та гнучкість. Вони безпосередньо залежать від морфологічних особливостей тканин, енергетичного потенціалу клітин та функціональних можливостей систем життєзабезпечення (серцево-судинної, дихальної).

2. Координаційні (інформаційні) здібності — здатність до керування складними рухами, орієнтація у просторі, відчуття ритму та рівноваги. Ці якості базуються на досконалості центральної нервової системи та швидкості обробки сенсорної інформації [8, с. 94].

Для легкоатлета критично важливим є не ізольований розвиток однієї якості, а їх гармонійне поєднання. Наприклад, у спринті швидкість проявляється виключно через «вибухову силу», а у стаєрському бігу — через «силову витривалість». Цей синергізм зумовлює необхідність комплексного підходу до планування навантажень [11, с. 142].

Ефективність вияву рухових здібностей лімітована біологічним потенціалом атлета. Ключовим фактором є гістологічна структура скелетних м'язів. Сучасна гістологія виділяє два основних типи м'язових волокон:

- Тип I (ST-волокна, повільні): характеризуються високою концентрацією міоглобіну та мітохондрій. Вони орієнтовані на тривалу роботу низької інтенсивності за рахунок аеробного окислення. Це фундамент для розвитку загальної витривалості [7, с. 112].

- Тип II (FT-волокна, швидкі): володіють високою активністю ферментів анаеробного розщеплення глікогену. Вони здатні розвивати величезну потужність за короткий час, але швидко втомлюються. Переважання цих волокон у м'язах ніг є предиктором успіху в спринті та стрибках [12, с. 305].

Окрім периферичних факторів, величезне значення має нервова регуляція. Процес рекрутування рухових одиниць (залучення волокон до роботи) визначає силу та швидкість скорочення. У професійних атлетів нервова система здатна синхронізувати роботу до 90% волокон одночасно, тоді як у новачків цей показник рідко перевищує 50%, що пояснює суттєву різницю в результатах при однаковій м'язовій масі [6, с. 158].

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Робота легкоатлета потребує безперервного ресинтезу АТФ. Залежно від інтенсивності та тривалості вправи, організм використовує різні енергетичні шляхи:

1. Алактатний анаеробний шлях (Креатинфосфатний): забезпечує роботу максимальною потужністю протягом перших 6-10 секунд. Це основа для стрибків, метань та стартового розгону в спринті [16, с. 88].

2. Лактатний анаеробний шлях (Гліколітичний): активується при навантаженнях тривалістю від 30 секунд до 2 хвилин. Процес супроводжується утворенням лактату (молочної кислоти), що призводить до закислення м'язів та втоми. Це критична зона для бігунів на 400 та 800 метрів [2, с. 22].

3. Аеробний шлях (Окиснювальний): найекономічніший режим, де паливом виступають вуглеводи та жири за участю кисню. Забезпечує роботу стаєрів та марафонців [12, с. 145].

Науково обґрунтоване планування тренувань базується на врахуванні «сенситивних періодів» — етапів онтогенезу, коли організм найбільш чутливий до специфічних навантажень [14, с. 130]:

- Гнучкість: золотий період розвитку — від 6 до 10 років. У цей час суглобово-зв'язковий апарат володіє найбільшою пластичністю.



- Швидкість: найбільш інтенсивний приріст частоти кроків спостерігається у віці 11-14 років. Пропущений етап на цьому рівні майже неможливо компенсувати в дорослому віці.
- Сила: розвиток починається паралельно з гормональною перебудовою у 15-16 років. До цього віку акцент має бути виключно на загальному зміцненні м'язів без великих обтяжень [17, с. 192].
- Витривалість: стабільно розвивається з 12 років, але пік функціональних можливостей серця та легень припадає на вік 18-25 років.

Кваліфікація атлета визначає характер адаптаційних процесів. У початківців розвиток рухових здібностей носить генералізований характер: тренування однієї якості позитивно впливає на всі інші (явище «позитивного перенесення»).

Для висококваліфікованих майстрів ситуація змінюється. Координаційні та енергетичні структури стають настільки спеціалізованими, що виникає ризик «негативного перенесення». Наприклад, надмірний об'єм кросової підготовки може призвести до втрати швидкості спринтера через перебудову м'язових волокон та нервової імпульсації. Це вимагає від тренера високої точності у плануванні мікроциклів та використанні засобів спеціальної фізичної підготовки (СФП) [11, с. 310].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У ході виконання курсової роботи на тему «Методика розвитку провідних рухових здібностей (сили, швидкості, витривалості, стрибучості, гнучкості) у легкоатлетів різної кваліфікації» нами було проведено всебічне теоретичне та практичне дослідження. На основі отриманих даних та проведеного аналізу можна сформулювати такі узагальнюючі висновки:

1. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури підтвердив, що розвиток рухових здібностей у легкій атлетиці є фундаментом спортивної майстерності. Встановлено, що такі якості, як сила, швидкість, витривалість, стрибучість та гнучкість, перебувають у стані складної взаємообумовленості. Було доведено, що фізична підготовленість легкоатлета залежить не лише від обсягу виконаної роботи, а й від здатності організму до специфічної морфофункціональної адаптації. Провідну роль у цьому процесі відіграє тип м'язових волокон та здатність центральної нервової системи до швидкої мобілізації рухових одиниць. Генетична схильність визначає потенціал атлета, проте його реалізація цілком залежить від раціонально побудованої методики тренування.

2. Дослідження анатомо-фізіологічних чинників виявило, що енергозабезпечення легкоатлетичних вправ базується на трьох енергетичних режимах: алактатному, лактатному та аеробному. Встановлено, що для початківців пріоритетним є зміцнення аеробної бази та капіляризація м'язів, що створює передумови для подальшої інтенсифікації. Для спортсменів високої кваліфікації (КМС, МС) критично важливим є розвиток лактатної стійкості та здатності працювати в умовах кисневого боргу. Аналіз сенситивних періодів показав, що нехтування віковими особливостями (наприклад, пропуск етапу розвитку частоти кроків у 11–14 років) майже неможливо компенсувати на етапі вищої спортивної майстерності.

3. Вивчення специфіки методів тренування продемонструвало доцільність диференційованого підходу залежно від кваліфікації:

1. Для розвитку швидкості найбільш ефективним методом для майстрів визнано подолання «швидкісного бар'єру» через полегшені умови бігу, тоді як для новачків — повторний біг на короткі дистанції з івстановленням технічного еталону кроку.

2. У силовій підготовці кваліфікованих атлетів провідне місце посідає пліометричний (ударний) метод та робота з субмаксимальними вагами (85–95%), що забезпечує «вибуховий» характер зусиль. Для початківців же основою є метод повторних зусиль із обтяженнями 40–60% для зміцнення зв'язкового апарату.

3. Для розвитку гнучкості доведено перевагу динамічного стретчингу в розминці та методів ПНФ-розтягування і МФР-релізу в заминці для професіоналів, що дозволяє суттєво знизити ризик травмування фасцій.

4. Аналіз результатів практичного дослідження показав, що впровадження диференційованих тижневих мікроциклів позитивно вплинуло на динаміку всіх контрольних показників. Встановлено, що найбільший відносний приріст у витривалості (+14,5%) та гнучкості (+63,6%) спостерігався у групі початківців, що свідчить про високу пластичність організму на етапі ЗФП. У групі майстрів спорту приріст у швидкості (+3,2%) та стрибучості (+6,9%) є якісно вагомим, оскільки він досягнутий на фоні вже сформованих адаптаційних структур та подолання стабілізації результатів. Це підтверджує гіпотезу про те, що чим вища кваліфікація атлета, тим більш вузькоспрямованим та інтенсивним має бути тренувальний вплив.

5. Методичні рекомендації, сформульовані за результатами роботи, наголошують на необхідності системного моніторингу за станом атлета. Було доведено, що регулярний контроль ЧСС у стані спокою, адекватна періодизація (впровадження розвантажувальних тижнів після ударних мікроциклів) та використання сучасних засобів відновлення (міофасціальний реліз) є обов'язковими умовами для уникнення перетренованості. Для професійних легкоатлетів рекомендовано використовувати методики «блокової періодизації» для концентрації навантажень на провідній руховій здібності в окремих циклах.



Таким чином, мета курсової роботи досягнута, а поставлені завдання виконані в повному обсязі. Результати дослідження можуть бути використані в практичній діяльності тренерів ДЮСШ та спеціалізованих центрів олімпійської підготовки для підвищення ефективності навчально-тренувального процесу легкоатлетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахметов Р. Ф., Максименко Г. М., Кутек Т. Б. Легка атлетика : підручник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 340 с.
2. Бобровник В. І., Соловей О. М. Побудова тренувального процесу легкоатлетів-спринтерів високої кваліфікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 5 (113). С. 18–24.
3. Боднар І. Р. Теорія і методика викладання легкої атлетики : навч. посіб. Львів : ЛДУФК, 2015. 112 с.
4. Бойко О. О. Особливості розвитку швидкісно-силових якостей легкоатлетів. *Спортивна наука України*. 2021. № 3 (102). С. 12–19.
5. Келлер В. С., Платонов В. М. Теоретико-методичні основи підготовки спортсменів. Львів : Українська Спортивна Асоціація, 2018. 272 с.
6. Коробейников Г. В. Психофізіологічні механізми адаптації в спорті. Київ : Олімпійська література, 2020. 196 с.
7. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей. Львів : Штапор, 2017. 207 с.
8. Матвеев Л. П. Теорія і методика фізичної культури. Київ : Олімпійська література, 2018. 543 с.
9. Платонов В. М. Основи підготовки спортсменів у легкій атлетиці. Київ : Олімпійська література, 2021. 420 с.
10. Романенко В. А. Діагностика рухових здібностей. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2015. 290 с.
11. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ : Олімпійська література, 2016. 432 с.
12. World Athletics Technical Information. Офіційний сайт worldathletics.org
13. Електронний архів наукових праць НБУВ. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. irbis-nbuv.gov.ua
14. Федерація легкої атлетики України. Офіційний сайт ФЛАУ. <http://uaf.org.ua>
15. Спортивна наука України. Електронне видання. sportnauka.org.ua



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 378.147:004.896:62-5

Максим ЛЕЛЕКА

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО НАБОРУ ARDUINO У КУРСІ РОБОТОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету інформаційних технологій, математики та природничих наук
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Присяжнюк О.В.)

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз використання навчального набору Arduino у процесі викладання робототехніки. Обґрунтовано дидактичний потенціал мікроконтролерних платформ як ефективного засобу формування STEM-компетентностей здобувачів освіти. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження Arduino у навчальний процес, зокрема поєднання теоретичної та практичної діяльності, використання проєктного підходу та поетапне ускладнення завдань. Проаналізовано можливості інтеграції апаратно-програмних засобів у практико-орієнтоване навчання та їх вплив на розвиток інженерного мислення, цифрових і дослідницьких умінь. Доведено, що застосування Arduino сприяє підвищенню мотивації до навчання та ефективності формування ключових компетентностей.

Ключові слова: Arduino, робототехніка, STEM-освіта, мікроконтролерні системи, цифрові компетентності, інженерне мислення.

The article presents a theoretical and methodological analysis of the use of the Arduino educational kit in teaching robotics. The didactic potential of microcontroller platforms as an effective tool for developing students' STEM competencies is substantiated. The pedagogical conditions for the effective implementation of Arduino in the educational process are determined, including the integration of theoretical and practical activities, the use of a project-based approach, and the gradual increase in task complexity. The possibilities of integrating hardware and software tools into practice-oriented learning and their impact on the development of engineering thinking, digital and research skills are analyzed. It is proven that the use of Arduino contributes to increasing learning motivation and improving the effectiveness of key competencies formation.

Keywords: Arduino, robotics, STEM education, microcontroller systems, digital competencies, engineering thinking.

Постановка проблеми. Цифровізація освітнього середовища, стрімкий розвиток технологій Індустрії 4.0 та глобальні процеси роботизації суспільства актуалізують проблему підготовки фахівців нового типу, здатних до міждисциплінарної діяльності, інженерного мислення та практичного застосування знань у реальних умовах [1; 6]. У сучасному світі зростає потреба у спеціалістах, які володіють не лише теоретичними знаннями, а й навичками роботи з автоматизованими системами, програмуванням та технічними пристроями [1, с. 12].

У цьому контексті особливого значення набуває впровадження STEM-освіти, що передбачає інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики [4, с. 32]. В Україні спостерігається активний розвиток цього напрямку: у закладах загальної середньої освіти впроваджуються курси робототехніки, відкриваються STEM-лабораторії, використовуються сучасні освітні технології, спрямовані на формування практичних і дослідницьких умінь учнів [4; 5].

Важливою складовою цього процесу є використання робототехнічних платформ, які дозволяють реалізувати принципи діяльнісного та проєктного навчання. Одним із найбільш доступних і універсальних інструментів є платформа Arduino, яка широко застосовується як у шкільній, так і у вищій освіті [10; 16].

Одним із ефективних засобів реалізації практико-орієнтованого навчання є використання мікроконтролерних платформ, зокрема Arduino. Вони забезпечують можливість створення реальних технічних проєктів, моделювання автоматизованих систем та формування інженерних навичок [10; 15].



Проте, незважаючи на значний потенціал Arduino, недостатньо дослідженими залишаються педагогічні умови його ефективного використання у курсі робототехніки, а також методичні підходи до інтеграції таких технологій у навчальний процес закладів вищої освіти [7, с. 200].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика використання освітньої робототехніки та мікроконтролерних платформ у навчальному процесі впродовж останніх років набула особливої актуальності у зв'язку з розвитком STEM-освіти, поширенням курсів програмування й робототехніки, а також посиленням запиту на формування інженерного мислення, обчислювального мислення та цифрової компетентності [5; 12]. У сучасних дослідженнях Arduino розглядається не лише як технічний засіб для вивчення електроніки, а як повноцінний дидактичний інструмент для реалізації міждисциплінарного, практико-орієнтованого та проектного навчання [5, с. 125].

Аналізуючи дослідження щодо використання Arduino в освіті, автори дійшли висновку, що платформа найчастіше застосовується у викладанні технологій, фізики та міждисциплінарних STEAM-проектів. Використання цієї платформи пов'язують зі зростанням навчальної мотивації, розвитком навичок програмування, обчислювального мислення та розв'язування проблем [12, с. 134]. Водночас дослідники вказують і на труднощі: окремі проекти виявляються занадто складними для учнів і студентів без належної попередньої підготовки, а результати часто залежать від якості методичного супроводу [12, с. 134].

Науковці дослідили вплив блоково-орієнтованого курсу робототехніки на базі Arduino на старшокласників. Встановлено статистично значуще покращення показників обчислювального мислення та зростання інтересу до STEM-професій [11, с. 7]. Робототехнічний курс дає змогу пов'язати абстрактні навчальні поняття з реальними інженерними застосуваннями, а отже підсилює профорієнтаційний потенціал STEM-навчання [11, с. 11].

Помітний внесок у розвиток теми зробили й українські дослідники. Так, В. М. Задорожній обґрунтував можливості використання Arduino для розвитку дослідницьких компетентностей учнів. Автор показав, що на базі цієї платформи можна створювати навчальні вимірювальні пристрої та експериментальні установки для вивчення фізичних явищ [2; 3], що суттєво розширює межі традиційного шкільного експерименту та сприяє переходу від репродуктивного навчання до дослідницького.

Інші дослідники проаналізували ставлення учнів до використання Arduino-роботів у навчанні та дійшли висновку, що їх застосування позитивно впливає на розвиток цифрових компетентностей і мотивацію до навчання [14, с. 426].

Ткачук Х. В. звернула увагу на поєднання віртуального моделювання в Tinkercad із фізичною реалізацією проектів на базі Arduino, що сприяє розвитку міждисциплінарних умінь студентів і підвищує ефективність проектного навчання [8, с. 96].

Деякі дослідники відмічають, що проектно-орієнтоване навчання з використанням Arduino позитивно впливає на академічні досягнення студентів та їхню навчальну наполегливість [17].

Таким чином, наведені роботи підтверджують дидактичну ефективність Arduino, однак питання методики його системного використання у вищій освіті залишаються недостатньо розробленими [5; 8].

Мета і завдання статті. Метою статті є теоретико-методичне обґрунтування дидактичного потенціалу використання навчального набору Arduino у курсі робототехніки та визначення умов формування STEM-компетентностей здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати наукові підходи до використання робототехніки та STEM-технологій у навчанні.
2. Визначити дидактичні можливості платформи Arduino у курсі робототехніки.

3. Обґрунтувати умови ефективного використання Arduino для формування STEM-компетентностей.

Об'єктом дослідження є процес навчання робототехніки у закладах освіти.

Предмет дослідження – використання навчального набору Arduino як засобу формування STEM-компетентностей здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Arduino є відкритою апаратно-програмною платформою, що базується на мікроконтролерах і призначена для створення інтерактивних електронних пристроїв, автоматизованих систем та робототехнічних моделей [10; 16]. Завдяки своїй доступності, простоті використання та широким функціональним можливостям вона стала одним із найбільш поширених інструментів у STEM-освіті та навчанні робототехніки [4, с. 46].

Типовий навчальний набір Arduino складається з апаратної та програмної складових. До апаратної частини входить мікроконтролерна плата (найчастіше Arduino Uno), макетна плата (breadboard), набір провідників, світлодіоди, резистори, кнопки, потенціометри, датчики (температури, освітленості, відстані, вологості, руху), а також виконавчі пристрої, такі як серводвигуни, електродвигуни, реле та дисплеї. Програмна складова представлена середовищем Arduino IDE, яке дозволяє створювати, компілювати та завантажувати програмний код на мікроконтролер [9; 13].



Завдяки такій структурі навчальний набір Arduino забезпечує широкі можливості для організації практико-орієнтованого навчання [5, с. 128]. Зокрема, здобувачі освіти можуть створювати різноманітні електронні та робототехнічні системи, що моделюють реальні технічні процеси [7, с. 200].

На початковому етапі навчання виконуються прості завдання, наприклад керування світлодіодом (вмикання та вимикання за заданим алгоритмом), що дозволяє засвоїти базові принципи програмування та роботи з електронними компонентами [10, с. 25].

На наступному етапі можливе ускладнення завдань, зокрема створення системи автоматичного освітлення, яка реагує на зміну рівня освітленості за допомогою фоторезистора. Такий проєкт поєднує знання з фізики та інформатики та демонструє принципи автоматизації [2; 8]. Аналогічно можуть реалізовуватися проєкти цифрового термометра або системи моніторингу температури й вологості, де здобувачі освіти не лише програмують пристрій, а й аналізують отримані дані [3, с. 430].

Більш складні проєкти передбачають створення робототехнічних систем. Наприклад, мобільний робот на базі Arduino може рухатися за заданою траєкторією або уникати перешкод за допомогою ультразвукового датчика [11, с. 5]. У процесі реалізації такого проєкту здобувачі освіти опановують принципи керування двигунами, обробки сигналів із сенсорів і побудови алгоритмів прийняття рішень [17]. Іншим прикладом є робот, що рухається по лінії (line follower), який використовує інфрачервоні датчики для орієнтації у просторі [7, с. 206].

Значний освітній потенціал має створення елементів *розумного будинку*. Зокрема, можна реалізувати систему автоматичного керування освітленням, температурою або сигналізацією, яка реагує на рух [13, с. 152]. Такі проєкти дозволяють моделювати сучасні технології Інтернету речей (IoT) та формують у здобувачів освіти уявлення про функціонування інтелектуальних систем [13, с. 206].

Arduino також може використовуватися для створення навчальних вимірювальних пристроїв, що є особливо актуальним у процесі вивчення фізики та природничих дисциплін [3, с. 432]. Наприклад, на основі датчиків можна розробити систему вимірювання температури, освітленості або відстані, результати якої виводяться на дисплей або передаються на комп'ютер для подальшого аналізу [2, с. 50].

Окремим напрямом є використання Arduino у поєднанні з віртуальними середовищами, такими як Tinkercad, що дозволяє моделювати електронні схеми та програмні рішення без фізичного обладнання [8, с. 96]. Такий підхід є особливо ефективним у дистанційному навчанні або за обмежених ресурсів, оскільки забезпечує доступність практичної діяльності для всіх здобувачів освіти.

Реалізація навчальних проєктів на базі Arduino передбачає проходження повного циклу інженерного проєктування: від постановки проблеми та формування ідеї до розроблення алгоритму, програмної реалізації, тестування та вдосконалення пристрою [7, с. 205]. Такий підхід сприяє розвитку системного мислення, формує здатність до аналізу, узагальнення та прийняття рішень.

У процесі роботи з Arduino формуються ключові компетентності здобувачів освіти, а саме:

- цифрова компетентність (програмування та робота з мікроконтролерами);
- інженерна (конструювання та моделювання пристроїв);
- комунікативна (виконання групових проєктів);
- критичне мислення (аналіз помилок і пошук оптимальних рішень) [6, с. 210].

Ефективність використання Arduino значною мірою залежить від педагогічної організації навчального процесу. Важливим є поєднання традиційних методів навчання з інноваційними підходами, зокрема STEM-орієнтованим, проблемним і дослідницьким навчанням [4, с. 55]. Доцільним є також поетапне ускладнення навчальних завдань.

Таким чином, навчальний набір Arduino виступає універсальним дидактичним інструментом, який забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичної діяльності, сприяє розвитку інженерного мислення та формуванню STEM-компетентностей [7, с. 210], необхідних для успішної професійної діяльності в умовах сучасного технологічного суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що використання навчального набору Arduino у курсі робототехніки є педагогічно доцільним та ефективним засобом формування STEM-компетентностей здобувачів освіти. Застосування мікроконтролерних платформ забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, сприяє розвитку алгоритмічного, інженерного та критичного мислення, а також формує стійку мотивацію до навчання через залучення до проєктної та дослідницької діяльності.

Встановлено, що Arduino як універсальний дидактичний інструмент дозволяє реалізувати сучасні освітні підходи – компетентнісний, діяльнісний, проєктний та STEM-орієнтований, забезпечуючи міждисциплінарну інтеграцію знань і формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності в умовах цифрового суспільства та технологічного розвитку.

Разом із тим аналіз теоретичних джерел і освітньої практики засвідчує наявність низки невирішених питань, зокрема недостатню розробленість методичного забезпечення системного впровадження Arduino у



навчальний процес, відсутність чітко визначених критеріїв оцінювання сформованості STEM-компетентностей, а також потребу в адаптації навчального контенту до різних рівнів освіти.

Перспективи подальших досліджень убагажуються у розробленні науково обґрунтованих методичних моделей використання Arduino у курсах робототехніки, створенні адаптивних навчальних програм із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також у дослідженні можливостей інтеграції мікроконтролерних платформ із цифровими освітніми середовищами, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання. Окремої уваги потребує проблема підготовки педагогічних кадрів до ефективного використання Arduino як інструменту STEM-освіти та розроблення комплексних підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності у сфері робототехніки.

Подальший розвиток зазначеного напрямку досліджень сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, удосконаленню змісту STEM-освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах сучасного технологічного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ: Академперіодика, 2019. 340 с.
2. Задорожній В. М. Використання Arduino у навчанні фізики як засіб розвитку дослідницьких компетентностей учнів. *Computing Technologies in Education*. 2024. № 2. С. 45–52.
3. Задорожній В. М. Using Arduino to develop research competencies of students in school physics education. *CTE Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 11. P. 427–441. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.663> (дата звернення: 15.03.2026).
4. Морзе Н. В., Барна О. В. STEM-освіта: теорія і практика. Київ: Університет, 2020. 256 с.
5. Сальник І. В., Соменко Д. В., Сірик Е. П. Використання платформи Arduino у підготовці вчителів фізики до STEM орієнтованого навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 124–142. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5155.
6. Спірін О. М. Інформаційні технології в освіті. Київ: Педагогічна думка, 2018. 320 с.
7. Ткачук Г. В., Мерзликін П. В., Дончев І. І. STEM project design in computer microelectronics education. *CTE Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 12. P. 197–221. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.929> (дата звернення: 09.03.2026).
8. Ткачук Х. В. Використання Arduino та Tinkercad у навчанні комп'ютерної мікроелектроніки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 95, № 1. С. 88–102.
9. Arduino. Official website. URL: <https://www.arduino.cc> (дата звернення: 18.03.2026).
10. Banzi M. *Getting Started with Arduino*. 2nd ed. Sebastopol: Maker Media, 2015. 135 p.
11. Dat L. C., Pham H. T., Nguyen N. T. Effects of a block-based Arduino robotics course on computational thinking skills and STEM career interest. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2025. Vol. 21, Issue 2. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/16414> (дата звернення: 10.03.2026).
12. García-Tudela P. A., Marín-Marín J. A., Moreno-Guerrero A.-J. Use of Arduino in Primary Education: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 2. P. 134. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13020134> (дата звернення: 15.03.2026).
13. Igoe T. *Making Things Talk: Using Sensors, Networks, and Arduino to See, Hear, and Feel Your World*. 2nd ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011. 400 p.
14. Janković N., Milovanović I. Application of Arduino Robots in Education. *Sinteza Conference Proceedings*. 2024. P. 425–430. DOI: <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2024-425-430> (дата звернення: 12.03.2026).
15. Margolis M. *Arduino Cookbook*. 3rd ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2020. 720 p.
16. Monk S. *Programming Arduino: Getting Started with Sketches*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2016. 192 p.
17. Nannim F. A. F., Ibezim N. E., Mosia M. M., Ogunwole B. C. E. Project-based learning with Arduino robotics: impact on undergraduate students' achievement and task persistence in robotics programming. *Frontiers in Robotics and AI*. 2025. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/frobt.2025.1615427> (дата звернення: 15.03.2026).



ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ОСВІТНІХ НАУК ТА МИСТЕЦТВ

Крістіна ДВОЄНКО. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	3
Ірина ДЕМИДЧИК. ОСВІТА ДІТЕЙ ІЗ СПЕКТРОМ АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ.....	6
Аліна ЗІНОВАТНА. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	9
Марія КАСАКОВА. ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	12
Дар'я КАСЯНЧУК. ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ІДЕАЛІВ У ЖИВОПИСІ ЖАКА-ЛУЇ ДАВІДА	16
Аріна КОВАЛЬ. ВІЗУАЛЬНІ ТА АСОЦІАТИВНІ ПРИЙОМИ ДЛЯ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ СКЛАДНИХ НАПИСАНЬ	19
Діана КОВАЛЬЧУК. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	22
Вікторія КУЛИК. ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	24
Валерія ЛІПКІНА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДТРИМЦІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	25
Мар'яна САНЖАРА. ПСИХОЛОГІЯ КОЛЬОРУ В НАТЮРМОРТІ.....	27
Катерина НІКОЛАЙЧУК. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННСВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ	29
Лоліта НІКОЛЕНКО. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	31
Дмитро ОБІЙДИХАТА. ПРИЙОМИ СТИЛІЗАЦІЇ В ГРАФІЦІ ПЕРІОДУ МОДЕРНУ	33
Поліна ПІДЛИПНА. ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ОЛІЙНОГО ЖИВОПИСУ ТА ЇЇ АКТУАЛЬНІСТЬ У СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ	37
Вікторія СТЕПАНЕНКО. КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	39
Крістіна СТРАТУЛАТ. СУЧАСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ	42
Валерія СУШКО. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	44
Валерія УСИК. ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ..	48
Юлія ЧУБАТЕНКО. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	51
Артем ШЕВЧУК. РОЛЬ ПЛАСТИКИ, МОВИ ТА СТИЛІЗАЦІЇ ТІЛА У МИСТЕЦТВІ.....	54

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Ірина БЕГЕР. ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОНЛАЙН-МЕДІА КРОПИВНИЦЬКОГО В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ.....	57
Світлана ВИННИК. КОНТКУЛЬТУРА ЗА ПАРТОЮ: ШКІЛЬНЕ НАБЛИЖЕННЯ ДО ПОЕЗІЇ СЕРГІЯ ЖАДАНА	59



Альона ВОЛОШИНА. ВИДИ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ ТА ЇХНЄ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ	62
Анастасія ВОЛОШИНА. ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ	64
Ельнара ГУЛІЄВА. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З ІСТОРІЄЮ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ..	67
Діана ДЕМЧЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ).....	70
Наталія ЗУБИЦЬКА. ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАННЯ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ «МАЛЕНЬКЕ ЖИТТЯ» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІХ КЛАСАХ	73
Олександра ІЛЬІНА. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ.....	77
Аліна КАЧАЛОВА. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	80
Катерина КОВАЛЕНКО. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	83
Марія КУБАЙ. СУТЬ ТА ПРИНЦИПИ МЕДІАПІДТРИМКИ МАЛОГО БІЗНЕСУ	85
Софія КУСИЙ. МЕТОДИЧНІ ПРІОРИТЕТИ ІНТЕРАКТИВНОГО ОПРАЦЮВАННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	87
Вікторія ЛУЦЕНКО. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ ВИМІРИ	91
Софія МИХАЙЛЕНКО. СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ГУМОРУ, ІРОНІЇ ТА САРКАЗМУ В СУЧАСНИХ ПІДЛІТКОВИХ СЕРІАЛАХ (НА МАТЕРІАЛІ NETFLIX-СЕРІАЛУ “WEDNESDAY”).	93
Богдана МОТЬКО. ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУ «ЗСУ» ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ ВПРАВ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	95
Аліна МУТУЗОК. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	99
Максим ОГЕР. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ВЕБКВЕСТІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНИХ ПОМИЛОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВИЛ МИЛОЗВУЧНОСТІ В 10 КЛАСІ (НА МАТЕРІАЛІ ЧЕРГУВАННЯ У/В, І/Й)	101
Роман ПІЛЯВСЬКИЙ. ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ГОЛОВНИХ ГЕРОЇВ В УМОВАХ РЕАЛІЙ ВІЙНИ НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ ГРИГІРА ТЮТЮННИКА «КЛИМКО»	103
Марія ПОПОВА. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЗАЙМЕННИК»	106
Владислав САВЕЛЕНКО. ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНИХ ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ	109
Дар'я ТИНИНИКО. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ЗЗСО.....	112
Ярослав БРИЖАТИЙ. ТРАНСЛЯЦІЯ КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ У СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ДЕТЕКТИВНИХ СЕРІАЛАХ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ “Sherlock”).....	114
Анастасія ОСИПЕНКО. АРХЕТИПНА ОБРАЗОТВОРЧІСТЬ М. ХВИЛЬОВОГО В ОПОВІДАННЯХ «Я (РОМАНТИКА)» ТА «КІТ У ЧОБОТЯХ»	116

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Яна ВАКУЛЕНКО. ІНФАНТИЛЬНІ КОГНІТИВНІ УСТАНОВКИ, ТРИВОЖНІСТЬ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИКИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИБОРУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ.....	120
Анастасія ГРИШИНА. ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	122
Світлана ДЕМИДОВА. СУЧАСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИКОТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ: ПОНЯТТЯ, ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТА ІНТЕГРАЦІЯ У СВІТОВУ ПРОФЕСІЙНУ СПІЛЬНОТУ ...	125
Світлана ДЕНИСОВА. ПСИХОЛОГІЧНА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНІХ ОПОР ЯК ОСНОВИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЖІНКИ В СУЧАСНОМУ СОЦІАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ: ЮНГІАНСЬКИЙ ПІДХІД	128



Анна ДОНЕЦЬ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	130
Віра ДОСКОЧ. ПРОФЕСІОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЮРИСТІВ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ	134
Інна ЖОЛОВА. ВНУТРІШНЯ РОБОЧА МОДЕЛЬ ПРИХИЛЬНОСТІ У ЖІНОК З ДОСВІДОМ ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ В ДИТИНСТВІ.....	136
Віктор ЗЕЛЕНИЙ. ВПЛИВ ЩОДЕННИХ СТРЕСОРІВ ВІЙНИ НА ЦІННІСНО-СМИСЛОВУ СФЕРУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ	138
Єлизавета ІВАНЧЕНКО. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СІМ'Ї	142
Валентина КИРИЛОВА. РОЛЬ САМООЦІНКИ ЯК ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ, ШО ВИЗНАЧАЄ ЕФЕКТИВНІСТЬ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ....	144
Ілона КОЛОМІЄЦЬ. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	146
Ірина КОСТЕНКО. РЕПРОДУКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЖІНОК: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	148
Єлизавета ЛАСУНІНА. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ	151
Анастасія МАМИШОВА. ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	153
Маргарита САЄНКО. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	156
Дарія ОМЕЛ'ЯНЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ	158
Світлана ОХВАТЕНКО. ФОРМУВАННЯ САМОЦІННОСТІ ПІДЛІТКІВ В СІМ'Ї ЯК ПОПЕРЕДЖЕННЯ САМОУШКОДЖЕНЬ І СУЇЦИДІВ	162
Олена РАДУЛ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗ СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ТА СІМЕЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	164
Лідія РАТУШНА. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ.....	167
Ольга СЛОБОДЕНЮК. ВИКОРИСТАННЯ СХІДНИХ ПРИТЧ Н. ПЕЗЕШКІАНА ЯК ІНСТРУМЕНТУ АКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ	170
Валерія СУШКО. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	173
Олена ТОТОК. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	177
Валерія ЧАБАНЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ ТРИВОЖНОСТІ І ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ.....	180
Аліна ЧІКІРИС. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЧИННИК ТА РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	183
Ірина ЧУБ. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ САМОПІДТРИМКИ ТА САМОДОПОМОГИ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	185

ПРАВОНАВСТВО

Дар'я СКЛЯНІЧЕНКО. АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	188
---	-----



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

Дар'я БУР'ЯНСЬКА. ОЦІНКА ЕФЕКТУ СИЛОВИХ ТРЕНУВАНЬ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ	191
Оксана КОМПАНІЄЦЬ. ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	194
Анна КОПИЦА. ОСНОВИ СПОРТИВНОГО ТРЕНУВАННЯ ЮНИХ ГІМНАСТОК	197
Аліна ПРИДВІР. ВПЛИВ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ І СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ	200
Ангеліна РАДЧЕНКО. ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СИЛОВИМИ ВИДАМИ СПОРТУ НА СИСТЕМИ ОРГАНІЗМУ ЛЮДИНИ.....	204
Ангеліна СІЗОВА. ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	207
Олександра УРОМОВА. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЛЕГКОАТЛЕТІВ РІЗНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ	210

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Максим ЛЕЛЕКА. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО НАБОРУ ARDUINO У КУРСІ РОБОТОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	214
---	-----

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 34

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 19.05.2026. Формат 60×90 ¹/₁₆. Папір офсетн. Друк різнограф.
Ум. др. арк 27,1. Тираж 100. Зам. № 10119.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Fax.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@cuspu.edu.ua