МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 33

Кропивницький – 2025

УДК 001.89
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 33. – Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. – 383 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських конференцій за 2025 рік.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Фока М. В. – доктор філологічних наук, професор;
2. Бондар Ю. А. – кандидат економічних наук, доцент (відповідальний редактор);
3. Сільченко Ю. Ю. – кандидат географічних наук, доцент;
4. Нічишина В. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;
5. Стасенко О. А. – кандидат педагогічних наук, доцент;
6. Коломоєць О. Д. – кандидат юридичних наук, доцент;
7. Ляшенко Р. О. – кандидат педагогічних наук, доцент;
8. Головенко К. В. – кандидат філологічних наук, старший викладач.

Друкується за рішенням ученої ради
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 4 від 27 жовтня 2025 р.)

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

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2025

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ОСВІТНІХ НАУК ТА МИСТЕЦТВ

УДК 373.2:502/504

Тетяна БІЛОУС

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Ю.С.

У статті розглядається сутність та зміст природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. Визначено, що формування екологічної свідомості та навичок дбайливого ставлення до природи є важливим етапом розвитку особистості дитини. Проаналізовано основні компоненти компетентності: знання про природу, екологічні навички, ціннісне ставлення до довкілля та поведінкові практики. Показано, що ефективне формування природничо-екологічної компетентності можливе через інтегровані освітні методики, ігрові та практичні форми навчання.

Ключові слова: *природничо-екологічна компетентність, дошкільна освіта, діти молодшого дошкільного віку, екологічне виховання, інтегроване навчання, розвиток особистості.*

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти даної проблеми досліджували такі педагоги як Г. Бєлєнька, Н. Глухова , Н. Горопаха, С. Плохій, Л. Прозорова, Н. Яришева, С.Ніколаєва, Г. Тарасенко та ін. У створенні розвивального середовища особлива роль відведена природі, адже природне довкілля збуджує емоції і почуття дитини, народжує переживання, які у руках мудрого вихователя стають інструментом доторку до дитячої душі, про це говорили такі вчені, як: Л. Лохвицька, С. Ніколаєва, Л. Зайцева, Г. Тарасенко та ін. Початком становлення екологічного світогляду припадає на період дошкільного віку, адже у малюків спілкування з природою проходить найбільш емоційно, це підтверджують дослідження сучасних вчених таких, як: О. Гончарова, Т. Волос , Н. Горопаха, О. Веретеннікова та ін.

Мета статті. Метою статті є дослідження особливостей формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку, визначення її структури та складових, а також обґрунтування педагогічних умов, методів і принципів, що забезпечують розвиток у дітей екологічної свідомості, ціннісного ставлення до природи та практичних навичок відповідальної взаємодії з довкіллям.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Період дошкільного дитинства є сенситивним для формування приодничо-екологічної компетентності, так як саме в цей період дитина починає пізнавати природу та вивчати місцевість у якій вона проживає. У дошкільника починають формуватися елементарні уявлення про природу, екологію, ставлення до природніх ресурсів та збереження природи. Це все можливо при організації дорослими правильного виховання дітей. [6].

Увага до питання формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку в нашому дослідженні зумовлена підвищенням інтересу до вивчення питань які пов’язані з реалізацією компетентнісного підходу загалом в дошкільній освіті загалом і в тому числі п природничо-екологічній освіті.

Вже сьогодні не має сумніву ні у кого, що результатом освіти є не тільки певний обсяг знань які засвоїли діти, а й екологічні уміння, навички та знання, здатність діяти, приймати рішення в певних життєвих ситуаціях, випрацьовувати власні стратегії здійснення взаємодії з природою. Таким чином, компетентністний підхід в природничо-екологічній компетентності дітей дошкільного віку передбачає не просто передачу умінь, знань та навичок від педагога до дитини, а створення умов, що можуть забезпечити суб'єктивну позицію дошкільника в екологічній діяльності, активне створення дітьми найбільш простих наукових природничо-екологічних норм, уявлень та правил поведінки в природі, здобуття пізнавальних та прикладних екологічних умінь, усвідомлення та розуміння самоцінності природних об’єктів, необхідності ставитися до них бережливо та дбайливо. В закладах дошкільної освіти формується допредметна екологічна компетентність, яку формують в закладах дошкільної освіти та сприяє підвищенню готовності дитини до навчання в школі та дозволить забезпечити безперервність природничо-екологічної освіти.

Питання вдосконалення системи освіти, дошкільної освіти зокрема, шляхом запровадження компетентнісного підходу віддзеркалено в наукових розвідках багатьох науковців таких як: І.Зимньої,

О.Пометун, А.Андреєва та інших. О.Гулай наголошує на тому, що «в освіті компетентнісний підхід пов'язаний тісно з особистісно-орієнтованим та діяльнісним, так як оснований на особистості дитини та може бути реалізований тільки в процесі виконання конкретною дитиною певної низки дій. Такий підхід потребує трансформації змісту освіти та перетворення його з такої моделі, яка існує об'єктивно, для всіх дітей, на суб'єктивні надбання однієї дитини які можна виміряти».

Ключовою категорією компетентнісного підходу є «компетентність». Проаналізувавши низку наукових досліджень ми зробили висновок, що не має загальноприйнятого, єдиного тлумачення сутності поняття. В науковій літературі є багато тлумачень поняття. Так, Дж.Равен витлумачив «компетентність» як певну специфічну здатність, яка потрібна для виконання конкретної дії в певній предметній галузі, що включає в себе певні спеціальні знання, способи мислення, предметні навички, а також усвідомлення відповідальності за власні дії. Для людини бути компетентним означає мати низку специфічних компетентностей різного рівня.

А.Маркова тлумачить компетентність як поєднання психічних станів та якостей, що дає змогу діяти відповідально та самостійно, а також включає в себе оволодіння особою навичками та уміннями виконувати певні трудові функції.

У нормативних документах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (SBSTPI) компетентність тлумачиться як здатність здійснювати кваліфіковано діяльність, виконувати роботу або завдання. Поняття компетентності при цьому передбачає наявність навичок, ставлень та знань, що дає можливість діяти ефективно або ж виконувати певні функції, які спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі.

Відповідно до європейських стандартів, компетентнісний підхід передбачає спрямованість діяльності педагога на формування в учнів предметних та ключових компетентностей, яке вимагає сучасне життя. Як результат, відбувається забезпеченість формування загальної компетентності особистості, яка виступає її інтегрованою характеристикою. До її складу входять уміння, знання, досвід та ставлення, досвід діяльності та поведінкова модель особистості.

В результаті екологічної освіти, згідно компетентнісного підходу, дошкільник здобуває екологічну компетентність. Одним із найбільш актуальних завдань виховання та сучасної освіти в Україні є створення умов для формування екологічно компетентної особистості.

Г. Бєлєнькою ця компетентність розглядається як одна з складових загальної життєвої кометентності особистості, що передбачає знання правил природокористування та здійснення природоохороної діяльності, наявність позитивного ставлення особистості до природи [5].

Формування природничо-екологічної компетентності дитини дошкільного віку передбачає не тільки надання їй потрібних знань, а й навчання її на практиці використовувати ці знання відповідно до власних життєвих пріоритетів. В своїх наукових розвідках О.Маланчук визначає наступні особливості природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку:

- знання про природу Всесвіту та планети Земля;
- знання правил природокористування;
- знання законів природи;
- знання про природні явища;
- формування у дітей навичок природодоцільної поведінки;
- створення в ЗДО розвивального середовища.

Формування природничо-екологічної компетентності дітей за такими складниками як когнітивний компонент, діяльнісний та особистісний (що визначено в Базовому компоненті дошкільної освіти) уможливлюють формування у них системи навичок та умінь взаємодії з природою, а також адекватних екологічних уявлень та розвивають критичне мислення.

Когнітивний компонент (або ж знання) включають в себе формування уявлень дітей про біосферу, а також її характеристики; уявлення про сучасні фактори впливу на довкілля; уявлень про природні ресурси.

Діяльнісний компонент (або ж уміння) охоплює практичні навички користування природою; здатність вирішувати творчо навчальні екологічні завдання; здатність у надзвичайних ситуаціях дотримуватися правил техніки безпеки; уміння дотримуватися правил техніки безпеки.

Особистісний компонент включає в себе здатність дитини оцінювати стан навколишнього середовища та вміння приймати рішення стосовно його покращення; усвідомлення дошкільниками сутності людини та норм її поведінки задля збереження навколишнього середовища; формування власної екологічної компетентності дітей.

В Базовому компоненті дошкільної освіти (в напрямі «Дитина в природному довкіллі» природничо-екологічна компетентність витлумачена як один з складників життєвої компетентності особистості, уміння дитини поводитися правильно в різноманітних життєвих ситуаціях, яке основане на емоційно-ціннісному ставленні до природи, вивченні її законів, формується у просторі дослідницької, ігрової, трудової та пізнавальної діяльності. [

Закладені в належному сензитивному періоді основи екологічної культури та свідомості, ставлення дитини до природи є основою екологічної освіти та виховання, формування її природничої компетентності [4, с. 6].

Завданням педагога є формування у дітей цілісного ставлення до природи. Н. Лисенко зазначає, що ставлення до екологічної освіти має бути ціннісним та загальнолюдським, має характеризуватися гуманістичним спрямуванням та орієнтуватися на збереження на Землі життя не тільки на виконання завдань, які визначені чітко у програмах закладів дошкільної освіти, а і сприяє усвідомленню дошкільником себе частиною великого світу [29, с. 134-138] *29.*

К.Михайлова, Н.Ошуркевич та К.Крутій займалися питанням формування ціннісного ставлення особистості до природи. Дослідники відзначають важливість морально-естетичного складника природничо-екологічної компетентності дитини. Морально-естетична властивість проявляється в цілісному ставленні особистості під впливом емоційної привабливості, краси, у глибоких переконаннях, які є сумішшю волі, емоцій та думки. Саме тому змістом екологічної освіти дітей дошкільного віку є формування у них основ екологічної свідомості.

В.Бутенко розглядає структуру природничо-екологічної компетентності через інтеграцію екологічної та природничої освіти, оскільки саме за такої структури дитина може усвідомити цінність природи в цілому, так і себе як її частини, розвитку здатності співжиття з нею на основі екологічної культури та моральних принципів [9, с. 6].

Особливості становлення екологічно-природничої компетентності дітей дошкільного віку висвітлювалися в наукових розвідках Н.Яришевої. Науковиця робить акцент на тому, що ознайомлення дошкільників з природою потребує усвідомлення комплексу завдань, які спрямовані на використання природи для всебічного розвитку дошкільників. [8, с. 6]. 8.

Науковиця зазначає, що в процесі ознайомлення дошкільників з природою треба керуватися низкою принципів:

1. Принцип навчально-розвивального характеру знань. Програми за якими працюють заклади дошкільної освіти містять знання які у формування особистості виконують такі функції:

- інформативна функція є основою формування у дітей дошкільного віку уявлень про навколишню природу, зв'язки між природніми об'єктами та ставлення людей до них. Такі знання покращують сприймання людьми навколишнього світу та розвиває розумові процеси;
- орієнтовна функція допомагає дитині дошкільного віку вибрати напрямки діяльності відповідно до власних знань (наприклад є ягоди які можна їсти, а є отруйні, які небезпечно вживати);
- оцінна функція заключається в тому, що основою ставлення до природи є знання.

2. Принцип доступності. Доступність не значить легке опанування знань. У темпах та якісних характеристиках розвитку визначальну роль відіграє виховання та освіта, які визначають психологічний розвиток дитини дошкільного віку. Зв'язок між розвитком та навчанням розглядається як процес суперечностей, коли навчання відбувається не тільки на повному циклі психічного розвитку, та враховує формування психічний функцій.

3. Принцип науковості у відборі знань пов'язаний з принципом доступності. Діти вже в дошкільному віці мають засвоювати систематичні знання про основні залежності світу природи. Системне пізнання основане на формуванні основних понять, які віддзеркалює найсуттєвіші зв'язки та саме тому гарантує повнішу реалізацію принципів наукового пізнання. Програма передбачає ознайомлення з живою природою за трьома напрямками: ріст та розвиток тварин та рослин, різноманітність тваринного та рослинного світу; залежність живих організмів від факторів зовнішнього середовища.

4. Принцип енциклопедичності є особливим принципом відбору знань про природу для закладу дошкільної освіти. Я.Коменський зазначав, шо діти дошкільного віку повинні мати широкі знання про рослини, тварини, предмети неживої природи, працю людини в природі. Програми закладів дошкільної освіти сьогодні мають рекомендації до опанування дітьми дошкільного віку знань про природний матеріал (елементи геологічних знань), сезонні зміни в природі, різні рослини та їх будову тощо. Вихователі мають навчити дошкільників орієнтуватися в природному середовищі та формувати у дітей правильне ставлення до природніх об'єктів.

5. Краєзнавчий принцип знаходить своє віддзеркалення у відборі найбільш поширених у певному регіоні природних матеріалів. Навчальні завдання під час ознайомлення дошкільників з природою вирішуються комплексно. Обсяг знань, навичок та умінь має важливе значення для того щоб дошкільник усвідомив ці знання. На кожному етапі розвитку обсяг знань про природу коригується суспільством [8, с. 47].

Завданням формування природничої компетентності та екологічного виховання є систематизація, нагромадження знань та виховання любові до природи, бажання всіма можливими способами зберегти її та примножувати її багатство, формувати вміння та навички правильної поведінки в природі. Діти дошкільного віку мають усвідомити той факт, що природа є середовищем існування людини і тому вона має бути зацікавлена у тому, щоб зберегти її гармонію, чистоту та цілісність.

Діти старшого дошкільного віку мають вчитися розглядати об'єкти тільки в системі тих предметів у якій він існує. Таким чином вдасться уникнути хаотичності знать та сформувати у дитини цілісне уявлення про об'єкти. Пізнавальний процес має відбуватися у визначеній послідовності: від сприймання об'єкта як цілісного окремого утворення до цілої системи об'єктів, завдяки яким він може існувати. Це уможливлює встановлення взаємозв'язків з іншими суб'єктами системи.

Метою екологічного виховання є формування у дитини дошкільного віку екологічної свідомості, мислення та культури. Передумовою цього є екологічні знання, а наслідком є екологічний світогляд. Екологічну свідомість треба виховувати починаючи з раннього дитинства. На основі екологічної свідомості та мислення формується екологічна культура. Дитина отримує вміння вирішувати екологічні проблеми та брати безпосередню участь в природоохоронній діяльності [4]. Тож, головною метою екологічної освіти є формування екологічної культури. Екологічна культура складається з двох складників – внутрішнього світу особистості та довкілля. Вона своїми цілями спрямована на те щоб створити в природі бажаний устрій та виховувати високі гуманістичні орієнтири та цінності в житті людини. Екологічна культура спрямована на подолання обмеженості людини як природної істоти стосовно її пристосування у босфері в умовах постійної конкуренції з боку живих істот.

Екологічна культура спрямована на те, щоб подолати обмеженість особистості як природної істоти, щодо пристосування в умовах постійної конкуренції. Людина позбавлена звичайних способів впливу на навколишнє середовище, має досить сумнівні шанси утвердитися в природних екосистемах. Маючи їх, людина може вивести себе за межі конкуренції. Саме тому екологічна культура для людини не є чимось вторинним та несуттєвим: вона становить його функціональну основу, роблячи ефективним та доцільним використання природніх багатств [3].

Екологічна культура є культурою всіх видів діяльності людини, які так чи інакше пов'язані з освоєнням, пізнанням та перетворенням природи, скрадається з розумінням, знанням екологічних нормативів, усвідомленням необхідності їх виконання, формування почуття громадської відповідальності за долю природи, розробки природоохоронних заходів та участі у їх проведенні. Саме оволодіння екологічною культурою має розпочинатися з дитинства, одночасно з засвоєння положень загальної культури [5]. Процес навчання екології має бути цікавим, раціональним, активним, наближеним максимально до життя, а у навчальний матеріал не має бути перенасичений психічною інформацією, яку дошкільники не можуть сприйняти належним чином. Слід зважати на те, що дошкільники які проживають в місті менше ніж ті що проживають в селі має змогу спілкуватися з тваринами, спостерігати за явищами природи. Дитина отримує інформацію переважно з малюнків, відеофільмів, телепередач, при цьому більшість батьків не робить акцент на природному довкіллі. Саме тому треба навчити дітей дошкільного віку помічати незвичайне у звичайному, сприймати радісно красу природи, спонукати дітей пізнавати світ, який їх оточує є одним із основних завдань закладів дошкільної освіти. Вихователь має прищеплювати дошкільникам звичку оцінювати та аналізувати власні вчинки не тільки безпосереднім результатом, але й за наслідками, тобто оцінювати теперішнє у світлі майбутнього [6].

Висновки. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку є важливим етапом розвитку їх екологічної свідомості, ціннісного ставлення до природи та практичних умінь взаємодії з довкіллям. Компетентнісний підхід у дошкільній освіті передбачає поєднання знань, умінь і досвіду, а також створення умов для активної пізнавальної та дослідницької діяльності дітей, що забезпечує безперервність екологічної освіти на наступних рівнях навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч.-метод. посібник / Г. Бєлєнька, Т. Науменко, О. Половіна. К. : Генеза, 2013. 112 с.
2. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне : Волинські обереги, 2001. 212 с.
3. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти та виховання дітей. К. : Луганськ, 2004. 250 с.
4. Половіна О. До проблеми спілкування дітей та дорослих: забезпечення екології дитинства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. Умань, 2012. Вип. 42. Ч. 1. С. 138–146.
5. Присяжнюк Л. А. Організація дослідницької діяльності дошкільників у контексті екологізації освітнього середовища ДНЗ. *Імідж сучасного педагога : всеукр. наук.-практ. часопис.* 2015. № 6. –С. 28–30.
6. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу: інноваційні підходи. *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 6–10.
7. Лисенко Н. Формування екологічної свідомості у дошкільників. К., 2010. 128 с.
8. Заблоцька О. Компетентнісний підхід у дошкільній освіті. Х. : Видавництво ХНПУ, 2015. 200 с.
9. Базовий компонент дошкільної освіти України: напрями «Дитина в природному довкіллі» / Міністерство освіти і науки України. К., 2012. –48 с.
10. Маркова А. Компетентність як характеристика особистості. М., 2008. 142 с.

УДК 784.9:781.68:78.071.1

Олексій БАКУМА

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ В ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
Одеської національної музичної академії ім. А. В. Нежданової)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Марік В. Б.

У статті розкрито специфічні особливості інтерпретації духовної музики в диригентській практиці як складного багаторівневого процесу, що поєднує музично-виконавську, духовно-смислову та культурологічну складові. Проаналізовано значення духовної музики як феномену сакральної культури, спрямованого на формування морально-етичних і духовних орієнтирів суспільства.

Визначено, що успішна інтерпретація цього жанру потребує не лише високої технічної майстерності диригента, а й глибокого розуміння богословських, історичних і стилістичних контекстів твору.

Особливу увагу приділено поняттю сакральності звучання, символізму музичних елементів, жанрово-стилістичним відмінностям духовних композицій різних епох та ролі текстової основи у формуванні інтонаційно-емоційного змісту.

Ключові слова *духовна музика, диригентська практика, інтерпретація, хорове виконавство, музична культура, духовні цінності, художнє осмислення.*

The article reveals the specific features of the interpretation of sacred music in conducting practice as a complex multi-level process that combines musical-performing, spiritual-semantic and culturological components.

The significance of sacred music as a phenomenon of sacred culture aimed at forming moral-ethical and spiritual guidelines of society is analyzed. It is determined that the successful interpretation of this genre requires not only high technical skill of the conductor, but also a deep understanding of the theological, historical and stylistic contexts of the work.

Special attention is paid to the concept of sacredness of sound, symbolism of musical elements, genre-stylistic differences of sacred compositions of different eras and the role of the textual basis in the formation of intonation-emotional content.

Keywords: *sacred music, conducting practice, interpretation, choral performance, musical culture, spiritual values, artistic comprehension.*

Постановка проблеми. Інтерпретація музичного твору є складною, багатовимірною мистецькою діяльністю, що вимагає глибокого розуміння композиторського задуму та здатності до його художнього втілення. Однак, у контексті духовної музики, цей процес набуває особливого, соціокультурно значущого виміру, адже вона покликана не лише викликати естетичне задоволення, а й транслювати глибинні сакральні смисли, формуючи духовну основу суспільства.

Актуальність дослідження особливостей інтерпретації духовної музики в диригентській практиці обумовлена не тільки зростанням інтересу до цього жанру в сучасному культурному просторі, що є відображенням глибинної потреби суспільства в духовних орієнтирах та ціннісних засадах, але й критичною необхідністю осмислення та вдосконалення методологічних підходів до її автентичного, соціокультурно відповідального виконання.

Ефективне виконання духовної музики потребує не просто технічної майстерності, а й глибокої духовної обізнаності, що дозволяє передати її первинний зміст аудиторії, сприяючи морально-етичному вихованню та збереженню культурної спадщини. Недосконалість інтерпретації може призвести не тільки до спотворення сакрального послання, але й до втрати її значущості як джерела духовного натхнення та фактора єднання суспільства, що є неприпустимим для цього жанру мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження проблематики інтерпретації музики, зокрема духовної, традиційно перебуває в полі зору української музикознавчої та виконавської шкіл, демонструючи її глибинне значення для національної культури.

Обробками українських духовних піснеспівів займалися відомі вітчизняні композитори М. Леонтович та О. Кошиць.

Значний внесок у розуміння диригентської інтерпретації зробили такі вчені та педагоги-практики, як М. Кречко, Л. Остапенко, В. Пасічник та ін.

О. Козаренко аналізує стилістичні особливості української духовної музики, розкриваючи її самобутність та внесок у світову скарбницю, О. Гусарук звертає увагу на педагогічні аспекти підготовки диригентів до роботи з сакральною музикою, І. Ляшенко вивчає музичну культуру Київської Русі та українське церковне співоче мистецтво, В. Лукань досліджує історію та теорію хорового диригування тощо, а теоретичні розвідки О. Цалай-Якименко щодо давньої української музики формують міцну теоретичну та практичну базу для подальшого вивчення та поглиблення розуміння практичних аспектів інтерпретації духовної музики в Україні.

Метою статті є розкриття специфічних особливостей інтерпретації духовної музики в диригентській практиці.

Виклад основного матеріалу. Інтерпретація, як фундаментальне поняття музичного мистецтва, не просто являє собою творчий процес, а виступає як глибоке, багатошарове осмислення та віртуозне художнє відтворення композиторського задуму виконавцем. У контексті ж духовної музики, її тлумачення набуває виняткового, метафізичного значення, оскільки вона первісно функціонує не як самодостатня естетична одиниця, а як невід'ємний засіб літургійної служби, що трансцендує за межі суто естетичного сприйняття, торкаючись найглибших сфер сакрального і духовного буття. Диригент, що бере на себе колосальну відповідальність за відтворення такого матеріалу, мусить не просто володіти відмінними технічними навичками, бездоганним музичним слухом та ерудицією, а й мати глибоке, всебічне та системне розуміння богословських, історичних, культурологічних та стилістичних контекстів, що формують не лише поверхневу форму, а й глибинну сутність кожного твору [4, с. 67].

На думку О. Гусарук, одним із центральних, визначальних понять, що окреслює унікальну специфіку духовної музики, є сакральність звучання. Це передбачає не лише формування особливої тембрової палітри, що відрізняється кришталевою чистотою, абсолютною прозорістю та прагненням до «неземного», ідеального вокального тембру, але й створення атмосфери глибокого молитовного стану. Диригенту необхідно уникати будь-якої надмірної театралізації, зовнішніх, штучних ефектів, що можуть відвернути увагу від внутрішнього, медитативного змісту. Натомість, він має прагнути до досягнення внутрішнього спокою та медитативної, духовної зосередженості, що дозволяє слухачеві зануритися у світ сакрального [1, с. 150].

Як вказує Ю. Юцевич, надзвичайно важливим аспектом також є символізм музичних елементів. У духовній музиці, особливо в її давніх зразках, кожна інтонація, кожен гармонічний зворот, динамічний нюанс, тембровий відтінок не є випадковим, а має глибоке, багатошарове духовне або теологічне значення. Розуміння цього символізму дозволяє диригенту не просто технічно відтворити нотний текст, а розкрити його приховані, езотеричні смисли, зробити звучання осмисленим, духовно наповненим й переконливим для кожного слухача [7, с. 89].

Особливості духовної музики, що безпосередньо і кардинально впливають на процес її інтерпретації, включають декілька ключових, взаємопов'язаних аспектів. Передусім, це її жанрова приналежність. Духовна музика охоплює надзвичайно широкий, історично сформований спектр жанрів: від архаїчного, містичного знаменного розспіву, що вимагає медитативного, повільного темпу, лінійного, майже монодичного розвитку мелодії та категоричного уникання яскравих, ефектних динамічних контрастів до пишних, віртуозних барокових концертів таких майстрів, як Дмитро Бортнянський чи Максим Березовський. Останні, навпаки, можуть припускати значно більшу експресію, поліфонічну складність, драматизм та вокальну віртуозність [2].

Кожен жанр вимагає особливого, індивідуального підходу до фразування, агогіки, артикуляції та динаміки. Наприклад, у хорових концертах Артемія Веделя, що відзначаються глибоким драматизмом та ліричністю, диригент повинен ретельно працювати над виразністю кожної вокальної партії, підкреслюючи емоційну глибину тексту та водночас зберігаючи піднесений, молитовний характер, що є квінтесенцією духовного твору.

Як вказує М. Кречко, стилістичні особливості епохи мають фундаментальне, визначальне значення. Інтерпретація духовної музики, чи то витонченого бароко, гармонійного класицизму, пристрасного романтизму, чи авангардних експериментів XX століття, має ґрунтуватися на глибокому, всебічному знанні виконавських практик відповідного історичного періоду. Це стосується як автентичної вокальної манери, що вимагає специфічного звукоутворення та інтонування, так і темпоритмічних особливостей, використання автентичних інструментів або стилізації під них для максимально достовірного відтворення [3, с. 101].

Наприклад, для виконання давніх українських партесних концертів, таких як твори М. Дилецького, диригент має досконало розуміти принципи поділу хору на хори-антифони, специфіку поліфонічного письма, використання риторичних фігур та символічних інтонацій, що вимагає надзвичайно ретельної роботи над чіткістю артикуляції та тембровим балансом, аби зберегти унікальність цього стилю [5, с. 78].

Нерозривний, органічний зв'язок з текстовою основою є ще однією визначальною рисою духовної музики, що робить її унікальною. Більшість духовної музики безпосередньо пов'язана з богослужбовим текстом, який є не просто набором слів, а священним посланням, що диктує її емоційний зміст, внутрішню структуру та темпоритм. Диригент має забезпечити не просто чітке, зрозуміле донесення слова, а його глибоке, смислове акцентування, що досягається через відповідне фразування, бездоганну дикцію, інтонаційну виразність, яка підкреслює значення кожного слова та тонкі динамічні нюанси [6]. Так, слова «Амінь» або «Алилуя», які зустрічаються у багатьох літургійних творах, наприклад, у Літургії Іоанна Златоуста М. Леонтовича, вимагають особливої сили, внутрішньої переконливості та духовного піднесення, що має бути безпомилково віддзеркалено в експресивному диригентському жесті та в унісонному, потужному звучанні хору.

Акустика приміщення також відіграє критичну, іноді визначальну роль. Духовна музика традиційно виконується в храмах, соборах або концертних залах, що мають особливу, часто реверберaційну акустику, яка

може як підсилити, так і спотворити звучання. Диригент мусить майстерно адаптувати свою інтерпретацію до цих умов, уникаючи занадто швидких темпів, які можуть призвести до акустичного «забруднення» гармонії, розмитості фраз та нечіткості тексту. Так само, надто щільне, форсоване звучання може спотворити тембровий баланс, втратити прозорість і позбавити музику її благоговійного характеру. У просторах з великим реверберaційним часом перевагу слід надавати повільнішим темпам, м'якій атаці звуку та більш стриманій динаміці, аби дати звуку «дихати» і розкритися в акустичному просторі [5].

На думку В. Пасічник, специфіка диригентсько-хорової підготовки до виконання духовних творів передбачає не лише опанування складних технічних аспектів, але й глибоке, усвідомлене занурення в духовний світ твору. Це включає ретельне вивчення не лише музикознавчого аналізу композиції, а й богословського контексту, іконографії, історії церковного співу, літургійної практики. Диригенту необхідно виховувати у хористів не просто технічну злагодженість, а спільний духовний настрій, який досягається через детальне роз'яснення змісту тексту, обговорення богослужбового призначення твору, формування єдиного емоційного та духовного стану колективу, перетворюючи його на спільноту однодумців, які разом несуть сакральне послання [6].

Наприклад, при роботі над «Херувимською піснею» Кирила Стеценка, диригент має зосереджуватись на створенні відчуття «неземного», ефірного, повітряного звуку. Це досягається за рахунок м'яких, ледь відчутних атак звуку, що нагадують дихання, плавного ведення мелодичних ліній та надзвичайно тонких, поступових динамічних переходів від piano (p) до pianissimo (pp), іноді до майже нечутного morendo, що створює ілюзію зникнення звуку у просторі. Така техніка вимагає від хористів глибокого, надзвичайно контрольованого дихання, відсутності будь-якого форсування звуку, використання м'якого вібрато та бездоганної єдності тембрів у всіх партіях. Диригентський жест має бути пластичним, одухотвореним, невагомим, спонукаючим до світлого, піднесеного, майже містичного звучання.

Інший приклад – інтерпретація великопісних наспівів, зокрема «Нині сили небеснії» Дмитра Бортнянського або «Гряди, душе моя» Миколи Леонтовича. Ці твори вимагають від диригента і хору максимальної стриманості, смутку та абсолютної внутрішньої зосередженості. Диригент передає це за допомогою значно уповільнених темпів, що підкреслюють глибину роздумів, відсутності яскравих, різких динамічних піків, акценту на м'яких, але глибоких mezzo forte (mf) і piano (p), а також використання особливого похмурого, темного, насиченого колориту звучання, що відображає скорботу. Хормейстерська робота тут включає формування особливого, внутрішньо зібраного співу, Жест диригента має бути вагомим, спокійним, відображати смиренність та глибину страждань, ніби запрошуючи хор до спільної медитації.

При виконанні «Отче наш» Миколи Леонтовича, диригент повинен приділяти особливу, пильну увагу виразності кожного слова, абсолютній чіткості дикції та інтонації, адже це центральна християнська молитва, яку хористи та слухачі мають сприймати не тільки на слух, а й серцем, усвідомлюючи її глибокий сенс. Мелодійні лінії мають бути логічно вибудувані, фрази – глибоко осмислені, а кульмінації – природними, що виникають з внутрішнього змісту тексту, а не зовнішньо драматичними чи ефектними.

Висновки. Інтерпретація духовної музики в диригентській практиці є багатогранним, високодуховним, інтелектуально складним та емоційно насиченим процесом. Вона вимагає від диригента не лише високої музичної майстерності, досконалого володіння диригентською технікою та глибокого знання музичного матеріалу, але й глибокого духовного занурення, інтуїтивного розуміння сакрального змісту, історичних та стилістичних особливостей твору. Ефективна інтерпретація ґрунтується на здатності диригента до тонкої передачі цих нюансів через виразний, одухотворений жест, а також на його глибокій педагогічній роботі з колективом, формуючи у хористів не тільки технічну злагодженість, а й спільний духовний настрій. Лише такий комплексний, цілісний підхід дозволяє повною мірою розкрити глибинну сутність духовної музики. Ефективна інтерпретація духовної музики сприяє не лише збереженню неоціненної культурної та духовної спадщини, а й виконує важливу соціокультурну місію з духовного виховання суспільства, доносячи до слухача глибокі, вічні істини та сприяючи його моральному вдосконаленню і духовному зростанню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусарук О. Методичні аспекти роботи диригента-хормейстера над інтерпретацією духовної музики. Мистецтвознавчі записки, 2015, № 27. С. 148–154.
2. Козаренко О. Феномен української духовної музики: нариси з історії та теорії. Київ: Музична Україна, 2009. 156 с.
3. Кречко М. В. Диригентсько-хорова майстерність. Київ: Музична Україна, 2005. 183 с.
4. Кудрик Б. Українська музика. Львів: СПОЛОМ, 2003. 356 с.
5. Ляшенко І. Українська хорова культура: історичний огляд. Київ: Музична Україна, 2004. 133 с.
6. Пасічник В. В. Основи хорового виконавства. Львів: Каменяр, 2011. 156 с.
7. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2003. 156 с.

УДК 373.2.(091)(477)

Владислав БОГДАНОВ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольнича Т. В.

Стаття присвячена дослідженню еволюційних змін форм і методів організації позашкільної освіти в Україні другої половини XX – початку XXI століття. Актуальність теми зумовлена реформуванням освітнього простору, посиленням ролі позашкільної освіти у формуванні творчої, соціально активної та громадянсько свідомої особистості. У роботі проаналізовано основні етапи розвитку позашкільної освіти: від централізованої, ідеологізованої моделі радянського періоду до відкритої, варіативної та інноваційно орієнтованої системи сучасності. Особливу увагу приділено впливу соціально-культурних і технологічних чинників на зміну форм освітньої взаємодії, зокрема цифровізації, інтеграції формальної й неформальної освіти, упровадженню компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Визначено тенденції модернізації методів педагогічної діяльності у позашкільній сфері та підкреслено їхню роль у забезпеченні безперервного розвитку дитини в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: *позашкільна освіта, інноваційні технології, трансформація, педагогіка партнерства, цифровізація, особистісно орієнтований підхід, компетентнісна модель, соціокультурний простір, неформальна освіта.*

Упродовж другої половини XX – початку XXI століття позашкільна освіта зазнала глибоких змін, які відображають соціальні, політичні й культурні трансформації в українському суспільстві. Цей процес був зумовлений поступовим переходом від централізованої системи виховання до відкритої, демократичної моделі освіти, орієнтованої на розвиток особистості.

Як зазначає Л. Масол, освіта у своїй сучасній формі виконує важливу соціокультурну функцію – забезпечує розвиток творчого потенціалу дітей і молоді, сприяє соціальній адаптації та самореалізації [6].

У 1950–1980-х роках позашкільна освіта в Україні функціонувала у межах централізованої державної системи, підпорядкованої ідеологічним завданням. Основними типами закладів були будинки піонерів, станції юних техніків, натуралістів, туристів, музичні й художні школи. Вони діяли за єдиними програмами, затвердженими Міністерством освіти СРСР та мали виховний характер, спрямований на формування громадянських якостей, дисципліни та колективізму [1]. Педагогічні методи були репродуктивними, а форми діяльності – колективними: гуртки, секції, табори, творчі майстерні. Попри жорстку регламентацію, ця система сприяла розвитку масової дитячої творчості, технічної освіти й дозвіллєвої культури.

Початок 1990-х років ознаменувався глибокими соціальними перетвореннями, пов’язаними з проголошенням незалежності України. У цей період позашкільна освіта поступово виходить із-під жорсткої державної регламентації й набуває варіативного, демократичного характеру. Закон України «Про освіту» (1991) визначив позашкільну освіту як складову системи безперервного навчання, що спрямована на задоволення освітніх, культурних та духовних потреб дітей і молоді. За І. Бехом, у цей період формується особистісно орієнтована педагогіка, де центральною стає ідея розвитку самостійності, моральної відповідальності та здатності до життєтворчості З’являються нові типи закладів – центри дитячої та юнацької творчості, еколого-натуралістичні й туристсько-краєзнавчі центри, а також приватні мистецькі студії. [2]

Реформування позашкільної освіти у 2000-х роках відбувалося в умовах глобалізації, поширення цифрових технологій та оновлення змісту освіти. Цифровізація освітнього середовища сприяла появі дистанційних і змішаних форм навчання, розширенню доступу до освітніх ресурсів, розвитку медіаосвіти та електронних освітніх платформ [4]. Змінюється і роль педагога – він стає фасилітатором, наставником, партнером у процесі пізнання, що відповідає сучасним принципам гуманістичної педагогіки.

Суттєвим чинником трансформації позашкільної освіти є впровадження компетентнісного підходу, який відображено у Концепції Нової української школи (Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» № 988-р від 14.01.2016). Цей підхід орієнтований на розвиток ключових компетентностей, що дозволяють дитині успішно діяти у швидкозмінному суспільстві. Позашкільна освіта має унікальний потенціал для формування соціальної, громадянської, ініціативної та креативної компетентностей, оскільки її зміст спрямований на діяльність, спілкування й практичне застосування знань [5]. Така інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти відповідає європейським тенденціям навчання протягом життя (lifelong learning).

Сучасна позашкільна освіта активно розвиває інноваційні форми роботи, серед яких – освітні квести, фестивалі науки, хакатони, соціальні проєкти, волонтерські ініціативи. Ці форми забезпечують інтеграцію навчання, виховання і дозвілля, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Значну роль відіграє також

STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics), яка стимулює інтерес дітей до науки та технічної творчості, формує навички критичного мислення й командної взаємодії [7]. Водночас, розширюються можливості для розвитку мистецького, гуманітарного та соціального напрямів позашкільної діяльності, що дозволяє врахувати індивідуальні інтереси дітей.

У новітній період спостерігається поступове утвердження педагогіки партнерства, що передбачає взаємодію між педагогом, учнем і батьками на засадах довіри, поваги та співпраці. Цей підхід, як підкреслює І. Зязюн, забезпечує суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі, сприяє розвитку самостійності й відповідальності вихованців [3]. Позашкільна освіта у такій парадигмі стає середовищем, у якому дитина реалізує власний потенціал через діяльність, творчість і соціальну взаємодію.

Підсумовуючи вище сказане, трансформація форм і методів організації позашкільної освіти у другій половині XX – на початку XXI століття відображає загальну тенденцію до гуманізації та модернізації освіти. Вона пройшла шлях від стандартизованої, державоцентричної системи до відкритої, інноваційної, орієнтованої на розвиток особистості. Позашкільна освіта сьогодні є гнучким соціокультурним простором, який сприяє становленню творчої, компетентної та соціально відповідальної особистості, здатної до навчання протягом усього життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балахтар В. Історичний розвиток позашкільної освіти в Україні. *Вісник Одеського інституту внутрішніх справ.* Одеса, 2007. Вип. 4: *Південноукраїнський правничий часопис.* С. 279–282.
2. Бех І. Д. *Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник.* Київ : Либідь, 2019. 240 с.
3. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії: монографія.* Уманський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2008. 608 с.
4. Ковальова О. О., Іванова О. С., Єрмакова С. С. Освіта в умовах цифрової трансформації суспільства. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку.* 2020. № 21. С. 99–103.
5. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. *Педагогічний дискурс.* Київ, 2019. № 26. С. 45–51.
6. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Бєлкіна Е. В. та ін. *Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів.* Харків : Веста : Ранок, 2006. 256 с.
7. *Проєкт Концепції розвитку позашкільної освіти (2025–2030).* Міністерство освіти і науки України. Київ, 2025. 29 с.

УДК 373.3.091:78.087.6/.68(045)

Денис БОГУНЕНКО

ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті розглянуто теоретичні засади формування імпровізаційних умінь молодших школярів у контексті вокально-хорової діяльності. Визначено сутність понять «музична імпровізація», «вокально-хорова діяльність» та «імпровізаційні уміння» у психолого-педагогічному аспекті. Описано психолого-педагогічні передумови та етапи розвитку творчих здібностей учнів початкової школи через колективний спів, а також надано рекомендації щодо подолання слухових стереотипів шляхом посилення аналітичного підходу.

Ключові слова: *імпровізаційні уміння, молодші школярі, вокально-хорова діяльність, музична імпровізація, музична творчість, хоровий спів, музична грамота.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма акцентує увагу на розвитку творчої особистості, здатної до самостійного та гнучкого мислення. У сфері мистецької освіти це проявляється у необхідності формування музично-творчих здібностей, найвищим проявом яких є музична імпровізація. Вокально-хорова діяльність, будучи колективною та емоційно насиченою формою музикування, має значний потенціал для цього. Проте, незважаючи на визнання її важливості, в педагогічній практиці недостатньо розроблено та системно впроваджено методики формування імпровізаційних умінь саме у молодших школярів під час хорових занять. Це створює актуальну проблему розриву між теоретичною важливістю музичної імпровізації та її недостатнім практичним втіленням у шкільному вокально-хоровому процесі.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади музичної педагогіки та розвитку дитячої творчості досліджувалися багатьма видатними науковцями. Психологічні основи дитячої творчості висвітлювалися у класичних працях Л. Виготського, який підкреслював синкретичний характер дитячого сприйняття. Методологічні системи, що активно використовують музичну імпровізацію як основу навчання, були розроблені К. Орфом [4] та З. Кодаї [3], чиї підходи ґрунтуються на органічному зв'язку руху, слова та музики.

Значний внесок у дослідження вокально-хорової діяльності в контексті української мистецької освіти зробили О. Рудницька [6], яка обґрунтувала естетичні засади музичного виховання, Л. Хлєбнікова [8], яка

досліджувала формування виконавських навичок у хорі, та Т. Школярова [9], яка вивчала розвиток музичного мислення учнів. Питання формування імпровізаційних умінь у молодших школярів розглядалися у працях Г. Падалки [5] та О. Щолокової [10], які акцентували на важливості розвитку емоційної чутливості та слухової уваги. Однак системний аналіз ефективності вокально-хорової діяльності як провідного засобу для цілей вокальної імпровізації на початковому етапі навчання потребує подальшого поглиблення та конкретизації методичних прийомів.

Мета статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та структури імпровізаційних умінь молодших школярів, а також визначенні педагогічних умов та ефективних методичних прийомів їх формування в умовах вокально-хорової діяльності.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Теоретичне осмислення проблеми формування імпровізаційних умінь молодших школярів у процесі вокально-хорової діяльності було здійснено шляхом ґрунтовного аналізу наукової літератури, що дозволило визначити ключові поняття, їхню сутність, структуру та встановити критерії оцінки рівня сформованості цих умінь [1]. Основні результати теоретичного дослідження, викладені у першому розділі роботи, є фундаментальною базою для подальшої розробки педагогічних умов та експериментальної перевірки ефективності методики.

У дослідженні встановлено, що термін "імпровізація" (від лат. Improvisus – несподіваний, раптовий) визначається як "мистецтво мислити і виконувати музику одночасно" [6]. Імпровізація є багатогранним явищем, витоки якого сягають народної творчості, про що свідчить існування таких категорій співаків-імпровізаторів, як давньогрецькі Аїди, українські кобзарі, казахські акини та ін.. У професійному мистецтві її ранні форми пов’язані із середньовічною вокальною культовою музикою, де через неповний запис (невми, крюки) виконавець був змушений тією чи іншою мірою імпровізувати свою партію. Згодом методи імпровізації ставали більш регламентованими, що проявлялося у системі генерал-баса у XVI–XVIII ст., яка передбачала імпровізацію акомпанементу до мелодії , а також в орнаментиці (рулади, фіоритури) [5].

Взаємозв’язок імпровізації та композиції має дві протилежні тенденції розвитку: перехід від імпровізації до композиції (наприклад, у формі прелюдії, токати) та від композиції до імпровізації (у вигляді доповнень, включень або прикрашання – димінуірування і колорування) [2]. Усвідомлення органічного поєднання функцій композитора та виконавця в акті імпровізації є ключовим для розуміння її сутності. Музична імпровізація розглядається як різновид комунікативної ситуації, що будується за схемою: носій інформації (імпровізатор) – канал зв’язку – отримувач інформації (слухач).

Для повноти розуміння феномену імпровізації була використана розширена класифікація видів, що охоплює всі її історичні форми [7]:

● За засобом: вокальна, інструментальна, вокально-інструментальна, а також імпровізація як частина синкретичного дійства (з текстом, танцем).

● За складом: сольна (де відбувається внутрішня діалогічність, діалогічність монологу) та ансамблева (діалогічна формула "питання – відповідь" є базисною).

● За принципом (складом): чисто ритмічна та звуковисотно-ритмічна (монодичні, гетерофонічні, поліфонічні, гомофонно-гармонійні).

● За технікою: орнаментальне, ритмічне, гармонійне, фактурне варіювання, приєднання самостійних голосів, ладова та ладогармонійна імпровізація.

● За формою (ступенем залежності від моделі): зв’язана (сувора) (тісна залежність від моделі), пов’язана (менш тісна, більша частка спонтанного, наприклад, джазовий хорус), вільна (відсутність видимого зв’язку зі спонтанно імпровізованою моделлю).

● За характером завдання: на чуже завдання, на завдання, поставлене самим імпровізатором; на конструктивне завдання (тема, форма) або на образне завдання (поетичний епіграф, картина природи, супровід читання).

● За обсягом: повна (вся звукова тканина від початку до кінця) та часткова (імпровізується лише певна частина фактури, наприклад, каденція, генерал-бас).

Окремо підкреслено, що імпровізація не є вродженою якістю , вона завжди детермінована первинним текстом, який існує в культурі (традиційна модель, "модель") [3]. Ця модель може бути темою, гармонічною схемою, ритмічною формулою чи конструкцією форми (як у фузі). Як дидактичний засіб, імпровізація має давню історію , виступає як невід’ємний компонент творчого процесу , чинник творчого розвитку особистості школяра , потужний засіб розвитку музичної граматики та спілкування мовою музики [1].

Успіх імпровізаційно-творчої діяльності молодших школярів безпосередньо залежить від рівня сформованості творчих умінь. Специфічність імпровізації полягає у миттєвій, активній та начебто неусвідомленій взаємодії елементів творчої діяльності з актуалізацією психічних реакцій суб’єкта.

На основі теоретичного аналізу було сформульовано визначення:

● Творче вміння – це володіння гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов’язаних розумових і практичних дій, які дозволяють особистості успішно виконувати логічно-евристичні та комунікативно-творчі функції в умовах, що змінюються [5].

● Сутність творчого вміння полягає в опануванні теоретичними (розумовими) і практичними діями в їхній єдності, що спрямовані на успішне виконання творчої діяльності.

Було підтверджено складний взаємозв'язок між знаннями, уміннями та навичками. Зокрема, уміння та навички формуються на основі знань [6], при цьому:

● Уміння – це вид досвіду особистості, набутий як сукупність знань і гнучких навичок, що забезпечує можливість виконання певної діяльності або дії у нових умовах (за К. Платоновим).

● Навички є автоматизованими компонентами дії.

● Засвоєння знань і навичок сприяє удосконаленню умінь.

Таким чином, імпровізаційні уміння розглядаються як комплексне утворення, яке не є вродженим, а формується і розвивається у безпосередній активній музичній діяльності під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу [1]. У контексті музично-творчої діяльності молодших школярів, імпровізаційні уміння виявляються у інструментальній, вокальній та ритмічній імпровізації. Вони є визначальною роллю серед специфічних знань, умінь та навичок, необхідних для музично-творчої діяльності.

Логічним завершенням теоретичного дослідження та його прикладним виходом стало визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості імпровізаційних умінь молодших школярів у процесі вокально-хорової діяльності [1]. Ці елементи (критерії, показники, рівні) є необхідними для об'єктивної діагностики початкового стану досліджуваної якості (констатуючий експеримент) та для подальшої перевірки ефективності розроблених педагогічних умов (формуючий та контрольний експерименти). Визначені критерії та показники діагностики забезпечують наукову новизну та теоретичну значущість дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Імпровізаційні уміння молодших школярів є складною інтегруючою якістю, успішне формування якої можливе за умови систематичного та цілеспрямованого використання вокально-хорової діяльності. Хоровий спів, завдяки своїй колективній природі, емоційній насиченості та зв'язку з музичною грамотою, виступає оптимальним середовищем для розвитку спонтанності та оригінальності дитячої музичної творчості [11].

Ключовими методичними прийомами є: поступовий перехід від репродуктивних до продуктивних завдань (продовження мелодії, імпровізація ладу), а також використання аналізу звуковисотного та ритмічного малюнка як засобу подолання слухових стереотипів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці цілісної авторської методики формування вокально-хорової імпровізації, що враховуватиме вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, а також у вивченні впливу колективної музичної імпровізації на формування соціально-комунікативних та кооперативних здібностей учнів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванова О. М. Музична імпровізація як засіб розвитку креативності молодших школярів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, 2018. Вип. 2 (43). С. 110–114.
2. Кляйн В. Е. Музичне виховання у школі. Навчальний посібник. 2017. Режим доступу: http://www.osvita.ua/school/theory/24375/
3. Кодаї З. Зібрання статей з музичної освіти. Будапешт: Академія наук Угорщини, 1989. 412 с.
4. Орф К. Schulwerk: Музика для дітей. Київ: Музична Україна, 1980. 368 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 275 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка і психологія музичної освіти: Навч. посібник. Київ: ІНТЕЛ, 2004. 256 с.
7. Стецюк Б. О. Види музичної імпровізації: класифікаційний дискурс // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. 2020. Вип. 57. С. 131–142.
8. Хлєбнікова Л. О. Вокально-хорова робота у загальноосвітній школі. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 190 с.
9. Школярова Т. І. Розвиток музичного мислення учнів у процесі вокально-хорової діяльності. Харків: Основа, 2015. 210 с.
10. Щолокова О. П. Теорія та методика музичного виховання. Київ: Знання, 2006. 326 с.
11. Яворська О. М. Хоровий клас: від основ до майстерності. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 248 с.

УДК 378. 011

Максим ВАСЮТИНСЬКИЙ

РОЗВИТОК АРТКОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКОНАВЦІВ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А. М.

У статті розглянуто актуальну проблему формування арт-комунікаційної компетентності майбутніх виконавців на ударних інструментах у процесі фахової підготовки. На основі аналізу науково-педагогічної літератури автор визначає структурні компоненти арт-комунікаційної компетентності (когнітивний, діяльнісний та особистісний) та пропонує педагогічні умови її формування на різних етапах професійної підготовки.

Ключові слова: *арт-комунікація, арт-комунікаційна компетентність, ударні інструменти, фахова підготовка, музичне виконавство, педагогічні умови, мистецька освіта*.

The article considers the current problem of forming art-communication competence of future performers on percussion instruments in the process of professional training. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the author defines the structural components of art-communication competence (cognitive, activity and personal) and suggests pedagogical conditions for its formation at different stages of professional training.

Keywords: *art-communication, art-communication competence, percussion instruments, professional training, musical performance, pedagogical conditions, art education.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток музичного мистецтва та вимоги до професійної діяльності музикантів-виконавців, особливо на ударних інструментах, значно розширюються. Від виконавця вимагається не лише бездоганне технічне володіння інструментом, а й здатність до ефективної взаємодії в різноманітних мистецьких контекстах. Ця здатність, що охоплює комунікативні аспекти музичної творчості та виконавства, визначається як арт-комунікаційна компетентність. Її формування є критично важливим для успішної реалізації творчого потенціалу, ефективної співпраці в ансамблі та плідного діалогу з аудиторією, адже недостатній рівень розвитку означеної компетентності може призвести до обмеження професійних можливостей випускників закладів вищої освіти, труднощів у їхній адаптації до динамічних умов сучасного музичного світу та зниження якості мистецької комунікації загалом.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування професійних компетентностей у сфері мистецької освіти активно досліджується вітчизняними науковцями.

Концепції компетентнісного підходу у вищій освіті, його структурні елементи та механізми впровадження розглядалися І. Зязюном, В. Кременем, О. Овчарук, В. Семиченко та ін.

Питання музично-педагогічної майстерності та розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти висвітлено у працях Н. Білової, В. Кузнєцової, О. Олексюк, О. Щолокової та ін.

Різноманітні аспекти арт-комунікації розглядали О. Донченко, А. Зайцева, Ж. Колоскова, А. Растригіна та ін.

Специфіку виконавства на ударних інструментах досліджували В. Бєляков, В. Дряпіка, Є. Дудник, Д. Замишляєв, О. Муха, М. Паршин, А. Рало, О. Тітов, Я. Шульс та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка педагогічних умов формування арт-комунікаційної компетентності майбутніх виконавців на ударних інструментах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для повноцінного розгляду формування означеної компетентності необхідно уточнити сутність базових понять. Арт-комунікація розуміється як процес обміну смислами та значеннями у сфері мистецтва, що здійснюється за допомогою художніх засобів і форм, спрямований на встановлення взаємодії між суб'єктами мистецької діяльності виконавцем, слухачем, композитором, іншими виконавцями. Це багатовекторний процес, який включає вербальні та невербальні форми спілкування, символічну взаємодію через музичний текст та інтерпретацію, а також емоційне та естетичне співпереживання. Арт-комунікація є невід'ємною частиною музичного виконавства, оскільки кожен музичний твір є повідомленням, яке виконавець транслює аудиторії, встановлюючи з нею діалог [5].

А. Растригіна визначає арт комунікації як «комплекс різноманітних комунікаційних технологій й арт-терапевтичних технологій, котрі забезпечують передачу інформації засобами різних видів мистецтва» [5, с. 74].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що арт-комунікаційна компетентність майбутнього виконавця на ударних інструментах визначається як інтегративне динамічне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективної арт-комунікації та успішної реалізації творчого потенціалу [2].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми можемо визначити структурними компонентами цієї компетентності когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Когнітивний компонент передбачає глибокі знання історії та теорії музики, специфіки виконавства на ударних інструментах, особливостей стильової інтерпретації, а також психології мистецького спілкування. Діяльнісний компонент включає в себе віртуозне володіння інструментом, здатність до імпровізації, ефективної взаємодії в ансамблі, майстерне використання вербальних та невербальних засобів комунікації й адаптацію до різноманітних виконавських ситуацій. Особистісний компонент охоплює такі якості, як емпатія, креативність, відповідальність, комунікабельність, ініціативність та стресостійкість [2, с. 87].

Як вказує В. Кузнєцова, процес формування професійних компетентностей, до яких ми відносимо і арт-комунікаційну компетентність є послідовним та багатоетапним, що потребує системної реалізації педагогічних умов. На початковому етапі фахової підготовки, паралельно з освоєнням базових технічних навичок гри на ударних інструментах, важливо активно впроваджувати елементи колективного музикування. Це може бути гра в дуетах, тріо, виконання простих ансамблевих творів, що сприяє розвитку слухових навичок, відчуття ансамблю та початкового розуміння комунікативних аспектів музики [1, с. 89].

На другому етапі навчання акцент зміщується на розширення репертуару, що охоплює різноманітні стилі та жанри, а також активну участь здобувачів освіти у камерних ансамблях та оркестровій практиці. Це

створює оптимальні умови для безпосереднього формування навичок узгодженості, лідерства, відповідальності та здатності до колективної творчості. Використання інтерактивних методів навчання, таких як майстер-класи, воркшопи, аналіз відеозаписів виступів відомих виконавців, а також моделювання різних сценічних ситуацій, сприяє розвитку невербальної комунікації та навичок рефлексії [4, с. 129].

Розглянемо конкретний методичний приклад формування арт-комунікаційної компетентності на етапі ансамблевого музикування. Для здобувачів освіти, які навчаються грі на ударних інструментах, пропонується виконання полістилістичного твору для ансамблю ударних інструментів, що включає елементи джазу, латиноамериканської музики та сучасної академічної музики.

Завдання полягає не лише у технічно бездоганному виконанні окремих партій, а й у досягненні максимальної комунікативної взаємодії між учасниками ансамблю.

На першому естапі пропонується аналіз партитури та визначення ідейного задуму композитора. Здобувачі освіти спільно аналізують партитуру, обговорюють стильові особливості кожного розділу, ідейний задум композитора та можливі інтерпретаційні рішення. Викладач спрямовує дискусію на виявлення комунікативних «меседжів» твору.

На другому етапі відбувається розробка комунікативної стратегії, учасники ансамблю обговорюють, як їхні партії взаємодіють між собою, які інструменти ведуть діалог, які створюють фон, а які виступають з імпровізаційними репліками. Визначаються невербальні знаки для взаємодії – погляди, жести, міміка, що дозволяють контролювати динаміку, темп, артикуляцію без словесних вказівок. Це сприяє розвитку емпатії та здатності «читати» наміри партнерів

У розділах, що передбачають імпровізацію, здобувачам освіти пропонується імпровізувати, орієнтуючись не лише на власні музичні ідеї, а й на те, як їхня імпровізація «відповідає» на музичні фрази інших учасників. Це розвиває здатність до спонтанної арт-комунікації.

Репетиції та виконання твору бажано записувати на відео. Потім здобувачі освіти спільно з викладачем переглядають запис, аналізуючи не лише технічні помилки, а й ефективність комунікації між учасниками. Обговорюються моменти, де комунікація була успішною, а де виникли непорозуміння, і чому. Це розвиває критичне мислення та навички самоаналізу комунікативної поведінки.

Такий підхід дозволяє здобувачам освіти усвідомити музичне виконавство як складний комунікативний акт, де кожен учасник є не лише технічним виконавцем, а й активним співрозмовником у мистецькому діалозі [1].

Завершальний етап фахової підготовки характеризується індивідуалізацією освітнього процесу, підтримкою творчої ініціативи та інтенсивною підготовкою до самостійної концертної діяльності. Залучення до творчих проєктів, співпраця з професійними музикантами, участь у всеукраїнських та міжнародних конкурсах і фестивалях сприяють формуванню професійної компетентності ідентичності та розвитку здатності до ефективної комунікації з широкою аудиторією. Розвиток навичок публічного виступу, презентації власного мистецького продукту та вільного спілкування з публікою є невід'ємною частиною цього етапу, а індивідуальні заняття з основного музичного інструменту повинні бути спрямовані не лише на удосконалення техніки, а й на глибокий аналіз інтерпретаційних рішень, осмислення можливостей комунікації в різних ансамблевих складах та з різними типами аудиторії [4, с. 90].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Формування арт-комунікаційної компетентності майбутніх виконавців на ударних інструментах є складним, багатовекторним процесом, що потребує системного підходу та цілеспрямованої реалізації педагогічних умов у процесі фахової підготовки. Арт-комунікації та арт-комунікаційна компетентність є фундаментальними поняттями, що розкривають сутність взаємодії в мистецькому просторі. Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів означеної компетентності, а також застосуванням різноманітних форм та методів навчання, що відповідають специфіці виконавства на ударних інструментах.

Перспективи подальших досліджень включають розробку валідного інструментарію для діагностики рівня сформованості арт-комунікаційної компетентності та вивчення впливу інноваційних освітніх технологій на її розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузнецова О. А. Теоретичні основи формування компетентності саморозвитку майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2011. Вип. 11. С. 87–90.
2. Куцин Е. Принципи формування арт-терапевтичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА».* Випуск 1 (28), 2020. С. 85–89.
3. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Педагогічна газета,* № 4 (118), 2004. С. 3–4.
4. Олексюк О. О. Теорія і методика навчання гри на музичних інструментах. НАКККіМ, 2009. 234 с.
5. Растригіна А. Арт-комунікації у музично-педагогічній освіті: до постановки проблеми. *Збірник матеріалів міжнародної конференції «Теорія та практика мистецької едукації у цивілізаційних викликах сьогодення».* Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2023. С. 73– 80.

УДК 7.01:75

Данило ВОРОБЙОВ

ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗУ МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО В ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ КІРОВОГРАДЩИНИ

(студент ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук і мистецтв)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри Кириченко О. І.

У статті висвітлено особливості формування образу міста Кропивницького у творах українських художників різних періодів – від другої половини XIX століття до сучасності. Проаналізовано живописні, графічні та декоративні твори, у яких простежується еволюція художнього бачення урбаністичного простору та локальної ідентичності міста.

Ключові слова: *образ Кропивницького, живопис, історія в картинах, художнє зображення міста, художні школи, регіональна культура, міський пейзаж.*

Постановка проблеми. Мистецтво як форма історичної пам'яті зберігає та передає уявлення про культурну, духовну й просторову ідентичність народу. У контексті українського мистецтва особливого значення набувають художні інтерпретації регіональних центрів, адже саме вони формують багатогранну картину національної культури. Одним із таких міст є Кропивницький – важливий осередок мистецького життя Центральної України, де протягом понад століття працювали талановиті художники, що створювали власну візуальну історію міського простору.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання візуального образу українських міст та регіональної художньої традиції посідають важливе місце у сучасному мистецтвознавстві. Розвиток українського міського пейзажу як окремого жанру докладно розглядали такі дослідники, як Б. Б. Лобановський («Українське мистецтво другої половини XIX - початку XX ст.») [4], Г. А. Скрипник («Історія українського мистецтва») [6], які підкреслюють роль локальних шкіл у формуванні загальнонаціонального художнього процесу.

Окремі аспекти мистецького життя Кропивницького відображено у працях Л. Гайди, Н. Смолякової, О. Босого, які досліджували діяльність місцевих митців та педагогів художнього коледжу. У статтях, опублікованих у виданнях «Мистецтво та освіта», «Українське мистецтвознавство» та «Кіровоградський краєзнавчий вісник», розкривається питання розвитку художньої освіти регіону, впливу професійної підготовки на творчість місцевих майстрів, а також значення виставкової діяльності для формування художнього середовища міста.

Деякі автори (зокрема, Т. Марченко, І. Кривошеєва) звертаються до проблеми урбаністичного пейзажу як способу відображення духовного стану суспільства та історичної пам'яті. Такі дослідження актуалізують необхідність вивчення конкретних локальних прикладів, серед яких Кропивницький посідає особливе місце завдяки поєднанню архітектурної спадщини, природного середовища й художніх традицій Центральної України.

Дослідники визначають окремі досягнення митців, які створювали образ міста в різні часи, зокрема у публікаціях А. Надєждіна, О. Краснопольської, Б. Куманського, О. Кириченко, що присвячені творчості окремих художників, розглядаються ї[ні твори, де зображені окремі місця Кропивницького. Попри наявності окремих публікацій, що присвячені системному аналізу художніх робіт, присвячених зображенню Кропивницького, у сучасному мистецтвознавстві бракує. Отже, актуальність постановки проблеми полягає у необхідності комплексного вивчення художньо-творчих робіт, що репрезентують образ міста Кропивницького, з метою виявлення закономірностей його візуального осмислення та визначення місця цього феномену у розвитку українського образотворчого мистецтва.

Метою статті є виявлення та систематизація художньо-творчих інтерпретацій міста Кропивницького в українському образотворчому мистецтві від кінця XIX століття до сучасності, а також аналіз еволюції художніх засобів і стилістичних підходів, за допомогою яких митці формували образ міського простору.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати історичні та культурні передумови формування художнього образу Кропивницького.
2. Визначити коло митців, у творчості яких тема міста посідає вагоме місце.
3. Дослідити стилістичні риси, композиційні рішення та колористику творів, присвячених Кропивницькому.
4. Встановити закономірності трансформації художнього бачення міста в контексті загальноукраїнського мистецького процесу.
5. Окреслити роль місцевої художньої школи у збереженні та розвитку традицій зображення Кропивницького в образотворчому мистецтві.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Місто Кропивницький (до 2016 року – Кіровоград, у минулому Єлисаветград) має складну історію, що поєднує риси культурного, військово-адміністративного та торгового центру Центральної України. Його архітектурна структура, сформована

впродовж XVIII-XIX століть, стала одним із чинників появи численних художніх зображень, у яких відбилося прагнення митців передати локальну неповторність і духовну атмосферу міста.

Перші відомі візуальні зображення Єлисаветграда з'являються у другій половині XIX століття. Це були переважно графічні замальовки та акварелі, виконані мандрівними художниками та викладачами місцевих закладів. Серед них варто відзначити роботи художників, пов'язаних із військовими училищами та ремісничими школами, які фіксували міські краєвиди як навчальний матеріал. Такі твори не лише документували архітектуру, а й передавали характер місцевого середовища – спокійні вулиці, будівлі з червоної цегли, просторі площі з елементами класицизму.

У кінці XIX – на початку XX століття художній образ Кропивницького поступово набуває естетичного значення. Це був період розквіту культурного життя міста, коли тут діяли театральні трупи, освітні товариства та гуртки образотворчого мистецтва. Важливу роль у цьому процесі відіграв розвиток Єлисаветградського реального училища, де викладали основи малювання, перспективи та архітектурного креслення. Підготовка молодих митців на місцевому рівні сприяла появі нової генерації художників, які зображували не лише архітектуру, а й побут, міські пейзажі, жанрові сцени.

Особливістю цього періоду є поєднання документальності з ліризмом. Міські види не розглядалися лише як географічний об'єкт – художники прагнули показати «душу» міста, його спокій, тишу, теплу гармонію кольорів. У композиціях часто зустрічається м'яке світло, відкрита перспектива, акцент на гармонії архітектури й природи [1; 2]. Такі риси можна простежити у творах художників кінця XIX ст., зокрема у зображеннях вулиць біля річки Інгул, соборних площ і будівель у стилі класицизму, що домінували в міському ландшафті. Такі роботи належать ранній творчості О. Осмьоркіна.

Отже, перший етап художнього осмислення Кропивницького пов'язаний із формуванням візуальної ідентичності міста як спокійного провінційного центру з виразною архітектурною логікою та гармонією простору. Цей період заклав основу для подальшого розвитку теми міського пейзажу в регіональному мистецтві.

У 1920-1950 роках художнє життя Кропивницького розвивалося в умовах глибоких суспільних трансформацій, пов'язаних із революційними подіями, становленням радянської влади, Другою світовою війною та післявоєнною відбудовою. У цей період значно змінюється тематика і художня мова місцевих митців: урбаністичний пейзаж поступово набуває ознак соціалістичного реалізму, а зображення міста стає не лише художнім, а й ідеологічним інструментом.

На перший план виходить тема праці, індустріалізації та реконструкції. Художники прагнули відобразити оновлене обличчя Кропивницького (тоді Кіровограда) – відроджене після воєнних руйнувань, сповнене віри у майбутнє. У творах цього часу переважають мотиви вулиць, що забудовуються новими житловими кварталами, зображення заводів, мостів, широких площ, прикрашених радянською символікою. Композиції стають більш монументальними, із чіткою перспективою та посиленням декоративної виразності [6].

Серед художників, які працювали в цей час, варто згадати випускників Київського художнього інституту та Харківського художнього училища, направлених до регіону після війни для викладацької діяльності. Їхня творчість поєднувала академічну школу живопису з вимогами соціалістичного реалізму, проте навіть у межах офіційних канонів митці прагнули зберегти щирість і людяність у зображення міського простору. У багатьох картинах цього періоду можна побачити тепле світло, розкішну кольорову гаму, увагу до побутових деталей, які пом'якшують ідеологічний пафос (М. Бондаренко, В. Федоров).

Твори подальшого періоду – другої половини – кінця XX століття – можна розглядати як спробу художнього примирення минулого та сучасності. Поряд із офіційними образами нового соціалістичного міста зберігається інтерес до старої архітектури, тихих вулиць, церков і мостів через Інгул. Таке поєднання традиційного й модерного, документального й ідеалізованого створює своєрідний художній синтез, у якому Кропивницький постає містом з історичною глибиною та оновленою енергією життя [4; 5].

Одним із знакових постатей став Петро Оссовський – народний художник України, уродженець Кіровоградщини. У його живописі поєднано філософське осмислення буття з глибоким відчуттям національної ідентичності. Його картини із серій «Світ і Вітчизна» і «Шлях до Батьківщина» пронизані любов'ю до рідного краю, до української землі, до людини праці. Колористика його полотен тепла й насичена, побудована на контрасті золотавих, вохристих і червоних тонів, що символізують життєву енергію.

Особливої уваги заслуговує творчість Андрія Надєждіна, який у своїх роботах поєднує реалістичну школу з модерністичними пошуками форми. Його пейзажі Кропивницького, серед яких серія «Вулиці старого міста» та «Квітучий сад над Інгулом», вирізняються гармонійною побудовою простору, м'якою колористикою й відчуттям спокою [7]. Надєждін не лише живописець, а й педагог, який виховав не одне покоління молодих митців області.

Варто згадати й роботи Сергія Шаповалова, зокрема, «Будується храм» (2014) – яскраве, живе зображення міста, що нібито заново народжується у глядача прямо на очах, а також картини «Будинок О. О. Осмьоркіна. Інший» (1989) та «Будинок О. О. Осмьоркіна» (1990) – це два зображення одного архітектурного об'єкту, що в першому випадку постає в холодних тонах, а в другому – в теплих і яскравих, цим самим підкреслюючи багатогранність образу міста [7].

Роботи «Незабаром вечір. Парк Ковалівський» (2021), «Осінь в парку Пушкіна» (2007), «Біля театру» (2020), «Ранок» (2015) належать Валерію Давидову: картини вирізняються теплими кольорами та живописністю.

Окремої уваги заслуговують роботи Олександра Демиденка – члена Національної Спілки художників України, лауреата обласної премії в сфері образотворчого мистецтва та мистецтвознавства імені Олександра Осмьоркіна. Зокрема, він є автором серії картин «Вулицями рідного міста», в якій представлені наступні роботи: «Вулиця Двірцева», «Велика Перспективна», «Каріатиди», «Гоголя, 38», «Вулиця Чміленка. Будинок Вайсенберга», «Театр Кропивницького», «Обласний художній музей», «Краєзнавчий музей», «Музей О. О. Осмьоркіна». Така серія є буквально путівником історичними пам'ятками міста: художник зображує місто, де він творить, передаючи його враження не як документальну фіксацію архітектурних об'єктів, а як емоційно-пластичну інтерпретацію міського середовища [7]. Наприклад, у полотні «Велика Перспективна» (2021) художник передає знайому вулицю Кропивницького з особливою теплотою, зосереджуючись на її м'якому ритмі та світлій атмосфері. М'який контраст між сонячними відблисками на фасадах і прохолодними тінями додає простору глибини, а виважена кольорова гама створює відчуття спокою, впорядкованості та невимушеного міського затишку. О. Демиденко не промальовує всі об'єкти, але підкреслює найважливіші предмети так, що будь який містянин впізнає своє місто.

У картині «Кіровоград. Музей О. Осмьоркіна» (2013) Демиденко майстерно поєднує яскраві кольорові контрасти – теплі вохристо-червоні відтінки фасаду з глибокими синіми й зеленими тонами навколишнього простору. Завдяки цьому живописному рішенню митець створює відчуття затишку й гармонії, немов саме повітря міста сповнене теплом дому та спогадів.

Ще один митець, який оригінально втілював у своїх роботах образ Кропивницького – Андрій Ліпатов. Наприклад, його робота «Міський бульвар» (2000), що написана в жанрі наївного пейзажу з елементами жанрового живопису, передає атмосферу міста через зображення бульвару з людьми, що прогулюються, та архітектурних об'єктів, характерних для Кропивницького [7]. Роботі притаманна стихійність організації простору і простота форм (люди та архітектура подані умовно, без надмірного реалізму). Картина складається з декоративного підходу, де присутній акцент на деталях, які передають місцевий колорит. Бульвар виступає як символ затишного міського простору, де життя протікає спокійно і гармонійно.

В іншій роботі А. Ліпатова «Театр Корифеїв» (2000), написаній в жанрі наївного архітектурного пейзажу з елементами жанрового живопису, зображується Театр корифеїв, ключового символу Кропивницького як культурної столиці України. Центральне розташування театру підкреслює його важливість. Кожна людина на картині має свій образ і свій характер: хтось поспішає на трамвай, хтось веде важливу розмову, хтось читає останню газету, хтось перебігає дорогу, а поліціянт слідкує за порядком в центрі міста. З цих багатьох важливих дрібничок і складається цікава композиція картини.

В роботі «Променад на Двірцевій» (2000), створеній у жанрі наївного міського жанрового пейзажу, А. Ліпатов показує типову осінню міську вулицю з архітектурою, пішоходами та каретою, створюючи живий образ міста. Виразні засоби: поєднання яскравих кольорів і декоративних ліній, що надають композиції динаміки. Як і в попередніх картинах, художник використовує дрібні деталі: вивіски, вікна, людей, які додають автентичності. Перспектива, де простір згущується до центру, створюючи ефект глибини. Двірцева як осередок міського життя передає дух провінційного, але самобутнього міста.

Сьогодні активно розвивається молода генерація кропивницьких художників, які в свою чергу прагнуть по-новому осмислити й передати художній образ рідного міста. Наприклад, роботи Романа Ткаченка, викладача Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, висвітлюють як історичну ретроспективу міста, так і його сучасне обличчя. Зокрема, картина «Дивись вгору» є прикладом останнього: художник занурює глядача в простір і колір.

У Кропивницькому постійно проводяться тематичні виставки, іменні виставки та фестивалі. Ці заходи об'єднують митців різних поколінь і напрямів – від академічного реалізму до сучасного експериментального живопису, створюючи у місті особливе мистецьке середовище, яке зберігає традицію, але водночас відкривається новим формам вираження.

Таким чином, мистецтво кропивницьких художників є не лише продовженням національної школи живопису, а й самостійним явищем української культури. Воно розвивається на ґрунті любові до рідного краю, прагнення передати духовну силу людини й красу степового простору, що стало характерною рисою художнього обличчя Кропивницького.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження показало, що художнє зображення Кропивницького в творчості місцевих митців має багатошарову структуру, яка поєднує історичну достовірність, естетичну виразність і духовну глибину. Виявлено, що розвиток художнього образу міста пройшов кілька етапів: від документальної точності та академічного реалізму XIX століття до ліричного та символічного відображення простору у творах XX–XXI століть.

Особливу роль у формуванні мистецького образу Кропивницького відіграли місцеві художні школи, виставки та педагогічна діяльність митців. Роботи Петра Оссовського, Андрія Надєждіна, Сергія Шаповалова,

Валерія Давидова, Олександра Демиденка та інших художників відображають не лише зовнішнє обличчя міста, а й духовно-культурну специфіку краю, становлячи цінний пласт регіональної художньої традиції.

Таким чином, художнє відображення Кропивницького є важливим елементом українського образотворчого мистецтва, що сприяє збереженню історичної пам'яті, формуванню локальної та національної ідентичності, а також розвитку регіональної культури.

Перспективи подальших досліджень полягають у систематизації та порівнянні творчості кропивницьких художників із мистецькими традиціями інших регіонів України, вивченні впливу сучасних художніх практик на локальну ідентичність, а також аналізі урбаністичного пейзажу як носія культурної пам'яті в контексті цифрових технологій та медіамистецтва. Це відкриває можливості для створення комплексних монографій, каталогів виставок та наукових публікацій, що дозволять глибше зрозуміти художню спадщину міста й її роль у формуванні українського культурного простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жаборюк А. Український живопис останньої третини XIX – початку XX століття. Київ: Либідь, 1990. 312 с.
2. Жбанкова О. Український живопис XIX – початку XX століття. Київ, 2004.
3. Живописна палітра Олександра Демиденка. Упоряд. А. Надєждін. Кропивницький, 2021. 25 с.
4. Лобановський Б. Б. Українське мистецтво другої половини XIX – початку XX ст. Київ: Мистецтво, 1989. 204 с.
5. Мельник А. Український живопис XIX – початку XX століття. Київ, 2005. 296 с.
6. Скрипник Г. А. Історія українського мистецтва. Т. 5: Мистецтво XX століття. Київ, 2007. 1047 с.
7. Художньо-меморіальний музей О. О. Осьмьоркіна (сайт). URL: http://osmerkinmuseum.kr.ua/ex/osm01_u.html

УДК 7.01:75

Валерія ГОЛОВАНЬ

НАТЮРМОРТ ЯК ДЗЕРКАЛО ЕПОХ І ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті розглянуто сутність натюрморту як самостійного жанру образотворчого мистецтва, описано його історичний розвиток від перших зображень в античному мистецтві до становлення у Західній Європі і подальшого розвитку в періоди класицизму, рококо, реалізму, імпресіонізму та модернізму. Проаналізовано творчість провідних майстрів натюрморту, які визначили нові художні та філософські підходи до зображення речей. Натюрморт розглядається не лише як живописний жанр, а й як форма осмислення буття, у якій через речі відчувається присутність людини та її ставлення до світу.

Ключові слова: *натюрморт, живопис, жанр, символіка, світлотінь, предметність, мистецтво, філософія буття, художнє бачення.*

Постановка проблеми. Натюрморт – це не лише жанр образотворчого мистецтва, частіше за все живопису, в якому зображуються предмети неживої природи, а й особлива форма художнього мислення, в якій відображено еволюцію світогляду людини, її ставлення до природи, часу та матеріального світу. Проблема полягає в тому, що в сучасному мистецтві натюрморт часто розглядається як декоративний або технічний (дизайнерський) жанр, тоді як його філософсько-естетичне значення, символічна наповненість і духовна глибина залишаються недостатньо осмисленими [2, с. 21]. Тому тема дослідження натюрморту як «дзеркала епох» є актуальною через те, що у цьому жанрі найвиразніше відбиваються культурні й світоглядні зміни суспільства.

Мета: дослідити процес становлення і розвитку жанру натюрморту, виявити його художні особливості, змістові та філософські значення, пов'язані з певними епохами.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему еволюції натюрморту в європейському живописі розглядали у своїх працях С. Михайлова, З. Чегусова иа багато інших дослідників. І. Кузнєцова [1, с. 46] підкреслює, що натюрморт XVI – XVII століть став відображенням певнної художньої свідомості, зорієнтованої на вивчення предметного світу. С. Михайлова [2, с. 35] розглядає натюрморт як форму філософського осмислення буття, у якій матеріальні речі постають символами духовного досвіду.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Вперше елементи натюрморту з'явились у стародавніх наскальних малюнках, де зображені речі мали ритуальний сенс [2, с. 18]. Різноманітні предмети можна побачити в розписах єгипетських гробниць. Великий інтерес до предметного світу проявляли художники античної епохи. Художники намагались зобразити точне відтворення натури, через що в давній Греції були поширені натюрморти-обманки, які вводили глядачів у сумніви. До прикладу, знаменитий майстер потрапив у пастку свого колеги Паррасія, який так реалістично зобразив фіранку, яку Зевкіс намагався поправити [1, с. 47]

Стародавні римляни не поступались грекам. Так на стіні одного будинку в Геркуланумі, який був зруйнований у I столітті нашої ери виверженням вулкана Везувій, була знайдена фреска із зображенням

справжнього натюрморту. Митець з майстерністю зобразив гілку з фруктами і скляну посудину з водою, на тонких стінках якої виграють світлі відблиски.

Якщо говорити про предмети, які входять до натюрморту, вони не є тільки як щось матеріальне, але це й творче бачення митця, яке полягає у власному баченні концепції, виборі тематики, композиційних задачах, і головне – виборі самих об'єктів. Завданням і метою художника було – мати власне бачення, слідувати своїм задумам і зуміти об'єднати купу різних між собою предметів власним стилем написання.

Коли натюрморт виникає як окремий жанр, його завданням постало збагатити людське уявлення про предмети, що їх оточують навколо в дійсності, це була благородна мета митців. Як самостійний жанр західноєвропейський натюрморт виникає у XVI – XVII століттях [1, с. 48]. Хоча його історія почалася ще раніше, і не обмежується лише станковим мистецтвом.

Найпершою умовою у створенні жанру натюрморт епохи Відродження і Нових часів було позбавлення мистецтва з-під опіки церкви [1, с. 48]. Мистецтво змогло відкрити джерело прекрасного у своїй життєвій буденності. В цей час зображувалась людина зі своїми думками або за своїм ремеслом і художник передавав те, що людину оточувало, а саме природу і предмети.

З чим стикнулись художники при появі цього жанру, так це певна невизначеність, що існують різновиди цього жанру. Більше того, у країнах, де розвивався натюрморт, ще не було винайдено для нього терміну. До цього просто вживались слова предметів які писались, наприклад: «квіти», «фрукти», «овочі» та інше. Але потім виник термін «stilleven» (нерухома натура) – у Голландії 1650 року, він отримав поширення і був вживаний в інших країнах. А термін «натюрморт» (нежива натура) виник у Франції XVIII-го століття [6, с. 12]. Тому натюрморт, уже існуючи як самостійний жанр, ще не сприймався як щось цілісне. Але все ж між ранніми фламандськими натюрмортами було щось більше, що об'єднувало написані букети і написану їжу в спільне, це відбувалось саме через інтерес митця до окремого предмета в його неповторній формі. Ціле виникало згодом, у результаті побачених окремих між собою предметів, об'єднаних у щось ціле на полотні. Тому колорит цих робіт відрізнявся відсутністю тонального зв'язку і відсутністю строкатості, а світло виявляло форму предметів. Але було досягнуто, що речі які оточують людей, отримали право на самостійне існування в мистецтві. Переосмислення недоліків раннього етапу цього жанру стало лише питанням часу.

Франс Снейдерс – яскравий представник цього жанру – вивів мистецтво фламандського натюрморту на пошуки більшого, монументального і декоративного стилю. В зображенні мертвої натури відчувається підвищене життєрадісне сприйняття, в композицію входить рух, кольори, насичені і яскраві. Варто зазначити, що на Снейдерса вплинула творчість Рубенса, в його творах прослідковується стихійність, динамічність, чуттєве сприйняття радості оточуючого. Фрукти, овочі, м'ясо, риба представляються на полотні художника в усій своїй яскравості і впевненості, зберігши і колір, і форми, і здається, що навіть аромати [1, с. 50].

Ян Фейт біля свого вчителя Рубенса виступає як майстер ліричного плану, його творчість відкриває наступний етап розвитку фламандського мистецтва, який полягав у звільненні від поставлених норм мистецтва Рубенса до більшої індивідуалізації і суб'єктивного введення до милування із власної точки зору [1, с. 51]. З творчістю Фейта в мистецтво фламандського натюрморту входить камерність і ліричність. Його роботи краще дивитися зблизька, Фейт збагатив реалістичний фламандський натюрморт, через високу живописність тонкощами колориту, майстерністю передачі світла та тіней та через фактурне урізноманітнення [1, с 51].

Варто зазначити, що у XVII столітті натюрморт як самостійний жанр набуває не лише декоративного, а й філософського значення. В цей час формується такий напрям, як ванітас. Він передавав ідею швидкоплинного життя, неминучість смерті і марність земних благ [2, с. 56]. Художники у своїх роботах окрім квітів, плодів, посуду зображували черепи, свічки, пісочні годинники, які нагадували про плинність життя. Голландці Віллем Клас Геда, Герад Доу і Пітер Клас створювали натюрморти, що сповнені глибокого змісту, з тонкими відчуттями світла та фактури. Вони відображали не лише предметний світ, а й моральні уявлення суспільства у ту добу [1, с 52]. У цих митців побутові предмети стають носіями ідей, символами часу, моральності, духовних цінностей. Наприклад, келих із вином може символізувати спокусу, зів'ялі квіти означали кінець земного існування, а зламаний інструмент був як втрата гармонії.

Під впливом класицизму у Франції жанр натюрморт розвивався вже інакше, набуваючи більшої стриманості та гармонії. Учні французької школи, такі, як Жан-Батіст Шарден та інші, прагнули передати простоту й чарівність буденного життя. Твори Шардена сповнені людяності та теплоти, наприклад, як у «Молитві перед обідом» [5, с. 89]. Художник не прагнув до розкоші чи ефектності, його натюрморти зображують скромні предмети, з особливою увагою до світлотіней, колориту та матеріальності. Шарден заклав основи сприйняття натюрморту, яке ми маємо й до сьогодні, це жанр, що відкриває глибину в повсякденному.

У XVIII столітті натюрморт отримав нове дихання, і став ще і частиною стилю рококо, де переважає декоративність, легкість та витонченість композицій. Порцеляна, квіти, коштовні тканини та кришталевий посуд створюють розкіш та гармонію, і в цей час натюрморт перетворюється на прикрасу інтер'єру, втрачаючи при цьому свою філософську глибину, але при цьому зберігає свою витонченість та чарівну естетику [6, с. 19].

Вже у XIX столітті, під час розвитку реалізму та імпресіонізму, натюрморт отримує нові можливості для художніх експериментів. Митці починають не обмежуватись точними відтворенням форми, вони вже прагнуть передати враження, атмосферу світла та стан природи [3, с. 74]. З'являються нові акценти, наприклад, м'яке природне освітлення, експресивність кольорів і фактурні мазки.

Особливої глибини та оригінальності жанр набуває у творчості Поля Сезанна, митця, який заклав модерністське бачення світу. Його натюрморти з яблуками, глечиками, горами тканини не лише вражають гармонією кольору й форми, а демонструють нове розуміння простору. Сезанн шукав закономірності між предметами, розкриваючи їх через кольорові відношення. Він показав, що натюрморт – це не лише зображення речей, а й пошук істини в зоровому досвіді.

У XX столітті натюрморт трансформується під впливом нових художніх течій, наприклад, поп-арту та абстракціонізму [4, с. 218]. Художники звертаються до тем масової культури, індустріальних предметів та щоденного побуту. Таким чином, прослідку ваші шлях розвитку натюрморту в живописі, ми можемо стверджувати, що сам жанр ускладнився, відношення художників до зображення речей перейшло на відношення і вирішення художніх задач, за допомогою яких ускладнювались символічні значення та розуміння речі як багатозначної та закритої в самій собі.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У підсумку можна зазначити, що натюрморт пройшов довгий шлях від декоративного зображення речей до самостійного засобу художнього мислення. Його шлях відображає зміни у світогляді людства, ставленні до природи, до речей і до самого мистецтва. Натюрморт залишається актуальним і до сьогодні, адже через прості предмети ми можемо побачити складність і красу світу, що нас оточує, а також відчути присутність людини у всьому навколишньому.

У подальшому необхідно приділити увагу вивченню розвитку натюрморту в українському мистецтві XX – XXI століть, його національних особливостей, а також переосмислення традицій у сучасному контексті нових художніх практик і технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузнецова І. *Жанрові особливості європейського натюрморту XVI–XVII століть. Мистецтвознавчі записки.* 2018. № 34. С. 45–52.
2. Михайлова С. *Світ речей у мистецтві: філософія натюрморту*. Львів: Світ, 2015. 196 с.
3. Сезанн П. *Листи про мистецтво.* Київ: Основи, 2002. 152 с.
4. Чегусова З. *Український живопис: традиції та сучасність*. Київ: Либідь, 2010. 304 с.
5. Шарден Ж.-Б. *Мистецтво простоти: збірник статей про творчість митця* / Упор. Д. Дюмон. Париж–Київ: Gallimard –ArtHuss, 2017. 184 с.
6. *Європейський натюрморт XVII–XIX століть: каталог виставки* / [уклад. Н. Шелест]. Київ: Національний художній музей України, 2014. 72 с.

УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

Вероніка ГОРБЕНКО

ЗАЇКАННІ У ДІТЕЙ: ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.

У статті обґрунтовано причини заїкання та необхідність пошуку ефективних, способів корекції мовленнєвого дихання у дітей із заїканням. З огляду на стреси, які українці переживають через відомі події, зовсім не дивно, що кількість дітей із заїканням постійно підвищується. Одним із головних чинників подолання заїкання є правильне мовленнєве дихання, яке дозволить дитині говорити плавно, чітко, без стресів і затинань.

Ключові слова: *заїкання, мовленнєве дихання, мовленнєві дихальні вправи, корекція, профілактика, метод Стрельникової.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку та інформатизації суспільства, гуманізації освіти, модифікації шкільних програм і методів навчання, а також у світлі останніх концепцій дошкільної освіти великого значення набуває формування у дітей навичок мобільності та позитивної взаємодії з довколишніми як основи їх благополучного розвитку, що уможливлюється тільки за умови повноцінного оволодіння мовленням. Саме тому особливої актуальності набувають різноманітні методики та концепції розвитку мовлення, профілактики та корекції його порушень різного ґенезу. Все це слугує обґрунтуванням доцільності й актуальності розробленої концепції профілактики і корекції затяжних форм заїкання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні вчені визначають заїкання як розлад темпу, ритму і плавності експресивного мовлення, за якого його перебіг переривається повторенням окремих звуків, складів або затримкою їх промовляння внаслідок клонічних або тонічних судом мовних м'язів. Всі інші (немовні) рухи, що забезпечуються тими самими м'язами (жування, можливість задути свічку, окремі рухи язика тощо)

залишаються непошкодженими. Зазвичай проявляється в ранньому дитинстві в період незавершеного формування мовлення (заїкання розвитку). Крім того, можливе заїкання вторинне, симптоматичне, що виникає у дорослих при органічних ураженнях головного мозку, а також при гострих афективних станах, істерії. Заїкання має тенденцію до затяжного перебігу і може несприятливо впливати на формування особистості [4, с. 120]. Не втратило своєї актуальності й визначення В.М. Шкловського, який трактує заїкання як нейромоторне дискоординаційне судомне порушення мовлення, що виникає у процесі спілкування за механізмом системного мовленнєворухового неврозу. Підкреслюється також, що запинки виникають в дитячому віці, в середньому від 2 до 6 років. Пусковим фактором є агресивні, частіше за все раптові впливи на організм, зокрема стреси і страхи [2, с. 67–69].

Незважаючи на солідну базу досліджень феномену заїкання, донедавна залишалося нерозкритим: а) чому зрив у мовленні в сенситивний до цього період відбувається не у всіх дітей; б) у чому сутність мозкових механізмів зовнішніх симптомів (запинок), що становлять ядро синдрому заїкання. У монографії Т.Г. Візель, виданої за результатами 3-річного експерименту, обґрунтована нейропсихологічна концепція причин і корекції заїкання у дітей. Реалізація цієї концепції підтверджує продуктивність висунутих положень, проте у широку практику вони поки не введені [4].

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розробка концепції нейропсихологічної та логопедичної профілактики та корекції заїкання у дітей шкільного віку, що складається із 2 етапів, і представлення результатів її практичного апробування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес мовлення регулюється злагодженою роботою трьох мовленнєвих центрів: центром Брока, центром Верніке, асоціативним центром. Центр Брока відповідає за керування м’язами губ, гортанню, голосовими зв’язками, дихальною мускулатурою. Центр Верніке – слуховий центр мовлення, що розпізнає власне мовлення та мовлення оточення. Асоціативний центр відповідальний за структуровану побудову фраз і речень [2, с. 319].

Заїкання – порушення темпу, тобто ритмічності мовлення. Темп мовлення – це швидкість плинності мовлення у часі, його прискорення чи гальмування, отже, темп показує рівень артикуляційного тонусу та слухової частоти. Темп мовлення розвивається разом із мовленням. Темп становить частину просодики мовлення. Сталою нормою темпу мовлення прийнято вважати 9–12 фонем у секунду. У свою чергу темп має дві складові: 1) спадковість; 2) оточення. Відповідно, ритм – це одиниці які повторюються через певні проміжки часу.

Заїкуватість є причиною, що розлагоджує синхронізовану співпрацю центів, які утворюють мовленнєве коло. Через нестабільність виконання функцій центрів мовленнєве коло час від часу розривається. Причина цього явища визначається кількома чинниками.

1. Неоднаковою фізіологічною силою мовленнєвих центрів. Центр Брока є найсильнішим, він розвивається першим, коли в дитини з’являються перші мовленнєвоподібні реакції – дитячий лепет. Центр Верніке формується пізніше, коли дитина із загального хаосу звуків починає розпізнавати і повторювати прості слова, від яких вона життєво залежна, наприклад, «мама», «тато», «дай» тощо. Асоціативний центр розвивається до 2 років, коли дитина починає вимовляти складні фрази, за які цей центр і відповідає [2, с. 319].

2. Недостатністю неврологічних механізмів синхронізації швидкостей роботи мовленнєвих центрів унаслідок переляку, стресу, перенесеного наркозу або тяжкого соматичного захворювання. Потенційно відмінності між мовленнєвими центрами існують у кожної людини, проте захворювання виявляється, якщо вона стає надмірною. Саме тоді починає спостерігатися нестабільна робота мовленнєвого кола. Найпоширеніші причини надмірного «розсинхрону» між мовленнєвими центрами це: а) особливості медіаторної структури мовленнєвих центрів (можуть бути спадковими); б) чинник перенавченої ліворукості, коли центр Брока переміщується з однієї півкулі мозку в другу. Зовнішня симптоматика захворювання насамперед визначається порушенням центру Брока, а саме – спазмами: обличчя, піднебіння, гортані, м’язів шиї, м’язів грудної клітини [2, с. 319].

Найрозповсюдженішою причиною виникнення заїкання є переляк. Переляк – рефлекторна реакція на небезпечну або страшну, неочікувану ситуацію. Наприклад, це може бути несподіваний різкий звук, світло або інший критичний подразник. За І. П. Павловим, йдеться про кореляцію процесів збудження і гальмування між підкіркою і корою. Механізм, який здатен спровокувати заїкання, може спрацювати через такі чинники:

а) у ліворуких дітей 6–7 років більш активна права півкуля;

б) у віці 3–4 років виникає міжпівкульний і міжпідкірковий конфлікт.

Отже, дитина не розуміє, що в активному мовленні треба говорити з урахуванням смислової програми, робити акценти, висловлюватися різноритмічними відрізками (прозаїчне мовлення). Важливо мати на увазі, що при заїканні наявні різні види неправильного дихання, з яким у подальшому логопеду доведеться працювати.

Залежно від частоти судом у тих чи тих органах мовлення розрізняють три типи порушень: дихальні, голосові й артикуляційні. При заїканні відзначають 3 форми порушення дихання: експіраторна (судомний видих); інспіраторна (судомний вдих, іноді зі схлипуванням); респіраторна (судомні вдих і видих, інколи з розривом слова) [2, с. 321]. Дієвим способом корекції неправильного дихання є дихальна гімнастика.

Дихальна гімнастика – ефективний спосіб корекції порушення дихання при заїканні у дітей дошкільного віку. При правильному виборі та комбінації статичних і динамічних управ для конкретної дитини можна побудувати максимально цікаве, корисне логопедичне заняття із рухливими іграми.

За О. М. Стрельниковою, дихальні вправи можна виконувати вже з 3–4 років. Така гімнастика дозволяє підвищити імунітет, тому її особливо рекомендують дітям, які часто хворіють на застуди. Окрім того, вправи сприяють розвитку гнучкості та пластичності, допомагають усунути порушення постави та в цілому оптимізують роботу організму, який зростає. Розглянемо кілька вправ.

«**Долоньки**». Початкове положення: станьте прямо, зігніть руки в ліктях (лікті вниз) і «покажіть долоні глядачеві», тобто «поза екстрасенса». Робіть голосні, короткі, ритмічні вдихи носом і одночасно стискайте долоні в кулаки (хапальні рухи). Зробіть поспіль 4 різких ритмічних вдихи носом (тобто «шмигніть» 4 рази). Потім руки опустіть і відпочиньте 3–4 секунди (пауза). Зробіть ще 4 коротких, галасливих вдихи і знову – пауза. Пам'ятайте, що активний вдих носом – абсолютно пасивний нечутний видих через рот. Плечі в момент вдиху нерухомі. Вправу «Долоньки» можна робити стоячи, сидячи і лежачи.

«**Погончики**». Вихідне положення: станьте прямо, кисті рук стисніть у кулаки і притисніть до живота на рівні пояса. У момент вдиху різко штовхайте кулаки вниз до підлоги, ніби віджимаючись від нього (плечі напружені, руки прямі, тягнуться до підлоги). Потім кисті рук повертаються у вихідне положення на рівень поясу. Плечі розслаблені – видих «пішов». Вище пояса кисті рук не піднімайте. Зробіть поспіль 8 вдихів-рухів. Потім – відпочинок 3-4 секунди і знову 8 вдихів рухів. Вправу «Погончики» можна робити стоячи, сидячи і лежачи.

Окрім виконання дихальних вправ за методикою О. М. Стрельникової, ефективним буде виконання інших дихальних управ. Наприклад, управа 5 «**Пильщики**». Уявіть, що ви пиляєте колоду. Почали розпилювати зі звуком [зссс]. Спочатку звук [з] уривчастий, короткий, як і рухи рук, тому що «пила входить в деревину». Чим ширше амплітуда рук, тим довше тягнеться звук [4, с. 145].

Вправа 4. Станьте прямо, руки вздовж тулуба. Згадайте звуки природи і відтворіть їх на видиху. Ось свистить вітер: [ссссс]. Шумить ліс [шшшшш] [4, с. 145].

Висновки. Отже, виявляється, що порушення мовлення – це розлагодження синхронної дії трьох мовленнєвих центрів. Наслідком їхньої «розсинхронізації» стає заїкання як порушення темпу, тобто ритмічності мовлення. Найрозповсюдженішою причиною заїкання є переляк. При даному мовленнєвому порушенні наявні мовленнєві судоми. Дієвим способом корекції заїкання слугує дихальна гімнастика або ж прості дихальні вправи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дихальна гімнастика О. М. Стрельникової. «Краснокутський інклюзивно-ресурсний центр» Краснокутської селищної ради Богодухівського району харківської області Електронний ресурс: URL: https://krasnokutsk.irc.org.ua/news/09-56-28-15-05-2020/
2. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю., Кондратенко В. О., Чередніченко Н. В. Логопедія: підручник за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
3. Переляк – психологіс – енциклопедія практичної психології. Електронний ресурс: URL: http://psychologis.com.ua/ispug.htm
4. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога: Навчально-методичний посібник. К. : КНТ, 2015. 160 с.

УДК 378. 011

Олена ДЕМЯН

ДО ПИТАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У НЕПРОФЕСІЙНИХ СПІВАКІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті досліджується проблематика формування вокально-хорових умінь та навичок у непрофесійних співаків в контексті сучасної мистецької педагогіки.

Автор розглядає ключові аспекти розвитку вокально-технічних умінь (постановка дихання, звукоутворення, інтонування, артикуляція) та художньої виразності. Пропонуються конкретні методичні рекомендації щодо формування репертуару для початківців та більш досвідчених аматорських хорів, включаючи твори українських композиторів та народні пісні в обробці.

Ключові слова: *вокально-хорові вміння та навички, непрофесійні співаки, аматорський хор, хорова педагогіка,, постановка дихання, звукоутворення, інтонування, артикуляція, репертуар.*

The article examines the issues of forming vocal and choral skills and abilities in non-professional singers in the context of modern artistic pedagogy.

The author considers key aspects of the development of vocal and technical skills (breathing, sound production, intonation, articulation) and artistic expressiveness. Specific methodological recommendations are offered for the

formation of a repertoire for beginners and more experienced amateur choirs, including works by Ukrainian composers and folk songs in arrangements.

Keywords: *vocal and choral skills and abilities, non-professional singers, amateur choir, choral pedagogy,, breathing, sound production, intonation, articulation, repertoire.*

Постановка проблеми. Проблема формування вокально-хорових умінь та навичок у непрофесійних співаків є однією з найактуальніших у сучасній мистецькій педагогіці, а зростання інтересу до аматорської хорової діяльності, функціонування численних вокальних ансамблів та хорів у освітніх закладах, громадських організаціях та клубних установах, свідчить про значну соціальну значущість цієї сфери. Проте, незважаючи на ентузіазм та мотивацію учасників, процес формування необхідних вокально-хорових компетенцій часто стикається з методологічними труднощами. Відсутність систематичної вокальної освіти, різний рівень початкової підготовки та індивідуальні особливості голосового апарату непрофесійних співаків вимагають розробки та впровадження специфічних педагогічних стратегій. Ефективне вирішення цієї проблеми сприятиме підвищенню художнього рівня аматорських колективів, розкриттю творчого потенціалу кожного учасника та популяризації хорового мистецтва в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна українська наукова думка приділяє значну увагу проблематиці формування вокально-хорових умінь та навичок.

Аналіз джерел з хорознавства доводить, що зарубіжними і вітчизняними науковцями А. Авдієвським, А. Козир, О. Коломоєць, В. Краснощоковим, П. Ніколаєнко, Т. Овчинниковою, Н. Орловою, Е. Печерською, К. Пігровим, О. Раввіновим, О. Ростовським, Г. Стуловою, Г. Струве, Ю. Юцевичем, П. Чесноковим та ін. досліджено різні аспекти історії хорового співу, вокальної роботи в хорі, елементів хорової звучності й роботи диригента над хоровим твором, методики роботи вчителя з молодіжним колективом.

Дослідження таких науковців, як А. Болгарський, О. Олійник, Л. Теряєва, І. Цюпко, В. Черкасова та ін. розкривають різні аспекти вокальної педагогіки, як у контексті професійної підготовки, так і щодо роботи з аматорськими колективами.

Метою статті є аналіз та систематизація підходів до формування вокально-хорових умінь та навичок у непрофесійних співаків, а також обґрунтування методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування вокально-хорових умінь та навичок у непрофесійних співаків є багатоаспектним і водночас глибоко інклюзивним процесом, який неодмінно вимагає системного, послідовного підходу, а також чуйного врахування унікальної специфіки аматорської діяльності. Це не просто відтворення звуків, а справжнє занурення у світ музики, що вимагає від керівника хору не тільки музичної ерудиції, а й тонкого розуміння людської психології, здатності мотивувати та надихати. На відміну від професійних вокалістів, які пройшли багаторічну академічну підготовку, аматори часто приходять до хору з різним рівнем підготовки, а їхня участь зумовлена не професійними амбіціями, а глибоким особистим інтересом, прагненням до самовираження, потребою у спілкуванні, відчуттям належності до спільноти або бажанням зберегти та відродити культурні традиції [1, 67].

Ключовим аспектом є первинний, а потім і постійний, безперервний розвиток вокально-технічних умінь, які становлять незмінний фундамент якісного, виразного та безпечного співу. Ці вміння охоплюють широкий, взаємопов'язаний спектр фізіологічних, акустичних та психомоторних процесів, кожен з яких вносить свій внесок у гармонійне звучання:

Постановка дихання, яку часто називають вокально-опорним диханням, є не просто інстинктивним механічним вдиханням та видиханням повітря. Це свідоме, високоорганізоване керування всім дихальним апаратом, що включає діафрагму, міжреберні м'язи та м'язи живота. Надзвичайно важливо навчити співаків опановувати саме діафрагмально-реберний тип дихання, який забезпечує максимально глибокий, безшумний вдих без будь-якого підняття плечей чи напруги у верхній частині корпусу. Повітря при цьому наповнює нижні відділи легень, розширюючи ребра та живіт. Далі йде плавний, рівномірний і, головне, контрольований видих, що підтримується активною роботою м'язів живота та діафрагми, створюючи те саме відчуття внутрішньої «опори». Дихання має бути еластичним, гнучким, здатним швидко адаптуватися до вимог музичної фрази. Ця свідома опора дозволяє уникнути форсування звуку, зберегти бездоганну інтонаційну стабільність протягом усієї мелодії та забезпечити достатню тривалість фрази, дозволяючи співаку вільно «дотягувати» ноти без задишки [3, с. 56].

Звукоутворення, яке охоплює атаку звуку, якість фонаційного видиху та формування тембру, є наступним етапом. Цей елемент включає вибір найбільш доречної атаки звуку – м'якої, твердої або придихової, що залежить від художнього завдання твору. Однак основне, першочергове завдання полягає в тому, щоб навчити кожного співака м'якій атаці, оскільки вона є найбільш фізіологічною, найменш травматичною та найбільш корисною для голосових зв'язок. Вона передбачає синхронне змикання зв'язок і подачу повітря, без різкого поштовху.

Робота над тембром передбачає формування красивого, округлого, багатого обертонами звуку, який є абсолютно вільним від будь-якої напруги в горлі, що резонує в усіх порожнинах – голові (лицьових пазухах, лобових пазухах) та грудях. Важливо уникнути зайвої носовості, горловості або плоскості звуку, натомість

потрібно прагнути до того, щоб звук був об’ємним, дзвінким, яскравим, але ні в якому разі не крикливим чи форсованим [2].

Інтонування, тобто бездоганна чистота строю та розвиток ладової чутливості, часто є одним з найбільших викликів для непрофесійних співаків, але його важливість неможливо переоцінити. Це здатність абсолютно точно відтворювати висоту звуку, відчуваючи його місце в гармонії та ладі. Робота над інтонуванням включає всебічний розвиток слухового сприйняття – як мелодичного, так і гармонічного, вміння чути інтервали, акорди та їхнє співвідношення. Чистота строю залежить не тільки від природних даних слуху, а й від філігранної роботи дихання, абсолютно вільного, голосового апарату та психологічної впевненості співака. У хоровому співі це також вміння миттєво адаптуватися до загального строю всього ансамблю, чути сусідів по партіях та вливатися у спільне гармонійне полотно.

Артикуляція та дикція, що забезпечують виразність тексту та фонетичну чіткість, мають вирішальне значення для повного донесення змісту та емоційного посилу твору до слухача. Це передбачає активну, але не напружену, роботу всього артикуляційного апарату: рухливих губ, гнучкого язика, вільної щелепи та м’якого піднебіння. Важливо досягти ідеального балансу між кристально чистою розбірливістю вимови та красою, мелодійністю вокального звуку, уникаючи будь-якої зайвої напруги в обличчі чи горлі. Робота над дикцією не лише покращує зрозумілість тексту, але й часто позитивно впливає на загальну якість звуку, роблячи його більш сфокусованим та резонансним [4].

Робота над художньою виразністю, що включає динаміку, агогіку та фразування, є найвищим рівнем вокального виконавства, дозволяючи співакам повною мірою передати емоційний та змістовий потенціал музики. Це вміння майстерно варіювати гучність (динамічні відтінки від піано до форте), темп (агогічні відхилення, прискорення та уповільнення) та логічно завершувати музичні фрази, відчуваючи їхні кульмінації та спади.

Для початківців або хорів з обмеженим досвідом рекомендується обирати твори, які допоможуть відпрацювати унісон, просте двоголосся, дикцію, м'яку атаку звуку та відчуття фрази.

Народні пісні в обробці (одноголосі або просте двоголосся):

«Ой на горі два дубки» – чудово підходить для розвитку чіткої дикції, ритмічного відчуття та енергійної подачі звуку.

«Щедрик» (народна) – навіть прості одноголосні варіанти дозволяють працювати над легкістю, дзвінкістю, ритмом та ансамблевим відчуттям.

«Ой ходить сон коло вікон» (колискова). – ідеальна для відпрацювання м’якої атаки, кантилени, легато, єдиного дихання.

«Подоляночка» (веснянка) – допомагає розвивати світлий, легкий звук, чіткість у рухливих моментах.

Для хорів, які вже мають базові навички, пропонуємо обирати твори, які дозволять працювати над розвитком двоголосся та триголосся, розширенням діапазону, гнучкістю динаміки, виразністю фразування.

Обробки народних пісень М. Леонтовича («Дударик», «Козака несуть» «Пряля») містять елементи імітації, поліфонії, але доступні для непрофесійних хорів, розвивають ладову чутливість, чистоту інтонування.

Для патріотичного виховання можна рекомендувати різні обробки твору К. Стеценко «Ой у лузі червона калина», адже є доступні двоголосні та триголосні варіанти.

Також уваги заслуговують обробки народних пісень А. Авдієвського, адже він створював твори, що чудово звучали саме у виконанні непрофесійних колективів.

До репертуару слід вводити й авторські пісні, які виконуються a cappella або з мінімальним супроводом, що мають чітку мелодичну лінію і нескладну гармонію. Наприклад, хорові аранжування популярних пісень І. Поклада, В. Івасюка, О. Білаша, якщо вони не надто складні, можуть бути дуже ефективними [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що ефективне формування вокально-хорових умінь та навичок у непрофесійних співаків є багатогранним процесом, який вимагає цілісного, системного підходу, що ґрунтується на глибокому розумінні психофізіологічних особливостей аматорського голосового апарату та мотиваційних аспектів участі у хоровій діяльності. Основними детермінантами успішного педагогічного процесу є індивідуалізація навчання, постійна підтримка мотивації учасників через доцільний вибір репертуару, що відповідає їхньому рівню та інтересам, а також гармонійна інтеграція вокально-технічних умінь з розвитком художньої виразності. Детальний аналіз таких компонентів, як постановка дихання, звукоутворення, інтонування та артикуляція, підкреслює їхню фундаментальну значущість для досягнення чистого, виразного та безпечного співу.

Необхідним вбачаємо розробку деталізованих, диференційованих програм та методик, які б враховували не лише вікові категорії учасників, а й рівень їхньої початкової підготовки, жанрові преференції та соціокультурний контекст функціонування аматорських колективів. Впровадження результатів цих досліджень сприятиме не лише якісному зростанню виконавської майстерності аматорських колективів, а й розширенню участі населення у хоровому мистецтві, збагачуючи його культурне життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко Л. В. Хорове мистецтво України: Історія та сучасність. Київ: Київський національний університет культури і мистецтв, 2012. 280 с.
2. Зваричук Ж.Й. Методичні рекомендації для організації навчання, самостійно роботи та практичних модулів до дисципліни «Хоровий практикум» для студентів вищих музичних навальних закладів III- IV рівнів акредитації напряму підготовки спеціальністю 014.13. Середня освіта, 025 Музичне мистецтво за першим бакалаврським рівнем. Івано-Франківськ, 2018. 21 с.
3. Мельник А. П. Хорове мистецтво: Теоретичні та практичні аспекти. Львів: Львівська музична академія, 2019. 312 с
4. Михайлова Т. І. Психологія творчості у хоровому мистецтві. Київ: Київський національний університет культури і мистецтв, 2019. 300 с
5. Свєтозаров О. М. Психологія хорового співу: взаємодія диригента та хору. Харків: Харківський національний університет мистецтв, 2015. 288 с.

УДК 373.3.091.3

Ганна ЕЛЬФАНТ

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

У статті розглянуто форми та методи організації дослідницької діяльності учнів початкової школи на уроках математики. На основі результатів експериментального дослідження визначено ефективні підходи до розвитку дослідницьких умінь молодших школярів засобами STEM-технологій. Особливу увагу приділено урокам-дослідженням, інтегрованим урокам, STEM-проєктам, математичним гурткам, а також методам проблемного, дослідницького, проєктного, інтерактивного та ігрового навчання. Окреслено роль учителя у створенні дослідницького освітнього середовища та формуванні рефлексивних умінь учнів.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, початкова школа, STEM-технології, математика, методи навчання, урок-дослідження.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні стандарти акцентують увагу на формуванні дослідницьких умінь учнів, здатності до критичного мислення та застосування знань у практичних ситуаціях. Особливо важливо розвивати такі вміння в учнів початкової школи, адже цей період є сенситивним для становлення пізнавальної активності та самостійності.

Математика як навчальний предмет має значний потенціал для організації дослідницької діяльності. Використання STEM-технологій забезпечує наочність, практичну спрямованість та інтеграцію знань з різних предметних галузей, що робить дослідження доступними й цікавими для молодших школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. У таких розвинених країнах, як Австралія, Китай, Велика Британія, Ізраїль, Південна Корея, Сінгапур та США, підготовка школярів у межах STEM-напрямів триває вже багато десятиліть. В Україні ж офіційне впровадження STEM-освіти розпочалося у 2015 році. Теоретичні засади цієї проблематики висвітлено у працях зарубіжних дослідників таких, як George Lucas, Georgette Yakman, Jonathan W. Gerlach та інші.

Проблематику розвитку STEM-освіти в Україні досліджують П. Атаманчук, Н. Балик, Л. Білоусова, М. Бирка, О. Бутурліна, В. Носова, Н. Олефіренко, О. Патрикеєва, В. Пікалова, Н. Пономарьова, І. Савченко, Г. Шмигер та інші науковці й педагоги-практики. Вони розглядають STEM як одну з інноваційних педагогічних технологій природничо-математичної освіти XXI століття. У цьому контексті розроблення Концепції STEM-освіти [1] стало важливим етапом модернізації освітньої системи, спрямованим на задоволення потреб суспільства у наукоємній освіті та формування затребуваних на ринку праці компетентностей.

Мета статті – проаналізувати ефективні форми та методи організації дослідницької діяльності на уроках математики у початковій школі та обґрунтувати їх результативність у формуванні дослідницьких умінь.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Організація дослідницької діяльності на уроках математики у початковій школі має свою специфіку, зумовлену віковими особливостями молодших школярів, рівнем їхньої підготовки та особливостями математики як навчального предмета. Враховуючи ці особливості, ми розробили систему форм та методів організації дослідницької діяльності, які відповідають принципам науковості, доступності, систематичності, послідовності, активності та самостійності.

У нашому дослідженні використовувались такі форми організації дослідницької діяльності учнів на уроках математики:

Урок-дослідження – форма організації навчального процесу, спрямована на формування дослідницьких умінь учнів через самостійне відкриття нових знань. На таких уроках учні проходять усі етапи дослідницької діяльності: від постановки проблеми до формулювання висновків. Наприклад, на уроці-дослідженні з теми «Периметр прямокутника» учні експериментальної групи досліджували залежність периметра прямокутника

від його сторін при сталій площі. Вони вимірювали сторони різних прямокутників, обчислювали їх площу та периметр, фіксували результати в таблиці, аналізували дані та формулювали висновки.

Урок із елементами дослідження – традиційний урок, у структуру якого включено дослідницькі завдання. Такі уроки дозволяють поєднувати різні види навчальної діяльності та формувати дослідницькі вміння учнів у процесі вивчення нового матеріалу або закріплення вже вивченого. Наприклад, на уроці з теми «Множення та ділення на 9» учні експериментальної групи виконували дослідницьке завдання на виявлення закономірностей у таблиці множення на 9 (сума цифр добутків дорівнює 9, перша цифра добутку на одиницю менша від другого множника).

Інтегрований урок – форма організації навчального процесу, що передбачає поєднання змісту різних предметів навколо певної теми чи проблеми. Такі уроки сприяють формуванню цілісного світогляду учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності та дослідницьких умінь. Наприклад, на інтегрованому уроці математики та предмету «Я досліджую світ» з теми «Симетрія в природі» учні експериментальної групи досліджували властивості симетричних фігур, знаходили приклади симетрії в природі, створювали симетричні композиції.

STEM-проєкт – форма організації навчальної діяльності, що передбачає інтеграцію знань з різних предметних галузей для вирішення практичних проблем. STEM-проєкти створюють широкі можливості для формування дослідницьких умінь учнів, оскільки передбачають самостійний пошук інформації, проведення експериментів, аналіз результатів та представлення своїх здобутків. У нашому дослідженні учні експериментальної групи виконували STEM-проєкти: «Математика в природі», «Математичні моделі», «Геометрія навколо нас», «Числа в нашому житті».

Математичний гурток – форма позаурочної роботи, спрямована на розвиток математичних здібностей та дослідницьких умінь учнів. На заняттях гуртка учні мають можливість більш глибоко вивчати окремі питання математики, проводити дослідження, виконувати експерименти, розв'язувати нестандартні задачі. У рамках нашого дослідження було організовано математичний гурток «Юні дослідники», на заняттях якого учні експериментальної групи виконували дослідницькі проєкти з математики.

Математичні змагання та конкурси – форми організації навчальної діяльності, що стимулюють пізнавальну активність учнів, розвивають їхні математичні здібності та дослідницькі вміння. У нашому дослідженні було проведено математичний турнір «Юний дослідник», конкурс проєктів «Математика навколо нас», олімпіаду з математики з елементами дослідження.

Крім різноманітних форм організації дослідницької діяльності, важливу роль відіграють методи навчання, які визначають характер взаємодії вчителя та учнів, способи організації навчальної діяльності. Доцільним є використання таких методів організації дослідницької діяльності учнів на уроках:

Проблемний метод передбачає створення проблемних ситуацій, які стимулюють учнів до самостійного пошуку рішень, розвивають критичне мислення та дослідницькі вміння. На уроках математики проблемні ситуації створювались через постановку питань, що викликають інтелектуальне утруднення, пропонування завдань з недостатніми або надлишковими даними, демонстрацію парадоксальних явищ.

Дослідницький метод ґрунтується на організації пошукової, творчої діяльності учнів, спрямованої на вирішення нових для них проблем. Цей метод передбачає високий рівень самостійності учнів, творчий підхід до вирішення проблем, формування вмінь планувати та проводити дослідження, аналізувати результати та формулювати висновки. На уроках математики цей метод реалізовувався через систему дослідницьких завдань, які учні виконували індивідуально або в групах. Наприклад, дослідження залежності між периметром і площею фігур, вивчення властивостей геометричних фігур, виявлення закономірностей у числових послідовностях.

Проєктний метод передбачає організацію навчання через виконання проєктів, які інтегрують знання з різних предметних галузей і спрямовані на вирішення практичних проблем. Цей метод сприяє формуванню вмінь планувати діяльність, збирати та обробляти інформацію, проводити дослідження, аналізувати результати та представляти їх іншим. У нашому дослідженні учні експериментальної групи виконували різні типи проєктів: дослідницькі, інформаційні, творчі, практико-орієнтовані. Наприклад, проєкт «Математика в архітектурі нашого міста» передбачав дослідження геометричних форм та пропорцій у архітектурних спорудах, вимірювання різних параметрів, створення математичних моделей будівель.

Інтерактивний метод забезпечує активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, створює умови для обміну думками, спільного вирішення проблем, взаємного навчання. У нашому дослідженні використовувались такі інтерактивні методи: «мозковий штурм», «карусель», «акваріум», «мікрофон», «два-чотири-всі разом», «дерево рішень». Ці методи дозволяли активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їхні комунікативні вміння, вчити працювати в команді, поважати думки інших.

Ігровий метод реалізовувався через використання дидактичних ігор, які моделюють елементи дослідницької діяльності, створюють емоційно-позитивну атмосферу, підвищують мотивацію учнів до навчання. У нашому дослідженні використовувались математичні ігри-дослідження, ігри-подорожі, ігри-експерименти, квести. Наприклад, гра «Математичні слідопити» передбачала пошук математичних

закономірностей у навколишньому середовищі, гра «Юні конструктори» – створення геометричних моделей із різних матеріалів.

Метод моделювання передбачає створення та дослідження моделей різних об'єктів та процесів. Цей метод сприяє розвитку просторової уяви, логічного мислення, вміння аналізувати та узагальнювати. На уроках математики учні створювали моделі геометричних фігур, використовували математичні моделі для вирішення практичних задач, досліджували властивості моделей. Наприклад, створення моделей геометричних тіл із паперу, пластиліну, конструкторів; моделювання реальних ситуацій за допомогою математичних виразів; використання графічних моделей для представлення даних.

Експериментальний метод ґрунтується на проведенні експериментів для перевірки гіпотез, виявлення закономірностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Цей метод розвиває спостережливість, аналітичне мислення, вміння планувати та проводити дослідження, фіксувати та аналізувати результати. На уроках математики учні проводили експерименти з вимірювання величин, порівняння геометричних фігур, дослідження числових закономірностей. Наприклад, експеримент з вимірювання периметрів різних фігур з однаковою площею, експеримент з дослідження залежності об'єму прямокутного паралелепіпеда від його розмірів.

Важливим аспектом організації дослідницької діяльності на уроках математики є використання різноманітних засобів навчання, які забезпечують наочність, практичну спрямованість та інтерактивність освітнього процесу.

Можна використовувати різноманітні засоби, зокрема дидактичні матеріали (картки із завданнями, інструкції, таблиці, схеми, діаграми, графіки), наочні матеріали (моделі геометричних фігур, таблиці, плакати, малюнки, фотографії, відео), технічні засоби (комп'ютер, проєктор, інтерактивна дошка, планшети, калькулятори, вимірювальні прилади, LEGO-конструктори, робототехнічні набори), цифрові ресурси (навчальні програми, мобільні додатки, онлайн-платформи, відеоуроки, інтерактивні вправи, віртуальні лабораторії), а також природні матеріали (листя, шишки, камінці, мушлі, насіння), що слугували для дослідження симетрії та геометричних закономірностей у природі.

Організація дослідницької діяльності на уроках математики передбачає також створення відповідного освітнього середовища, яке стимулює пізнавальну активність учнів, забезпечує умови для проведення досліджень, експериментів, моделювання.

Ефективність організації дослідницької діяльності залежить також від урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, здібностей, рівня підготовки. Варто використовувати диференційований підхід, який передбачає розробку дослідницьких завдань різного рівня складності, надання додаткової підтримки учням, які її потребують, створення умов для самореалізації здібних учнів.

Важливим аспектом організації дослідницької діяльності є взаємодія учнів між собою та з учителем. Для цього підходять різні форми такої взаємодії: робота в парах, малих групах, командах, колективне обговорення результатів досліджень, взаємооцінювання, спільне вирішення проблем. Ці форми взаємодії сприяють розвитку комунікативних умінь учнів, вчили їх працювати в команді, поважати думки інших, аргументувати свою позицію.

Особливу увагу варто приділити формуванню рефлексивних умінь учнів, здатності аналізувати власну дослідницьку діяльність, оцінювати її результати, визначати шляхи подальшого розвитку. Для цього доцільно використовувати такі методи: ведення дослідницьких щоденників, заповнення карт самооцінки, обговорення процесу та результатів дослідження, аналіз помилок та труднощів.

У процесі організації дослідницької діяльності на уроках математики важливу роль відіграє вчитель, який створює умови для розвитку дослідницьких умінь учнів, стимулює їхню пізнавальну активність, підтримує ініціативу та самостійність. Вчитель виконує різні ролі: організатора, консультанта, помічника, фасилітатора, експерта. Він планує дослідницьку діяльність учнів, розробляє дослідницькі завдання, створює проблемні ситуації, організовує обговорення результатів досліджень, оцінює діяльність учнів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, організація дослідницької діяльності на уроках математики в початковій школі засобами STEM-технологій є ефективним шляхом формування дослідницьких умінь учнів. Вона передбачає використання різноманітних форм, методів, засобів навчання, створення відповідного освітнього середовища, врахування індивідуальних особливостей учнів, забезпечення активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Така організація навчання відповідає сучасним освітнім тенденціям, зокрема реалізації компетентнісного підходу, який передбачає формування в учнів здатності застосовувати знання та вміння в реальних життєвих ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text
2. Ботузова Ю. Особливості використання STEM-технологій в навчанні математики. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2017. Вип. 12 (I). С. 3-8.
3. Вовкушевська О., Масюк О., Титаренко Л. STEM-УРОК як засіб формування STEM-компетентностей в учнів початкової школи. Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 44, т. 1. С. 237–242. DOI: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7153

4. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 3.
5. Мирна І. О., Чемерис М. І., Петренчук С. В., Міхєєва І. М., Якимчук О. О., Павлік Т. В., Головченко Л. А., Мельниченко В. А., Остапенко О. О., Хильчук Н. М. Використання елементів STEAM-освіти на уроках математики в сучасній школі : практичний посібник. Житомир, 2020.
6. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпухіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019.
7. Савченко І., Савченко Я. STEM-освіта як ключовий фактор формування креативної особистості юного дослідника. Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. / НАПН України, Нац. центр «Мала акад. наук України». Київ, 2017.

УДК 7.01:75

Анна ЄРЕЩЕНКО

АВАНГАРД ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НОВОГО ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ В УКРАЇНІ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник −кандидат мистецтва, доцент Кириченко О.І.

У статті розглянуто феномен українського авангарду як одного з ключових напрямів мистецтва ХХ століття, що здійснив вплив на формування нового художнього мислення. Проаналізовано основні риси, ідеї та творчі пошуки представників українського авангарду, зокрема творчість М. Бойчука та його школи, О. Архипенка, В. Єрмілова тощо. Визначено вплив авангардних пошуків на подальший розвиток образотворчого мистецтва. Особливу увагу приділено культурно-історичним умовам, у яких зародився сам авангард та його зв'язок з європейськими мистецькими течіями. У результаті дослідження доведено, що український авангард став проявом не лише художнього експерименту, а й важливим чинником оновлення художнього мислення.

Ключові слова: *авангард, авангардизм, український авангард, українське мистецтво, європейські течії, футуризм, художня мова.*

Постановка проблеми. Авангардизм – узагальнена назва художніх напрямів ХХ століття, для яких характерні радикальний пошук нових форм, експериментальність, відмова від усталених естетичних норм і прагнення до створення нового художнього світогляду. Поява авангарду була зумовлена соціокультурними зрушеннями епохи, що супроводжувалися духовними кризами, війнами та переосмисленням місця мистецтва у суспільстві. Мистецтво виявилося не лише у новаторських художніх формах, а й глибоких ідеологічних пошуках. Частина його представників прагнула створити елітарне мистецтво, позбавлене соціальних функцій, інші ж надавали мистецтву революційного змісту, використовуючи його як засіб соціального протесту. Для авангардизму є характерною гіпертрофія умовності, підвищена експресивність, а також руйнування меж між видами й жанрами мистецтва – взаємопроникнення поезії, музики, літератури, театру та живопису [13].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема авангарду як художнього явища привертала увагу багатьох дослідників, серед яких – Д. Горбачов, Г. Лимар, О. Федорук. Джерелом фактологічної та історичної бази є монографія Д. Горбачова «Авангард. Українські художники першої третини ХХ століття», в основі якої лежить вивчення конкретних художніх практик, стилів та індивідуальних доробків митців [2]. У науковій статті Г. Лимар «Український авангард у контексті теорії Петера Бюргера»досліджуються художньо-стилістичні особливості творів українського авангардного мистецтва та його естетичні засади, а також розкриття авангарду як нероздільне ціле європейського художнього явища в Україні[8, с.119]. О. Федорук спирався на теоретико-методологічну основу, яку представлено в його праці «Український авангард» (зі збірника «Перетин знаку»). Він її використовував для визначення концептуальних рамок дослідження, надаючи глибокий теоретичний та мистецтвознавчий аналіз авангардного руху, його історії, термінології та місця у світовому мистецькому процесі, що дозволяє сформувати чітке розуміння теоретичних засад періоду українського авангарду [7].

В українському мистецтвознавстві значну увагу приділено творчості таких представників національного авангарду, як: В. Єрмілов, О. Богомазов, О. Екстер, М. Бойчук, Д. Бурлюк, К. Малевич, що стали провідниками нових художніх ідей та сформували основу для модерного мистецького мислення. Попри наявність значного наукового доробку, питання впливу авангардних практик на формування нового художнього мислення в Україні залишається недостатньо розкритим, що й визначає актуальність даного наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Суперечлива природа авангарду проявляється у двох тенденціях: формалістичній, що зосереджується на художній формі та структурі, та утилітарній, спрямованій на інтеграцію мистецтва у виробниче та соціальне життя [3]. Тому в українському контексті авангард став важливою складовою процесу національного культурного відродження, поєднавши загальноєвропейські тенденції з національною традицією [13]. Дослідження українського авангарду дозволяє

не лише осмислити його внесок у розвиток світового мистецтва, але й простежити формування модерного типу художньої свідомості в умовах суспільних трансформацій.

Так як український авангард розвивався у тісному зв'язку з європейськими художніми процесами, його важко назвати ізольованим через поєднання творчості з національними ідеями та соціального протесту. Сецесія і авангард співіснували в Україні, переплітались та взаємодіяли впродовж двох десятиріч (1910 - 1920 роки), утворюючи унікальні художні та стилістичні комбінації. У творчості О. Жука, А. Маневича, О. Новаківського, М. Бурачека, візантивізмі «київського» М. Врубеля та «львівського» М. Бойчука простежуються риси сецесійно-фовістичної стилістики [4], що стали основою для авангардних пошуків. Звернення українських митців О. Екстер, О. Архипенка, братів Бурлюків до принципів кубізму, започаткованих Пабло Пікассо, було закономірним результатом їхньої діяльності у середовищі активних мистецьких експериментів. Використання великих кольорових площин, узагальнених силуетних форм без світлотіньового моделювання, акцент на виразності лінії та фактури сприяли формуванню в Україні таких напрямків, як неопримітивізм, кубофутуризм, експресіонізм і конструктивізм. Філософські засади сецесії, зокрема ідеї космізму, циклічності життя та колективної свідомості, стали концепцією для розвитку супрематизму К. Малевича та О. Богомазова. Таким чином, український авангард постає не як відгалуження європейських течій, а як самобутній феномен [12].

Мета: проаналізувати розвиток українського авангарду як культурно-мистецького явища початку XX століття та з'ясувати його вплив на формування нового художнього мислення, що визначило подальші напрями розвитку національного мистецтва.

Завдання:

1. Розкрити історико-культурні передумови виникнення авангардного руху в Україні.
2. Охарактеризувати основні напрями, художні особливості у роботах представників українського авангарду.
3. Визначити роль авангардних ідей у трансформації естетичних принципів і художньої мови мистецтва XX століття.

Український авангард об'єднав низку видатних митців, чиї творчі пошуки суттєво вплинули на формування нових засад художнього бачення XX століття.

Олександр Архипенко один із перших увійшов у коло авангардних експериментів на початку 1910-х років. Він запровадив у скульптуру поняття «простору як форми», вперше поєднавши кубістичні й футуристичні принципи. Архипенком було створено нову пластику тіла, у якій порожнина стала активним елементом композиції, що докорінно змінило уявлення про об'єм і матеріальність у мистецтві [15].

В цей самий період Олександра Екстер активно розвивала кубофутуристичні ідеї в живописі та сценографії. Її творчість вирізняється динамікою композиції, інтенсивною колористикою та геометризацією форм [6, с. 155]. Художниця прагнула синтезу різних видів мистецтва – від живопису до театрального оформлення, − формуючи нову естетику простору [10].

«Батьком футуризму» називають Давида Бурлюка, бо він розробив теоретичні засади футуризму, декларуючи розрив із традиційними канонами та орієнтацію на естетику майбутнього, швидкості, руху та індустріалізації. Його погляди на «зрушену конструкцію», «множинну перспективу», фактуру та колірний простір стали основою живописної мови. Д. Бурлюк започаткував групу художників-футуристів, організовував виставки та творчі заходи, які просували авангардистські ідеї в маси, зокрема в Одесі, Києві, Харкові, на Херсонщині. Разом із Олександрою Екстер у 1914 році Бурлюк організовував у Києві мистецьке об'єднання «Кільце», яке стало важливою платформою для українських модерністів [9]. Тож Бурлюк виступав як ментальний наставник і джерело натхнення для багатьох молодих митців українського авангарду.

Розвинув ідеї авангардного формотворення у філософському вимірі Казимир Малевич, створивши теорію супрематизму. Його концепція «чистого мистецтва» мала на увазі прагнення до абсолютної, безпредметної форми як вияву духовної сутності. Малевич заклав основи нового типу художнього мислення, у якому мистецтво розглядається як автономна система знаків і емоційних енергій [12].

Сформував власну систему ритмічного бачення світу Олександр Богомазов, близьку до ідей футуризму та конструктивізму [1]. Він став одним із найпослідовніших українських теоретиків авангарду. У своїх працях художник розробив учення про «енергетику форми», а в живописі ним було втілено синтез конструктивної логіки та динамічної експресії, що відображає рух як універсальний принцип буття. Ключовим до розуміння Богомазова є його неопублікований прижиттєво трактат «Живопис та елементи», що був написаний близько 1914-1915 років. У ньому він сформулював не лише своє вчення про «енергетику форми», але й заклав основи для глибокого аналізу та систематизації елементів живопису. Олександр Богомазов розглядав мистецтво як динамічний стан буття. Форма в його розумінні – це не статична оболонка, а центр концентрації енергії, яка вивільняється і передається глядачеві через ритмічну організацію живописної поверхні. Він прагнув до живописного динамізму, де об'єкти і простір перебувають у постійній взаємодії та русі. Також Богомазов розробив своєрідну анатомію живопису, пропонуючи алгоритми для створення композицій, що максимально відтворюють відчуття руху, швидкості та сучасності. На практиці він створив унікальний синтез, що поєднував аналітичну логіку кубізму з експресивною динамікою футуризму, при цьому підпорядковуючи їх

конструктивній дисципліні, що пізніше асоціюється із конструктивізмом. Таким чином, Олександр Богомазов стоїть в одному ряду з Казимиром Малевичем та Володимиром Татліним як один із центральних теоретиків та практиків українського та світового авангарду. Його праці та практика підтверджують, що український авангард був не лише під впливом європейських течій, але й самостійним джерелом глибоких ідей про взаємозв'язок мистецтва та універсального буття [11].

У напрямі монументального мистецтва розвивав авангард Михайло Бойчук, поєднуючи разом із цим модерні формальні пошуки з візантійською стилістикою та народною традицією [6, с. 105]. Фактично Бойчук прагнув створити національний Ренесанс, орієнтований на Візантію як джерело високої культури. М. Бойчук відстоював ідею монументального мистецтва як первинної форми художнього вираження, протиставляючи його станковій картині. Він прагнув відродити мистецтво, інтегроване в архітектурне середовище, призначене для широкої публіки, а не лише для приватного колекціонування. Цей підхід ідеально відповідав соціальним та колективістським ідеям ранньої радянської доби, яку він намагався націоналізувати та гуманізувати через естетику. В Україні він заснував власну школу «бойчукізму», яка мала на меті виробити нову українську художню мову, засновану на колективній творчості, соціальній ідеї та узагальненій символіці образу. Як професор Бойчук сформував плеяду талановитих митців. Надалі вплив його ідей та стилю посилився, адже він спільно вже працював зі своїми випускниками: Іваном Липківським, Іваном Падалкою, Василем Седлярем, які перенесли його принципи не лише в монументалістику, а й у графіку та декоративно-прикладне мистецтво [14]. Бойчукісти створили низку значних монументальних розписів, зокрема в Київському кооперативному інституті 1923-1935 років та Харківському Червонозаводському театрі 1933-1935 років. Ці роботи були демонстрацією їхньої програми – відродження монументального живопису, що синтезує мистецтво та ідеологію. Наприклад, у них часто використовувалися образи селян та робітників, піднесених до рівня архетипів чи іконографічних фігур [4].

Провідним представником конструктивізму в 1920-х роках став Василь Єрмілов, адже його творчість відзначається раціональністю композицій, геометричною чистотою форм і яскравою колористикою. Він поєднав мистецтво з технікою, розробляючи принципи «функціональної естетики», інтегруючи авангард у сферу дизайну й архітектури. Особливе значення має його фактурний живопис та рельєфи. У них Єрмілов свідомо відмовився від ілюзії, натомість акцентуючи на самоцінності матеріалу (дерево, метал, пісок, скло). Даний інтерес до матеріальної скульптури та її конструктивних властивостей виводив його роботи за межі традиційного станкового мистецтва. Таким чином, внесок Василя Єрмілова в український авангард полягає у систематичному застосуванні конструктивістських принципів для створення нового візуального та предметного середовища [5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене наукове дослідження підтвердило ключову тезу про те, що український авангард є не лише самобутнім мистецьким феноменом, а й визначальним чинником формування нового художнього мислення разом із аналітичним у XX столітті. Аналіз творчості багатьох представників українського авангарду дозволив встановити, що вона мала неабиякий вплив та стала каталізатором для радикального переосмислення традиційних художніх форм і методів.

Не менш важливим чинником впливу стали складні культурно-історичні умови початку XX століття в Україні, де авангард активно взаємодіючи з провідними європейськими мистецькими течіями, виступив як прояв художнього експерименту та глибокої інтелектуальної рефлексії [8, с. 122]. Тож український авангард став важливим чинником оновлення художнього мислення не лише безпосередніх його творців, але й майбутніх поколінь митців, зігравши вирішальну роль у пошуку та утвердженні національної ідентичності та нової художньої мови на культурній арені.

Подальші наукові дослідження у напрямі ролі авангарду у формуванні нового художнього мислення можуть бути зосереджені на таких аспектах: поглиблений аналіз шкіл та осередків авангарду; міждисциплінарний аналіз «бойчукізму»: вивчення синтезу монументалізму, національних традицій та авангардних ідей у школі М. Бойчука; вплив авангарду на прикладні та графічні мистецтва, що включатиме детальний розгляд ролі авангардних принципів у дизайні, книжковій графіці тощо; актуалізація авангардної спадщини у сучасному українському мистецтві, на прикладі того, як саме ідеї XX століття осмислюються і трансформуються митцями XXI століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авангардизм / Д. О. Горбачов та ін. *Енциклопедія Сучасної України, Том 1*. URL: https://esu.com.ua/article-42265 (дата звернення: 17.10.2025).
2. Авангард. Українські художники першої третини XX ст. *Library Art Blog*. URL: https://artlibraryblog.wordpress.com/2023/04/26/авангард-українські-художники-перш/ (датазвернення: 17.10.2025).
3. Аккаш О. Український авангард. Еволюція крізь століття. *Сучасне мистецтво*, Вип. 11 (2015): С. 72–78 (дата звернення: 17.10.25)
4. Бойчукізм. *Історико-просвітній проєкт Портал*. URL: https://portalhistoryua.com/phenomenon/boychukizm/ (дата звернення: 18.10.2025).
5. Василь Єрмилов – зачинатель українського авангарду. *Українськийі нтерес*. URL: https://uain.press/blogs/vasyl-yermylov-zachynatel-ukrayinskogo-avangardu-1201451#google_vignette (дата звернення: 18.10.2025).
6. Горбачов Д. О. Авангард. Українські художники першої третини XX століття. Київ: Мистецтво, 2017. 320 с.

7. *Інститут проблем сучасного мистецтва*. URL: https://www.mari.kiev.ua/sites/default/files/inline-images/pdfs/Fedoruk_PERETIN_ZNAKU_part-1.pdf (дата звернення: 17.10.2025).
8. Лимар Г. М. Український авангард у контексті теорії Петера Бюргера. *Ukrainina art discourse*. 2023. № 4. С. 118–126. URL: https://doi.org/10.32782/uad.2023.4.16 (дата звернення: 17.10.2025).
9. Микола Бурлюк – знищений «про всяк випадок». *Український інтерес*. URL: https://uain.press/blogs/mikola-burlyuk-znishhenij-pro-vsyak-vipadok-1232750 (дата звернення: 18.10.2025).
10. Олександра Екстер – в авангарді авангарду. *Український інтерес*. URL: https://uain.press/blogs/oleksandra-ekster-v-avangardi-avangardu-1153895 (дата звернення: 18.10.2025).
11. Олександр Богомазов: Розумом без почуття ніколи не збагнути краси. *Український інтерес*. URL: https://uain.press/blogs/oleksandr-bogomazov-rozumom-bez-pochuttya-nikoly-ne-zbagnuty-krasy-1213977#google_vignette (дата звернення: 18.10.2025).
12. Казимир Малевич: коротка біографія. *Освіта.UA*. URL: https://osvita.ua/school/biography/94305/ (дата звернення: 18.10.2025).
13. Прояви авангардизму в мистецтві 19-20 століття. *Освіта.UA*. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/culture/12134/ (дата звернення: 17.10.2025).
14. Що треба знати про Михайла Бойчука. *Vogue UA – жіночий журнал про моду, красу і стиль. Vogue Ukraine – fashion, beauty, arts, society and living*. URL: https://vogue.ua/article/culture/art/mi-z-ukrajini-shcho-treba-znati-pro-mihayla-boychuka-50377.html (дата звернення: 18.10.2025).
15. 10 шедеврів скульптора Олександра Архипенка. *Vogue UA – жіночий журнал про моду, красу і стиль. Vogue Ukraine – fashion, beauty, arts, society and living*. URL: https://vogue.ua/article/culture/art/10-shedevriv-skulptora-oleksandra-arhipenka-52452.html (дата звернення: 18.10.2025).

УДК 745.04(477)

Валерія ЖИВИЦЬКА

ГРАФІЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ «ВАЗОНУ» ЗА МОТИВАМИ УКРАЇНСЬКИХ РОЗПИСІВ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри Кириченко О. І.

У статті проаналізовано мотив «вазон» як ключовий графічний об'єкт українського декоративного розпису. Розглянуто його глибоке символічне наповнення як інтерпретації «Дерева життя», що відображає народні космологічні уявлення та ідею наступності поколінь. Визначено основні композиційні принципи побудови «вазону» (симетрія, ритм) та проаналізовано графічний стиль його виконання на прикладі провідних регіональних шкіл розпису (петриківський, косівський, опішнянський та ін.). Підкреслено нерозривний зв'язок семантики мотиву з його візуальним втіленням та актуальність вивчення цієї спадщини у сучасному культурному просторі.

Ключові слова: *український декоративний розпис, вазон, Дерево життя, символіка, стилізація, композиція, графіка.*

Постановка проблеми. Національна ідентичність та культурна спадщина України яскраво виражені в декоративно-прикладному мистецтві. Декоративний розпис, що несе у собі історичну пам'ять поколінь та світоглядні уявлення народу, займає важливу роль у цьому виді образотворчого мистецтва. Основним мотивом є образ «вазону», який уособлює «Дерево життя» [1, с. 76] . Він є символом втілення ідей родючості, процвітання життя, зв'язку поколінь, що підтверджується у наукових працях багатьох митців, які досліджували змістове наповнення розпису.

Таким чином, актуальність даної статті полягає у потребі детального мистецтвознавчого аналізу графічних, композиційних та символічних нюансів зображення «вазону», зосереджуючись безпосередньо на традиціях декоративного розпису. Дослідження набуває особливої ваги, оскільки розуміння цих аспектів є важливим не лише для збереження спадщини, але й для її коректної сучасної інтерпретації.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблематика українського декоративного розпису досліджена досить ґрунтовно. Фундаментальними у цій галузі є праці О. С. Найдена [8], який глибоко проаналізував витоки та семантику орнаментів, пов'язуючи їх зі світоглядними уявленнями українців. Історичний розвиток та стилістичні особливості розпису розглядаються у колективній праці за редакцією Г. Скрипник [5]. Водночас, теоретичні основи побудови самої декоративної композиції, такі як ритм, симетрія та стилізація, детально описані у посібнику М. Яремківа [3]. Питання класифікації мотивів та практичні техніки їх виконання висвітлено у працях О. В. Гулей [1], І. Л. Кучанського та О. О. Кучанської [2] та В. А. Яковлевої [4]. Але, при всій увазі дослідників до орнаментики в цілому і незважаючи на те, що є чимало досліджень присвячених регіональним особливостям розпису (зокрема, петриківському та косівському), питання комплексного аналізу мотиву «вазон» як самостійного графічного об'єкту, що поєднує в собі і символічні, і композиційні особливості, залишається недостатньо вивченим.

Виходячи з вищезазначеного, **метою статті** є всебічне розглядання мотиву «вазон» в українському декоративному розписі. Дослідження спрямоване на те, щоб показати нерозривний зв'язок між символікою цього образу та його конкретним візуальним втіленням (композицією і стилем).

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Щоб осягнути мотив «вазон», необхідно розглянути його у трьох нерозривних аспектах: символічному (семантичному), композиційному та власне графічному.

По-перше, символічне наповнення «вазону» є найглибшим. Цей мотив є прямою інтерпретацією «Дерева життя», що є не просто декоративним елементом, а цілісною космологічною моделлю. Дослідники, зокрема О. В. Гулей, вказують, що в основі розпису лежать «космологічні уявлення народу», а сам «вазон» – це «дерево життя» з птахами і глечиком, з якого росте кущ [1, с. 76].

Ця композиція ідеально ілюструє триєдину будову, що символізує нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього. Основою композиції слугує «глечик», що трактується як земля, джерело життя та минуле, з якого росте увесь рід. Нижнє листя або квіти, що часто спрямовані донизу, уособлюють старше покоління, мудрість предків. Зі стовбура (теперішнього життя) ростуть квіти, спрямовані вбік, – це молодше, активне покоління. Верхівка ж, що тягнеться догори, представляє наймолодше покоління та майбутнє. Особливого значення набувають птахи, яких часто зображують у кроні [1, с. 76]. У традиційній семантиці (яку аналізував, зокрема, О. С. Найден [7]), птахи – це посередники між небом і землею, душі предків або охоронці роду, які благословляють дерево (тобто рід) згори.

Таким чином, вся композиція «вазону» візуально втілює ідею гармонії всесвіту, достатку та наступності поколінь. Це є цілісний графічний образ, що відображає народні уявлення про світобудову, поєднуючи в собі минуле, теперішнє і майбутнє.

По-друге, цей глибокий символізм безпосередньо втілюється у композиційній будові «вазону». Аналізуючи його структуру, ми бачимо чітке дотримання основних законів композиції, про які пише, в тому числі, М. Яремків [3]. Два ключові закони, на яких тримається вся композиція «вазону», – це симетрія та ритм.

Симетрія є головним композиційним прийомом у «вазоні». У своєму посібнику М. Яремків визначає «рівномірне розміщення елементів відносно осі, центру або площини» [3, с. 28]. У нашому випадку «вазон» – не класичний приклад дзеркальної симетрії. Центральна вісь (стовбур) ділить зображення на дві рівні частини – ліву і праву. Така побудова надає зображенню статичності, відчуття непорушності, рівноваги та спокою, що ідеально відповідає символізму «Дерева життя» як стабільної, гармонійної основи всесвіту.

Водночас, варто зазначити, що хоча симетрія для «Дерева життя» є канонічною, в українському розписі (особливо у петриківському) часто трапляються і асиметричні зображення «вазону». Такі композиції, на відміну від статичних, будуються на динамічній рівновазі, про яку також згадує Михайло Яремків [3, с. 28]. Вони втрачають урочисту нерухомість, але натомість набувають експресії, жвавості та відчуття природного, вільного росту. Це часто характерно для авторських інтерпретацій, де митець вільно імпровізує.

Третім важливим законом є ритм. Він визначається як «чергування будь-яких елементів композиції у певній послідовності» [3, с. 28]. У «вазоні» ми бачимо цей ритм повсюди: у чергуванні великих та малих квітів по висоті; у повторенні однакових листочків, ягідок, пуп'янків. Цей ритм не дає композиції «розсипатися», він створює відчуття впорядкованості та, що важливо, – відчуття безперервного росту та розвитку.

По-третє, розглянемо власне графічний аспект «вазону». Успішне втілення символізму та композиції неможливе без стилізації – ключового прийому декоративного мистецтва. Як зазначає Ольга Гулей, «стилізуючи форму, не можна зображати її натуралістично, такою як вона є в дійсності. Цей процес залежить від фантазії майстра...» [1, с. 9]. Це поняття також є ключовим у посібнику М. Яремківа [3], де цілий розділ присвячений «принципам стилізації та декоративному зображенню елементів живої та неживої природи» [3, с. 46]. Отже, «вазон» – це не реалістичне зображення квітів у горщику, а графічна, узагальнена конструкція.

Український декоративний розпис має яскраво виражені регіональні особливості, що проявляються у техніках, мотивах та колориті. Як зазначають І. Л. Кучанський та О. О. Кучанська, Петриківський розпис має зображення «дерева життя», вазон з квітучими квітами як центральний мотив. Автори підкреслюють, що він міг існувати у двох графічних формах: і як «самостійна композиція», і у вигляді нескінченної «стрічки» (орнаменту). Цей розпис, що символічно починався від печі, «зображував цикл дня, року, цілого життя» [2, с. 65], що ще раз підкреслює його глибоке семантичне навантаження. У багатьох працях описується сама техніка петриківського розпису, де «вазон» конструюється з окремих елементів («цибулька», «зернятко», «бігунок»).

Саме ця площинність, умовність зображення, де головну роль відіграє декоративна пляма та лінія, і дозволяє нам говорити про «вазон» як про графічний об'єкт. Ця графічна основа дала змогу петриківському розпису успішно перейти з хатнього стінопису до станкових форм, сформувавши окремий жанр так званої «мальовки» – декоративного розпису на папері, що існує як самостійний твір. Такі майстри, як Тетяна Пата та її учні відіграли ключову роль у розвитку цього жанру.

Цей підхід до графіки має відмінності від інших відомих шкіл розпису. Наприклад, косівська кераміка відома своєю технікою ритування (продряпування контуру) по сирій поверхні, вкритій білим чи зеленим ангобом, з подальшим підполивним розписом ангобами трьох характерних кольорів: жовтого, зеленого та коричневого. Опішнянська кераміка, навпаки, більш мальовнича та рельєфна завдяки ангобному розпису та ліпним деталям.

Багатство української традиції підкреслюють й інші стилі. Наприклад, Самчиківський розпис вирізняється великими, площинними, килимовими композиціями з фантастичними рослинами, птахами та звірами, виконаними широким вільним мазком. А Яворівський розпис – це переважно декорування дерев'яних виробів (особливо скринь та іграшок) з характерною червоно-зелено-жовтою гамою та мотивами «вербівка», «ружа», «цівка», як детально описує М. А. Кириченко [8]. Кожен із цих стилів пропонує свою унікальну графічну інтерпретацію рослинних мотивів, зокрема й «вазону».

Ці традиційні графічні, композиційні та символічні особливості продовжують жити й розвиватися. Вони знаходять нове втілення у сучасній мистецькій практиці, активно інтегруючись у міське середовище. Як зазначає А. Чанжар [9], відбувається процес «транспонування» народного розпису, тобто його творчого переосмислення та адаптації до нових контекстів. Це виявляється у різноманітних формах: від монументальних муралів на стінах будинків та дизайну інтер'єрів до використання орнаментів у моді, графічному дизайні та навіть цифровому мистецтві. Техніки та мотиви українського декоративного розпису, зокрема й петриківського (про сучасні тенденції якого пишуть В. А. Яковлева та О. О. Вовченко [4]), використовуються не лише для оздоблення традиційних об'єктів, але й стають частиною сучасної візуальної культури, що підтверджує життєздатність та актуальність цієї багатої спадщини.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, проведене дослідження дозволило проаналізувати мотив «вазон» як важливий графічний об'єкт в українському декоративному розписі. Було з'ясовано, що його глибоке символічне наповнення як інтерпретації «Дерева життя» (що уособлює світобудову та наступність поколінь) нерозривно пов'язане з його композиційною будовою (переважно симетричною та статичною, хоча й з динамічними варіаціями) та графічним стилем. Аналіз регіональних особливостей показав різноманітність графічних рішень: від конструктивної, мазкової графіки петриківського розпису до контурного ритування Косова чи мальовничого ангобного розпису Опішні, а також унікальних стилів Самчиківки та Яворівки. Таким чином, мета статті – показати зв'язок між семантикою та візуальним втіленням «вазону» – була досягнута.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на можливий більш глибокий порівняльний аналіз мотиву «вазон» у менш досліджених осередках декоративного розпису України. Цікавим також є дослідження еволюції цього мотиву впродовж XX – початку XXI століття, зокрема його трансформацій у творчості сучасних майстрів. Актуальним залишається вивчення шляхів та способів інтеграції графічних мотивів українського розпису, включно з «вазоном», у сучасний дизайн (графічний, текстильний, інтер'єрний), що сприятиме збереженню та популяризації національної культурної спадщини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулей О. В. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 152 с. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/12/Guley-Dekorativno-prikladne-mistetstvo.pdf (дата звернення: 18.10.2025).
2. Кучанський І. Л., Кучанська О. О. Основи петриківського декоративного розпису: посіб. для кер. гуртків, вчителів, учнів / уклад. І. Л. Кучанський, О. О. Кучанська. Київ: Сквира, 2013. 64 с. URL: https://studiarzdyt.ucoz.ua/vd/posibnik_z_rozpisu.pdf (дата звернення: 18.10.2025).
3. Яремків М. Композиція: творчі основи зображення: навч. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 112 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2018_2/21.pdf (дата звернення: 18.10.2025).
4. Технологія петриківського розпису: сучасні тенденції: навчально-методичний посібник / упоряд. В. А. Яковлева, О. О. Вовченко. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. 70 с. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4249 (дата звернення: 18.10.2025).
5. Історія декоративного мистецтва України: у 5 т. /гол. ред. Г. Скрипник; НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2016. Т. 5: Декоративне мистецтво України XX століття. 546 с. URL: https://shron2.chtyvo.org.ua/Zbirka/Istoriia_dekoratyvnoho_mystetstva_Ukrainy_U_5_t_T_5.pdf?/ (дата звернення: 18.10.2025).
6. Максименко Г. В. Вивчення регіональних декоративних ремесел у позашкільній гуртковій роботі: кваліфікаційна робота магістра / наук. кер.: С. І. Ткачук. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. 95 с. URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8408 (дата звернення: 18.10.2025).
7. Найден О. С. Орнамент українського народного розпису (витоки, семантика, еволюція). Київ: Наукова думка, 1989. 130 с.
8. Кириченко М. А. Український народний декоративний розпис: навч. посіб. Київ : Знання-Прес, 2006. 228 с.
9. Чанжар А. Транспонування народного декоративного розпису в сучасне міське середовище в Україні. *Мистецтво та гуманітарні науки в сучасному світі*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (м. Тернопіль, 21–22 квітня 2021 р.). Тернопіль: ТНТУ, 2021. С. 138–139. URL: https://doi.org/10.31866/2617-7951.5.1.2022.257484 (дата звернення: 19.10.2025).
10. Мистецтво опішнянської кераміки. Дніпропетровська обласна універсальна наукова бібліотека: веб-сайт. URL: https://www.libr.dp.ua/?do=ukrainica&lng=1&id=45&idg=214 (дата звернення: 19.10.2025).
11. Чорний М. Художні та стилістичні особливості творчих пошуків майстрів косівської мальованої кераміки. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 45. Том 2. С. 55–61. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/45_2021/part_2/9.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
12. Естеркіна І. Україна незвідана. Сподвижники самчиківського розпису. ГЛАВКОМ: веб-сайт. 2018-06 серп. URL: https://glavcom.ua/specprojects/kult_front/ukrajina-pro-yaku-mi-ne-znajemo-samchikivskiy-rozpis-515675.html (дата звернення: 19.10.2025).

УДК: 373.31:504

Альбіна ЗАГРІЙЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті розкрито вплив дослідницької діяльності на формування пізнавального інтересу молодших школярів. Проаналізовано сучасні методи організації дослідницької діяльності у початковій школі, визначено роль учителя у розвитку творчих здібностей учнів. Окреслено педагогічні умови, методи та прийоми, які сприяють ефективному формуванню пізнавального інтересу.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, пізнавальний інтерес, молодший шкільний вік, педагогічні умови, творчі методи.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується орієнтацією на формування ключових компетентностей учнів, серед яких важливе місце займають дослідницька компетентність, здатність до самостійного пошуку, аналізу та критичної оцінки інформації. Нова українська школа визначає дослідницьку діяльність як один із пріоритетних напрямів розвитку учнів початкових класів, оскільки вона сприяє формуванню пізнавального інтересу, активності, ініціативності та творчого мислення.

Водночас сучасна практика організації дослідницької діяльності в початковій школі характеризується низкою проблемних аспектів. Серед основних слід відзначити недостатній рівень розробленості методичного забезпечення, обмежене впровадження сучасних освітніх технологій, зокрема інтерактивних, а також недостатню готовність педагогів до організації дослідницької роботи учнів. В умовах інформаційного суспільства, коли школярі щоденно взаємодіють із великими обсягами інформації, особливої актуальності набуває розвиток умінь критично її аналізувати, виокремлювати суттєве та формулювати власні висновки на основі здобутих даних. Застосування інтерактивних технологій, що поєднують наочність, динамічність і можливість активної взаємодії учасників освітнього процесу, створює сприятливі умови для формування в учнів дослідницьких компетентностей і розвитку їх пізнавальної активності.

Проте, незважаючи на значний інтерес до використання інтерактивних технологій в освітньому процесі, питання їх ефективного застосування саме для формування дослідницьких компетентностей молодших школярів потребує подальшого вивчення. Існує протиріччя між потребою сучасного освітнього процесу у формуванні дослідницьких компетентностей молодших школярів та недостатньою розробленістю методичних засад використання інтерактивних технологій для досягнення цієї мети. Вирішення цього протиріччя є актуальним завданням сучасної педагогічної науки та практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика організації дослідницької діяльності молодших школярів привертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, низка науковців, таких як В. Андрєєв, В. Давидов, Л. Ільницька, зосереджуються на загальних питаннях активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності та формуванні дослідницьких умінь. У їхніх працях розглядаються теоретичні та методичні аспекти організації освітнього процесу, який сприяє залученню учнів до активної дослідницької діяльності.

Інші дослідники, такі як Т. Байбара, Н. Бібік, приділяють увагу конкретним методикам навчання окремих предметів у початковій школі, зокрема природознавства, та формуванню ключових компетентностей, що мають безпосереднє відношення до дослідницької діяльності [2].

Питання використання сучасних технологій в освітньому процесі, зокрема інтерактивних, також знайшли відображення в наукових працях М. Жалдака, А. Кузьмінського, С. Семерікова. У їхніх дослідженнях розглядаються можливості використання інформаційних технологій, мультимедійних засобів та комп'ютерів для підвищення ефективності навчання, стимулювання пізнавальної активності та формування дослідницьких навичок учнів.

Метою статті є аналіз впливу дослідницької діяльності на формування пізнавального інтересу у молодших школярів, обґрунтування педагогічних умов і методів для її ефективної реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Організація дослідницької діяльності молодших школярів виступає не лише бажаним, а й необхідним компонентом забезпечення якості сучасної початкової освіти. Саме на цьому етапі формується підґрунтя для становлення особистості, здатної до критичного мислення, самостійного набуття знань і творчого розв'язання життєвих проблемних ситуацій. Ефективна організація дослідницької діяльності потребує від учителя не лише ґрунтовних знань із педагогіки та психології, а й високого рівня професійної майстерності у створенні навчального середовища, заснованого на принципах співпраці, взаємодовіри та взаємоповаги. У такій атмосфері кожен учень має можливість вільно висловлювати власні ідеї, проявляти пізнавальну ініціативу та активно досліджувати навколишній світ.

Особливого значення набуває врахування вікових, пізнавальних і мотиваційних особливостей молодших школярів, адже цей період розвитку потребує застосування методів навчання, що ґрунтуються на наочності, доступності та практичній спрямованості. Створення сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на стимулювання активності та самостійності учнів, передбачає використання комплексу методів, прийомів і технологій, які заохочують дітей до самостійного пошуку інформації, проведення спостережень і експериментів, аналізу отриманих результатів та їх презентації. За таких умов дослідницька діяльність стає ефективним засобом розвитку пізнавальної самостійності, креативності та особистісного потенціалу молодших школярів [3].

Дослідницька діяльність у широкому розумінні постає не лише як сукупність методів чи прийомів навчання, а як цілісна система активного пізнання навколишньої дійсності, спрямована на формування пізнавальної самостійності учнів. Вона передбачає цілеспрямований рух до здобуття нових знань, ініційований внутрішньою мотивацією, пізнавальним інтересом і природною допитливістю дитини, яка у процесі дослідження виступає суб'єктом власної навчальної діяльності. У межах такої діяльності учень не обмежується пасивним засвоєнням інформації, а активно здійснює пошук, аналіз, порівняння, узагальнення фактів, формує особистісно значущі висновки та власну позицію щодо отриманих результатів [5].

Провідна роль у забезпеченні ефективності дослідницької діяльності належить учителю, який виконує функції організатора, консультанта та фасилітатора освітнього процесу. Його завдання полягає не в трансляції готових знань, а у створенні сприятливих умов для самостійного пізнання, спрямуванні учнівського пошуку, наданні необхідної методичної підтримки, мотивації та розвитку критичного й творчого мислення [6].

Дослідницька діяльність молодших школярів ґрунтується на використанні адаптованих до їх вікових особливостей наукових підходів і методів – спостереження, експерименту, аналізу інформаційних джерел, опитування тощо. Її мета полягає не лише у засвоєнні нових знань, а й у формуванні практичних умінь застосовувати їх для розв'язання реальних життєвих і навчальних завдань, розвитку пізнавальної активності, самореалізації, творчого потенціалу та ціннісного ставлення до довкілля [4].

Важливо зазначити, що організація дослідницької діяльності в початковій школі має свою специфіку. На відміну від старших школярів, молодші школярі потребують більшої підтримки та допомоги з боку вчителя. Теми досліджень мають бути близькими та зрозумілими для дітей, пов'язаними з їхнім безпосереднім досвідом. Методи дослідження мають бути простими та наочними, а результати – чіткими та конкретними [1].

У процесі організації дослідницької діяльності необхідно враховувати такі важливі аспекти:

1. Створення мотивації. Важливо зацікавити учнів темою дослідження, показати її практичну значущість та корисність.

2. Формулювання гіпотези. Слід навчити учнів висувати гіпотези – припущення щодо можливих результатів дослідження.

3. Планування дослідження. Важливо допомогти учням розробити план дослідження, визначити необхідні матеріали та обладнання, розподілити ролі між учасниками.

4. Проведення дослідження. Учні мають самостійно проводити спостереження, експерименти, збирати та аналізувати дані.

5. Представлення результатів: Важливо навчити учнів чітко та лаконічно представляти результати свого дослідження у вигляді презентацій, звітів та малюнків [5].

Успішна організація дослідницької діяльності в початковій школі відіграє вирішальну роль у формуванні гармонійно розвиненої особистості. Вона сприяє не лише засвоєнню знань, але й активному розвитку пізнавального інтересу учнів, стимулюючи їхню допитливість та прагнення до самостійного пошуку відповідей на запитання, що виникають. Завдяки дослідницькій діяльності учні вчаться самостійно планувати свою роботу, визначати необхідні ресурси, аналізувати отримані дані та робити обґрунтовані висновки, що сприяє формуванню їхньої самостійності та впевненості у власних силах. Усвідомлення власної компетентності, здатності до самостійного розв'язання проблем, позитивно впливає на самооцінку учнів, роблячи їх більш впевненими у своїх можливостях та готовими до подолання нових викликів [2].

Окрім пізнавального значення, дослідницька діяльність має вагомий вплив на формування соціально-комунікативних умінь та навичок учнів. У процесі колективного виконання дослідницьких завдань школярі набувають досвіду ефективної взаємодії, спільного планування діяльності, розподілу функцій та відповідальності між учасниками групи. Вони вчаться враховувати позицію інших, знаходити оптимальні шляхи розв'язання суперечностей, досягати консенсусу, що сприяє розвитку культури міжособистісного спілкування та соціальної компетентності загалом.

Важливим аспектом дослідницької роботи є формування комунікативної компетентності учнів, яка проявляється у здатності чітко, логічно й аргументовано висловлювати власні думки, презентувати результати дослідження перед аудиторією, вести конструктивний діалог і сприймати думки співрозмовників. Така діяльність не лише сприяє розвитку впевненості у власних силах, а й формує готовність до ефективної взаємодії в соціумі, що є необхідною умовою успішної адаптації особистості в сучасному освітньому та професійному середовищі.

Однією з найважливіших переваг організації дослідницької діяльності в початковій школі є те, що вона створює міцний фундамент для успішного навчання у старшій школі, формуючи стійку мотивацію до навчання впродовж усього життя. Завдяки дослідницькій діяльності учні не лише засвоюють окремі факти та знання, але й вчаться самостійно здобувати нову інформацію, аналізувати її та застосовувати на практиці, що є необхідною умовою для успішного навчання на наступних етапах освіти. Вони набувають досвіду самостійної роботи, планування, організації та аналізу, що дозволяє їм легше адаптуватися до вимог старшої школи та успішно засвоювати складніший матеріал. Стійка мотивація до навчання, сформована завдяки дослідницькій діяльності, допомагає учням зберігати інтерес до знань протягом усього життя, сприяючи їхньому професійному та особистісному розвитку..

Висновки. Дослідницька діяльність, безсумнівно, є прогресивним методом навчання, який значно підвищує пізнавальний інтерес дітей молодшого шкільного віку. Ефективне впровадження дослідницьких практик у початковій школі сприяє не лише засвоєнню учнями нових знань, але й розвитку їхньої допитливості, критичного мислення, самостійності та творчих здібностей.

Важливо наголосити, що забезпечення доступності дослідницької діяльності для кожного учня є ключовим завданням освітнього процесу. Враховуючи індивідуальні особливості, здібності та рівень підготовки кожного учня, необхідно створювати диференційовані завдання, які стимулюватимуть пізнавальний інтерес та заохочуватимуть до подальшого навчання.

Для досягнення максимального ефекту від дослідницької діяльності важливо створити сприятливі умови: забезпечити позитивну атмосферу, де учні не бояться висловлювати свої думки та ідеї; створювати проблемні ситуації, які стимулюють до пошуку розв'язань; організовувати командну роботу, що сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації; забезпечувати зворотній зв'язок, надаючи учням підтримку та конструктивну критику.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що організація дослідницької діяльності є важливим чинником формування успішної, всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного навчання, критичного мислення та творчого розв'язання проблем.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку можуть бути пов’язані з вивченням впливу різних методів та форм організації дослідницької діяльності на формування дослідницьких компетентностей молодших школярів, розробкою методичних рекомендацій для вчителів щодо використання інтерактивних технологій у дослідницькій діяльності, а також дослідженням можливостей інтеграції дослідницької діяльності з іншими видами навчальної діяльності. Зокрема, важливим є дослідження впливу міжпредметних дослідницьких проектів на формування цілісного світогляду учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Методи управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника.* 2024. № 33. С. 23–34.

2. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови. *Учитель початкової школи*. 2019. № 9. С. 3–6.

3. Вознюк О. В. Формування дослідницьких умінь та актуалізація дослідницьких здібностей у дітей і молоді. *Наукові записки Малої академії наук України : збірник наукових праць.* Серія: Педагогічні науки. 2012. № 2. С. 50–62.

4. Мартін А. М. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2022. № 1. С. 201–204.

5. Перк М. Організація пізнавально-дослідницької діяльності учнів в умовах реалізації STEM-освіти у початковій школі. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів : матеріали наук. конф.* Х., 2023. Вип. 13. С. 62.

6. Шевченко І. Освітні традиції дослідницької освіти і створення навчального центру для молодших школярів в системі Малої академії наук України. Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine. 2022. № 3(25). С. 138–145.

УДК: 7.03:7.036

Ірина КАРПОВА

ТРАДИЦІЯ ТА НОВАТОРСТВО У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА БОЙЧУКА ТА ЙОГО ШКОЛИ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті обґрунтовано вплив принципів творчості Михайла Бойчука та його школи на формування українського мистецького модернізму першої третини ХХ століття. На основі аналізу праць науковців визначені основні засади синтезу традиції та модернізму у напрямі «бойчукізму».

***Ключові слова**: бойчукізм, неовізантізм,, синтез, національна ідентичність, ХХ століття, монументальність, традиції, новаторство.*

Постановка наукової проблеми та її визначення. Постать Михайла Бойчука посідає особливе місце в історії українського мистецтва ХХ століття. Його творчість була спробою створити національну художню систему, здатну поєднати національні художні традиції з модерністськими тенденціями Європи.

Проблема, що постає у дослідженні, полягає у визначенні межі між традиційністю та новаторством у творчий системі митця. Бойчук перетворював традицію на інструмент художнього оновлення, створюючи поєднання монументальності, узагальненості форми та духовної змістовності. Саме воно дозволило сформувати феномен, який у науковій літературі отримав назву «бойчукізм».

Феномен бойчукізму виходить за межі індивідуальної творчості художника – це цілісний художній напрям, який об'єднав між собою естетичні, педагогічні та філософські принципи. Його сутність полягає у прагненні створити нову українську стильову систему на основі синтезу давніх і сучасних форм, духовного змісту та колективного творчого процесу. Таким чином, проблема дослідження зосереджується на розкритті механізмів цього синтезу – як традиційне стає джерелом новаторства, а новаторське – продовженням традиції.

Аналіз досліджень. Перші згадки про Бойчука як художника-реформатора з'являються ще у 1910-1920-х роках, коли його учні та послідовники активно популяризували ідеї «нової української ікони» [1]. Перший внесок у дослідженнях зробили мистецтвознавці радянського періоду, проте їхні праці часто мали ідеологічні обмеження, адже бойчукізм у 1930-х роках був офіційно знищений як пропагування буржуазних та націоналістичних цінностей. Через це протягом кількох десятиліть тема залишалась маргіналізованою, а сам митець став представником Розстрілянного відродження [2].

Відродження наукового інтересу до постаті митця відбулося лише наприкінці XX століття, у період формування нової гуманітарної парадигми незалежної України. Питання розвитку бойчукізму досліджували українські мистецтвознавці, а також сучасні автори. Їхні праці розкривають особливості формування школи, аналізують монументальній стиль Бойчука та його учнів А. Пузиркова, Ю. Шеменьова, О. Овчаренко, Г. Скляренко [3; 4; 5]

Попри численні публікації, питання синтезу у творчості бойчукістів залишається дискусійним. Одні дослідники наголошують на їхньому поверненні до візантизму, інші – на унікальній модернізації народних мотивів у контексті європейського ар-деко та сецесії.

Виклад основного матеріалу. Михайло Бойчук (1882 – 1937) – український художник, педагог, реформатор художньої освіти. Після навчання у Львові, Кракові, Мюнхені та Парижі він заглибився в народне примітивне мистецтво, вивчав досягнення світової культури, таким чином сформувавши власну концепцію «неовізантізму» – поєднання візантійської іконописної стилістики, проторенесансу та українського примітиву. Бойчук розглядав мистецтво як моральну та суспільно значущу категорію, що має служити не індивідуальному самовираженню, а духовному відродженню нації.

У 1909 році в Парижі – тодішній столиці мистецького життя Європи, – він заснував школу невізантійського мистецтв, що стала початком заснування його власної школи бойчукізму в Києві. Вона стала осередком формування покоління митців, що прагнули створити велику українську стильову систему [6].

Пізніше Бойчук запропонує власну «теорію нового українського мистецтва». За визначенням мистецтвознавців, «основа бойчукізму – творення національного стилю, який характеризується композиційною ясністю, високою пластичною культурою й вивершеною майстерністю» [5]. Представники бойчукізма працювали над монументальними розписами, книжковою графікою, театральним оформленням.

Традиційні засади мистецтва бойчукістів проявляються у:

1. іконописної площинності та символічності образів;
2. використанні національних орнаментальних мотивів;
3. вирішенні колористичних рішень, споріднених із фресками України-Русі.

Водночас, новаторство бойчукістів полягає у:

1. Переосмисленні середньовічних форм у дусі модернізму.
2. Застосуванні синтезу мистецтв (монументальний живопис, мозаїка, оформлення архітектурних інтер'єрів).
3. Створенні нової художньої педагогіки, що ґрунтувалася на колективній творчості та національній ідеї.
4. Впровадження декоративної узагальненості форми, що випередила тенденції європейського конструктивізму [3; 4; 5; 6].

Серед учнів Бойчука особливе місце посідають твори Івана Падалаки, Миколи Касперовича, Василя Седляра, Софії Налепинської-Бойчук – його майбутньої жінки. Їхні роботи відзначаються монументальністю, декоративною ритмікою, гармонійною кольоровою гамою. У 1920-і роки бойчукісти розвивали свої власні школи: графічну, виробничого дизайну та монументального розпису [7].

На жаль, більшість монументальних проєктів було знищено в 1930-х роках, а самі митці стали жертвами репресій. Проте ідеї бойчукізму продовжують жити в сучасних художніх практиках – у прагненні до узагальнення національної стилізації та духовної цілісності образу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Творчість Михайла Бойчука та його школи є прикладом унікального поєднання традиції та новаторства, національної ідентичності та універсальної естетики. Бойчук створив художню систему, у якій українська спадщина набула модерного звучання, ставши основою для подальшого розвитку національного мистецтва XX-XXI століть. Незважаючи на трагічну долю художника та знищення більшої частини його творчої спадщини, бойчукізм продовжує

впливати на сучасне українське мистецтво, надихаючи митців на пошуки власної ідентичності, синтез традицій й новаторства. Його педагогічні принципи та філософські ідеї мають значний потенціал для переосмислення у контексті сучасної художньої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у реконструкції та відтворені втрачених творів бойчукістів як складової національної культурної пам'яті, а також вивченні педагогічної системи Бойчука у контексті розвитку української мистецької школи XX-XXI століть.

Отже, бойчукізм є не лише історичним феноменом, а й живою ідеєю, що продовжує визначати духовно-культурні орієнтири українського мистецтва у сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк Т. І.Бойчукізм. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-36203
2. Білокінь С. Бойчук Михайло Львович. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-36196
3. Пузиркова А. Бойчукізм як специфічне вираження явища українського авангарду. URL: https://nz.lviv.ua/archiv/2019-6/18.pdf
4. Шеменьова Ю., Овчаренко О. Мистецтво Михайла Бойчука у процесі формування національної свідомості українців на початку XX століття. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_6/8.pdf
5. Скляренко Г. Концепція М. Бойчука та особливості українського модернізму. URL: https://nte.etnolog.org.ua/2024-rik/1/2746-rozvidky-ta-materialy/5594-kontseptsiia-m-boychuka-ta-osoblyvosti-ukrainskoho-modernizmu
6. *Мілашенко Т. І. Михайло Бойчук. Один із «Розстріляного відродження».* URL: https://msmb.org.ua/biblioresursi/bibliografiya/osobistosti/mihaylo-boychuk-odin-iz-rostrilyanogo-vidrodzhennya/
7. Мистецький Арсенал. Бойчукізм. Проєкт «великого стилю». Виставка – 2017. URL: https://artarsenal.in.ua/vystavky/vydannijy/bojchukizm-proekt-velykogo-stylyu/

УДК 371.33:374

Анна КАСИНЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ляшенко Р. О.

У статті на основі наукової психолого-педагогічної літератури проаналізовано теоретико-практичні підходи щодо організації освітнього середовища в закладах позашкільної освіти з дітьми з порушеннями зору. Виокремлено основні аспекти організації освітнього середовища закладів позашкільної освіти та реалізації в ньому принципів інклюзивної освіти та вимог національних та європейських стандартів створення інклюзивного освітнього середовища з метою забезпечення права особистості на позашкільну освіту. Розглянуто методологічні основи організації освітнього середовища відповідно до досліджуваного напрямку, особливостей і можливостей системи позашкільної освіти.

Ключові слова: *позашкільна освіта, освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, порушення зору.*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма позашкільної освіти вимагає принципово нового підходу до організації освітнього середовища з метою надання якісної освіти. Європейські та національні тенденції розвитку інклюзивної освіти як соціального права і одного зі стратегічних пріоритетів в освіті, розвиток нормативно-правових документів забезпечення доступності освіти для дітей з різними освітніми потребами, розвиток цифрових технологій і нових можливостей здобувати знання, уміння та навички за програмами позашкільної освіти, зокрема за індивідуальною програмою розвитку зумовлюють необхідність у дослідженнях, які спрямовані на систематизацію, узагальнення та конкретизацію наукових підходів до вирішення питань розвитку інклюзивного освітнього середовища.

Позашкільна освіта має унікальний потенціал для розвитку широкого спектру компетентностей здобувачів освіти, однак їх належна реалізація для дітей з особливими освітніми потребами можлива за умов системної організації доступного освітнього середовища. Організація цілісного, безпечного й доступного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти для дітей з порушеннями зору постає перед рядом викликів: відповідності принципам інклюзивності, технологічності, якості освіти, механізмів моніторингу процесу цілісного вдосконалення різних аспектів освітнього середовища у їх тісній взаємодії.

Актуальність і своєчасність дослідження підкреслюється необхідність вивченні інклюзивного напрямку у позашкільному контексті та обмеженості емпіричних та теоретичних даних, рівня їх систематизованості щодо впливу, які мають організаційні рішення на освітні результати дітей з порушенням зору.

Аналіз наукових досліджень. Особливість організації освітнього середовища в закладах позашкільної освіти, теоретико-методологічні основи досліджувались вченими Биковська О. В., Єгорова О. І., Савенко Н., Гук М. Ю.; Ковганич Г. Г., Засенко В. В., Джарвіс, П., Кумбс, П. Г., М., Коллі, Г., Ходкінсон, П., і Малколм, Дж. особливості імплементації інклюзивної освіти – Капська, А.Й., Колупаєва А. А., Безпалько О.В., Таранченко О. М., Софій Н. З., Найда Ю. М., Флоріан, Л., і Блек-Гокінс, К., Рідделл, С., і Відон, Е., Слі, Р.,

Тесар, М., і Арндт, С. освіти дітей з порушенням зору - Синьова Є. П., Федоренко С. В., Костенко Т. М., Гудим І. М., Легкий О. М., Кондратенко С. В., Гейхоу, С., Кьолер, К. Е., і Вайлд, Т. А., Вайлд, Т. А., і Кьолер, К. Е., Рул, А. С., Стефаніх, Г. П., Буді, Р. М., і Пайффер, Б., МакДонналл, М. С., і Крадден, А.

Мета статті – проаналізувати багатоаспектуальну структуру організації освітнього середовища та провідні підходи до організації освітнього процесу з дітьми з порушенням зору в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейська парадигма розвитку освіти характеризується процесами гуманізації, цифровізації та інклюзії. Освітні системи поступово переходять реалізацію і розуміння процесу здобуття освіти, зорієнтованого на потреби, здібності та інтереси здобувача освіти, що передбачає індивідуалізацію освітніх траєкторій і розвиток автономії особистості в навчанні.

Особлива увага в цілях сталого розвитку Європейського Союзу приділяється принципу інклюзивності як базовій умові забезпечення якісної освіти, конкретніше – «забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту і сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх» [8].

В аналітичних документах ЮНІСЕФ інклюзія пояснюється як створення освітнього середовища, яке передбачає адаптацію дизайну та фізичної інфраструктури, методів навчання, навчальних програм, а також культури, політики й практики освітніх інституцій таким чином, щоб вони були доступними для всіх здобувачів освіти без дискримінації [3].

Відповідно до статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю пояснюється, що для освіти осіб із порушеннями зору передбачається інклюзивний підхід до організації процесу освіти, в особливості навчання шрифту Брайля, альтернативних форматів спілкування та розвитку навичок орієнтації й мобільності як ключових компонентів підтримки дітей із сенсорними порушеннями [7].

Одним із основних завдань позашкільної освіти є розвиток інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами [1]. Заклад позашкільної освіти в свою чергу це складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів [1].

До групи дітей з порушенням зору належать незрячі та слабозорі (діти зі зниженим зором) [11, с. 172]. А. Колупаєва вважає, що інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах має здійснюватися за різними формами (повна інтеграція, комбінована інтеграція, часткова інтеграція, тимчасова інтеграція), в залежності від ступеня відповідності рівня їх психофізіологічного розвитку віковим нормам та психологічній готовності [11, с. 178]. З метою забезпечення однакового доступу до якісної освіти загальноосвітні навчальні заклади мають адаптувати навчальні програми, плани, методи та форми навчання, використовуючи існуючі ресурси, партнерство з громадою для індивідуальних освітніх потреб і різних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами [11, 2, с. 181].

Основними труднощами у навчанні, пов’язаними з порушенням зору, є:

– зниження практичного досвіду навчання, бо діти не здатні безпосередньо засвоювати навички зі спостережень за об’єктами і взаємодій;

– формування узагальнених уявлень та пізнавальний розвиток;

– навички комунікації і взаємодії;

– навички самообслуговування;

– навички орієнтування і мобільності [6, с. 48].

Організація освітнього середовища в закладах позашкільної освіти з дітьми з порушеннями зору має багато аспектів, серед яких: нормативно-правовий, просторово-фізичний, соціально-психологічний, навчально-методичний, організаційно-педагогічний, інформаційно-цифровий управлінський та ін. Реалізація цих аспектів полягає в організації діяльності закладу позашкільної освіти у відповідність до міжнародного і національного законодавства щодо інклюзивної освіти; створення фізично доступного середовища, оснащеного спеціальними засобами для орієнтування, безпеки і самостійність дитини з порушенням зору; створення атмосфери прийняття, довіри і партнерства у колективі; адаптацію навчальних матеріалів у різних форматах відповідно до різних аналізаторів і відповідного подання інформації кількома способами; інтеграції принципів універсального дизайну навчання; здійснення системного аналізу бар’єрів, труднощів щодо середовища через відгуки дітей, батьків, педагогічних працівників та врахування їх у планах розвитку закладу позашкільної освіти.

На думку Садової І. роботі педагога з дітьми з порушенням зору акцент робиться на розвиток навичок самообслуговування і побутових навичок. Необхідно детально ознайомити таких дітей із розташуванням предметів і матеріалів в аудиторії. До того ж, діти з порушенням зору опираються значною мірою на інформацію від інших аналізаторів відчуття. Відтак задача педагога початкової школи розвивати потенційні можливості, компенсаторні особливості організму, навчити дитину самостійно пізнавати навколишній світ, користуючись збереженими відчуттями і накопиченим досвідом. [10, с. 268]. Результативність освітньої,

реабілітаційної та профілактичної роботи в початковій школі значною мірою залежить від скоординованості впливів педагогів, психолога, батьків, дефектолога на дитину, від комплексного підходу до планування та реалізації корекційно-розвивальних заходів [Там само., с. 268].

Стан психічного здоров'я, повноцінна життєдіяльність дитини з порушенням зору значною мірою залежать від збалансованості емоцій. позитивні емоції забезпечують оптимальність перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, уяви, мислення), поліпшують ефективність інтелектуальної діяльності та підвищують рівень активності особистості. позитивний емоційний стан сприяє формуванню вольових процесів, від яких залежить успішна діяльність особистості, у т. ч. й навчальна діяльність. Ядром концепції збереження психічного здоров'я є психологічний підхід до всього навчально-виховного процесу: практичні психологи конструюють, відстежують і спрямовують його таким чином, щоб кожна дитина мала максимальні можливості та умови для збереження психічного здоров'я. Ця робота проводиться у трьох напрямах: з учнями, педагогами, батьками [5, с. 21].

Ключовим аспектом організації освітнього середовища в закладах позашкільної освіти з дітьми з порушеннями зору є педагогічний аспект, який спирається на вирішальну роль педагога в освітньому процесі. Педагогічний працівник виступає посередником між дитиною та освітнім середовищем, створюючи умови для її активної участі, самореалізації та соціальної інтеграції. Важливим завданням є підтримка емоційно безпечної атмосфери, розвиток комунікативних і соціально-емоційних компетентностей, залучення вихованців до колективної діяльності. Він стає фасилітатором пізнавальної активності, наставником у процесі самопізнання та саморозвитку дитини, а також координатором взаємодії з іншими педагогічними працівниками, психологами, соціальними педагогами, бібліотекарями, спеціалістами, які залучені до освітнього процесу. Таким чином, педагогічний аспект реалізується через дитиноцентрований, індивідуально орієнтований підхід, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток особистості дитини з порушенням зору як повноправного учасника освітнього середовища.

Сучасний фахівець повинен володіти не лише основними методами і прийомами психолого-педагогічної взаємодії з людьми з обмеженими можливостями здоров'я, але й бути обізнаним у сучасних проблемах інклюзії та інклюзивної освіти. Вчителі розробили такі способи включення дитини з особливостями психофізичного розвитку у навчальне середовище школи:

– приймати учнів з особливими освітніми потребами як усіх інших дітей в класі;

– включати їх у ті ж активні способи діяльності, що властиві всім іншим учням, однак формувати різні задачі;

– залучати учнів до групових форм роботи і групових вирішень завдань;

– застосовувати активні форми навчання (ігри, проєкти, дослідження, тощо [9, с.203].

До елементів організації освітнього процесу для дітей з порушенням зору відносяться: санітарно-гігієнічні вимоги щодо освітлення й оформлення інтер'єру навчальних приміщень, оптимізація схеми розміщення учнів у класному просторі, адаптація наочних посібників та обладнання для кращого сприйняття об'єкта, накопичення понять про предмети та їх ознаки, належне використання допоміжних оптичних засобів корекції та ін. засобів, дотримання регламенту дозволеного навчального навантаження, зокрема зорового, виконання педагогічним працівником рекомендацій щодо демонстрації наочного навчального матеріалу, профілактика специфічних помилок в роботах учнів, дотримання порад щодо норм фізичного навантаження [4].

Крогіус А.А. , розглядаючи вплив сліпоти на психологічний розвиток, писав: «Вона кладе глибокий відбиток на всю особистість. Але також, як одне враження може викликати найрізноманітніші реакції, так і сліпота може привести до найрізноманітніших проявів і до утворення найрізноманітніших особливостей. Дуже багато що в цьому відношенні залежить від соціальних умов, від впливу спадковості, від власних зусиль, від роботи над самим собою». Тифлопсихологією відзначається той факт, що дефекти зору можуть призводити до розвитку негативних рис характеру. Однак при правильній організації виховання й навчання сліпої і слабозорої дитини формуються позитивні якості особистості, мотивації спілкування та навчання виявляються практично незалежним від стану зорового аналізатора [2, с.21].

Висновки. Організація освітнього середовища в закладах позашкільної освіти для дітей з порушеннями зору це системний процес, який потребує комплексного підходу до всіх його аспектів. Кожен із них є взаємопов'язаним і взаємозалежним, забезпечує створення інклюзивного, безпечного та розвивального середовища, у якому дитина з порушенням зору може реалізувати свій потенціал на рівні з іншими дітьми. Відтак інклюзивне середовище закладу позашкільної освіти стає простором рівних можливостей, соціалізації, розвитку самостійності й творчості дітей із порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. Закон України «Про позашкільну освіту»: від 22.06.2000 № 1841-III. Київ, 2000. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text (дата звернення: 19.10.2025).

2. Войтко В.В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. О.Е. Жосана. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. –104 с.

3. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). (2017, вересень). Інклюзивна освіта: Розуміння статті 24 Конвенції про права осіб з інвалідністю [Короткий виклад]. Женева: Регіональне відділення ЮНІСЕФ для Європи та Центральної Азії. URL: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
4. Картава Ю.А., Косарєва Н.О. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: метод.посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010, 80 с.
5. Костенко, Т., Легкий, О. (2021). Психічне здоров'я дітей з порушеннями зору в контексті інформатизації освітнього простору. Особлива дитина: навчання і виховання, № 4, 18-25. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/download/87/77 (дата звернення: 19.10.2025).
6. Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник / Т. М. Костенко, І. М. Гудим. – Харків : Вид-во «Ранок», 2019.184 с.
7. Організація Об'єднаних Націй. (2006). Конвенція про права осіб з інвалідністю. Стаття 24 §3 а. Нью-Йорк: Організація Об'єднаних Націй. URL: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
8. Організація Об'єднаних Націй. (2015). Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Нью-Йорк: Організація Об'єднаних Націй. URL: https://sdgs.un.org/goals/goal4 (дата звернення: 19.10.2025).
9. Основи інклюзивної освіти: підручник. Марія Швед. Львів. Український католицький університет, 2015. 360 с.
10. Садова І. О. Особливості навчання дітей з порушеннями зору в початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених. Дрогобич: Дрогобич. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2014. Вип. 10. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/10_2014/44.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
11. Соціальна педагогіка: навч. посіб. [О.В Безпалько, І.Д. Звєрєва, Т.Г.Веретенко]; за заг.ред. О.В. Безпалько. К.:Академвидав, 2014. 312 с.

УДК: 376.3

Марія КОШЕВА

СПІВПРАЦЯ ФАХІВЦІВ І БАТЬКІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

(студентка ІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри Нагорна О. В

У статті розглянуто проблему співпраці фахівців і батьків у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Зазначено, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від налагодження партнерських відносин між педагогами, працівниками інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) і родинами дітей. Проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників (І. Бех, В. Сухомлинський, Дж. Депплер, Д. Мітчелл, І. Білецька, І. Перепелюк та ін.), які підкреслюють важливість участі батьків у створенні індивідуальної програми розвитку дитини та спільній реалізації освітніх завдань. Висвітлено сучасні труднощі взаємодії – недостатню поінформованість батьків, брак часу, емоційні бар'єри, а також проблеми у міжвідомчій комунікації між фахівцями ІРЦ, педагогами та медичними працівниками. Обґрунтовано необхідність побудови системної комунікації та психологічної підтримки родин. Зазначено, що ефективна співпраця передбачає відкритий діалог, емпатійне ставлення, використання сучасних технологій комунікації, спільну діяльність, консультації, тренінги та просвітницьку роботу з батьками.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, співпраця, інклюзивна освіта, інклюзивно-ресурсний центр, батьки, фахівці, партнерство, психолого-педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Як відомо, сім'я як первинний осередок суспільства тісно пов'язана з іншими елементами суспільної системи. Безперечно, суспільство впливає на родину, формує її побут, стиль життя. З іншого боку, спостерігається зворотний вплив. Зауважимо, що питання сімейного виховання, співпраці школи і батьків перебували у колі уваги багатьох філософів, педагогів різних історичних періодів. Це: методологічні підходи до організації взаємодії школи і середовища, частиною якого є родина (С. Шацький); система сімейно-шкільного виховання (В. Сухомлинський); взаємодія школи, родини (І. Бех, В. Караковський) та середовища (О. Савченко, В. Ястребова); різні аспекти виховання у системі "родина-школа" (Л. Бойко, В. Лесик); формування культури спілкування вчителя з батьками (Н. Бугаєць, І. Сиданич), співпраця батьків дітей із ООП із психологами, закладами освіти, у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору (І. Бех, О. Гаяш, Дж. Депплер, Т. Лормана, Д. Мітчелл, Т. Пироженко та ін.) Необхідною передумовою забезпечення ефективності навчання школярів, які мають особливі освітні потреби, науковці визначають співпрацю вчителів, батьків корекційних педагогів, практичних психологів, лікарів, координованість діяльності яких, комплексність підходу до планування і реалізації корекційно-розвиткових заходів впливає на результативність комплексної роботи в інклюзивному класі чи групі (корекційної, реабілітаційної, освітньої, лікувальної, профілактичної). [1, с. 3]

У сучасних умовах інклюзивної освіти проблема взаємодії фахівців і батьків у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами набуває особливого значення. Від рівня взаєморозуміння, підтримки й партнерства між цими сторонами залежить не лише успішність дитини, а й її психологічний комфорт, соціальна адаптація та розвиток.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання інклюзивної освіти не є новим, його досліджували науковці у різні часові періоди, зокрема сучасні українські (В. Бондар А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Н. Шматко) й зарубіжні (Д. Мітчелл, Т. Лорман, Д. Харві та інші). Зауважимо, що у різні епохи / часи держава й суспільство по-різному ставилася до осіб з ООП та становлення системи спеціальної освіти: від медичної моделі, теорії нормалізації до теорії включення (інтегрування) у п'ятому періоді еволюції (1991 р. – й донині).

На особливій ролі батьків у навчанні учнів з ООП наголошував Д. Мітчелл у книзі "Ефективні педагогічні технології спеціальної й інклюзивної освіти", адже вони "мають всі відповідні цьому статусу права й обов'язки, але вони також і джерело інформації, партнери у розробленні, реалізації програм для дітей і "споживачі" пропонуючої освіти". Беззаперечним є те, що участь батьків у шкільному житті може поліпшити успішність такої дитини, задовольнити її освітні потреби, адже тільки батьки володіють інформацією, яка потрібна для планування, впровадження й адаптації програм. Зауважимо, що провідною моделлю сучасних суспільних і соціальних відносин щодо осіб з ООП, зокрема, неповносправних дітей, починаючи з 90-х рр. XX ст., визначено теорію включення. Її основою є визнання й повага індивідуальних людських відмінностей та збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі "доктрини множинності" звичаїв і думок. Вихідним у теорії включення визначено положення про те, що суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості, а не особистість має прилаштуватися до різних відносин. Означене задекларовано ст. 19. "Освіта осіб з особливими освітніми потребами" Закону України "Про освіту", а саме: "Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів".[1, с. 2-4]

Науково інформативними є праці І. Білецької та І. Перепелюк, які досліджували зарубіжний досвід. Так, Ірина Білецька у своїй науковій публікації подає аналіз досліджень провідних американських науковців з питання організації партнерства батьків і школи у США. Як узагальнює авторка, «партнерство батьків і школи у США розглядається як важливий аспект політики державного навчання, що набуває критичного значення для забезпечення ефективного освітнього процесу та всебічного розвитку учнів». І. Перепелюк, досліджуючи досвід Польщі, ґрунтовно розкриває умови партнерства дошкільного закладу і сім'ї у вихованні дитини, описує основні принципи та елементи партнерства, серед яких інтелектуальний, емоційний, вольовий, поведінковий. [6, с.6]

Таким чином, як зарубіжний, так і вітчизняний досвід свідчить, що партнерство батьків і фахівців має ґрунтуватися на взаємній довірі, рівноправності й відповідальності, спрямований на досягнення найкращих результатів розвитку дитини.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та узагальнення підходів до організації ефективної співпраці фахівців і батьків у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; виявлення основних проблем і бар'єрів у налагодженні партнерських взаємин; визначення шляхів удосконалення взаємодії між педагогами, працівниками інклюзивно-ресурсних центрів та родинами дітей з ООП задля забезпечення їхнього успішного розвитку, навчання й соціалізації в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Так, як вказує Н.Бирко, відповідно до Примірного положення прокоманду психолого педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти партнерська взаємодія відбувається в команді вчителів інклюзивного класу, асистента вчителя, корекційних педагогів, батьків, учнів та адміністрації, кожен з них виконує функції щодо супроводу дитини. Що стосується закладу дошкільної освіти, то необхідно зауважити, що з 01 вересня 2025 року набуває чинності Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту (Наказ Міністерства освіти і науки, No 1798 від 27.12.2024), в якому визначено принципи, завдання та основні підходи до формування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Партнерство в контексті інклюзивної освіти розглядається як спосіб взаємодії на основі поваги, довіри та спільної відповідальності фахівців інклюзивно-ресурсного центру, команди психолого-педагогічного супроводу та родини навколо освітніх потреб дитини задля її всебічного розвитку, соціалізації та інтеграції в суспільство. Партнерство є необхідною умовою успішної роботи з дітьми з ООП. [6, с 8-9] Для забезпечення прав дітей, які мають особливі освітні потреби, важливими є взаємодія й комунікація центрів із фахівцями та батьками. Проте на практиці комунікація між ІРЦ та іншими структурами часто відсутня або неналежна. Проблемою є і брак чітких алгоритмів дій щодо переспрямування дитини та батьків, недостатня обізнаність медичних працівників і педагогів щодо особливостей співпраці. [5]

Ці труднощі свідчать про потребу у створенні системного підходу до взаємодії всіх учасників освітнього процесу: ІРЦ, медиків, педагогів, психологів і, звісно, батьків, адже лише спільні дії забезпечують ефективну підтримку дитини.

Так, узагальнення відповідей батьків дітей з ООП дозволило визначити бар'єри, які можуть впливати на їхню готовність до повноцінної партнерської взаємодії із закладом освіти, це:

- емоційні та психологічні бар'єри: діагноз дитини, страх осуду або нерозуміння, хронічний стрес, емоційна та фізична виснажливість – все це

призводить до ізоляції, небажання взаємодіяти чи пасивної позиції, очікуючи, що заклад освіти візьме на себе всю відповідальність за розвиток дитини;

- інформаційні та комунікаційні бар'єри: недостатня проінформованість, брак комунікативних умінь, невміння висловлювати свої потреби;

- часові та ресурсні бар'єри: брак вільного часу, фінансові обмеження, відсутність підтримки вдома;

- бар'єр недовіри: недовіра до системи освіти через попередній досвід, некомпетентність фахівців, формальний підхід, пасивну позицію фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

Статистичне опрацювання результатів показує, що брак часу, недостатня поінформованість, емоційне виснаження батьків і педагогів є головними бар'єрами співпраці. 72% батьків і 81% педагогів вказали на нестачу часу; 58% батьків – на відсутність зрозумілої інформації; 65% батьків і 53% педагогів – на емоційні труднощі.Батьки дітей з ООП часто переживають тривожність, страх, емоційне виснаження, що ускладнює конструктивний діалог із педагогами. Тому важливо, щоб комунікація з батьками була відкритою, емпатійною та конструктивною.[6,с. 11-14] Важливу роль у цьому відіграє саме позиція фахівців: готовність підтримати, слухати, консультувати, навчати батьків позитивному ставленню до власної дитини.Фахівцям ІРЦ доводиться стикатися з негативними емоціями батьків, тому необхідно підтримати родину, допомогти пройти шлях психологічної адаптації, показати позитивні приклади інших сімей, стимулювати спільну діяльність.Для ефективної корекції батьки мають опанувати методики корекційно-розвиткової роботи, зокрема управління поведінкою дитини, а також навчитися взаємодіяти з іншими дітьми й дорослими.[7, с 3-4]. Така активна участь родини робить її не пасивним спостерігачем, а співучасником педагогічного процесу, що значно підвищує ефективність корекційної допомоги.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку мають низку психологічних особливостей: підвищену потребу у захисті, невпевненість, низький рівень емпатії, конфліктність поведінки, що відбивається на атмосфері в родині.Серед основних труднощів батьків – неприйняття проблем дитини, неадекватна оцінка її стану, низька обізнаність у питаннях інклюзії, емоційна закритість.І. Ілляшенко і Т. Жук зазначають, що неприйняття порушень розвитку часто призводить до смислового бар'єру, ворожості та недовіри до фахівців. [2, с. 3-4]. Саме тому основою взаємодії має стати довіра, прийняття, психологічна підтримка, навчання батьків розумінню потреб своєї дитини. М. Ємельянова виділяє шість стратегій міжособистісних взаємодій: співробітництво, одностороннє прийняття, ухилення, односторонню протидію, протиборство, компромісну взаємодію. Практична взаємодія реалізується через спільну діяльність: консультації, зошити співпраці, «відкриті заняття», тренінги, онлайн-консультації. Сучасні технології, як-от відеоконференції чи онлайн-зв'язок, створюють ефект «фідбеку» – зворотного зв'язку, який значно підвищує ефективність педагогічної взаємодії. [3, с.6-8].

Усе це доводить, що партнерство між батьками та фахівцями не є формальністю – це динамічний, живий процес, який потребує постійного розвитку, довіри, професійної чуйності й людяності.

Висновки. Отже, співпраця фахівців і батьків у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами є одним із ключових чинників ефективності інклюзивної освіти. Вона ґрунтується на принципах довіри, взаємоповаги, відкритості, відповідальності та рівноправності сторін.

Аналіз наукових джерел свідчить, що саме активна участь батьків у житті дитини, їхня поінформованість, готовність до взаємодії з педагогами та спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів позитивно впливають на розвиток, соціалізацію та успішність дітей з ООП. Батьки, які виступають партнерами фахівців, не лише отримують допомогу, а й стають співтворцями індивідуальних програм розвитку, сприяють адаптації дитини до освітнього середовища.

Разом з тим, у практиці інклюзивної освіти зберігаються певні труднощі – емоційна неготовність батьків, недостатня поінформованість, дефіцит часу, брак зворотного зв'язку між сторонами. Подолання цих бар'єрів можливе лише за умови системної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу: фахівцями ІРЦ, педагогами, медичними працівниками та родинами.

Ефективна модель співпраці передбачає не лише консультаційну підтримку, але й спільну діяльність, використання сучасних технологій комунікації, організацію тренінгів, групових заходів, майстер-класів. Саме такий підхід забезпечує цілісну підтримку дитини, допомагає сформувати позитивне ставлення батьків до її особливостей і сприяє створенню інклюзивного середовища, у якому дитина може максимально реалізувати свій потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варецька О. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками. *Мир науки, освіти і культури*. 2023. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/291076/285314 (дата звернення: 15.10.2025).

2. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2023. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5546/4992 (дата звернення: 15.10.2025).

3. Коломоєць Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. URL: http://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/184086/183828 (дата звернення: 15.10.2025).

4. Олефір Н. Співпраця вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2020. URL: https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/172/144 (дата звернення: 15.10.2025).

5. Служба освітнього омбудсмена України. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання. *Офіційний сайт Служби освітнього омбудсмена України*. 2024. URL: https://eo.gov.ua/problemy-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/ (дата звернення: 15.10.2025).

6. Фенцик О. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна академія*. 2025. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1194/1076 (дата звернення: 15.10.2025).

7. Яковлєва С. Ефективність взаємодії батьків та дітей із порушеннями. *Психологічні студії*. 2023. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4544/4013 (дата звернення: 15.10.2025).

УДК 378. 147

Аліна КРУЛЬ

ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ПРАВОПИСНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(студентка І курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті висвітлено особливості вивчення орфографічного матеріалу в початкових класах, визначено ефективність традиційних та сучасних методів та прийомів у процесі вивчення правописного матеріалу. З'ясовано основні труднощі формування орфографічної компетентності молодших школярів. Визначено ефективні підходи для вироблення орфографічних умінь учнів початкових класів.

Ключові слова: *орфографічна компетентність, орфографічна грамотність, правописні норми, сучасні підходи.*

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає фахівців у будь-якій галузі, освічених, грамотних, що передбачає насамперед дотримання встановлених мовознавчою наукою правописних норм. У майбутнього вчителя передусім має бути сформовано орфографічну компетентність, оскільки особлива увага в сучасній школі приділяється формуванню в молодших школярів орфографічних навичок, а тільки грамотний учитель-практик може це зробити. Безграмотне письмо, незнання правил написання слів, недотримання пунктуаційних норм ускладнюють спілкування між людьми, бо це спричиняє порушення культури писемного мовлення. Саме тому формуванню орфографічної компетентності в Новій українській школі приділяється стільки часу, а в контексті впровадження нових змін в український правопис – надається важливого значення [10]. Вироблення орфографічних навичок розпочинається в першому класі й продовжується протягом життя, адже це передбачає кропітку, систематичну та тривалу щоденну працю. Окреслена робота з формування правописної пильності в початковій школі ускладнюється тим, що шкільна програма не завжди подає орфографічний матеріал окремими розділами, а найчастіше в контексті інших програмових тем. Актуальність проблеми вироблення правописної грамотності полягає в усвідомленні учнями початкової ланки потреби глибоких і міцних мовних знань для формування культури писемного мовлення. Перед учителями-практиками постає нелегке завдання здійснити цю задачу із застосуванням традиційних та інноваційних методів теоретичного вивчення української мови та практичного вдосконалення сучасних підходів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що сучасні дослідники приділяють особливу увагу проблемі формування в учнів початкових класів орфографічної компетентності. Лінгводидактична проблема орфографічної грамотності вивчалася багатьма ученими. Загальні питання вивчення орфографії висвітлено в методиках О. Біляєва, М. Вашуленка, С. Карамана, І. Олійника, М. Пентилюк, І. Хом'яка та інших. Теоретичний та практичний аспекти навчання правопису учнів закладів загальної середньої освіти висвітлено в публікаціях Н. Бондаренко, М. Вашуленка, З. Бакум, Н. Голуб, О. Караман, О. Горошкіної, С. Омельчука, Л. Попової, І. Хом'яка, Н. Шульжук, І. Ющука та інших. Психологічну природу навчання правописним правилам досліджували Р. Павелків, О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасєка.

Різні питання, пов'язані з виробленням правописних навичок, засвоєнням правил правопису висвітлено в розвідках Л. Божович, С. Жуйкова. Методиці формування в молодших школярів орфографічної пильності присвячено праці М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярук та ін.

На думку багатьох дослідників, механізмами грамотності є різні аналізатори, робота яких забезпечує запис і збереження в пам'яті орфографічно правильного образу слова, інші – що природа окресленої навички залежить від знання правил і, відповдно, від мислення [6]. Не втрачають сьогодні актуальності слушні поради К. Д. Ушинського щодо проведення диктантів як важливої вправи щодо вироблення орфографічних навичок.

З-поміж орфографічних вправ ефективними є списування, навчальні та інші види диктантів, орфографічний розбір (С. Дорошенко, М. Вашуленко); комплексні, конструктивні, мовленнєві, комунікативні вправи (Н. Грона). Критерії систематизації орфографічних вправ розкрито в посібнику Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук [4, с.127].

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування в учнів початкових класів орфографічної компетентності, визначенні традиційних та сучасних методів оволодіння правописними навичками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовна практика зумовила затвердження в 2019 році нової редакції «Українського правопису», адже правопис має відбивати сучасний стан мови, ураховуючи історичний розвиток мови. Унаслідок перед сучасним учителем постає завдання щодо розроблення методики формування орфографічної грамотності з урахуванням змін, передбачених новим правописом.

Зауважимо, що орфографічні норми водночас з іншими нормами є невід'ємною ознакою української літературної мови, що мають суспільне значення, оскільки забезпечують реалізацію комунікативної функції мови. Для формування орфографічної компетентності необхідно реалізувати конкретні завдання: ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями; сформувати на основі цих понять орфографічні вміння; сформувати в учнів потребу й уміння користуватися орфографічним словником; забезпечити необхідні умови для навчання орфографії [3, с. 217].

У Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи [9] подано перелік слів, правопис яких учні початкових класів мають запам'ятати, тобто, так звані словникові слова. Засвоєнню правописних норм сприяють різні орфографічні вправи, особливо списування, зорові та інші види диктантів, орфографічний розбір слів, письмо з коментуванням. Сьогодні відомі нестандартні вправи для формування орфографічних умінь, з-поміж яких можна назвати мультимедійні технології.

Тотальна диджитилізація посилює роль комп'ютерних технологій у навчанні. Стає актуальним використання комп'ютера як засобу навчання, а не лише як предмету («Сходинки до інформатики») вивчення в початковій школі. Можна знайти чимало можливостей використання мультимедійних технологій у різних напрямах вивчення української мови, зокрема у правописі. Мультимедійні технології доречно впроваджувати в процесі застосування традиційних методів навчання. Назвемо переваги їх застосування: бесіду із засвоєння орфографічного матеріалу можна поєднувати з комп'ютерним ілюструванням правописних норм, така робота стає більш жвавою, захоплювальною, тому краще сприймається молодшими школярами; демонстрація орфографічного матеріалу є наочним методом, що розкриває переваги комп'ютерного навчання, оскільки одночасне звукове й наочне пояснення під контролем учителя сприяє кращому засвоєнню; зміна зображень може здійснюватися в темпі, потрібному вчителю та учням; комп'ютер дає нову форму застосування схем, таблиць. Орфографічна робота має здійснювати поетапно: на початковому етапі переважає списування, на другому – навчальні диктанти, орфографічний розбір.

Як аналітико-синтетична вправа списування застосовуються з першого по четвертий класи й призначене для запам'ятовування правопису слів [2]. Розрізняють дослівне, творче, вибіркове списування, а методика його проведення передбачає такі основні етапи незалежно від виду списування: читання слова, тексту, речення вчителем; з'ясування лексичного значення незнайомих слів; завдання для списування; інструктаж до виконання; списування; перевірка написаного.

Залежно від особливостей правописного матеріалу використовуються диктанти – словникові чи текстуальні. У методиці навчання української мови виокремлюють диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний, контрольний) та диктанти зі зміною тексту (вибірковий, вільний, творчий). Також визначають слухові, зорові, зорово-слухові та інші види диктантів, вибір яких залежить від орфографічного матеріалу [2].

Формування орфографічної компетентності потребує постійної уваги шкільного курсу до орфографічного матеріалу, оскільки робота з вироблення навичок правописної пильності має проводитися від 1 до 11 класу на кожному уроці незалежно від мовної теми та продовжуватися як самонавчання та самовдосконалення протягом життя.

На уроках вивчення правописного матеріалу опорою для дітей є зображувально-схематична наочність, призначення якої полягає в покращенні процесу навчання, полегшенні засвоєння та запам'ятовування молодшими школярами складного орфографічного матеріалу, зокрема правил. Зображувальна наочність, зокрема ілюстрації з книг, репродукції картин, предметні малюнки, сучасні інтернет-ресурси та мультимедійні презентації на уроках вивчення правопису використовуються для проведення малюнкових диктантів. Також слід використовувати схеми, алгоритми, таблиці, моделі, зразки мовленнєвих конструкцій, оформлюючи навчальні таблиці (статичні, динамічні (рухомі), таблиці-опори тощо).

Під час роботи над правописним матеріалом доречно впроваджувати моделювання та алгоритмізацію діяльності учнів. Навчальні алгоритми, схеми-алгоритми, алгоритми-пам'ятки є ефективними для роботи на різних етапах опрацювання орфографічного матеріалу: при вивченні, закріпленні, систематизації, а також як один із прийомів роботи над помилками для вдосконалення правописної грамотності. На цю особливість методики використання алгоритму наголошують Т. І. Бабовал та Н. О. Будна та інші дослідники [1, с. 3].

Досвід учителів-практиків щодо системи роботи над удосконаленням писемної грамотності засвідчує, що в процесі формування орфографічної компетентності методично виправданим є комбінування традиційних та інноваційних методів та прийомів. Нестандартні завдання на уроках української мови, зокрема під час вивчення правописного матеріалу, допомагають учителю початкових класів викликати інтерес до вивчення певної теми, емоційно збагачують освітній процес, зацікавлюють молодших школярів, що позитивно впливає на якість

засвоєння мовного матеріалу. До того ж, цікаві завдання на уроках із вивчення орфографії запобігають утомлюваності учнів, урізноманітнюють організацію роботи над засвоєнням програмового матеріалу.

Навіть така традиційна вправа, як диктант, може стати цікавою, якщо провести її нестандартно. Прикладами таких нетипових диктантів є Антидиктант, «Граматійко», «Дуель», Евристичний диктант, диктанти «Естафета», «Журналістське розслідування», «Чарівники», «Творці краси», «Конструктор», «Ланцюжок», «Навиворіт», «Перехресний» тощо [5], незвичність яких полягає в методиці проведення та осучасненні традиційного підходу до цього виду правописної вправи.

Методично вмотивованим під час вироблення правописної грамотності є використання методики «Кубування» як технології розвитку критичного мислення, для чого використовують куб, на гранях якого розміщують вказівки для школярів (лексичне значення слова; походження слова; фразеологізми, прислів'я та приказки; сполучуваність слів; спільнокореневі слова; синоніми, антоніми, омоніми). Така роботи рекомендується під час опрацювання словникових слів. Оформлюючи куб, можна застосовувати додаткові позначки (графічні символи частин слова, підкреслення або виділення літер на відповідне правило, наголос тощо). Ефективним для формування орфографічної компетентності є використання методичних прийомів ейдетики як різновиду мнемотехніки. Ейдотехнічні прийоми запам'ятовування правопису легко засвоюються молодшими школярами. Наприклад, буква в слові, написання якої слід запам'ятати, зображується як малюнок (*вишне́вий*: на місці першої букви «и» зображується вишенька). Словникові слова можна зашифровувати в ребусах тощо [7].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Для вдосконалення орфографічних навичок учнів необхідно систематично на кожному уроці не забувати про орфографічну роботу відповідно до програмових вимог. У школі проводити тижні української мови, олімпіади, мовні свята, виставки кращих учнівських зошитів та творчих робіт школярів тощо. Практичний досвід засвідчує, що для формування орфографічної компетентності слід дотримуватися певних рекомендацій: виробляти орфографічні уміння та навички молодших школярів на уроках мови, розглядаючи цю роботу як цілісний, безперервний процес, що здійснюється під час опрацювання всіх розділів української мови; ефективність розвитку правописних умінь у дітей початкових класів залежить від того, наскільки вивчення орфографічного матеріалу буде свідомим і спиратиметься на простіші навички і вміння (навички письма, уміння робити фонетичний та звуко-буквений аналізи слів, установлювати його морфемний склад, визначати орфограму); підвищенню ефективності формування в молодших школярів орфографічних умінь сприяє системний характер різноманітних тренувальних аналітичних, конструктивних і творчих вправ; слід активізувати пізнавальну діяльність учнів під час вивчення правописного матеріалу, використовуючи різноманітні наочні засоби навчання; упроваджувати інтерактивні методи навчання та різноманітні дидактичні ігри, що сприяють підвищенню орфографічної компетентності молодших школярів, розвитку їхньої уваги, пам'яті, мислення, фонематичного слуху й мовлення, (інтерактивні методи спрямовані на загальну мовленнєву взаємодію учнів, а мовленнєві ігри, зокрема дидактичні, є важливою формою виправлення помилок усного і писемного мовлення); застосовуючи інноваційні методи, не можна ігнорувати традиційні, а бажано використовувати їх у поєднанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабовал Т. І., Будна О. Н. Рідна мова. Пам'ятка роботи над помилками : довідник для учнів 1–4 класів. Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2010. 16 с.
2. Методика навчання української мови у початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2020. 364 с.
3. Методика розроблення професійних стандартів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/ .
4. Наумчук М. М. Уроки рідної мови в початковій школі. Тернопіль: ТДПУ, 2019. 48 с.
5. Сидоренко К. Л. Цікаві ігри та вправи на уроках української мови в початкових класах : методичний посібник. Тернопіль : Мальва – ОСО, 2010. 80 с.
6. Сіненко Т. С. Формування в учнів початкових класів орфографічної компетентності у системі мовно-літературної освіти. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-v-uchniv-pochatkovih-klasiv-orfografichno-kompetentnosti-u-sistemi-movno-literaturno-osviti-274098.html .
7. Словникові слова. 3 клас / Упор. О. В. Ісаєнко, С. В. Басова, Н. М. Чамата, Л. М. Москаленко. Х. : Країна мрій, 2008. 96 с.
8. Сучасний урок у початковій школі. 33 уроки з використанням технології критичного мислення / Упоряд. Г. О. Ярош, Н. М. Седова. Х. : Видавнича група «Основа», 2007. 240 с.
9. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
10. Український правопис. URL: https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/2024/_2019.pdf

УДК 374:331.54(045)

Данило ЛУКОВЕНКО

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук., доцент Дубінка М. М.

У статті поняття «самовизначення» окреслюється як свідомий вибір суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. Професійне самовизначення характеризується як складне системне утворення, що полягає в усвідомленні особистістю себе суб'єктом конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії. Автором зроблено акцент на структурі професійного самовизначення, елементами якої є: професійна спрямованість (інтереси, мотиви, профінформованість); професійна самосвідомість (знання вимог професії, власних особливостей та уміння поєднати їх); професійні плани, що є відображенням стійкості професійних намірів. Автор наголошує, що це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності, але й одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності.

Ключові слова: *самовизначення, професійне самовизначення, професійна орієнтація, старшокласник, життєва позиція, професійна спрямованість, професійна самосвідомість, професійні плани, заклад позашкільної освіти.*

Постановка проблеми. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи позашкільної освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких що ґрунтуються на засадах особистісно орієнтованої моделі розвивального виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молодою людиною майбутньої професії [1]. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати потребу розв'язання питання професійного самовизначення старшокласників саме у контексті проблеми їхнього особистісного самовизначення.

Оволодіваючи самим процесом самовизначення, свідомо визначаючи свій життєвий шлях, особистість не лише стає суб'єктом власної життєдіяльності, вона творить саму себе, перебудовує свій внутрішній світ, стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації, самовиховання, виявляє таким чином свою активність [2, с. 77]**.** Таким чином самовизначення – свідомий вибір суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем, орієнтиром у професійному виборі та подальшому становленні.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті розгляду поняття «самовизначення» предметом дослідження науковців були різні аспекти цього феномену: особистісне самовизначення (Л. Анциферова, О. Баришева, М. Гінзбург, Г. Ніков, С. Панченко, В. Сафін); професійне самовизначення (О. Борисова, О. Вітковська, М. Дубінка, Д. Закатнов, В. Кавецький, О. Капустіна, М. Піддячний).

Метою статті є розкрити спрямованість процесу професійного самовизначення старшокласників та визначити структурні компоненти цього феномену на шляху становлення особистості та процесу її професійного вибору в системі діяльності закладу позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Уявлення про себе, своє «Я», що активно розвивається у ранньому юнацькому віці в рамках формування нового рівня самосвідомості, неминуче породжує потребу в реалізації своїх можливостей та здібностей. На основі становлення стійкого уявлення про себе (так званої Я-концепції) у старшокласника виникає особливе особистісне новоутворення, що у психологічній літературі позначається терміном «самовизначення» [2; 3].

Самовизначення особистості нерозривно пов'язане з самореалізацією, а в подальшому і з самоствердженням. На високому рівні розвитку особистість оцінює свої дії і здійснює свою потребу в самоствердженні, виходячи з власних ціннісних орієнтацій і цілей. Потреба в самовизначенні, самореалізації, самоствердженні є однією з важливих складових самоактивності людини і детермінантою її поведінки. При цьому самовизначення є вибором особистості з комплексу можливих альтернатив особливого, притаманного лише їй шляху розвитку взаємин із суспільством [2, с. 80].

У ситуаціях самовизначення особистість не лише має можливість вибору, а й поставлена перед необхідністю вироблення і реалізації своєї власної думки, оцінки навколишнього середовища. У таких ситуаціях особистість, вибираючи, самовизначається, реалізує в практичній діяльності й у спілкуванні потенціал своїх ставлень, впливаючи на хід подій, стаючи суб'єктом свого життя.

Підготовка шкільної молоді до професійної діяльності в період становлення і розвитку ринкової економіки вимагає від усіх, хто причетний до цієї справи (дирекції, учителів, шкільних психологів, батьків), особливого ставлення і, перш за все, компетентності у питаннях визначення шляхів отримання освіти за обраною спеціальністю, терміну навчання, перспектив професійного зростання. Сьогодні молодій людині

складно реалізувати свій професійний потенціал насамперед через те, що важко зорієнтуватись у світі професій, де відбуваються динамічні зміни: поява нових, трансформація існуючих та зникнення деяких «старих» спеціальностей.

На сучасному етапі профорієнтаційної підготовки старшокласників доцільним є виокремити такі суперечності процесу професійного самовизначення: 1) між прагненням молодої людини до самостійності та потребою у кваліфікованій допомозі дорослих (учителів); 2) між соціальною орієнтацією молоді переважно на престижні професії та потребою держави у спеціалістах; 3) між бажанням продовжувати освіту після закінчення закладу позашкільної освіти та зниженням інтересу до навчання в більшої частини сучасної молоді; 4) між професійними намірами школярів і можливостями їх реалізації; 5) між професійними намірами та здібностями; 6) між прагненням молоді до самостійності та відсутністю вміння обґрунтовано прийняти рішення щодо вибору професії; 7) між усвідомленням рівня свого загального розвитку та можливістю менш кваліфікованої праці; 8) між бажанням спробувати свої сили та відсутністю такої можливості у школі; 9) між станом здоров'я та медико-фізіологічними вимогами професії; 10) між сучасними вимогами до спеціаліста і діючими формами та методами професійної підготовки; 11) між професійними намірами молоді з високим рівнем освіти і значною часткою малокваліфікованої ручної праці [7].

Здійснюючи процес професійного самовизначення важливим є зважати на ключові компоненти його ефективності формування, що в своїй основі об'єднані в певну структуру, яка складається з: 1) професійної спрямованості (інтереси, мотиви, профінформованість); 2) професійної самосвідомості (знання вимог професії, власних особливостей та уміння поєднати їх); 3) професійних планів, що є відображенням стійкості професійних намірів. На нашу думку, доречним є здійснити аналіз кожного структурного компонента.

1. Професійну спрямованість ми розглядаємо як інтегральну динамічну якість особистості, основу якої складає сукупність 1) інформованості про професії; 2) інтерес до певного виду професійної діяльності; 3) наявність професійно значущих мотивів.

Профінформованість – це одна з складових у структурі теорії професійної орієнтації. Як знання про окремо взяту професію, так і орієнтованість у світі професій конкретного учня. Адже, обираючи сферу майбутньої професійної діяльності, учень повинен бути обізнаний з тим, які професії є поширеними, які є дефіцитними в даному регіоні, в якому закладі освіти треба навчатись, щоб освоїти ту чи іншу спеціальність з даної професії. Крім того, профінформованість включає розуміння головних задач, завдань, розв'язанням яких займаються люди тієї чи іншої професії, а також знання про їхні функціональні професійні дії.

Інтерес до певного виду професійної діяльності є необхідною умовою для її успішного виконання. Тому цей чинник розглядається нами як важлива складова професійної спрямованості. Інтереси можуть бути ситуативними – до певних навчальних предметів, до якогось виду навчальної діяльності і при цьому не нести змістовної цінності в плані професійної орієнтованості. Інтерес, що підкріплюється проявами постійної зацікавленості, заняттями в гуртках, секціях, клубах за інтересами, факультативах, вказує на наявність професійної спрямованості. Такі інтереси характеризуються відповідною частотою (високою, низькою) проявів, стійкістю. Їх ми вважаємо професійно значимими тобто ті, які пов'язані зі змістом та функціями професії, є адекватними у відношенні до цієї професії.

Розвиток особистості учня в освітньому процесі буде успішним лише в тому випадку, коли діяльність учителя відповідатиме і опиратиметься на потреби самих учнів, а також цілеспрямовано викликатиме, виховуватиме ці потреби. Потреба – це необхідність у чомусь. Потреби можна ділити на матеріальні (в їжі, одязі тощо) та духовні (в пізнанні, творчості тощо). Потреби стимулюють активність ставршокласника, що під впливом зовнішніх умов та обставин приймає форму спонукання до певної діяльності, здійснення якої і задовольняє цю потребу. Це спонукання саме до певної діяльності, що входить у програму потреби, є мотивом.

Мотив показує заради чого особистість виконує цю діяльність. Мотиви по відношенню до змісту діяльності поділяють на зовнішні (обов'язок, престиж тощо) та внутрішні (інтерес до змісту діяльності, до її процесу тощо). Також у сфері мотивацій є соціально значимі мотиви – мотиви, пов'язані з соціальним престижем професії, мотиви професійного зростання, матеріальної забезпеченості, викликані бажанням займати певне соціальне становище, відповідний соціальний статус, обіймати керівні посади тощо. Пізнавальні мотиви тісно пов'язані з інтересами особистості, з її потребами володіти знаннями та вміннями, які б забезпечували успішне функціонування людини, як професіонала, пов'язані з можливістю творчої діяльності тощо. Наявність у мотиваційній структурі соціальних та пізнавальних мотивів, крім професійно значимих, вказує на сформовану мотиваційну сферу старшокласника і є додатковою інформацією про його особистісні якості, про самооцінку власних здібностей та про стійкість професійних намірів.

2. Професійна самосвідомість у структурі професійного самовизначення є важливою складовою, що включає як знання психофізіологічних вимог професії, так знання власних особливостей і уміння адекватно їх співвіднести. Формування професійної самосвідомості передбачає розвиток професійного «Я» особистості. Знання психофізіологічних вимог професії до людини – це необхідна умова для подальшого їх самоаналізу. Кожна професія має свої особливості, які передбачають наявність у особистості відповідних спеціальних (музикант, художник, шахіст, співак) або загальних здібностей. Крім того, ряд професій ставлять особливі

вимоги до людини, а саме: зір (слюсар, кіномеханік, годинникар), слух (водій, музикант, учитель), нюх (фармацевт, кулінар), смак (дегустатор, повар, кондитер). Знання власних особливостей або, інакше, аналіз (самоаналіз) психофізіологічних властивостей особистості (зір, слух, нюх, смак, темперамент, характер, звички, інтелект, емоційна стабільність, наполегливість тощо) дає можливість фіксувати наявність або відсутність протипоказань до професії, яку обирає учень, про можливість компенсації одних властивостей за рахунок розвитку інших тощо.

3. Змістовний аналіз професійного плану у структурі професійного самовизначення дає змогу з'ясувати ряд важливих характеристик і, зокрема, вказує на усвідомленість у здійсненні вибору. Професійний план включає наявність мети (обрання професії), етапи її реалізації (програма дій) особистістю з виділенням шляхів із удосконалення або оволодіння конкретними знаннями, вміннями, навичками. Професійний план характеризується повнотою представлення, змістовністю, продуманістю кожного кроку.

Формування професійно значимої мотивації, інтересу до певного виду професійної діяльності народжується з потреби і бажання займатись улюбленою справою, якій присвячується увесь вільний час. Займаючи передові позиції в ієрархії мотивів, інтереси до певного виду професійної діяльності підпорядковують собі всі інші види навчально-пізнавальної діяльності і є визначальними у професійній спрямованості старшокласника. Зазвичай, наявність такого інтересу або їх сукупності виявляються в потребі відвідувати заклад позашкільної освіти: гуртки за інтересами, секції тощо: факультативні заняття, читати літературу, з якої можна довідатись про те, що цікавить, хвилює; спілкуватися з людьми, які можуть допомогти з'ясувати питання, що виникають у процесі задоволення потреб, викликаних інтересом тощо. Молодь усвідомлює, що проблема вибору подальшого професійного шляху потребує своєчасного вирішення. У такій ситуації вибір професії з довготривалого пошуково-дослідницького перетворюється в короткочасний процес – ситуативний, випадковий. Тому, щоб не створювати такі ситуації, потрібне переосмислення та пошук нових підходів у вихованні і формуванні системи ціннісних орієнтацій педагогічною громадськістю.

Керівництво закладу позашкільної освіти повинно виявляти здібності старщокласника й надавати йому інформацію про майбутню діяльність, професію, організацію роботи гуртків, секцій, студій тощо, у яких можна поглибити і розвинути свої можливості, участь у предметних олімпіадах і конкурсах, Малої Академії Наук, проведення заходів щодо можливостей працевлаштування з використанням новітніх розробок у різних галузях науки (психології, педагогіки, обчислювальної техніки, комунікацій та ін).

В організації процесу професійного самовизначення зі старшокласниками варто виділити основні етапи профорієнтаційної роботи: 1) виявлення індивідуальних здібностей і інтересів; 2) ознайомлення з особливостями професій; 3) рекомендації щодо вибору професії [6].

Психолого-педагогічна функція профорієнтації – це перш за все виявлення і формування інтересів, нахилів, здібностей школярів, визначення шляхів і умов ефективного управління їх професійним самовизначенням. Також, це формування професійних намірів у відповідності з інтересами і потребами конкретного регіону у кадрах.

Керівництву закладів освіти взагалі, й позашкільної зокрема, на нашу думку, треба пам'ятати, що профорієнтація повинна здійснюватися на всіх вікових етапах [5, с. 79–81]:

1. Емоційно-образний (діти старшого дошкільного віку). Формування позитивного ставлення до світу професій, до людей праці. На цій стадії професії відомі дітям лише за назвами і деякими зовнішніми ознаками (форма одягу, манери поведінки, оцінка оточуючих людей).

2. Пропедевтичний (I-IV класи). Розвиток інтересу до професії батьків, до найбільш масових професій. Формування любові і сумлінного ставлення до праці. У молодших школярів ще немає підстав для здійснення серйозного професійного вибору, часто відсутні виражені інтереси і нахили. Вони легко змінюються на інші.

3. Пошуково-зондуючий (V-VII класи). Формування професійної спрямованості при усвідомленні інтересів, здібностей, цінностей, які пов'язані з вибором професії і визначенням свого місця у суспільстві. В цих учнів можуть мати місце особливо раптові переміни в інтересах, що викликано істотнім підйомом пізнавальної активності у цьому віці. Але саме в цьому віці можуть виникнути інтереси, які можуть мати вихід на професійну діяльність.

4. Формування професійної свідомості (VIII-IX класи). Формування особистісного сенсу вибору професії, уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності із своїми ідеалами, уявлення про цінності зі своїми можливостями. На цьому етапі учень повинен вже реально сформулювати для себе завдання вибору майбутньої діяльності з урахуванням наявних психологічних і психофізіологічних ресурсів. Предмети на вибір у цих класах покликані сприяти формуванню в школярів стійких інтересів, допомогти їм у виборі профільного навчання в 10-11 класах. Підсилюється увага до вироблення у школярів бажання до постійного навчання. Профорієнтаційна робота з ними планується з урахуванням можливості продовження освіти в професійно-технічних, середніх спеціальних навчальних закладах чи у закладах позашкільної освіти.

5. Період уточнення соціально-професійного статусу (X-XI класи). Формування знань, умінь у визначеній сфері трудової діяльності. На даному етапі в сучасній системі освіти старшокласники, що вибрали профіль навчання чи опанували (за бажанням) професію, уточнюють відповідність своїх професійно важливих та інших якостей, стану здоров'я вимогам професійної діяльності, що обирається.

Керівництву закладу позашкільної освіти, організовуючи роботу з професійного самовизначення старшокласників, необхідно розглядати мету їх зорієнтованості у сфері професій. Мету професійної орієнтації учнів доречно розглядати у загальному зв'язку з ширшими цілями і завданнями підготовки школярів до трудової діяльності. Підготовку учнів до трудової діяльності на сучасному етапі можна визначити таким чином: а) формування в особистості готовності до суспільно корисної, продуктивної праці; б) організація діяльності з підвищення кваліфікації співробітників центрів профорієнтації; в) проведення роботи з підготовки молоді до вибору професії; г) узагальнення і розповсюдження передового досвіду профорієнтаційної роботи [4].

На керівництво закладу позашкільної освіти покладається вирішення наступних завдань: 1) ознайомлення учнів з різними професіями, пропаганда робочих професій; 2) професійна діагностика: вивчення інтересів, професійних намірів, схильностей і здібностей молоді; 3) здійснення профконсультаційної роботи з молоддю і батьками, у процесі якої уточнюються професійні наміри, даються рекомендації по вибору професії, повідомляється інформація про шляхи подальшого підвищення кваліфікації і відповідні освітні заклади; 4) практичне здійснення професійного відбору (підбору) на основі даних профдіагностики; 5) робота професійної і соціальної адаптації, а також професійного виховання молоді; 6) аналіз ефективності роботи з профорієнтації. З огляду на важливу роль батьків у професійному самовизначенні учнів, особливе значення має співпраця в професійній роботі освітнього закладу і сім'ї.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Виходячи з аналізу теоретичних положень цієї проблеми та визначаючи структуру професійного самовизначення можна стверджувати, що це досить складне системне утворення, до якого входять взаємоподоповнюючі елементи (професійна спрямованість (інтереси, мотиви, профінформованість); професійна самосвідомість (знання вимог професії, власних особливостей та уміння поєднати їх); професійні плани, що є відображенням стійкості професійних намірів), це не лише процес прийняття рішень щодо вибору професійної діяльності, але й одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності. Тому заклад позашкільної освіти має направляти зусилля на створення умов для розвитку інтересів, схильностей і здібностей вихованців. Цілеспрямована робота з професійної орієнтації учнів є частиною освітнього процесу закладу позашкільної освіти..

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є окреслення шляхів стимулювання процесу професійного самовизначення старшокласників в умовах діяльності закладу позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Є. Особистісно орієнтована профорієнтаційна робота в школі. *Директор школи*. 2003. № 4. С. 9–10.
2. Дубінка Микола. Особливості процесу самовизначення особистості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 75–81.
3. Панченко С.М. Особистісне самовизначення старшокласників як психологічна проблема. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К.: ЗАТ «Неотес», 2000. Т. 2. Ч. 6. С. 247–253.
4. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді. Посібник / За ред. М. П. Тименка. К., 2001. 152 с.
5. Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. 120 с.
6. Професійна орієнтація: підручник / [Єгорова Є. В. [та ін.]; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
7. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценок; І. І. Ткачук, за ред. О. Л. Моріна. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.

УДК 7.01:75

Богдана МІКУЛЯК

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ ЯК ФОРМА ЗБЕРІГАННЯ ТА ПРОЯВІВ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри Кириченко О. І.

У статті розглядається специфіка українського мистецтва у відображенні та збереженні національної ідентичності, яке протягом історичного розвитку фіксує події минулого, висловлює соціальну критику та служить засобом культурного спілкування з іншими країнами.

Ключові слова: *образотворче мистецтво, мистецтво, культурна ідентичність, історія.*

Постановка проблеми. Образотворче мистецтво в Україні − це важливий елемент, який допомагає формувати націю та підтримувати її силу й єдність. Протягом століть саме візуальна культура – від іконопису до народної вишивки – допомагала українцям зберігати й передавати наступним поколінням свою національну ідентичність. У ХХ столітті мистецтво стало способом опору тоталітарним режимам, а в незалежній Україні воно перетворилося на важливий засіб суспільного осмислення подій й культурної дипломатії.

Аналіз досліджень і публікацій. Мистецтво у своїй сутності постає універсальним каналом соціалізації особистості, сприяє удосконаленню її духовної культури, розвиває творче мислення. Свої функціональні потенції мистецтво повністю розгортає в різнобічних зв'язках і взаємозумовленості, демонструючи єдність із життєдіяльними суспільними структурами. Саме мистецтво є широкою системою комунікації, яка практично не має перешкод, звернене водночас до усього людства, воно транслює художню інформацію на найширші культурні маси.

Образотворче мистецтво (завдяки своїй специфіці – зображальності, візуальності та статичності) здатне унаочнено фіксувати національне буття українства в різних просторових і часових межах, що уможливлює дію інформаційно-мистецького ланцюжка: суспільство певної історичної доби – художник – твір – мистецтво – реципієнт, цим самим транслюючи в сьогодення найважливіші культурні, художні та національні цінності багатьох епох. Таким чином, українське образотворче мистецтво має змогу поєднувати національне та мистецьке, давати синтез сутнісних параметрів українського буття в усьому обсязі, розвивати смислові зв'язки особистості з національною спільнотою.

Дослідження ролі українського мистецтва в історичному контексті та процесах національного самоусвідомлення знайшли відображення у працях низки вітчизняних науковців. Ф. Уманцев у праці «Мистецтво давньої України» [5] детально окреслює формування візуальної культури від палеоліту до козацької доби, акцентуючи увагу на самобутній художній культурі Давньої Русі та розквіті іконопису XIV–XVI століть. Автор підкреслює роль мистецтва як фіксатора національного буття.

О. Сидор у роботі «Українська культура: Історія і сучасність» [4] та Р. Яців в «Українськму мистецтві XX століття: Історія, теорія, методологія» [7] розглядають мистецтво як ключовий чинник націєтворення у XIX–XX ст. та як засіб опору в умовах втрати державності. Зокрема, Р. Яців аналізує творчу трансформацію кінця 1980-х – початку 1990-х, спричинену ідеологічною лібералізацією та змінами у фінансуванні.

Енциклопедичні видання, зокрема «Велика українська енциклопедія» (ВУЕ) [2], надають широкий огляд історичних періодів та жанрового розвитку образотворчого мистецтва.

Н. Авер'янова у статті «Роль мистецтва у формуванні національної ідентичності та збереженні національної культури» [1] безпосередньо розглядає мистецтво як ключовий елемент формування та збереження національної ідентичності, що слугує засобом передачі цінностей наступним поколінням.

Видання, що висвітлюють сучасний арт-процес, як-от журнал «Артанія» [3], фокусуються на діяльності «Нової хвилі», феномені необароко та становленні арт-ринку, демонструючи реакцію мистецтва на незалежність та глобалізацію.

Однак, попри вагомий доробок, потребує поглибленого висвітлення та системного обґрунтування саме сучасна, подвійна роль образотворчого мистецтва України, яка є центральною темою даної статті і відрізняє її від попередніх досліджень. По-перше, мистецтво розглядається як інструмент культурної дипломатії та міжнародної комунікації в умовах національних викликів. Більшість наявних робіт фокусується на внутрішніх процесах (наприклад, [7; 3]), тоді як питання репрезентації української візуальної культури на світовій арені та її вплив на міжнародне сприйняття України – тобто мистецтво як інструмент міжнародної комунікації в умовах глобалізації та національних викликів – залишається менш систематизованим. Саме цей аспект виноситься на обґрунтування у нашому дослідженні. По-друге, здійснюється комплексний аналіз візуального мистецтва як засобу соціальної критики та хронікера поточної історії: хоча згадуються вуличне мистецтво та акціонізм (як елементи «Нової хвилі» [3]), так як відсутній комплексний аналіз того, як візуальне мистецтво останніх десятиліть виступає засобом соціальної критики та рефлексії на сучасні суспільно-політичні події, стаючи хронікером і критиком поточної історії (наприклад, через вуличне мистецтво, перформанси та мистецькі акції останніх років).

Таким чином, новизна та актуальність цієї статті полягає у системному обґрунтуванні подвійної, взаємопов'язаної сучасної ролі образотворчого мистецтва України: як транслятора ідентичності та соціального критика на внутрішньому рівні, і як інструмента культурної дипломатії на міжнародному рівні, що особливо важливо в період національних викликів.

Метою дослідження є виявлення та обґрунтування важливої ролі образотворчого мистецтва в процесах збереження ідентичності та міжнародної комунікації в Україні, особливо у період національних викликів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Український народ за свою багатовікову історію створив самобутнє національне мистецтво, починаючи з перших пам'яток художньої культури на теренах України середнього палеоліту (схематичні зображення, геометричний орнамент, тотеми Мізинської стоянки) та скульптурних мотивів Матері-богині у період Трипільської культури (4–3 тис. до н.е.) [1]. У 1 тис. до н.е. на теренах Північного Причорномор'я розвивалося давньогрецьке мистецтво. Воно мало помітний вплив на мистецтво кочових народів сучасної України й сусідніх земель, зокрема скіфське мистецтво [5, с. 7–17].

Прямим свідченням формування ранньої національної візуальної мови є самобутня художня культура Давньої Русі, яка почала формуватись на межі VII – IX століть. Її визначними пам'ятками, що заклали основи візуального канону, є фрески та мозаїки (Києво-Михайлівський Золотоверхий, Спас на Берестові) [4 с. 44–46]. У період XIV-XVI століть мистецтво зосереджується на збереженні духовності: відбувається розквіт іконопису. Згодом, з поширенням друкарства, провідним видом мистецтва стала гравюра, що мало

вирішальне значення для візуальної комунікації та поширення освіти. XVI століття засвідчує появу портрету як жанру, що фіксує образи козацької старшини та української еліти [5, с. 63]. Це стало ключовим моментом, що ілюструє роль мистецтва у фіксації формування самобутньої еліти.

Завдяки успіхам Визвольної війни 1648 –1657 рр. українцям вдалося звільнитися від домінування польського елементу та польського релігійно-культурного тиску [7, с. 52− 54]. Це призвело до розквіту самобутнього стилю українського бароко, який поєднав європейські форми з народним колоритом і став яскравим проявом національної культурної суверенності. Епоха бароко демонструє здатність української культури до синтезу європейських течій: монументальна декоративна скульптура та архітектурні оздоблення підтверджують високий рівень мистецької пластики українських майстрів. Бароко в Україні, як і в інших європейських державах, репрезентувало світовідчуття цілої історичної епохи, котра відобразила своєрідний тип особи, тип культури та філософський спосіб мислення [4, с. 75]. Проте, від початку становлення московської влади в Україні, політика спрямовувалася на винищення самостійних чинників українського буття, до яких належали козацтво, церква, освіта [7, с. 59-60].

Критично важливим періодом стає XIX – початок XX ст., коли на художньому рівні почав окреслюватися процес націєтворення. Художньо-образні чинники стали найважливішими у процесі національної самоідентифікації.

На тлі втрати державності звернення до «національної ідеї» та «духу нації» стало ключовим у філософсько-світоглядних системах. Поєднання традиції, фольклору та історичної минувшини було захисною реакцією українства і сприяло формуванню модерної нації. Піднесення національної самосвідомості актуалізувало патріотичну роботу митців зі збирання культурних сил та збереження історичної пам’яті. Національні традиції, які постійно витіснялися, не були знищені, а забезпечили спадкоємність і підґрунтя для подальшого розвитку національного стилю. На рубежі XIX-XX ст. це призвело до інституційного утвердження українського мистецтва: створювалися музеї, виставки та мистецькі об’єднання, що формувало ідейно-патріотичні орієнтації митців і підвищувало їхній професійний рівень [1].

На порубіжжі 1980-1990-х років українське образотворче мистецтво пережило творчу трансформацію, отримавши необмежені можливості для самовираження після тривалого ідеологічного диктату [7, с. 145−147]. Цей процес збігся з різким скороченням державного фінансування та ліквідацією системи державних закупівель.

Наприкінці 1980-х −на початку 1990-х років українське образотворче мистецтво пережило докорінну трансформацію, спричинену збігом ідеологічної лібералізації та кардинальними змінами у фінансуванні та інституційній підтримці [7, с. 145-147]. Зникнення жорсткої державної цензури відкрило митцям необмежені можливості для самовираження та творчих експериментів. Водночас багаторазове скорочення державного фінансування та ліквідація системи державних закупівель творів сучасного мистецтва до музеїв стимулювали появу нових, ринково-орієнтованих форм існування мистецтва, таких як приватні галереї та пошук грантового фінансування, зокрема від іноземних фондів [2; 3].

Значна частина художників, чий творчий стиль сформувався ще за часів СРСР, продовжила роботу, демонструючи високий професійний рівень та вільне володіння навичками академічної художньої школи. Це явище, позначено терміном «постреалізм», охоплює майстрів, які, зберігаючи свою особисту практику, продовжували певний художній напрямок, збагачений досвідом творчості в умовах панування соцреалізму. Їхні твори складають значну частину як музейних, так і приватних колекцій. Паралельно частина представників старшого покоління активно вдалася до новаторства та авангардистських пошуків. Вони переосмислювали елементи народного мистецтва, створюючи роботи, яким властиві ексцентричність, орнаментальність та трансформація простору. Деякі митці розробили авторські, унікальні техніки - пльонтанізм (Іван Марчук), також комбінуючи елементи сюрреалізму та епатажу [2]. Цей напрямок відіграв важливу роль у формуванні регіональних художніх шкіл та насиченні художнього колориту національною символікою та архаїчними образами.

Становлення державності збіглося з появою «Нової хвилі» – найяскравішого прояву українського постмодернізму. Це об’єднання охопило різнорідні групи та митців, які прагнули трансформувати традиційні прийоми та посилити вплив на глядача, часто через елементи акціонізму [3]. «Нова хвиля» породила необароко – філософську світоглядну модель, що поєднує традиції українського бароко з елементами концептуалізму та авангардизму, вбираючи містичні та міфологічні уявлення [6]. Цей період також відомий як «полістилізм» через поєднання численних стилів, включаючи неоекспресіонізм, постімпресіонізм та гіперреалізм. Важливу роль у ній відіграли представники українського андеграунду [3].

У середині 2000-х зріс вплив концептуалізму, що спричинив переосмислення традиційних стосунків «художник – поціновувач» та вихід візуального мистецтва на публічний простір [6] Сформувалися нові мистецькі групи та об’єднання, які за допомогою відео, інсталяцій та перформансів займаються критичним переосмисленням візуального дискурсу і пошуком сучасної української культурної ідентичності [2]

З 1990-х активно розвивається вуличне мистецтво, як неофіційне (графіті), так і офіційне (мурали). Під час масових політичних протестів політичний складник вуличного мистецтва виразився, зокрема, через використання мистецьких прийомів для розпису захисного спорядження протестувальників та створення

експозиційних площ протестної тематики. Крім того, продовж останніх десятиріч спостерігається посилення інтересу до різнобічних форм візуальної народної творчості та повернення до національних живописних традицій. Це зумовило спеціалізацію групи художників, які умовно належать до примітивізму з елементами авангарду чи постмодернізму, продовжуючи традиції т. з. «народного живопису».

Формування сучасного арт-ринку Україні почалося з 1990-х років, замінивши централізовану систему закупівель. Провідну роль у цьому процесі відіграють приватні арт-галереї та аукціонні доми [3]. Хоча вторинний ринок складає лише невелику частку обсягу ринку за сумами обігу, основна частина продажів припадає на непублічні операції через дилерів, галереї та безпосередньо від художників [3]. Живопис є безпечним лідером на аукціонах. Водночас, поширений у світі інститут ексклюзивного представництва художника галереєю майже не функціонує. Загалом, роль приватних інституцій є вирішальною у просуванні та комерціалізації сучасного українського мистецтва.

Інституційний розвиток супроводжувався появою власних масштабних виставкових майданчиків та ініціатив, таких як форуми «Art Kyiv Contemporary», бієнале «Арсенале» та «Kyiv Biennial», а також фестиваль «Kyiv Art Week» із ярмарком «Kyiv Art Fair» [2; 3]. Це сприяло активному функціонуванню арт-ринку.

Інформаційне поле посилилося завдяки появі спеціалізованих мистецьких видань та веб-сайтів, а також неформальних самовидавних журналів. Система мистецької освіти була укріплена зростанням кількості кафедр у закладах вищої освіти та розвитком неформальних програм для арт-менеджерів [1].

Таким чином, образотворче мистецтво України останніх десятиліть демонструє широкий стилістичний діапазон, позбулося примусової політизації, створило нові форми взаємодії з аудиторією та успішно інтегрувалося у світовий мистецький процес.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Українське образотворче мистецтво історично виступало як універсальний канал соціалізації та ключовий чинник національного самоусвідомлення. Завдяки своїй візуальності, воно забезпечувало безперервність культурних та національних цінностей, фіксуючи національне буття від доісторичних часів до розквіту українського бароко та процесу націєтворення у XIX-XX століттях.

Період незалежності став етапом докорінної трансформації. Звільнення від ідеологічного диктату, поєднане з втратою державного фінансування, спричинило вибух стилістичного поліморфізму та появу ринково-орієнтованих інституцій. Це активізувало пошук сучасної української культурної ідентичності через нові форми та призвело до інтеграції у світовий мистецький процес.

Мистецтво України останніх десятиліть демонструє життєздатність, гнучкість та здатність до синтезу глибоких національних традицій із світовими авангардними течіями. Його сучасна роль полягає у візуалізації національної ідентичності, критичному діалозі із суспільством та забезпеченні культурної комунікації в глобалізованому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. М. Роль мистецтва у формуванні національної ідентичності та збереженні національної культури. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія, 13. Київ, 2013. Вип. 13. URL: http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-13/Averjanova.pdf
2. Велика українська енциклопедія (ВУЕ). Образотворче мистецтво України. URL: https://vue.gov.ua/Образотворче_мистецтво_України URL: http://ukrbulletin.univ.kiev.ua/Visnyk-13/Averjanova.pdf
3. Журнал «Артанія».Київ. (Мистецтвознавче видання, що виходить із 1995 року, висвітлює діяльність «Нової хвилі» та розвиток українського арт-ринку).
4. Сидор О. Ф. Українська культура: Історія і сучасність. Київ: Знання, 2012. 382 с.
5. Уманцев Ф.Мистецтво давньої України. Історичний нарис. Київ: Либідь, 2002.–472 с.
6. Український музичний світ. Образотворче мистецтво. URL: http://ukr-music.paradox.dn.ua/katehorii/obrazotvorche-mystetstvo
7. Яців Р. М. Українське мистецтво XX століття: Історія, теорія, методологія. Львів: Світ, 2010. 472 с.

УДК 373.2:159.946.4:81'243

Софія МИХАЙЛЮК

СУЧАСНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЗНАНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті розглядаються сучасні методи оцінювання мовленнєвих знань дошкільників у контексті компетентнісного підходу та інноваційних освітніх технологій. Обґрунтовано актуальність проблеми оцінювання мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, зумовлену переходом від традиційних репродуктивних форм контролю до інтегративних систем оцінювання, що враховують багатовимірність мовленнєвої діяльності.

Визначено, що сучасні підходи до оцінювання мовленнєвих знань орієнтовані на розвиток комунікативної компетентності, забезпечення індивідуалізації освітнього процесу та створення умов для саморефлексії й

мовленнєвого самовираження дитини. Зроблено висновок про необхідність розробки уніфікованих критеріїв оцінювання та адаптації сучасних методик до українського освітнього середовища.

Ключові слова: *оцінювання мовленнєвих знань, дошкільники, комунікативна компетентність, критеріально орієнтоване оцінювання, портфоліо, автентичне оцінювання, цифрові технології, гейміфікація, формувальне оцінювання.*

The article considers modern methods of assessing speech knowledge of preschoolers in the context of a competency-based approach and innovative educational technologies.

The relevance of the problem of assessing speech development of preschool children is substantiated, due to the transition from traditional reproductive forms of control to integrative assessment systems that take into account the multidimensionality of speech activity. It is determined that modern approaches to assessing speech knowledge are focused on the development of communicative competence, ensuring the individualization of the educational process and creating conditions for self-reflection and speech self-expression of the child. The conclusion is made about the need to develop unified assessment criteria and adapt modern methods to the Ukrainian educational environment.

Keywords*: assessment of speech knowledge, preschoolers, communicative competence, criterion-based assessment, portfolio, authentic assessment, digital technologies, gamification, formative assessment.*

Постановка проблеми. Актуальність оцінювання мовленнєвих знань у дошкільному віці зумовлена динамічним розвитком освітніх парадигм, які фокусуються на компетентнісному підході та практичній орієнтації навчання. У цей період відбувається інтенсивний розвиток мовлення дитини, формування основ комунікації, що є критично важливим для її подальшої соціалізації та успішного навчання у школі. Ефективна вербальна взаємодія стає ключовою навичкою, що вимагає адекватних і валідних інструментів оцінювання вже з раннього віку.

Як свідчить практика, традиційні методи контролю, що часто зосереджувалися на репродуктивному рівні засвоєння матеріалу, виявляються недостатніми для об'єктивної оцінки здатності дошкільника до продукування, рецепції та інтеракції в реальних мовленнєвих ситуаціях. Тому сучасна дошкільна дидактика та методика розвитку мовлення вимагають переосмислення підходів до оцінювання, інтеграції інноваційних технологій та розробки критеріальних систем, які б відповідали багатогранності мовленнєвої діяльності дошкільнят.

Аналіз досліджень та публікацій сучасних українських науковців з теми дослідження свідчить про значний інтерес до проблематики оцінювання мовленнєвих знань, що актуально і для дошкільного віку. Зокрема, праці О. Тарнопольського акцентують увагу на компетентнісному оцінюванні як засобі формування комунікативної компетенції, підкреслюючи необхідність оцінювання не лише знань, а й вмінь їх застосовувати, що є фундаментальним для розвитку мовлення дошкільників. Н. Баришнікова досліджує психолого-педагогічні аспекти тестових технологій, які можуть бути адаптовані для діагностики мовленнєвого розвитку, звертаючи увагу на їхню діагностичну цінність та валідність.

У роботах О. Пасічник розглядаються інтерактивні методи оцінювання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та формуванню самостійності в навчанні, що особливо цінно для роботи з дошкільниками.

І. Шабатура зосереджується на застосуванні критеріально орієнтованого оцінювання усного мовлення, що забезпечує більшу об'єктивність та прозорість процесу.

І. Хом'як висвітлює потенціал використання цифрових технологій та платформ для автоматизованого та інтерактивного оцінювання мовленнєвих навичок, що відкриває нові можливості для спостереження та фіксації мовленнєвого прогресу дітей тощо.

Мета статті полягає в аналізі сучасних методів оцінювання мовленнєвих знань дошкільників та визначенні їхніх ключових характеристик.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що сучасні методи оцінювання мовленнєвих знань значно еволюціонували від традиційних форм, які були здебільшого орієнтовані на перевірку граматичних правил та лексичних одиниць у відірваному від контексту вигляді. Нині акцент зміщується на оцінювання комунікативної компетенції, що охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, дискурсивний та стратегічний компоненти, які починають формуватися вже у дошкільному віці [6].

На думку І. Шабатури, одним із провідних підходів єкритеріально орієнтоване оцінювання (КОО). Цей метод передбачає використання заздалегідь визначених критеріїв та дескрипторів, що чітко описують рівні досягнення мовленнєвих компетенцій. Замість порівняння дитини з іншими дітьми, КОО порівнює її досягнення з встановленими стандартами розвитку. Наприклад, для оцінювання усного мовлення у дошкільників можуть використовуватися такі критерії, як словниковий запас, граматична правильність фраз, зв'язність розповіді, ініціатива у спілкуванні, розуміння зверненого мовлення, вимова. Така система робить оцінювання більш прозорим та об'єктивним для вихователя [4, с. 413].

О. Тарнопольський наголошує на тому, що в якості методу оцінювання набуває все більшої популярності портфоліо, яке представляє собою систематизовану добірку робіт дитини, що демонструє її прогрес у розвитку мовленнєвих навичок протягом певного періоду. Портфоліо дошкільника може включати малюнки з коментарями, аудіозаписи монологічного та діалогічного мовлення (наприклад, переказ казки, розповідь про

день, діалоги з вихователем), відеозаписи ігор та спілкування, рефлексивні нотатки вихователя про мовленнєвий досвід дитини. На думку вченого, перевага портфоліо полягає в його здатності відображати автентичну мовленнєву діяльність, сприяти самооцінюванню та формуванню метакогнітивних навичок, що є важливим для відстеження індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини [6].

О.Пасічник вважає, що метод автентичного оцінювання передбачає створення завдань, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій, де потрібне використання мови. Для дошкільників це можуть бути рольові ігри, де діти імітують спілкування в магазині, у лікаря, у родині; розповіді за картинками або про іграшки; участь у спільних проектах, що вимагають обговорення та домовленостей. Метою є оцінка не лише лінгвістичних знань, а й соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій – тобто, як дитина використовує мову в реальних життєвих контекстах [2, с. 161].

З розвитком інформаційних технологій значного поширення набули цифрові методи оцінювання. Онлайн-ігри та інтерактивні додатки за допомогою спеціалізованих платформ дозволяють автоматизувати перевірку певних аспектів мовленнєвих знань, таких як розпізнавання звуків, поповнення словникового запасу, розуміння простих інструкцій.

Так, І. Хом'як зазначає, що такі платформи можуть надавати миттєвий зворотний зв'язок, що є важливим для саморегульованого навчання. Використання інтерактивних книг, відеоматеріалів та інтерактивних вправ у цифровому форматі розширює можливості для оцінювання рецептивних та продуктивних навичок у різноманітних контекстах. Записи усного мовлення дошкільників можуть аналізуватися як вихователем, так і за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, що вимірює швидкість мовлення, кількість пауз, інтонаційні особливості, допомагаючи виявити особливості розвитку мовлення [3, с. 76].

Як зазначають вчені, гейміфікація в оцінюванні є відносно новим, але перспективним напрямом. Вона передбачає інтеграцію елементів гри (бали, рівні, нагороди) в процес оцінювання, що підвищує мотивацію дітей та знижує рівень стресу. Хоча цей метод більше спрямований на формативне оцінювання, він може бути інтегрований у сумативні форми для перевірки конкретних мовленнєвих завдань. Наприклад, дитина може «заробляти» зірочки за правильну вимову звуків або за повну відповідь [2].

Важливим є також оцінювання взаємодії, що фокусується на здатності дошкільника ефективно брати участь у діалозі, реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати розмову, домовлятися. Це часто відбувається під час рольових ігор, сюжетно-рольових ігор, спільних творчих завдань.

Необхідно підкреслити рольформувального оцінювання у сучасній системі, яке спрямоване не стільки на контроль, скільки на підтримку та корекцію навчального процесу. Через постійний зворотний зв'язок, самооцінювання (наприклад, дитина може вибрати «смайлик», що відображає її успіх) та взаємооцінювання (коли діти вчаться слухати один одного та висловлювати думки) дошкільники отримують інформацію про свій прогрес і розуміють, що саме потрібно покращити.

Висновки. Отже, сучасні методи оцінювання мовленнєвих знань дошкільників характеризуються комплексним підходом, орієнтацією на комунікативну компетенцію та активним використанням технологічних інновацій. Критеріально орієнтоване оцінювання, портфоліо, автентичні завдання, цифрові інструменти та гейміфікація є основними векторами розвитку цієї галузі, адже вони дозволяють не лише об'єктивніше оцінювати реальні мовленнєві здібності дошкільнят, але й сприяють неперервному розвитку мовлення та підготовці до школи.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку уніфікованих критеріїв оцінювання для різних мовленнєвих ситуацій та адаптацію існуючих методів до специфіки українського освітнього контексту саме для дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баришнікова, Н. В. (2015).Тестові технології в навчанні іноземних мов: психолого-педагогічні аспекти. Суми: Вид-во СумДУ. 115 с.
2. Пасічник, О. Г. (2018). Інтерактивні методи оцінювання у формуванні комунікативної компетентності студентів-філологів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 1(42), С. 160–163.
3. Хом'як, І. Л. (2021). Використання цифрових технологій в оцінюванні мовленнєвих навичок студентів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки,* (1), С. 74–79.
4. Шабатура, І. М. (2020). Критеріально орієнтоване оцінювання усного мовлення здобувачів вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (103), С. 412–420.
5. Tarnopolsky, O. (2008). English for academic purposes. Krok. 267 p.
6. Council of Europe. (2001).Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. 456 p.

УДК 793.3.071-053.2:373.2.016:793.3

Лоліта НІКОЛЄНКО

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.*

The article considers current issues of teaching classical dance in children's choreographic groups, emphasizing its fundamental importance for the comprehensive development of the child. Particular attention is paid to the uniqueness of classical dance as the basis of art that forms coordination, flexibility, strength, endurance, as well as discipline, concentration, patience and aesthetic taste. Such methodological techniques as the use of a mirror, pair work, figurative associations and phased study of movements that contribute to the effective assimilation of the material are considered. The conclusion is made about the importance of an individual approach, emotional interest and the use of modern teaching aids.

Keywords: *classical dance, teaching methodology, children's choreography, choreographic group, academic traditions, physical development, psychophysical development, pedagogical skill, coordination, flexibility, strength, endurance, discipline, concentration, patience, aesthetic taste, figurative associations, phased learning*.

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. Смирновою 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 винятkового 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 сувора, 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 неоціненним внеском у всебічний розвиток дитини, роблячи її не лише танцівником, а й гармонійно розвиненою 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 – «стопи – стрілочки» 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. Смирнової, 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 plié 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 rond 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. 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 хлреографа. *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 37.015.4:37.013.43:37.025.

Олена ОВДІЙ

АДАПТАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДАЛЬТОН-ПЛАНУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті розглядається потенціал Дальтон-методу як передового підходу для стимулювання пізнавальної активності та всебічної реалізації особистісно-орієнтованого навчання в освітньому середовищі, що передбачає інклюзію. З'ясовано, що Дальтон-план, який спирається на триєдність самовизначення, самокерування та взаємодії, надає можливість учням з особливими освітніми потребами (ООП) рухатися у власному темпі, самостійно обирати шляхи засвоєння навчальної інформації та приймати відповідальність за досягнення своїх освітніх результатів. Визначено, що основними елементами цієї системи є модульні завдання (диференційовані навчальні блоки), робоча майстерня (час для індивідуальної чи групової діяльності) та домашній простір (створення психологічно комфортних умов). Підкреслюється, що успішне застосування Дальтон-технології сприяє розвитку автономності, креативного мислення та соціальній інтеграції школярів.

Ключові слова: *Дальтон-план, освітня інклюзія, індивідуалізований підхід, автономність навчання, співробітництво.*

Постановка проблеми. У контексті становлення високотехнологічного суспільства, навчальний процес розглядається як ключовий механізм для розвитку індивідуальних здібностей учнів. Перед загальноосвітніми навчальними закладами, які впроваджують інклюзивні моделі навчання, стоїть фундаментальне завдання: не обмежуватися лише передачею фактологічних знань, але й формувати стійку внутрішню мотивацію до пізнання, спонукаючи школярів до самостійності, що безпосередньо корелює з розвитком їхніх когнітивних здібностей.

З огляду на це, гостро постає питання оптимізації організаційних форм освітнього процесу та пошуку відповіді на запитання: яким чином найкраще здійснювати навчання, створюючи при цьому оптимальні умови для всебічного розвитку та самореалізації особистості в умовах освітньої інклюзії. Необхідно знайти ефективні шляхи підвищення результативності освітнього процесу, досягнення всебічного інтелектуального розвитку та формування умінь саморозвитку, зберігаючи при цьому базові принципи класно-урочної системи.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед широкого спектру інноваційних методик, які активно впроваджуються в систему інклюзивної освіти, особливої уваги заслуговують ті, де педагог змінює свою роль з безпосереднього транслятора знань на координатора та організатора навчальної діяльності. Його функція зводиться до спрямування зусиль кожного учня з особливими потребами в потрібне русло, обов'язково враховуючи його унікальні індивідуальні особливості. Таким чином, дитина стає центральною, провідною фігурою всього навчально - виховного циклу: вона не просто пасивно отримує інформацію, а вчиться завдяки активній участі у вивченні обраних тем, беручи на себе повну відповідальність за процес та фінальний результат своєї навчальної діяльності.

Отже, головне завдання вчителя полягає у пошуку ефективних засобів, які здатні забезпечити учню реалізацію його внутрішньої свободи вибору та максимальне проявлення ініціативи. Серед таких креативних технологій, що дають змогу реалізувати індивідуалізований підхід, головне місце посідає відомий Дальтон-план. Ця технологія є одним із найбільш дієвих методів для активізації пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами під час освоєння різних навчальних предметів. Завдяки Дальтон-технології, викладач допомагає учням досягти самореалізації, всебічного самовдосконалення та успішної адаптації в сучасному, динамічному світі інформації. У Дальтон-плані закладено великий потенціал для повної реалізації

принципів особистісно-орієнтованого навчання, що є можливим навіть у межах звичної класно-урочної системи.

Мета статті полягає у визначенні теоретичної сутності, основоположних принципів та практичних можливостей Дальтон-плану як ефективного методичного інструментарію для повноцінної реалізації індивідуально - орієнтованого підходу в умовах практичного інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Назва цього методичного підходу походить від міста Дальтон у Сполучених Штатах Америки, де американська освітянка Хелен Паркерхерст вперше заснувала навчальний заклад, що спочатку мав назву «Дитяча університетська школа», і почала впроваджувати власні ідеї. Хелен Паркерхерст поставила собі за мету розробити принципово нові підходи до організації навчально-виховної діяльності дітей. Після кількох років плідної експериментальної роботи у власній школі, яка спочатку складалася лише з однієї класної кімнати, вона успішно розробила так званий «лабораторний план» [2]. Суть цього плану полягала в тісній інтеграції зусиль вчителів та учнів для досягнення індивідуалізованих навчальних цілей. Дальтон-план є не просто методикою, а «способом освітнього життя», в рамках якого створюються спеціальні умови, що сприяють максимально ефективному розкриттю потенціалу кожного учня. Кінцева мета цього плану – навчити школярів самостійно здобувати знання, використовуючи для цього чітко структуровані дальтон-завдання, які розкривають зміст певного розділу, що підлягає засвоєнню. Саме тому педагог із самого початку не повинен висувати надмірних вимог; гнучкість, винахідливість та працездатність можна очікувати лише тоді, коли всі запропоновані завдання відповідають розумовим можливостям дитини.

Найбільш неефективною є ситуація, коли завдання мають надто високий рівень складності. Учень зобов'язаний чітко розуміти, що від нього вимагається, перш ніж він зможе ефективно розподілити свій час та заняття для систематичного виконання роботи. Лише повністю усвідомлена робота стимулює інтерес і сприяє розвитку творчих здібностей [1].

Згідно з Хелен Паркерхерст [2], Дальтон-план являє собою органічне поєднання кабінетної системи навчання з освітнім процесом, який будується на трьох взаємопов'язаних і нерозривних принципах: свобода; самостійність; співпраця. Всі ці принципи підпорядковані провідній ідеї – принципу гуманізму. Принцип свободи означає право учня самостійно обирати тему, місце роботи, партнера, джерела інформації, власний темп і методи виконання завдань. Проте ця свобода нерозривно пов’язана з відповідальністю: учень здійснює самоконтроль та взаємоконтроль, але кінцеву оцінку досягнення мети за кожне виконане завдання виставляє вчитель. Таким чином, навчально-виховний процес організовується таким чином, що учні, за підтримки педагога, обирають для себе оптимальні шляхи засвоєння знань, умінь та навичок, при цьому навчаючись відповідально користуватися наданою їм свободою. Це, у свою чергу, забезпечує високу мотивацію до навчальної діяльності.

Слід зазначити, що роль вчителя – керувати процесом, стимулювати, підтримувати свободу вибору, контролювати результати та навчати. Принцип самостійності спонукає учнів до активної, незалежної діяльності та здійснення власних відкриттів. Матеріал запам'ятовується значно краще, оскільки учень бере участь в активному, а не пасивному процесі запам'ятовування.

Важливим є й те, що школярі вчаться ефективно використовувати свій час. Для організації повноцінної самостійної роботи учня, вчителю необхідно: чітко формулювати навчальні завдання; встановлювати реалістичні терміни виконання; готувати диференційовані завдання, що враховують темп роботи («швидкі» та «повільні» учні); вказувати допоміжні інформаційні ресурси; визначати зрозумілі правила поведінки, дозволяючи вільне переміщення під час роботи, яке не заважає іншим.

Принцип співпраці передбачає можливість вибору форми роботи: індивідуальну, парну або в малій групі. Учень має право звернутися по допомогу до будь-кого: однолітків, батьків, вчителя. Це формує навички поваги до інших, вміння вислухати, знайти спільну мову, приймати колективні рішення, довіряти та допомагати.

Роль педагога при цьому зводиться до того, щоб підказати, де і як шукати відповідь. Звідси випливає ключова ідея Дальтон-плану: працюй із ким бажаєш, запитуй кого завгодно, але відповідальність за кінцевий результат несеш лише ти сам.

Усі ці ідеї реалізуються через три основні компоненти Дальтон-плану: завдання, лабораторія і будинок.

Завдання є найважливішим елементом і складають основу технології. У них детально описаний навчальний матеріал для самостійного засвоєння до встановленого терміну, тому вони мають бути максимально продуманими та чітко розробленими. Мінімальна програма завдань включає лише основні елементи курсу, середня задовольняє потреби більшості, а максимальна призначена для найбільш підготовлених і обдарованих. Якщо учень відчуває себе більш впевненим, він може перейти на вищий рівень. Правильно розроблене завдання виступає як асистент вчителя. Самі завдання формулюються на різнорівневій основі.

Лабораторія – це час, відведений для самостійної роботи над модулями, а також для участі в необхідних навчальних заняттях.

Будинок створює умови, наближені до атмосфери домашньої свободи: комфортне робоче місце, свобода вибору партнера, наявність консультативної підтримки (психолога, тьюторів).

Формами реалізації Дальтон-плану є: класні уроки, колективні заняття, лабораторні роботи та конференції [2]. Методична література свідчить про зниження навчального перевантаження учнів завдяки можливості працювати в індивідуальному темпі. Важливою перевагою є інтеграційний характер Дальтон-технології: вона може успішно поєднувати елементи технологій індивідуалізації, диференціації, колективного навчання, а також модульні та проєктні підходи. При цьому діти не відчувають надмірного напруження, оскільки працюють із зацікавленістю та у власному природному темпі [1].

Слід наголосити, що без глибокого врахування психологічних особливостей, природних схильностей, особистого життєвого досвіду та загального простору комунікації, особистісно-орієнтований підхід не дасть очікуваного результату.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, Дальтон-технологія дозволяє ефективно впроваджувати особистісно-орієнтований підхід до навчання: вона дає учням з особливими освітніми потребами можливість розкрити свій внутрішній потенціал, стимулює їх до самостійної роботи з різними джерелами інформації, навчає критично вибирати головне, аналізувати, порівнювати, проводити експерименти та формувати обґрунтовані висновки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробйова Л. В. Розвиток ідей Дальтон-плану в шкільній освіті США, Нідерландів, Польщі: Монографія. Київ, 2021. 251 с.
2. Parkhurst, H. (1957). Een woord tot de Nederlandse Dalton Vereniging ter gelegenheid vanhaar vijf-en-twintig jarig bestaan. Dalton, 9 (3/4), p. 81-83.

УДК 75/76:004(045)

Артем ПЕТРОВ

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТВОРЕННІ ІЛЮСТРАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ХУДОЖНЬО-ПРИКЛАДНОЇ ГРАФІКИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті розглядається поняття ілюстрації як окремого жанру образотворчого мистецтва, вплив розвитку комп'ютерних технологій для її створення. Автор відзначає переваги та недоліки використання комп'ютерних технологій в процесі створення ілюстрації на заняттях з художньо-прикладної графіки.

***Ключові слова**: ілюстрація, комп'ютерні технології, графічні редактори, ескіз, книгодрук, гравюра, навчання, художньо-прикладна графіка, навички.*

Постановка проблеми. Ілюстрація є важливим елементом систематизації та донесення інформації як спосіб невербальної комунікації. Саме ілюстрація дає можливість візуального сприйняття інформації. З розвитком комп'ютерних технологій, змінився і процес створення ілюстрації. Це призвело до виникнення потреб у знаннях і вміннях в цій галузі, а також набуття навичок роботи з різноманітним програмним забезпеченням та використання знань, умінь та навичок на практиці.

Аналіз досліджень та публікацій. Аспекти створення ілюстрацій розглядались у працях: Коваленко М. О., Петращук С. А., Ковтун І. І. Пушкар О. І. Андрющенко Т. Ю. та ін.

Розвиток комп'ютерних технологій у ілюстрації стали об'єктом досліджень Мальцева А. О., Кугай Т. А., Павленко А. Ф., Басанець О. П., Бистрякова В. Н. та ін.

Мета статті – виявлення переваг та недоліків використання комп'ютерних технологій для створення ілюстрацій на заняттях художньо-прикладної графіки.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи та аналізуючи інформацію з різних джерел, можна зробити висновок, що "Ілюстрація – це зображення, що супроводжує текст літературного твору з метою полегшення візуалізації змісту, відчуття форми і є спонуканням для прочитання твору" [4]. Форма візуальної передачі інформації, іноді навіть без використання тексту.

Також, знаючи і розуміючи поняття ілюстрації, можна виділити її основні функції:

1. Інформаційна функція ілюстрації, як і текст, є формою подання інформації. ілюстрації доповнюють, поглиблюють і розширюють текстову інформацію, допомагають наочно представити описувані предмети (явища), можуть містити діаграми, графіки, номограми, а варіювання кольорами дозволяє легше відшукувати і сприймати потрібний текст.

2. Емоційно-психологічна функція ілюстрації забезпечує вплив візуального ряду на емоційний настрій читача. ілюстрації посилюють емоційно-художню дію тексту, приємні малюнки суттєво спрощують розуміння складної інформації у виданні, іноді замінюють громіздкий текст, натомість відсутність ілюстрацій ускладнює засвоєння текстової інформації.

3. Естетична функція ілюстрації визначається якістю її виконання, і тут важливим стає критерій художності. ілюстрації допомагають створити єдиний ансамбль видання, формують його естетичний образ, і таким чином впливають на читача.

Головною метою ілюстрації є зберігання, оформлення та передача знань та інформації. У формі візуальних образів таким чином інформацію може зрозуміти кожен, і цей спосіб існує з давніх давен, що можна дослідити за різними джерелами з часів зародження людства.

Аналізуючи ілюстрації як окремий жанр Образотворчого мистецтва можна простежити її розвиток з часів зародження людства і до сьогодення, але точно можна стверджувати актуальність даної теми. Як і в давні часи, коли будь-які ілюстрації виконувалися людиною лише власноруч, так і в наш час, коли на допомогу прийшли комп'ютерні технології, важливість ілюстрації зберігається завжди.

Свій початок ілюстрація бере ще з доби первісних людей кам'яної доби. В час, коли письма не було, а мова була на рівні примітивних вигуків, використання зображень було єдиним способом чітко передати потрібну інформацію. Хоча це було досить примітивним попередником того, що ми зараз називаємо ілюстрацією. “Практика ілюстрування була популярна ще з давніх часів. Як і дотепер, основна її функція полягає в передачі інформації. Найдавніші мініатюри, відомі людству, були знайдені в єгмпетському збірнику “Книга мертвих”. Рукописи клали до гробниць, щоб ті допомогли душам померлих у потойбічному світі” [1].

На початку свого зародження ілюстрація виконувала виключно наукову, інформативну роль. Лише з часом ілюстрація почала поступово перетворюватися з технічного інструменту документування інформації в окремий жанр мистецтва. Хоча мистецтво візуального супроводу існує з давніх часів, як окремий жанр ілюстрація сформувалася лише з появою друкарства. До цього часу, ілюстрація прирівнювалась до живопису чи рисунку, тому що рукописні книги оформлювалися виключно вручну, та були на вагу золота, яку могли собі дозволити лише заможні представники народу.

Так званий “золотий вік” ілюстрації почався у XIX столітті з появою та розвитком літографії, гравюри та інших технік масового друку, що зробило її доступною широкій аудиторії. Художники, такі як Гюстав Доре, Джон Тенніел, Артур Рекхем та багато інших, створили шедеври, які стали невід'ємною частиною літературної спадщини. Не оминуло це й український книгодрук.

Українська книжкова гравюра XVI – XVIII ст. все більше привертає увагу дослідників. Оздобам українських стародруків присвятили грунтовні довідкові видання корифеї гравюрознавства Д. О. Ровинський і П. М. Попов.

На відміну від наукової ілюстрації, художня, книжкова ілюстрація має більше свободи дії. Наукова ілюстрація мала бути точною, деталізованою та конкретною, чітко відображуючи інформацію. Оскільки її призначенням було інформування інших, вона мала чітко відповідати інформації, яку вона передавала. В той же час, художня ілюстрація не мала обов'язково передавати образ ідеально. Вона має більше простору для відхилень, в залежності від особистого творчого бачення художника, стилю виконання, матеріалу, або емоційного навантаження. Художник сам може обирати, як зобразити та передати творчий задум автора, зробивши ілюстрацію не лише інформативною, але й естетичною.

Ще з давнини традиційно ілюстрації виконуються вручну майстрами своєї справи, яких називають Художниками-Ілюстраторами. Вони докладають кропіткої праці для створення ілюстрацій, щоб вони не тільки передавали інформацію, супроводжували текст, але й для того, щоб вони передавали емоції, які автор заклав до свого твору. В часи до винайдення книгодрукування, кожна ілюстрація була унікальною, єдиною в своєму роді, що суттєво збільшувало як матеріальну так і мистецьку цінність всієї книги. Лише з появою друкарства книги та ілюстрації змогли поширитися на широкий загал та стати доступними всім.

В сучасному світі із розвитком комп'ютерних технологій, ілюстрації стали ще більш доступними на широкий загал. З'явилося багато корисних програм, які в рази прискорили та полегшили процес створення ілюстрації. “Базові знання цих програм необхідні для обробки особистих фотографій, оформлення рефератів, дипломів, різноманітних друкованих праць, дизайну тощо. Ці програми відкривають перед користувачами можливості не тільки в обробці різного роду, створення малюнків, макетів буклетів, листівок, візитівок, логотипів, відновлення старих знімків, але й розробки дизайну повноцінних сайтів та ілюстрацій” [2]. Тепер працюючи в комп'ютерному середовищі можна створити повноцінно ілюстрацію повністю з нуля, але багато художників й досі спершу створюють фізичний начерк, концепт, який вже потім вони переносять до графічних редакторів, таких як PhotoShop, Adobe Illustrator чи Krita, або програм з 3D моделювання, таких як Blender. Таким чином вони можуть зберегти свої витвори, залишивши свій індивідуальний художній почерк. Також для багатьох художників створення ілюстрації вручну просто є набагато зручнішим, коли вони відчувають матеріал особисто.

З появою таких програм як генератори зображень, штучного інтелекту та нейронних мереж, створення ілюстрацій практично перетворилося на справу двух секунду. Проте, незважаючи на ефективність такого методу, він має ряд серйозних недоліків, які роблять його вкрай ненадійним. Тому робота художника-ілюстратора просто не може бути знецінена, адже незважаючи на те, наскільки передовою є технологія, вона не зможе повноцінно замінити унікальне творче бачення живої людини.

За для більш чіткого розуміння переваг та недоліків обох технік виконання ілюстрацій слід чітко визначити переваги та недоліки кожної з них окремо.

І. Виконання ілюстрації від руки.

Переваги:

1. Контроль над використанням матеріалів та технік.
2. Передача власних думок та емоцій.
3. Набуття важливих умінь та навичок.
4. Розвиток дрібної моторики.

Недоліки:

1. Складніше виправляти помилки.
2. Більші витрати часу.
3. Неможливе точне копіювання.
4. Можливий бруд у роботі.
5. Витрати на матеріали.

ІІ. Виконання ілюстрацій за допомогою комп'ютерних технологій.

Переваги:

1. Швидке виконання роботи.
2. Економія використання матеріалів та ресурсів.
3. Можливість редагування та виправлення помилок без слідів.
4. Можливість створення резервних копій.
5. Легкість друку.
6. Доступність палітри велика кількість тонких налаштувань.

Недоліки:

1. Адаптивний період набуття навичок використання певних програм.
2. Потреба в якісній техніці та програмному забезпеченні.
3. Висока залежність від електроенергії.
4. Ризик порушення авторських прав, що нерідко трапляється з генераторами зображень на основі штучного інтелекту.

Отже, кожен з моментів створення ілюстрації має як свої перерви, так і вагомі недоліки, які потребують врахування під час навчання та роботи. Тому під час занять з художньо-прикладної графіки викладач має чітко пояснювати усі пункти створення ілюстрації та не виключати будь-які методи створення ілюстрації. Також слід зазначити, що навіть при наданні можливості вибору техніки виконання завдання, слід мати знання та навички в різних техніках, включаючи комбіновані. Навіть під час використання комп'ютерних технологій, окрім навичок роботи з комп'ютером, треба "... мати знання та вміння застосовувати закони композиції, світлотіні, перспективи, тощо" [3].

"Майстерність подачі ілюстративного матеріалу залежить від професіоналізму ілюстратора, його художнього смаку, творчої уяви. Проблема оформлення різноманітних носіїв відповідно до їх типу і призначення не втрачає і надалі своєї актуальності" [3].

Висновки. Ілюстрація пройшла довгий шлях за час свого існування. Починаючи від свого зародження як перший та універсальний інструмент передачі знань, до сучасності, коли її поширення стало набагато доступнішим, вона стала невід'ємною частиною повсякденного життя. Тому навчання створенню ілюстрації на заняттях художньо-прикладної графіки є дуже важливим. Навчаючись використанню як традиційних, так і комп'ютерних технологій для створення та аналізу ілюстрацій, студенти розвивають багато корисних навичок, які знадобляться їм в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко М. О. Ілюстрації як форма художнього вираження: дослідженя впливу ілюстрацій на емоційне сприйняття літературного твору. Збірка праць Міжнародної наукової конференції "Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук: матеріали ІІ міжнародної наукової конференції", 17 березня 2023 р., м. Дніпро, Україна. – Вінниця: Європейська наукова платформа. С. 257-259.
2. Міхайлуца О. М., Пожуєв А. В. Використання комп'ютерних технологій в навчальній системі викладання живопису. Збірка статей "Прикладні питання математичного моделювання" Т. 3, No 2.1, 2020. – Херсон : ХНТУ. С. 174-183.
3. Петращук С. А., Ковтун І. І. Ілюстрація: види, техніки та можливості. Збірка праць XIX Міжнародної наукової конференції "Наука та освіта", 15–22 січня 2025 р., м. Хайдусобосло, Угорщина. – Хмельницький : ХНУ. С. 76-83.
4. Словник-довідник літературознавчих термінів / Упор. : О.В. Бобир, В.Й. Буденний, О.Б. Мамчич, Н.П. Нікітіна ; за ред. О.В. Бобиря. – ЧЧернігів : ФОП Лозовий В.М., 2016. - 132 с.

УДК 37.015.31:788(045)

Іван ПІДХЛІБНИЙ

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ДУХОВОГО ОРКЕСТРУ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку художньо-стильового мислення учнів духового оркестру в контексті сучасної музичної освіти. Розкрито сутність поняття «художньо-стильове мислення», визначено його структурні компоненти (емпіричний, аналітичний, операціональний) та критерії сформованості. На основі аналізу наукових джерел виявлено особливості становлення художньо-стильових уявлень у свідомості учнів духового оркестру. Представлено результати констатувального експерименту, обґрунтовано необхідність цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом розвитку художньо-стильового мислення.

Ключові слова: *художньо-стильове мислення, духовий оркестр, музично-виконавська діяльність, музичний стиль, виконавська інтерпретація, стиле-слуховий досвід.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку музичної освіти в Україні характеризується пошуком ефективних шляхів формування творчої особистості, здатної до реалізації природних задатків у професійній діяльності. Одним із вагомих чинників є цілеспрямований розвиток художньо-стильового мислення учнів, збагачення їхнього духовного світу засобами музичного мистецтва. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті навчання у духовому оркестрі, де колективна форма музикування вимагає від кожного учасника не лише технічної майстерності, але й розвиненого художньо-стильового мислення, здатності розуміти й відтворювати специфічні особливості різних музичних стилів [12, с. 245].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема стилю розглядається науковцями різних галузей науки. Філософи і мистецтвознавці визначають поняття «стиль» через зміст (В.І. Шинкарук); через форму (Гордійчук М.М); через єдність змісту та форми (А.Я. Шреєр-Ткаченко). Музикознавці визначають стиль як багаторівневу систему образного мислення та музичних засобів (С.В. Тишко). Питання розвитку музичного сприймання, формування інтерпретаційних умінь розглядаються у працях Н. Гуральник [2], А. Козир [3], О. Олексюк [5], Г. Падалки [6], Л. Паньків [7], О. Ростовського [9], Т. Стратан-Артишкової [11], О. Щербініної та ін.

Мета статті - розкрити сутність художньо-стильового мислення та обґрунтувати критерії його сформованості в учнів духового оркестру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Музично-виконавська діяльність - це процес, в якому виконавець прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору та найповніше донести його до слухача [2, с. 112]. Специфічною ознакою виконавства є інтерпретація. Дослідники визначають художню інтерпретацію як активний творчий процес, у складній структурі якої діалектично взаємодіють інтелектуальні та емоційні реакції, співпереживання й співтворчість [11, с. 156].

Погоджуємося з С.В. Тишко, який визначає музичний стиль як багаторівневу, організовану за діалектичним принципом єдності загального та особливого, систему образного мислення та музичних засобів, зумовлену соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками.

Аналіз психологічних та музично-змістовних аспектів художнього мислення дозволив визначити **художньо-стильове мислення** як утворений у результаті художньо-стильового та аналітичного досвіду і збережений у свідомості особистості образ музичного твору, яким притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний добір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками.

У структурі художньо-стильового мислення виокремлено три компоненти: **1) Емпіричний компонент** - накопичення художньо-стильового і музично-слухового досвіду, художнього тезаурусу; **2) Аналітичний компонент** - осмислення результатів набутого досвіду, спроможність до поглиблення художньо-образного змісту; **3) Операціональний компонент** - здатність оперувати художньо-стильовими атрибутами у процесі сприймання та виконавської інтерпретації музичних творів.

Для діагностики сформованості художньо-стильового мислення визначено критерії: **Перший критерій** - наявність стиле-слухового досвіду. Показники: зміст навчально-виконавського репертуару та вміння музично-стильової атрибуції. Музична педагогіка розглядає формування стиле-слухового досвіду як складний, багаторівневий процес, основою якого є твори навчально-виконавського репертуару. Вміння музично-стильової атрибуції розуміється як здатність учня визначити на слух стиль музичного твору, композитора, епохи.

Другий критерій - розвиненість художнього тезаурусу. Показники: повнота і системність музично-теоретичних знань, мобільність асоціативного мислення, навички усвідомлювання причинно-наслідкових зв'язків стильових явищ. Соціально-історична детермінованість стильових явищ потребує володіння

інформацією щодо культурного розвитку певних історичних періодів, обізнаності щодо світогляду композитора, естетичних критеріїв його творчості.

Третій критерій – здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації. Показники: сформованість навичок декодування нотного тексту; володіння стилевідповідними виражальними засобами та прийомами; продуктивність цілеспрямованого коригування процесів звукової об'єктивації музично-стильових уявлень.

Констатувальний експеримент проводився в загальноосвітніх школах. В експериментальній роботі взяли участь 15 учнів духового оркестру. Застосовано методи: педагогічне спостереження, аналіз навчальної документації, музична вікторина, тестування, анкетування.

Результати дослідження за критерієм сформованості художньо-слухового досвіду засвідчили обмежену стильову різноманітність навчально-виконавського репертуару. Музична вікторина виявила низький рівень умінь стиле-слухової атрибуції: більшість учнів не змогли визначити стильову належність музичних творів. Дослідження умінь зорової атрибуції також показало надзвичайно низькі результати.

Вивчення розвиненості художнього тезаурусу виявило, що незважаючи на наявність певного інформаційного фонду, знання учнів носять нестабільний, безсистемний характер. Результати колоквіумів засвідчили, що учні можуть дати загальну характеристику різних стильових напрямків, але відчувають труднощі щодо конкретизації стильових особливостей в окремих творах. Проведене анкетування показало обмеженість асоціативно-образного мислення. Найбільші ускладнення пов'язані з питаннями виконавсько-стильової техніки, що свідчить про відсутність умінь узагальнювати виконавський досвід.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Художньо-стильове мислення є важливим компонентом музично-виконавської діяльності. Структура художньо-стильового мислення включає емпіричний, аналітичний та операціональний компоненти. Визначені критерії (наявність стиле-слухового досвіду, розвиненість художнього тезаурусу, здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації) дозволяють об'єктивно оцінити рівень розвитку художньо-стильового мислення в учнів духового оркестру. Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості художньо-стильового мислення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики поетапного розвитку художньо-стильового мислення учнів духового оркестру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко О.І. Методика формування виконавської культури скрипаля: дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2014. 435 с.
2. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа XX століття в контексті розвитку музичної педагогіки: дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2008. 460 с.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. 378с.
4. Лабунець В.М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... доктора пед. наук. Одеса, 2014. 485 с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУКіМ, 2013. 188 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Паньків Л.І. Формування виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах художньо-стильового підходу: дис. ... канд. пед. наук. Кропивницький, 2020. 286 с.
8. Растригіна А.М. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2002. 258 с.
9. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. 360 с.
11. Стратан-Артишкова Т.Б. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 448 с.
12. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
13. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навчальний посібник. Київ: Заповіт, 1998. 368 с.

УДК 373.2.

Володимир ПІСНИЙ

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті висвітлено суть поняття «комунікативна компетентність», «розвиток мовлення», «театральна діяльність», з'ясовано особливості вироблення навичок зв'язного мовлення дітей передшкільного віку, розглянуто театральні засоби формування мовленнєвої компетентності дошкільнят. Визначено ефективність використання засобів театру в мовленнєвій роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: *мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, розвиток мовлення, театральні засоби.*

Постановка проблеми. У розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку важливе значення мають ігрові прийоми, передусім створення ігрової ситуації, виконання різноманітних ігрових дій. Саме тому в дошкільному закладі найбільш популярними є практичні методи, що мають ігровий характер. До них належать насамперед ігри-заняття, ігри-інсценування.

На думку А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, для кращого розвитку мовлення дошкільників у закладах дошкільної освіти потрібно створити відповідні умови, які забезпечать охорону органів зору, слуху; правильне мовлення навколишніх людей; змістовність дитячого життя; забезпечення мовленнєвої практики; наявність посібників із розвитку мовлення [3, с. 213–215]. Продовжуючи думку педагогів, зауважимо, що процес формування мовленнєвої компетентності дітей окресленого віку передбачає переживання почуттів, використання дитячого досвіду, тому ігрова діяльність на заняттях із застосуванням театралізованих засобів сприяє активізації різноманітних розумових процесів дошкільнят, учить творчо застосовувати певні знання в різних навчальних та життєвих умовах.

Ігри-заняття, ігри-інсценування, театралізація покращують мовленнєві навички дітей дошкільного віку, роблять заняття в ЗДО цікавими, створюють творчий настрій, допомагають дітям долати сором'язливість та інші перешкоди для виявлення свого потенціалу, зокрема мовленнєвого.

Практика засвідчує, що ефективними прийомами для засвоєння дошкільнятами освітнього матеріалу є ігрові. На заняттях із розвитку мовлення ігрові прийоми допомагають удосконалювати мислення й мовлення дітей, збагачують їхній словник, пожвавлюють освітню атмосферу, тому є ефективним засобом вироблення мовної особистості дітей передшкільного віку.

Окреслене питання є актуальним, оскільки в сучасному світі диджиталізація почала поглинати «живе спілкування» та створювати перешкоди процесу становлення й подальшого розвитку зв'язного мовлення в дошкільнят. Саме тому слід впроваджувати такі види роботи, які сприятимуть безпосередньому спілкуванню дітей. Вихователь має створювати умови для розвитку мовлення дошкільнят, використовуючи театралізовану діяльність на спеціальних заняттях та в повсякденному житті дошкільників. Метод театралізації сприяє формуванню мовленнєвої грамотності дітей, взаємодії з однолітками та дорослими, дозволяє залучити до мовленнєвої роботи всіх дітей групи, допомагає виробленню соціально значущих навичок роботи в дитячому колективі. Названа робота з розвитку культури мовлення дітей дошкільного віку містить напрями, визначені в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти, у якому подано норми й положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дошкільнят, зокрема перелік набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи [2, с. 2].

Проблема формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку залишається однією з актуальних в теорії й практиці педагогів, оскільки мова як засіб спілкування стосується всіх сторін життєдіяльності дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел підтверджує актуальність проблеми формування мовленнєвої культури дітей передшкільного віку, зокрема театральними засобами.

Основні методики діагностики розвитку зв'язного мовлення розробляли дослідники Д. Б. Ельконін, А. А. Леонтьєв, М. М. Коніна, Н. І. Жинкін, Е. П. Короткова, А. М. Леушина, Є. А. Флерина, Л. А. Пеньєвська, що у своїх розвідках вивчали основні питання формування мовленнєвої грамотності дошкільників.

Розвиток зв'язного мовлення, зокрема різними методами та засобами досліджували А. Богуш, Л. Виготський, Ф. Сохін, О. Ушакова, які вважали мовленнєву компетенцію однією з визначальних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства [4, с. 5]. Розвиток мовлення дошкільників в ігровій діяльності дослідила Н. І. Луцан, проблеми зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку вивчали А. Д. Брелов, І. А. Валес, Л. О. Калмикова.

Важливість театралізації в процесі формування мовленнєвої компетентності дітей, а також у всебічному розвитку дітей дошкільного віку визначали Л. В. Артемова, Р. І. Жуковська, Ю. І. Рубіна. Велику увагу театралізованим іграм, ролі театралізованої діяльності приділяли педагоги-новатори О. П. Аматьєва, Л. М. Макарова, що вважали театрально-ігрову діяльність засобом розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Названі учені доводять, що театралізовано-ігрова діяльність важлива не тільки для творчого самовиявлення дошкільників, а й насамперед для формування культури мовлення дітей.

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування в дітей передшкільного віку мовленнєвої грамотності, визначенні ефективних прийомів і методів розвитку мовлення дошкільників із застосуванням театралізованих засобів в ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування комунікативних умінь дошкільнят, розвиток зв'язного мовлення оптимізується засобами театрального мистецтва.

Практики в роботі з дітьми передшкільного віку мають використовувати інноваційні технології, адже тільки високий професіоналізм, творчість, ініціатива допоможуть їм реалізувати завдання з формування

мовленнєвої компетентності дошкільнят, з підготовки їх до успішного навчання в школі. Відтак вихователі ЗДО мають розвивати індивідуальні особливості вихованців, формувати в дітей самостійність, творчу активність, ініціативу, прагнення до самопізнання, самореалізації та самовдосконалення.

Вихователі-практики мають постійно працювати над пошуком нових шляхів удосконалення освітнього процесу. Засвоєння дітьми відповідних мовленнєвих знань, набуття вмінь й навичок, необхідних їм для комунікування потребує осучаснених методів та прийомів розвитку мовлення та навчання дітей української мови.

Театралізовану діяльність уважають одним із ефективних та продуктивних напрямів роботи з розвитку зв'язного мовлення в ЗДО.

Театралізована дія, театралізована гра є важливими засобами мовленнєвого розвитку дитини передшкільного віку, стимулюють активізують словниковий запас, удосконалюють артикуляційний апарат вихованців, звукову культуру мовлення та інтонаційну виразність. Дитина в невимушеній творчій атмосфері засвоює багатство української мови, її можливості. Використовуючи виражальні засоби мови, граючи відповідно до характеру героїв і їх вчинків, дошкільнята вчаться інтонувати, тренують голос, артикуляцію, виробляють дикцію, набувають навичок діамонологічного мовлення. Діти дошкільного віку краще засвоюють зміст твору, логіку й послідовність подій, їх розвиток, причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Під час театралізації у дошкільнят виробляються невербальні уміння та навички, зокрема міміка, жести як допоміжні елементи мовного спілкування.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає мету діяльності ЗДО як забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, створення сприятливих умов для її особистісного становлення та творчої самореалізації [2]. Одним із ефективних засобів педагогічного впливу на розвиток творчої особистості та розвиток мовлення дошкільників названо театралізовану діяльність. Засоби театрального мистецтва сприяють естетичному вихованню дітей, долучають їх до мистецтва, виховують чуття слова, бачення його краси, виробляють уміння розуміти словесні дії. Театральне мистецтво тому близьке й зрозуміле дошкільнятам, бо в його основу покладено гру, що є визначальним видом діяльності дітей цього віку. Театралізована діяльність позитивно впливає на емоційну сферу дитини, що також сприяє розвитку її мовлення. За допомогою театралізації досягається високий рівень естетичного виховання, оскільки поєднуються засоби та впливи музики, танцю та образотворчого мистецтва, відповідно розвивається мовленнєва культура.

Театралізація використовується в освітньому процесі як окрема форма роботи з дошкільниками або як елемент заняття з розвитку зв'язного мовлення, або як частина розваги, свята тощо. Вітчизняні та зарубіжні дослідники наполягають на впровадженні театралізованої діяльності в освітній процес, зокрема ЗДО, для покращення мовлення дитини, убачаючи в ній ефективний засіб розвитку мови і творчих здібностей дітей, спеціалізованої вправи навчання мови. На думку вчених, якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, то це сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами.

За словами А. Богуш, театралізована діяльність – один із компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, увійти в роль казкового персонажа, самостійно побудувати зв'язне висловлювання [4].

Театралізовані ігри впливають на духовне виховання дітей, становлення їхнього характеру, сприяють соціалізації, формують найкращі риси, виховують дошкільнят. Під час театралізованих занять діти усвідомлюють власне «Я» та мають змогу особистісного самовираження. У процесі театралізованої діяльності в дошкільників формуються моральні якості. Одні діти долають сором'язливість, невпевненість, інші, свою невгамовність та неорганізованість. Інсценізації допомагають їм зняти напруженість, подолати сумніви стосовно себе, повірити в себе, виявити ініціативність, творчість.

Театралізована діяльність важлива у вихованні всебічно розвиненої особистості, тому є одним із ефективних засобів розвитку мовлення дошкільника [1].

У щоденній роботі з підвищення в дітей мовленнєвої активності, розвитку їх мовленнєвих здібностей необхідно використовувати більш ефективні, доцільно цікаві методи, прийоми, засоби, що сприяють зацікавленню дошкільників у мовленнєвій діяльності.

Ураховуючи наступність дошкільної і початкової освіти, театралізована діяльність може пов'язати ці дві освітні ланки, оскільки на заняттях у ЗДО театралізація є вдалим та ефективним прийомом, за допомогою кого діти спілкуються з казковими героями, наслідують їхню поведінку. Молодші ж школярі сприймають театралізацію також як елемент відпочинку на уроці, «приміряючи» на себе ігрові ситуації та вправляючись у діамонологічному мовленні.

Залучення дітей передшкільного віку до театралізованої діяльності розвиває пізнавальні інтереси, удосконалює психічні процеси, зокрема пам'ять, уяву, мислення, формує культуру міжособистісного спілкування. Під час інсценізацій удосконалюється дрібна моторика рук, що, зі свого боку, активізує мовленнєвий розвиток дошкільників. Йдеться і про театралізацію на сцені, і про різні інші види театрів,

наприклад, пальчиковий. У групах ЗДО має бути пальчиковий театр, розташований у доступних зонах для дітей, де вони можуть вільно ним користуватися, вільно спілкуватися граючись.

Найчастіше в ЗДО інсценізують казки. Драматизація казки, дає змогу дошкільникам опосередковано розв'язувати проблемні ситуації від імені казкового персонажа, що допомагає подолати мовленнєву нерішучість, сором'язливість. Виконуючи роль, діти вчаться дотримуватися мовних норм, покращують монологічне та діалогічне мовлення, удосконалюють своє мовлення загалом.

Під час театралізації через образи, фарби, звуки, музику діти ознайомлюються з різноманіттям довкілля, учаться думати, аналізувати, робити висновки й узагальнення.

Театралізована діяльність спрямована на розв'язання завдань з усіх напрямків мовленнєвого розвитку дітей передшкільного віку: формування навичок зв'язного мовлення; активізація та поповнення словника; виховання звукової культури мовлення; формування діамонологічного мовлення.

Окреслена робота передбачає формування мовленнєвих умінь і навичок дошкільників через використання різних видів мовленнєвих вправ, пальчикових ігор, імітаційних вправ, ігор-медитацій, дидактичних ігор, артикуляційних вправ, ігор із музичним супроводом, читання художніх творів, вивчення текстів, робота з іграшками, ляльками, виготовлення атрибутів та декорацій, розподіл сценічних ролей, показ вистав, ігор-драматизацій.

Створюючи ситуації успіху, вихователь прагне до особливого психологічного мікроклімату на занятті. Заняття необхідно проводити в умовах рівноправного партнерства й спілкування на творчих засадах із використанням різних сучасних форм та методів роботи, наприклад, робота в парах, малих групах, інтерактивних, зокрема «мікрофон», «мозковий штурм», «продовж речення», «розігрування ситуацій за ролями», розповідь ланцюжок «гримаси» та рухів для передання емоцій літературних героїв («покажи ходу», «зміни голос» тощо).

Під час ігор-драматизацій дошкільники мають змогу імпровізувати, управлятися в жестикуляційній виразності, виробляти монологічне та діалогічне мовлення, що є виявленням дитячої театралізованої діяльності, яка є важливим засобом мовленнєвого розвитку. Діти реалізують потребу в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів, наприклад, із казок «Лисичка і журавель», «Рукавичка», «Ріпка», «Колосок», які насамперед вивчають в ЗДО.

Поєднання літературно-мовної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє естетичному вихованню, долучає їх до мистецтва, як наслідок розвиває в дошкільнят зв'язне мовлення.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Процес розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку потребує використання інноваційних технологій, що сприяє формуванню комунікативної компетентності дошкільників, виробленню у вихованців умінь і навичок спілкуватися. Ефективними з погляду формування мовленнєвої культури дітей окресленого віку є сучасні форми навчання, зокрема театральні засоби мистецтва. Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку.

Перспективними напрямами наступних досліджень уважаємо аналіз та вивчення передового педагогічного досвіду з проблем організації занять із розвитку мовлення дітей передшкільного віку в ЗДО. Подальшого вивчення потребують різні сучасні методи й прийоми формування мовленнєвої культури дошкільників, зокрема засобами театрального мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматьєва О. П., Макарова Л. М. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 2014. 146 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) від 12.01.2021 р. №33. URL: https://shorturl.cusu.edu.ua/1rq
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Навч.-метод. Посібник. К.: Вид. А.С.К., 2004. 194 с.

УДК: 376.3

Катерина ПРИВАЛОВА

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

(студентка І курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри Нагорна О. В.

У статті досліджено та систематизовано профілактичні стратегії професійного вигорання (ПВ) фахівців корекційної психопедагогіки, чия робота несе високий ризик хронічного стресу через емоційну інтенсивність. Обґрунтовано необхідність комплексного, синергетичного підходу, що інтегрує індивідуальні техніки саморегуляції для підвищення резильєнтності та інституційну професійну супервізію для системної підтримки. Додатково розглянуто актуальність проблеми в контексті воєнних викликів та проаналізовано нову нормативно-правову базу (МОН 2024 р.) впровадження супервізії в освіту.

Ключові слова: *професійне вигорання (ПВ), корекційні педагоги, психологічна саморегуляція, техніки саморегуляції, професійна супервізія, освітня супервізія, професійна стійкість, резильєнтність.*

Постановка проблеми. Професійне вигорання (ПВ) є ключовою проблемою для всіх фахівців, чия діяльність передбачає інтенсивну взаємодію з людьми, що перебувають у важкій або кризовій ситуації. Корекційні педагоги, ортопедагоги та фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) перебувають у зоні високого ризику, оскільки їхня щоденна праця пов'язана із задоволенням особливих освітніх потреб (ООП), що вимагає тривалого емоційного залучення [1]. Ця діяльність вимагає не лише високих професійних компетенцій, але й стійкої психологічної установки на сприймання та прийняття осіб з іншими психологічними стратегіями та поглядами [2].

Синдром ПВ бере свій початок із хронічного робочого стресу [3]. У контексті корекційної педагогіки цей стрес виникає внаслідок постійного дисбалансу між високими робочими вимогами (Job Demands) та недостатніми робочими ресурсами (Job Resources) [4]. Фахівці відчувають емоційне виснаження через необхідність постійно підтримувати та мотивувати клієнтів, що, у свою чергу, може підірвати їхню власну емоційну та психоемоційну стійкість [3].

В умовах повномасштабної війни в Україні проблема професійного вигорання набуває критичної актуальності. Тривала дія психотравмуючих подій різко збільшує чинники ризику. Дослідження показують, що швидше вигорають фахівці зі слабкою нервовою системою, а також ті, чиї індивідуальні особливості не відповідають вимогам нинішнього соціального стану, тобто ті, хто не витримує впливу воєнних подій [5].

Додаткові виклики стосуються роботи з родинами, які є внутрішньо переміщеними особами або знаходяться на територіях, де доступ до ІРЦ у звичайному режимі став неможливим. Хоча ІРЦ продовжують діяльність, надаючи консультативні та методично-просвітницькі послуги в онлайн- чи телефонному режимі, це створює додаткове моральне, технічне та емоційне навантаження на корекційних педагогів [5]. Збільшення загального рівня стресу в суспільстві трансформує індивідуальні схильності (слабка нервова система) у критичні професійні вразливості, вимагаючи від педагогів постійної та ефективної психогігієни.

Аналіз досліджень і публікацій. Синдром професійного вигорання є багатоаспектним концептом. Його вперше описав психіатр Х. Фрейнберх, характеризуючи психічно здорових людей, які надавали інтенсивну професійну допомогу пацієнтам у важкій атмосфері [4]. Вигорання визнається як хронічний процес, що починається з хронічного стресу та призводить до виснаження [4].

Теоретичні дослідження, зокрема концепція стресу Г. Сельє, виділяють три стадії: фаза шоку (зниження опору та виникнення тривоги), фаза протишоку (активація захисних механізмів) та фаза опору. У разі тривалої дії стресору та нездатності захисних механізмів протистояти негативним факторам, фаза опору переходить у стан виснаження, що і є суттю ПВ [1]. Традиційно ПВ діагностується за трьома основними компонентами: емоційне виснаження, деперсоналізація/цинізм та редукція особистих досягнень, для вимірювання яких використовується, зокрема, опитувальник К. Маслач [5].

Вигорання представників «допомагаючих» професій, до яких належать і корекційні педагоги, детерміновано як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками [3].

1. **Внутрішні/Особистісні детермінанти:** До них належать індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту. Особи, які мають високий показник особистісної відповідальності, виступають більш вразливими до емоційного виснаження [3]. Фахівці зі слабкою нервовою системою швидше вигорають, особливо коли їхні внутрішні ресурси не можуть впоратися з надмірними соціальними та військовими викликами [5]. Професійна самосвідомість ортопедагогів, яка включає психологічні установки на прийняття та толерантність до відмінностей, може бути надмірно навантажена, якщо механізми саморегуляції є недостатніми [2].
2. **Зовнішні/Організаційні детермінанти:** Ключовою причиною хронічного виснаження є не сам по собі стрес, а результат поєднання високих вимог до роботи (інтенсивність взаємодії з ООП, кризові кейси) та недостатніх робочих ресурсів (підтримка, організація, комунікація) [4]. Навіть висококваліфіковані соціальні

працівники та педагоги, завдяки своїм професійним компетентностям, можуть підірвати емоційну стійкість внаслідок постійного виснаження, якщо організація не надає необхідної підтримки [3].

Ефективність профілактичних заходів залежить від того, на якому рівні вони застосовуються.

1. **Симптоматичний підхід:** Традиційно застосовувалися індивідуальні втручання, сфокусовані на контролі симптомів (релаксація, уважність, когнітивно-поведінкова терапія). Ці стратегії допомагають зняти стрес, але вони не усувають основної причини вигорання – дисбалансу вимог і ресурсів [4].
2. **Системний підхід (організаційний рівень):** Сучасні дослідження рекомендують системні зміни, зокрема, перепроектування робочих місць, оптимізацію робочих характеристик та коригування робочих вимог і ресурсів на організаційному рівні [4]. Такий підхід має підвищити залученість усіх працівників та захистити від хронічного вигорання. Хоча систематичних досліджень ефективності цих втручань у різних контекстах бракує [4], принципова перевага цього підходу полягає у зміні середовища.
3. **Адаптивний підхід (індивідуально-орієнтований):** Надзвичайно важливим є висновок, що фахівці з високими показниками виснаження по-різному реагують на короткострокові вимоги професійної діяльності, і їм складніше адаптивно впоратися, використовуючи, наприклад, стратегії відновлення [4]. Це означає, що втручання повинні бути індивідуально адаптовані до рівня виснаження працівника, що підтверджує критичну роль діагностичної та консультативної функції супервізії.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та систематизувати практичні інструменти для комплексної профілактики професійного вигорання у корекційних педагогів, дослідивши синергію індивідуальних технік саморегуляції та інституційних механізмів супервізії з урахуванням новітніх нормативних вимог та викликів військового часу в Україні.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Саморегуляція як механізм підвищення особистісної резильєнтності корекційного педагога; Професійна діяльність, особливо в умовах хронічного психоемоційного навантаження, вимагає від фахівця постійної здатності до психологічної саморегуляції. Саморегуляція визначається як свідоме управління своїм станом через самовплив, використовуючи ментальні образи, слова, а також контроль м’язового тонусу та дихання [6].

Психологічна сутність та функціонал саморегуляції; Ефективна саморегуляція є внутрішнім психологічним механізмом, що не лише запускає ефективну діяльність, але й є необхідним компонентом саморозвитку особистості [2]. В умовах високого стресу, особливо спричиненого травматичними обставинами, саморегуляція виконує функцію швидкого відновлення емоційного балансу, управління тривогою та ефективного заспокоєння нервової системи [6]. Для корекційних педагогів, які працюють з травмованими дітьми та сім'ями, критично важливим є дотримання **Правила кисневої маски**. Це правило підкреслює, що фахівець повинен спочатку відновити власний ресурс та стабільність, перш ніж надавати допомогу іншим. Техніки самодопомоги у цьому контексті є первинним кроком для запобігання вторинній травматизації [7].

Систематизація та практичне застосування технік саморегуляції; Техніки саморегуляції класифікуються відповідно до їхнього основного механізму дії (фізіологічного, когнітивного чи візуалізаційного) та мети (заземлення, розслаблення, відновлення ресурсу). Вони ґрунтуються на нейробіологічних законах і дозволяють свідомо перемкнути парасимпатичну нервову систему, сприяючи внутрішньому балансу [6]. Важливість їх превентивного освоєння полягає у тому, що коли виснаження досягає високих показників, здатність використовувати стратегії відновлення різко знижується [4].

Таблиця 1: Класифікація та приклади технік саморегуляції для корекційних педагогів

Тип техніки	Мета/Ефект	Приклади вправ та механізм дії	Джерело
Когнітивне заземлення	Швидке відновлення зв'язку з реальністю (тут і зараз), фокусування уваги, зниження тривоги.	**«Техніка 5-4-3-2-1»**: Фіксація на 5 речах, які бачиш; 4 – які відчуваєш тактильно; 3 – які чуєш; 2 – які нюхаєш/смакуєш; 1 – яка емоція/стан (фокусується на п’яти органах чуття).	[6]
Когнітивна реструктуризація	Зниження значущості нав’язливих/деструктивних думок, відновлення логічного прийняття рішень.	**«Світлофор для думок»**: Стоп (червоне світло), Увага (жовте світло), Дія (зелене світло). **«Спростування нав’язливої думки»** (аналіз	[8]

		фактів, що підтверджують чи спростовують думку).	
Дихальні техніки	Активація парасимпатичної нервової системи, нормалізація серцевого ритму, швидке заспокоєння.	**«Дихання 4-7-8»** (вдих на 4 рахунки, затримка на 7, видих на 8). **«Квадратне дихання»** (рівномірний цикл по 4 рахунки).	[7]
Кінетичні/Тілесні (Тепінг)	Зняття м'язових затисків, швидке відновлення внутрішнього балансу через активацію біологічно активних точок.	**Вправа «Метелик»**: Перехресні постукування по грудях, що активують парасимпатичну систему. **«Самообійми»** (відчуття власних кордонів).	[7]
Релаксаційні/Ресурсні (Візуалізація)	Відновлення енергії, формування стійкого внутрішнього безпечного простору, зняття сильної емоційної напруги.	**«Сунична галявина»** (уявне перенесення у комфортне місце) [11]. **«Фортеця»** (створення внутрішнього простору безпеки, де немає небезпеки, з подальшим малюванням/візуалізацією).	[8]

Ці прості, але ефективні вправи дозволяють фахівцю в будь-який момент часу свідомо змінити свій психоемоційний стан, відновити здатність до контролю та логічного прийняття рішень, що є критичним в корекційній роботі [6].

Супервізія як інституційна підтримка та стратегічний розвиток у корекційній сфері; Супервізія є інноваційною формою роботи з педагогами, покликаною надати їм професійну підтримку та допомогу, забезпечуючи перехід профілактики ПВ від суто індивідуального до системного рівня [9].

Нормативно-правове забезпечення супервізії в українській освіті; В українській освіті впровадження супервізії активно регламентується на державному рівні. Процедура надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) затверджена Наказом МОН України від 14.06.2024 № 855 та зареєстрована в Міністерстві юстиції [9].

Супервізія має забезпечити супровід та підтримку вчителя в розробленні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, що відповідає вимогам професійних і освітніх стандартів [9]. Фінансування процедури супервізії здійснюється, зокрема, за рахунок субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам, виділеної на забезпечення якісної освіти "Нова українська школа" (Розпорядження КМУ № 754-р від 13.08.2024 р.) [10]. Це забезпечує інституціоналізацію супервізії як системного ресурсу, що напряму протидіє дисбалансу "вимоги-ресурси" [10].

Функціональний та етичний зміст супервізії; Функціональне наповнення супервізії залежить від завдань, на які вона спрямована, охоплюючи п'ять ключових напрямків, згідно з методичними рекомендаціями МОН України 2024 року.

Основним документом, що регулює відносини, є цивільно-правовий договір (як правило, тристоронній: Замовник, Отримувач/супервізант, Виконавець/супервізор). Рішення про вибір супервізора завжди залишається за супервізантом, що підкреслює людиноцентричний підхід [10].

Головною перевагою супервізії як профілактичного інструменту є її етична захищеність. Процедура ґрунтується на принципах гуманізму, демократизму та добровільності [10]. Найважливішим елементом для профілактики ПВ є юридичне закріплення умови, що результати супервізії **не можуть бути підставою для будь-яких дисциплінарних стягнень** для супервізанта [10]. Ця умова створює середовище довіри та психологічної безпеки, необхідне для відвертого обговорення професійних труднощів та емоційного виснаження, що є критично важливим для протидії відчуттю ізоляції, яке часто супроводжує вигорання.

Супервізія у корекційній психопедагогіці: інтеграція "клінічного" підходу; Корекційна психопедагогіка має значний перетин із клінічною та соціальною сферами. У міжнародній англомовній літературі для супервізії, пов'язаної з терапією, лікуванням та роботою з клієнтами, використовується термін **«клінічна супервізія»** [11]. Враховуючи, що корекційні педагоги працюють зі складними психотравмами та

поведінковими викликами клієнтів з ООП, українській освітній супервізії необхідно інтегрувати елементи цієї клінічної моделі.

Це дозволяє ефективно опрацьовувати такі специфічні для «допомагаючих» професій феномени, як перенесення, контрперенесення, та високий ризик вторинної травматизації. Застосування супервізії може здійснюватися в різних формах:

- **Індивідуальна:** сфокусована на особистісних та професійних запитах одного супервізанта.
- **Групова:** надає можливість обміну досвідом та отримання підтримки від колег.
- **Командна:** особливо актуальна для мультидисциплінарних команд ІРЦ або інклюзивних класів, де спільна мета потребує злагодженого виконання взаємозалежних завдань [11].

Супервізія, таким чином, виступає не просто формою професійного супроводу, орієнтованого на зростання, а стратегічним втручанням, яке забезпечує стійкість системи освіти шляхом захисту її ключових кадрів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Професійне вигорання (ПВ) корекційних педагогів, посилене військовим стресом, вимагає проактивного, стратегічного управління ресурсами, що досягається синергією індивідуальної саморегуляції (як інструменту швидкої психологічної допомоги та підвищення резильєнтності) та інституційної професійної супервізії (МОН 2024) (як системного ресурсу для діагностики труднощів і стратегічного професійного зростання). Подальші дослідження мають зосередитися на емпіричній валідації ефективності цієї моделі супервізії в умовах інклюзії та на адаптації профілактичних моделей з інтеграцією елементів клінічної супервізії для опрацювання вторинної травматизації, що є стратегічною інвестицією у якість освітньої системи України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лящ О. П. *Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу.* Habitus, 2020.. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/20-2020/46.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

2. Шульженко О. *ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ОРТОПЕДАГОГІВ* URL: https://www.ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/download/176/151 (дата звернення: 13.10.2025).

3. Терлига О. В. *ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ* URL: https://journals.uran.ua/vsgf_pstu/article/download/3205100/311195/743127 (дата звернення: 13.10.2025).

4. Ведмідь В. А. *ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ* URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/19448/1/%D0%92%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D1%96%D0%B4%D1%8C%20%D0%92.%D0%90..pdf (дата звернення: 13.10.2025).

5. НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМ. МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА *ТЕЗИ доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки* URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730781/1/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%20%D0%94%D0%9E%D0%9F%D0%9E%D0%92%D0%86%D0%94%D0%95%D0%99.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

6. Тертична Т. Д. *ВПРАВИ, ІГРИ Й ТЕХНІКИ ДЛЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ* URL: https://vspu.edu.ua/science/new-style2/doc4.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

7. Руденко І. М. *ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНІКИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ* URL: http://library.ippro.com.ua/attachments/article/681/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%20%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B8%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B8.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

8. Шульган К. О. *«Професійне і емоційне вигорання» «Ігри та вправи швидкого зняття сильного емоційної і фізичної напруги»* URL: https://licey.kr.ua/images/soc/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D1%96%20%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%B2%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

9. МОН *Методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти* URL: https://prt.cprpp.org.ua/news/1729234761/ (дата звернення: 13.10.2025).

10. Департаменти (управління) освіти і науки обласних, Київської міської (військових) державних адміністрацій, Заклади післядипломної педагогічної освіти *Про методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти* URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/metodychni-rekomendacziyi-shhodo-zdijsnennya-superviziyi-mon.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

11. УССК *Супервізія – Ключові поняття URL*: https://ussc.org.ua/superviziia-ta-kouchynh/yevropeiskyi-holosarii/ (дата звернення: 13.10.2025).

УДК 378.147:51:001

Марія РОДІНА

ІГРОВІ ТА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольнича Т. В.

Стаття присвячена розкриттю сутності, значення та практичних аспектів використання ігрових і арт-терапевтичних технологій у спеціальній педагогіці. У роботі обґрунтовано необхідність застосування гри та творчої діяльності як ефективних засобів розвитку, корекції, соціалізації й емоційного самовираження дітей з особливими освітніми потребами. Доведено, що поєднання ігрових та арт-терапевтичних методів створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності, розвитку мовлення, дрібної моторики, зниження тривожності та формування позитивної мотивації до навчання.

Ключові слова: *ігрові технології, арт-терапія, спеціальна педагогіка, діти з особливими освітніми потребами, корекційно-розвивальна діяльність, соціалізація, сенсорний розвиток.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти висуває перед суспільством завдання активного пошуку ефективних підходів до соціалізації, розвитку та адаптації дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Традиційні методи навчання часто не відповідають потребам таких учнів через обмежену гнучкість у врахуванні їхніх індивідуальних можливостей, особливостей сприйняття інформації та необхідності забезпечення сенсорної й емоційної підтримки. В цьому контексті ігрові й арт-терапевтичні технології відіграють значну роль у спеціальній педагогіці, оскільки вони поєднують у собі освітні, виховні та терапевтичні функції. Такі методи сприяють природній взаємодії дитини через гру та творчість, стимулюючи її когнітивну активність, розвиваючи комунікативні навички, допомагаючи самовираженню і долаючи емоційні труднощі. Основна проблема дослідження полягає у визначенні ролі та перспектив застосування ігрових і арт-терапевтичних технологій у процесі гармонійного розвитку дітей із ООП під час навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Тему використання ігрових методів у педагогіці досліджували такі вчені, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Запорожець, які підкреслювали ключову роль гри у розвитку дитини як основного виду діяльності. Сучасні українські науковці (А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко) стверджують, що гра є не лише формою розваги, а й ефективним засобом корекційно-розвивальної роботи.

Арт-терапевтичний аспект ґрунтовно вивчали І. Мамайчук та О. Вісковатова, які бачать у мистецтві інструмент для подолання тривожності, емоційної напруженості й створення внутрішньої гармонії в дитини. Незважаючи на наявність значної кількості публікацій, питання інтеграції ігрових і арт-терапевтичних технологій у систему спеціальної освіти залишається відкритим. Це підкреслює необхідність проведення подальших теоретичних і практичних досліджень в цьому напрямку.

Мета статті. Розкрити сутність, значення, види та корекційно-розвивальний потенціал ігрових та арт-терапевтичних технологій у спеціальній педагогіці, визначити їх вплив на розвиток дітей з особливими освітніми потребами**.**

Виклад основного матеріалу. Ігрові технології у спеціальній педагогіці – це система методів, прийомів і форм навчально-виховного процесу, у яких провідним засобом розвитку, навчання і корекції виступає **гра**. Для дітей з ООП гра не лише розвага, а й **інструмент соціалізації, корекції емоційно-вольової сфери, стимулювання мовлення, розвитку когнітивних і сенсомоторних функцій.**

У грі дитина опановує нові ролі, взаємодіє з іншими, вчиться долати труднощі, що особливо важливо для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, які часто відчувають труднощі у спілкуванні та пізнанні.

Застосовуються різні види ігор:

1. Дидактичні (навчальні) ігри. Ці ігри створюються з метою закріплення навчального матеріалу та розвитку пізнавальних процесів – уваги, пам’яті, мислення. Вони:

- стимулюють пізнавальну активність;
- допомагають формувати елементарні навчальні дії;
- знижують тривожність під час виконання завдань;
- сприяють розвитку зорово-просторового сприймання та мовлення.

2. Рольові (сюжетно-рольові) ігри. У таких іграх діти відтворюють соціальні ролі: лікаря, продавця, вчителя, сім’ю тощо. Вони:

- розвивають мовленнєву ініціативу, уяву, комунікативні навички;
- допомагають засвоювати соціальні норми поведінки;
- формують навички співпраці, емпатії та саморегуляції;
- особливо корисні для дітей з аутизмом чи ЗПР, які мають труднощі у соціальній взаємодії.

3. Рухливі ігри. Застосовуються для розвитку моторики, координації, орієнтування у просторі. Вони:

- зміцнюють опорно-руховий апарат;

- допомагають у розвитку довільності рухів;
- знижують емоційне напруження, покращують настрій;
- формують командну взаємодію.

4. Сенсорні ігри. Передбачають стимуляцію органів чуттів через дотик, звук, колір, текстуру. Вони:

- допомагають розвивати сенсорну інтеграцію;
- знижують гіперчутливість або сенсорний дефіцит;
- покращують концентрацію уваги та дрібну моторику;
- особливо ефективні при аутизмі, порушеннях сенсорної переробки.

5. Логопедичні ігри. Спрямовані на формування правильної звуковимови, розвиток артикуляційної моторики та фонематичного слуху.

- активізують мовленнєву діяльність;
- стимулюють фонематичне сприймання;
- підвищують мотивацію до мовлення у дітей з дизартрією, алалією, дислалією.

Роль арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Арт-терапія - це методика, що базується на використанні образотворчого мистецтва для самовираження та полегшення емоційного стану. Головна мета арт-терапії полягає не в художній цінності створених робіт, а у самому процесі творення. Дитина може виражати свої переживання через кольори, лінії, форми, що допомагає їй уникати вербального висловлення емоцій, яке часто є складним для дітей з ООП.

Основні види арт-терапії:

- ізотерапія, що означає використання малювання;
- кольоротерапія – вплив колірної гами на людину;
- музикотерапія – прослуховування мелодій, різних композицій;
- пісочна терапія – робота з піском;
- відеотерапія – перегляд фільмів, де персонажі стикаються з різними проблемами, шукають шляхи їх вирішення;
- денс-, фото-, ігро-терапія – проведення ігор, мистецтво фотографії, створення колажів, танцювальні заняття;
- казкотерапія – аналіз існуючих казкових творів, створення нових;
- бібіотерапія – лікування «словом»;
- драматерапія – розігрування сюжету.

Арт-терапія демонструє особливу ефективність для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), адже саме через мистецтво вони можуть передавати свої емоції та внутрішні переживання. Для дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ), які характеризуються підвищеною імпульсивністю, такі заняття стають способом спрямувати енергію у творчий процес, що сприяє концентрації та розвитку.

Дітям із порушеннями слуху або зору арт-терапія відкриває нові можливості для самовираження. Спеціально розроблені матеріали з текстурованою поверхнею або яскравими кольорами допомагають компенсувати труднощі сенсорного сприйняття, забезпечуючи комфорт і знижуючи рівень напруги.

Заняття часто проводяться у групах, що сприяє навчанню дітей взаємодії з однолітками. Вони вчаться співпрацювати, спілкуватися, розвивають навички соціалізації та самоконтролю. Групова робота формує почуття емпатії, розуміння, довіри та поваги до інших учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вісковатова О. Ігрова діяльність у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Харків, 2022. 136 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Педагогічна думка, 2019. 456 с.
3. Мамайчук І. І. Психокорекційні технології у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Київ, 2020. 234 с.
4. Таранченко О. М. Арттерапія як засіб корекції емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями розвитку. Київ, 2021.148 с.

УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

Влада САКАЛЬ

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.

У статті представлений огляд особливостей мотивації та мотиваційного компоненту у дітей з особливими освітніми потребами, а також шляхи підвищення мотивації до навчання учнів.

Охарактеризовано методичні рекомендації, які слугуватимуть для підвищення рівня мотивації успіху до навчання учнів з особливими освітніми потребами, впровадження яких матиме позитивний вплив на навчальну мотивацію та підвищуватиме пізнавальну активність дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *мотив, мотивація, освітній процес, навчання, мотиваційна сфера, особливі освітні потреби.*

Постановка проблеми. Навчання суттєво змінює мотиви поведінки дітей, відкриває нові джерела розвитку пізнавальних та моральних сил. Проте, розроблені методи активізації мотивації навчальної діяльності більшою мірою розраховані на здорових дітей. Ефективні методи активізації та формування мотивації навчальної діяльності у школярів з особливими освітніми потребами розкрито недостатньо. Вивчення особливостей розвитку мотивації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами є важливим для глибшого розуміння психології дітей цієї категорії, та для вдосконалення методів діагностики, навчання дітей та здійснення повноцінної корекції.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних дослідженнях поняття «особистісна мотивація» розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах: з одного боку, це властивість особистості, що виявляється в здатності особистості проявляти активність у діяльності, з іншого – якісно кількісна характеристика особистісної сфери (Л. Айдарова, І. Бех, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович, Д. Ельконін та ін.). Також особистісна мотивація розглядається як умова навчальної діяльності (Б. Ананьєв, А. Алхазішвілі, О. Бодальов, Л. Божович, О. Грибова, Р. Фрумкіна, Б. Яшина та ін.), як показник інтелектуального розвитку (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ельконін та ін.). Під особистісною мотивацією більшість авторів розуміють спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

Мета статті: дослідження та обґрунтування важливості формування начальної мотивації в учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Навчальна мотивація – це інтегральна структура, заснована на сукупності пізнавальних, соціальних та особистісних мотивів. Взаємодія внутрішніх та зовнішніх джерел навчальної мотивації впливає на характер навчальної діяльності та її результати, а також сприяє формуванню предметних, міжпредметних та особистісних результатів освітньої діяльності [5].

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція погіршення здоров'я підростаючого покоління, збільшується кількість дітей, які потребують спеціальної (корекційної) освіти, що відповідає їх особливим освітнім потребам.

У загальнопсихологічному контексті мотивація є сукупністю, системою психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини.

Дитині, яка має особливі освітні потреби, можна змінити чи адаптувати для її потреб, а саме навчальну роботу, навчальний процес, фізичне навчальне середовище чи змінити форму оцінювання. До учнів з особливими освітніми потребами відносять: учнів, навчання яких за станом здоров'я потребує індивідуального підходу та індивідуальної програми; учнів початкової школи, які мають навчальні труднощі; учнів, які отримують спеціальну допомогу у логопеда, психолога та соціального працівника; учнів з проблемами поведінки; учнів, які мають виховні проблеми [8].

Тобто, діти з особливими освітніми потребами – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм поза спеціальними умовами навчання та виховання. Таким чином, найголовнішим пріоритетом у роботі з такими дітьми є індивідуальний підхід з урахуванням специфіки психіки та здоров'я кожної дитини.

Особливі освітні потреби розрізняються в дітей різних вікових категорій, оскільки задаються специфікою порушення психічного розвитку та визначають особливу логіку побудови навчального процесу, знаходять своє відображення у структурі та змісті освіти [3].

Поряд із цим можна виділити особливі за своїм характером потреби, властиві всім дітям з особливими освітніми потребами:

- розпочати спеціальне навчання дитини відразу після виявлення первинного порушення розвитку;
- ввести у зміст навчання дитини спеціальні розділи, які відсутні у програмах освіти однолітків без особливих освітніх потреб;
- використовувати спеціальні методи, прийоми та засоби навчання (у тому числі спеціалізовані комп'ютерні технології), що забезпечують реалізацію «обхідних шляхів» навчання;
- забезпечити особливу просторову та тимчасову організацію освітнього середовища [2].

Для більшості учнів з особливими освітніми потребами характерними є недостатній рівень пізнавальної активності, незрілість мотивації до навчальної діяльності, знижений рівень працездатності та самостійності. Тому пошук та використання активних форм, методів та прийомів навчання є одним з необхідних засобів підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу у роботі вчителя.

При формуванні змісту занять для учнів з особливими освітніми потребами необхідно враховувати, з одного боку, принцип доступності, але з другого боку, не допускати зайвого спрощення матеріалу. Зміст стає

ефективним засобом активізації навчальної діяльності у разі, якщо він відповідає психічним, інтелектуальним можливостям дітей та його потребам.

Підвищенню мотивації до навчання дітей з особливими освітніми потребами сприяють: дидактичні ігри (сюжетні, рольові тощо); наочність; творчі роботи з різних тем; участь у конкурсах; науково-дослідницька діяльність; проектна діяльність учнів; позакласні заходи; індивідуалізація (урахування як здібностей, так і інтересів); диференціація (різнорівневі завдання); використання різних педагогічних технологій: ігрових, особистісно-орієнтованих, розвиваючих, комп'ютерних; інтегровані уроки [1].

Мотивація дуже впливає на продуктивність навчального процесу і визначає успішність навчальної діяльності. Для того, щоб робота з розвитку мотиваційних факторів діяльності учнів на уроці була більш ефективною, необхідно забезпечити для кожної дитини з особливими освітніми потребами умови, сприятливі для актуалізації їх потреб, для встановлення емоційного контакту з учителем, умови, у яких кожен школяр міг би досгти успіху. Створенню таких умов на уроці сприяють такі методи педагогічної взаємодії, що знайшли широке застосування в теорії та практиці навчання та довели свою високу ефективність, як: метод педагогічної сугестії, метод емоційної взаємодії, метод педагогічної релаксації, метод антиципації цінностей, метод емоційного підкріплення [3].

Підвищення навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами пов'язані з використанням продуктивних форм пізнавальної навчальної діяльності, розвитком системного мислення, чому сприяє застосування інтегративного підходу.

Навчальна мотивація школярів – це інтегральна структура, утворена із сукупності пізнавальних, соціальних та особистісних мотивів та її рівень може підвищуватися засобами міжпредметної інтеграції на основі задоволення ненасиченої потреби у нових враженнях при організації безперервного, поетапного, пролонгованого процесу активізації внутрішніх та зовнішніх джерел [6].

З метою підвищення мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами мають бути створені такі педагогічні умови:

- інтеграція змісту природничих, гуманітарних та естетичних дисциплін в освітньому процесі;
- взаємозв'язок навчальної (інтегровані навчальні заняття) та позанавчальної (реалізація програм елективних курсів та додаткової освіти) діяльності учнів;
- гармонійний розвиток емоційної сфери (особистісний сенс, позитивний емоційний фон, подив, переживання, відчуття) та інтелектуальної сфери (формування загальнонавчальних умінь та навичок) особистості;
- моделювання комунікативних ситуацій з використанням технологій проблемного, проектного, модульного та інших організаційних форм навчання;
- розвиток здатності до імпровізаційної діяльності засобами рольових ігор та театралізації [4].

Варто відзначити, що театралізація як засіб міжпредметної інтеграції має великий потенціал для підвищення навчальної мотивації, завдяки образному сприйняттю досліджуваного змісту (пізнавальна мотивація), відчутно в образ досліджуваного об'єкта (особистісна мотивація) і комунікативному взаємодії учасників театральної дії (соціальна мотивація) [6]. Процес підвищення навчальної мотивації школярів з особливими освітніми потребами повинен проходити як через навчальну, так і через позанавчальну діяльність і носити безперервний характер.

Висновок. Отже, навчальна діяльність дітей з особливими освітніми потребами формується за тими ж принципами, що й у звичайних дітей, і здійснюється протягом усього навчання у школі. Вона складна за структурою і вимагає спеціального формування. Позитивне ставлення до навчання в учнів з особливими освітніми потребами може спонукатися такими групами мотивів: інтерес до шкільної обстановки, особистість вчителя, різні види оцінок, підготовка до майбутньої роботи, інтерес до матеріалу, що вивчається або отримання знань, інтерес до процесу навчальної праці і т.д. Усе це сприяє, з одного боку, розвитку розуміння необхідності шкільних знань, інтересу до предметів, що вивчаються, а з іншого боку – підвищенню успішності, що, у свою чергу, стимулює учня до ще кращого ставлення до школи. Для підвищення навчальної мотивації доцільно проводити різноманітні заходи, дидактичні ігри, тренінги, тематичні конкурси тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

2. Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта:теорія і практика*. 2011. № 8. С.32-37.

3. Міщенко М. С., Таран О. П. Мотивація до подолання мовленнєвих порушень як провідний чинник корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Вісник факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології КПНУ імені Івана Огієнка*. 2018. № 9. С. 189-194.

4. Муренець Л. С. Підвищення мотивації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. С. 156-161.

5. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: Навчання і виховання*. С. 2-14. № 4. С. 3-6.

6. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.

8. Юрченко Г. П. Овчаренко М. С. Шляхи формування мотивації успіху до навчання в учнів 1 класу з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2021. № 59. С. 32-35.

УДК 159.9.072.43+316.72

Любов СКОРОХОД

ХОРЕОГРАФІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.

У статті проаналізовано історичний розвиток змісту, форм та методів хореографічної діяльності як частини естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Актуалізовано, що суттєве місце у гармонійному розвитку особистості дитини належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Доведено значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та формуванні навичок культури у життєдіяльності дитини, обґрунтовано, що в процесі хореографії у молодших школярів формується здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховується прагнення брати активну участь у створені мистецьких творів. Проведено історичний аналіз теоретико-методичних засад хореографічної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які були розроблені та апробовані у ХХ столітті. Визначено специфічні особливості різних етапів періоду ХХ – ХХІ століття в організації занять, у змістовному наповненні, у застосуванні методів та прийомів хореографічної діяльності, в процесі якої здійснювалося естетичне виховання особистості дитини У ході дослідження осмислено й визначено придатність визначених методичних засад для застосування в сучасній освітньо-виховній системі позашкільної освіти.

Ключові слова: *естетичні цінності, художньо-творча діяльність, хореографія, форми освітньої діяльності, мистецтво танцю, урок, гуртки в позакласній роботі, студії та гуртки в закладах позашкільної освіти, танцювальні ігри, ритміка, хореографічний колектив, національні танцювальні традиції, дитячі сюжетні танці, колективно-порядкові вправи, вправи системи класичного танцю, танцювальні здібності.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

Серед предметів художньо-естетичного циклу, у процесі вивчення яких здійснюється естетично-творчий розвиток учнів, одне з головних місць належить хореографії. Хореографічне мистецтво здатне задовольнити прагнення особистості до естетичного зростання, поєднати її внутрішній і зовнішній світ, активізувати творчу уяву та емоційні реакції дитини. Хореографія, що спирається на музично організовані, умовні, образно-виразні рухи людського тіла, сприяє формуванню емоційної сфери особистості, втіленню в танцювальних рухах особливостей її характеру, формуванню в неї духовних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях О. Рудницької, Г. Шевченко, Н. Миропольської, М. Дергач, Н. Фоломєєвої та інших щодо естетичного розвитку особистості дитини підкреслюється важлива роль мистецтва. Одним із видів мистецтва, що активно взаємодіє з вищими емоціями і почуттями людини, значно впливає на розвиток естетичної сфери дитини є хореографія.

До проблеми естетичного виховання учнів засобами хореографічного мистецтва зверталися сучасні науковці – О. Мартиненко, А. Шевчук та інші. У наукових роботах учених розкривається значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та формуванні навичок культури у життєдіяльності дитини. На їх думку, в процесі хореографії у молодших школярів формується здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховується прагнення брати активну участь у створені мистецьких творів.

Низка наукових досліджень присвячена питанням розвитку естетично-моральних якостей особистості та вихованню її культури поведінки в процесі занять хореографією. Так, проблема зміцнення морально-естетичних якостей молодших школярів засобами танцю розкривалася П. Ковалем. В. Баленок досліджував розвиток естетичних та моральних цінностей дітей в ході хореографічної творчості. У роботах Т. Полозової розглядається проблема виховання культури поведінки підлітків під час занять хореографією.

Мета статті полягає в історичному аналізі теоретико-методичних засад хореографічної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які були розроблені та апробовані у ХХ столітті та осмисленні й визначенні їх придатності для застосування в сучасній освітньо-виховній системі позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз історичної та науково-педагогічної літератури показав, що впродовж десятиліть відомі викладачі танцю вели постійний наполегливий пошук ефективних форм і методів організації естетичного виховання в процесі хореографічної діяльності школярів, основи якої були закладені в середині 30-х років ХХ століття. Опрацювавши кращий художньо-педагогічний досвід зарубіжних діячів мистецтв, радянські педагоги систематизували й структурували зміст хореографічної діяльності дітей, який реалізовувався у таких формах навчально-виховного процесу різних закладів освіти: урок у загальноосвітній школі; гуртки в позакласній роботі загальноосвітньої школи; студії та гуртки в закладах позашкільної освіти.

Зазначені форми роботи мали специфічні особливості в організації занять, у змістовному наповненні, у застосуванні методів та прийомів хореографічної діяльності, в процесі якої здійснювалося естетичне виховання особистості дитини. Розглянемо їх детальніше.

На початку ХХ століття особливою формою естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності була ритміка. У 20-х роках ХХ століття вона вважалася дієвим засобом виховання гармонійно розвиненої особистості. Відповідаючи ідеологічним настановам пануючого ладу, ритміка, як самостійна дисципліна, входила до навчального плану єдиної трудової школи. ЇЇ викладання велося за методикою швейцарського педагога-музиканта Е. Жака-Далькроза.

Основою створення далькрозівського методу стала відома ще з часів Древньої Греції орхестика – танцювальне мистецтво античної естетики, що включало в себе різні види пластики, музики та виразні засоби інших мистецтв. У її основу були покладені такі принципи: гармонія форм; ритм у гармонії й пластиці, що сприяли вихованню гармонічних рухів і пластичної краси. Поєднання таких елементів, як розум, тіло, ритм, було для Далькроза головною тезою, котра стала підвалиною для створення свого методу. Саме тому його система спрямовувалася на формування засобами ритмічних вправ зв'язку між духом і тілом людини. Своєю невтомною науковою працею Жак-Далькроз намагався довести людству, що засобами ритмічної гімнастики можливо виховати справді творчу й гармонійно розвинену особистість.

Особливу увагу викладач приділяв виразному, змістовному музичному супроводові, котрий, на його думку, пробуджував уяву, надихав на етичну образність. Різнобічний характер музики, її динамічні відтінки, інтонації й темп допомагають вирішувати основні завдання системи ритмічного виховання: привчити свідомість людини відчувати часові періоди однакової тривалості (тобто навчити відчувати темп); розвинути відчуття музичного метра; рухаючись відповідно до музики закріпити відчуття ритму. На думку Далькроза, якщо не виконувати ці завдання, „ми побачимо розшарпуваті мистецькі твори, в яких зміст, музика і танець не підпорядковані один одному" [5, с. 112].

Аналізуючи значущість балетного мистецтва в розвитку гармонійної особистості, педагог підтримував один із методів цього мистецтва – багаторазове повторення вправ. Він вважав такий підхід успішним для виховання вольової енергії, м'язів тіла й фізичної сили людського організму взагалі.

Одним із захопливих видів діяльності, на думку Е. Жака-Далькроза, є метод гри, який „слугує проявом естетичної потреби до діяльності й вираженням дитячої радості" [5, с. 68]. Учений наполягав, що заняття треба проводити в ігровій формі, так щоб одне дійство змінювалось іншим, а теоретичні пояснення були ненав'язливими. Відповідно до цих думок, можемо стверджувати, що в ході ігрової діяльності в особистості формується вміння й бажання вчитися, активізується пізнавальна сфера: фантазуючи, людина насичує свій інтелект і вдосконалює розум. Крім того, під час гри в учня підвищується працездатність: не згасає інтерес до діяльності та не відволікається увага. Саме це сприяє засвоєнню ним значно більшої кількості практичних вправ, відточуванню рухів, їх точної фіксації та координації.

Згадані методи відповідали основним завданням далькрозівської системи ритмічного виховання: одночасний розвиток тіла й духа; формування художнього смаку; пробудження в особистості інтересу до прекрасного, до мистецтва, гармонії між матерією й духом [5].

Система хореографічної діяльності, яка ґрунтувалася на ритмічному танці, проіснувала до кінця 40-х років ХХ століття. Починаючи з цього часу, ритмічний танець, як елемент, існує разом з іншими формами хореографічної діяльності в межах позакласної та позашкільної роботи.

Систему ритмічного виховання, справедливо визнану педагогами 20-х років минулого століття, доречно застосовувати в сучасній хореографічній практиці, оскільки вона відповідає принципам сучасної естетико-виховної системи: загальнодоступність, природовідповідність, цілісність, самопізнання та самовдосконалення. Впровадження в зміст сучасної хореографічної роботи ритмічних танцювальних вправ під імпровізаційну музику навчатиме дітей молодшого шкільного віку цілісно та емоційно-осмислено сприймати музичний твір, орієнтуватися в різноманітних музичних характерах, розвиватиме в них емоційно-творчу культуру та художньо-естетичні смаки.

Іншою ефективною формою хореографічної діяльності була позакласна робота гуртків при шкільних навчальних закладах та студійна гурткова робота в закладах позашкільної освіти. Принципи і методи танцювальної підготовки дітей молодшого шкільного віку в позакласних та позашкільних гуртках відповідали однаковим цілям і завданням, зміст хореографічної діяльності будувався на вивченні класичних, народних, побутових-бальних танців, а також ритмічних і пластичних вправ.

Досить цікавою в методичному плані була хореографічна практика у позашкільних закладах, яка будувалася на пластичних рухах, створених видатною танцівницею-викладачкою А. Дункан. Танцювальні композиції А. Дункан складалися з невеликої кількості невимушених рухів – прості кроки, легкий біг, невисокі стрибки, дуже виразні жести й пози. Очевидці її творчості (А. Крег, К. Станіславський, Є. Свєтінський) [1] були вражені тим, як при використанні цих рухів можливо було будувати зворушливі, захоплюючі, неповторні композиції. В основі її танців була вільна імпровізація: при використанні цілком однакового музичного супроводу виконувались абсолютно різні танці [4].

Отже, аналіз творчості А. Дункан показав, що на сучасному етапі демократизації і гуманізації національної освіти її погляди на духовний розвиток особистості є також актуальними. Тому її ідеї можуть широко використовуватися в освітній роботі з дітьми. Для реалізації цих ідей необхідно: перетворити заняття з хореографії на естетично-забарвлене дійство, в якому діяли б лише сприятливі для хореографічної діяльності чинники; використовувати на заняттях хореографії як основу метод імпровізації, що здатний виявити усі позитивні якості дитини, формувати в неї усвідомлення власної неповторності; навчити учнів створювати танцювальні образи, розвиваючи в них уяву, увагу, творче мислення; створювати умови для розкриття індивідуальних можливостей кожного учня.

Провідне місце у позакласній (позашкільній) хореографічній діяльності дітей в освітніх закладах посідав український народний танець. Його викладання здійснювалося за методикою, запропонованою В. Верховинцем. Вітчизняний педагог-новатор наголошував на відродженні українських народних традицій та звичаїв, на піднесенні значення української танцювальної культури, тому зміст хореографічної діяльності школярів, як він вважав, повинен будуватися на рухах українського танцю. Хореограф розглядав український танець у тісному взаємозв'язку з піснею і, відповідно до цього, поділяв його на дві групи: танець під пісню та інструментальний супровід; танець, що спочатку виконувався під пісню, але далі – без співу супроводжувався імпровізаційною народною музикою.

В організації занять з хореографії педагог відводив значне місце вправам, які готують тіло дитини до виконання танцювальних композицій та розвивають фізично. Також він зауважував, що виконання цих рухів під спів привчають дитину до танцювального ритму [3]. Особливу увагу вчений приділяв використанню українських ігор та забав на заняттях з дітьми молодшого шкільного віку.

Послідовниками ідей В. Верховинця були такі відомі українські педагоги-хореографи, як А. Гуменюк, К. Василенко, Ю. Станішевський. Педагогами-хореографами С. Зубатовим та Б. Колногузенком були запропоновані методики викладання основ вітчизняного танцю у хореографічному колективі. Всі ці праці сприяли творчому розвитку дитини на основі національних танцювальних традицій. Однак вони не розраховані на дітей, які не мають спеціальних танцювальних здібностей, тож можуть використовуватися в сучасній хореографічній діяльності тільки частково, з певним коригуванням змісту.

Окрім українського танцю, у гуртках шкільної та позашкільної освіти і виховання, діти вивчали характерні танці інших народів світу.

На початку 50-х років провідні хореографи-методисти почали використовувати на заняттях в шкільних та позашкільних гуртках танцювальне мистецтво в комплексі. Найбільш наочно це відображено в системі викладання хореографії, запропонованій О. Коноровою [9].

Зміст хореографічної діяльності, в процесі якої здійснювався естетичний розвиток учнів молодшої школи, О. Конорова будувала на вивченні підготовчих та ритмічних вправ, елементів народних, побутових, сюжетних та дитячих танців, що відображали дійсність. Кожна форма роботи мала певні цілі та завдання. Так, вправи класичного танцю, окрім того що розвивали та тренували тіло дитини фізично, ще й збагачували його рухами, необхідними для естетично-виразного виконання композицій. Вправи народного танцю виражали думки та звичаї народу. Вони, на думку викладачки, є найбільш доступними для дітей молодшого шкільного віку [9].

У 50–60-х роках хореографічна діяльність дітей у загальноосвітніх закладах здійснювалася у вільний від основних занять час. Гуртки розділялися на бальні та хореографічні. Їх відвідували діти, котрі мали спеціальні здібності до танцювального мистецтва.

Методичні настанови щодо організації хореографічної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які розроблялися О. Коноровою, у 70–80-х роках вдосконалювалися провідним українським хореографом-методисткою Л. Бондаренко. У її програмно-методичних працях розкривається зміст занять окремо для кожного класу, описуються ритмічні, класичні, народно-сценічні вправи, пропонуються приклади українських та дитячих сюжетних танців з конкретним музичним матеріалом. Особливу увагу вчена приділила роботі керівника дитячого танцювального колективу, який, на її думку, повинен „невпинно підвищувати хореографічну культуру дітей, знайомити їх з кращими зразками танцювального мистецтва" [2, с. 3].

Новизна методики Л. Бондаренко виявляється у тому, що зміст хореографічної діяльності розширюється новими танцювальними рухами, іграми, жанрами. Так, на заняттях з ритміки й танцю окрім музичних ігор, ритмічних і тренувальних вправ, танців з предметами вводилися колективно-порядкові вправи та вправи системи класичного танцю. Більше часу на заняттях приділялося танцювальній підготовці. Дослідниця

пропонувала вивчення танців, не обмежуючи хороводними й масовими композиціями, а використовувати побутові-бальні танці.

Для сучасної хореографічної практики цінним у методиках О. Конорової та Л. Бондаренко є структура змісту хореографічної діяльності, що поєднує різні види танцювальної культури. Адже почергове вивчення на уроках вправ класичного, народного, ритмічного, бального танців поширює мистецькі знання учнів, сприяє формуванню їх внутрішнього світу та удосконалює естетичні смаки.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття справедливість методичних настанов Л. Бондаренко доводили відомі методисти-хореографи Г. Березова, М. Боголюбська та А. Тараканова. Так, М. Боголюбська наголошувала, що при викладанні хореографії треба дотримуватися основних дидактичних принципів навчання й виховання: поєднання свідомого та емоційного, теоретичного і практичного; дотримання послідовності й наочності; формування творчості під час вивчення хореографічного матеріалу.

Методичні настанови щодо організації естетичного виховання у процесі хореографії в сучасних шкільних та позашкільних гуртках, студіях, колективах розроблялися наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вітчизняними педагогами – Б. Колногузенком, А. Тараканової, Т. Морозовською, О. Попиком та ін. Так, у методичних рекомендаціях з українського народного танцю Б. Колногузенка розкривається зміст хореографічної роботи, що базується на вивченні і виконанні танців різних регіонів України. Також надаються приклади проведення занять з дітьми трьох вікових категорій (діти 6–8 років, 9–11 років та 12–14 років). До кожного дитячого віку автором розроблені відповідні ігрові завдання, які, на його переконання, повинні розвивати музичний слух, формувати тіло дитини, сприяти організації колективу. Мета хореографічної діяльності у шкільних гуртках українського народного танцю полягає у розвитку в дитини естетичного сприйняття світу, любові до мистецтва, вихованні загальної культури, формуванні художніх смаків дітей [7]. Викладач наголошує на відборі дітей за станом здоров'я, яким можна буде давати велике фізичне навантаження відповідно до їх природних задатків та акторських здібностей.

Творчість є активним засобом формування світогляду людини, її світосприймання. У праці О. Попика зазначені основні завдання формування у школярів танцювальної творчості: розвиток музично-ритмічних навичок, оволодіння мовою рухів, їх виразним виконанням, образним перевтіленням, ознайомлення з деякими прийомами композиції танцю [8]. Для втілення цих завдань в освітній процес закладу ним розроблені танцювальні ігри з використанням слова.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз існуючої системи хореографічної діяльності як засобу естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку показав, що деякі методики, розроблені провідними педагогами ХХ століття, можуть бути творчо використані й у сучасній хореографічній практиці, оскільки цілі та завдання, покладені в їх основу, спрямовані на естетично-культурний та гармонійний розвиток дітей молодшого шкільного віку. На наступному етапі нашої роботи вважаємо за необхідне вивчити ефективність впливу хореографічної діяльності на естетичне виховання молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айседора Дункан : [сборник / сост. и ред. С. П. Снежко ; вступ. ст. и коммент. Н. К. Ончуровой]. К. : Мистецтво, 1989. 347 с.
2. Бондаренко Л. А. Ритміка і танець у 1–4 класах загальноосвітньої школи. К. : Муз. Україна, 1972. 158 с.
3. Верховинець В. М. Весняночка : методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи. К. : Держвид. України, 1925. 90 с.
4. Гончаренко Ю. В. Творча та педагогічна спадщина А. Дункан у сучасній системі хореографічного виховання школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Вип. 8, кн. 2. К., 2005. С. 346–349.
5. Жак-Далькроз Е. Ритм. Його виховнее значення для життя та мистецтва. К. : Райдуга, 1922. 120 с.
6. Зубатов С. Л. Основи викладання українського народно-сценічного танцю. К. : ІПК ПК, 1995. 133 с.
7. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів культури і мистецтв : Ч. 1 : Хореографічна робота з дітьми. Харківська державна академія культури. Х.: ХДАК, 2004. 154 с.
8. Попик О. Танцювальна абетка і творчість. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 4. С. 22–25.
9. Хореографическая работа со школьниками / под ред. Е. В. Коноровой. М. : НИИ художественного воспитания АПН СРФСР, 1956. 343 с.

УДК 793.3:001.895:792.8

Єва СПІНУЛ

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

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

У статті розглядається інноваційний розвиток спортивних бальних танців як багатовекторний феномен на перетині спорту, мистецтва та соціальної взаємодії.

Висвітлюється роль українських та зарубіжних балетмейстерів і танцівників у просуванні інноваційних підходів. Особливу увагу приділено застосуванню передових технологій, таких як мультимедійні проекції, світлові ефекти, 3D-відеоінсталяції, штучний інтелект для генерації музичного супроводу та створення імерсивних середовищ, що посилює театралізацію виступів. Зроблено висновок про те, що інновації збагачують художній потенціал спортивних бальних танців, а також окреслено перспективи подальших досліджень впливу цифрових технологій, гібридних форм мистецтва та соціокультурних аспектів.

Ключові слова: *спортивні бальні танці, інновації, сучасна хореографія, танцювальне мистецтво, інформаційні технології, виконавська майстерність, мультимедійні технології, штучний інтелект, імерсивність, театралізація, Україна.*

The article examines the innovative development of sports ballroom dancing as a multi-vector phenomenon at the intersection of sports, art and social interaction. The role of Ukrainian and foreign choreographers and dancers in promoting innovative approaches is highlighted. Particular attention is paid to the use of advanced technologies, such as multimedia projections, lighting effects, 3D video installations, artificial intelligence for generating musical accompaniment and creating immersive environments, which enhances the theatricalization of performances. The conclusion is made that innovations enrich the artistic potential of sports ballroom dancing, and the prospects for further research into the impact of digital technologies, hybrid art forms and socio-cultural aspects are also outlined.

Keywords: *sports ballroom dancing, innovations, modern choreography, dance art, information technologies, performing arts, multimedia technologies, artificial intelligence, immersiveness, theatricalization, Ukraine.*

Постановка проблеми. Спортивні бальні танці, перебуваючи на перетині спорту, мистецтва та соціальної взаємодії, представляють собою надзвичайно динамічний і багатовекторний феномен у широкому контексті сучасної хореографії. Вони не просто розвиваються, а активно еволюціонують, постійно інтегруючи новітні художні елементи, революційні стилістичні рішення, що відображають загальні тенденції в сучасному танці, а також передові педагогічні та методологічні підходи, запозичені з арсеналу модерної хореографії. Ця безперервна трансформація відбувається в умовах безпрецедентного прискорення глобалізаційних процесів, що стирають культурні та географічні кордони, а також повсюдного та невпинного поширення інформаційних технологій, які кардинально змінюють способи сприйняття, навчання та комунікації в усьому хореографічному світі.

Як зазначають О. Шоптенко та Д. Дикусар, хореографічне мистецтво в цілому, і спортивний бальний танець зокрема, під впливом означених чинників зазнає глибинних і всеосяжних трансформацій, які охоплюють фундаментальні методики викладання, що потребують адаптації до нових викликів сучасної хореографічної педагогіки, а також тренувальний процес, який стає все більш науково обґрунтованим та технологічно насиченим, використовуючи напрацювання спортивної та сучасної танцювальної науки. Окрім того, змінюються механізми оцінювання на конкурсах, критерії суддівства, які все частіше враховують елементи артистизму та оригінальності, властиві сучасній хореографії, та навіть саме сприйняття спортивного бального танцю як соціального та культурного явища, що інтегрується в ширший простір танцювального мистецтва [1, с. 46].

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні українські науковці приділяють значну увагу дослідженню різноманітних аспектів хореографічного мистецтва. Зокрема, праці О. Чепалова сфокусовані на теоретичних і практичних проблемах розвитку хореографії, а також на специфіці викладання танцювальних дисциплін, що є фундаментальними для розуміння освітніх аспектів.

Вагомий внесок у вивчення інноваційних підходів у підготовці фахівців хореографічного мистецтва зроблено Л. Замазєєвою, яка акцентує увагу на важливості впровадження новітніх методик у навчальний процес.

Цінними для розуміння інноваційних процесів у бальному танці є дослідження І. Спінул та О. Спінул, які аналізують сучасні тенденції у спортивному бальному танці, розглядають методи підвищення виконавської майстерності та розвитку хореографічної культури, що безпосередньо стосується інноваційних аспектів тощо.

Метою статті є аналіз інноваційного розвитку спортивних бальних танців у контексті сучасної хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. І. Спінул та О. Спінул наголошують на тому, що спортивні бальні танці являють собою складний і багатогранний синтез традиційних, класичних форм та прогресивних, інноваційних елементів, що створює унікальний хореографічний продукт. Ключовою складовою їхнього стрімкого розвитку є активна інтеграція сучасних хореографічних технік, таких як контемпорарі, модерн, джаз-модерн, а також елементів вуличних стилів, як хіп-хоп чи брейк-данс. Ця синергія не лише суттєво розширює виразні можливості танцюристів, надаючи їм ширший арсенал рухів для втілення художнього задуму, але й значно збагачує лексику рухів, дозволяючи створювати більш складні, емоційно насичені та видовищні композиції. Яскравим прикладом такої творчої інтеграції є включення елементів акробатики, гімнастики, паркуру, а також елементів повітряної хореографії чи використання реквізиту, що додає виступам додаткового динамізму, несподіванки та оригінальності, перетворюючи їх на справжні перформанси [4, с. 262].

У контексті спортивних бальних танців поняття «інновації» слід розглядати не лише як механічне запровадження нових, раніше невідомих елементів, а як глибинне переосмислення та творчу інтерпретацію

вже існуючих традицій. Наприклад, класичні стандарти бальних танців, такі як вальс, танго, фокстрот, набувають абсолютно нового звучання та естетики завдяки зміні музичного супроводу – від класичного до сучасного електронного, експериментального чи навіть амбієнтного саунду, що створює унікальну атмосферу. Важливим аспектом є також використання інноваційних, дизайнерських костюмів, які не лише підкреслюють естетику рухів, а й можуть інтегрувати світлові елементи або реагувати на рух, а також оригінальної, нестандартної інтерпретації вже звичних рухів, що кидає виклик традиційним канонам [3, с. 460].

Українські танцівники та провідні хореографічні колективи постійно демонструють надзвичайно високий рівень майстерності, активно інтегруючи передові світові тенденції у свої конкурсні та показові виступи. Серед них варто виділити Народний ансамбль бального танцю «Конвалія» (м. Кропивницький), який відомий своїми інноваційними підходами до постановки конкурсних программ та оригінальністю хореографічних рішень, що поєднують класичну базу з модерними елементами, хореографічні колективи «Академія танцю» (Київ) та «Світанок» (Львів) тощо, які активно розвивають спортивний бальний танець в Україні, створюючи виступи, що приваблюють міжнародну публіку [4].

Серед зарубіжних прикладів варто особливо відзначити балетмейстерів та танцівників, які відіграють ключову роль в активному експериментуванні з формою, змістом та естетикою бальних танців. Так, американський хореограф Майкл Ламберт, здобув широке визнання завдяки своїм оригінальним постановкам, що вміло поєднують елементи бальних танців з динамічними елементами вуличного стилю, створюючи унікальні та надзвичайно привабливі гібридні форми, які розширюють уявлення про жанр. Інший приклад – імерсивні постановки від студії Wayne McGregor Random Dance (Велика Британія), де хореографія поєднується з передовими технологіями, дозволяючи глядачу стати частиною танцювальної події, а не просто спостерігачем [7].

Японський колектив «ELEVENPLAY» під керівництвом Мікіко (Mikiko) відомий своїми інтерактивними виступами, де танцівниці взаємодіють з доповненою реальністю та дронами, створюючи сюрреалістичні хореографічні образи [6].

Серед українських танцівників та балетмейстерів, які досягли значних успіхів та міжнародного визнання, варто виділити Владіслава Дикусара, Олену Шоптенко, Ілону Гвоздьову, Олену Коляденко, Раду Поліктару, Євгена Кота та ін., які не лише демонструють майстерність, але й активно популяризують інноваційні підходи у спортивних бальних танцях через участь у популярних телевізійних проектах, проведення майстер-класів та освітніх програм. Їхні виступи відзначаються не лише віртуозною технікою та бездоганним виконанням, але й оригінальним, свіжим хореографічним рішенням, що постійно привертає увагу публіки та критиків, створюючи новий імідж українського бального танцю.

Як зазначає Л. Замазєєва, інновації у спортивному бальному танці також активно стосуються застосування передових технологій як у тренувальному процесі, так і безпосередньо під час виступів. Використання інтерактивних мультимедійних проекцій, складних світлових ефектів, 3D-відеоінсталяцій та лазерних шоу створює неповторну, заворожуючу атмосферу та значно посилює емоційний вплив на глядача. Особливої уваги заслуговує застосування штучного інтелекту (ШІ) для генерації унікального музичного супроводу (саунду), що адаптується до рухів танцюристів у реальному часі, а також для створення динамічних візуалізацій та імерсивних середовищ. Наприклад, системи ШІ можуть аналізувати біометричні дані танцюристів для оптимізації тренувань або генерувати візуальний контент, який реагує на енергію та траєкторію їхнього руху, перетворюючи простір на живий, дихаючий організм.

Імерсивність стає ключовим елементом, що залучає глядача не просто до споглядання, а до співпереживання та активної участі в хореографічній дії. Прикладом можуть слугувати постановки, де глядачі перебувають всередині сцени, а проекції реагують на їхнє розташування, створюючи відчуття повного занурення. Це відображає стійку тенденцію до все більшої театралізації бальних виступів, їхнє перетворення на цілісні, самодостатні художні твори з власним сюжетом, драматургією та глибоким емоційним наповненням, де межі між виконавцями та аудиторією стають дедалі розмитішими [2].

Висновки. Інноваційний розвиток спортивних бальних танців є складним, багатовекторним та багатогранним процесом, що охоплює як технічні, так і глибокі художньо-виразні аспекти. Активна інтеграція сучасних хореографічних технік, творче переосмислення існуючих традицій, а також широке використання новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту та імерсивних рішень, сприяють всебічному збагаченню цього унікального виду мистецтва та розширенню його художнього потенціалу. Перспективи подальших наукових розвідок включають поглиблений аналіз впливу цифрових технологій та віртуальної реальності на хореографічну освіту та тренувальний процес, дослідження нових, гібридних форм взаємодії бальних танців з іншими видами мистецтва (такими як театр, кіно, цирк), а також деталізоване вивчення соціокультурних аспектів їхнього розвитку в контексті глобальних змін. Важливим напрямком є також дослідження психологічних аспектів інновацій у танці та їхнього впливу на сприйняття глядачів, а також етичних питань, пов’язаних із застосуванням ШІ у творчому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дикусар В., Шоптенко О. Інноваційні підходи до бальних танців. *Мистецький вісник.* 2020. № 3. С. 45–52.

2. Замазєєва Л. В. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Мистецтвознавство*. 2019. № 2. С. 134–140.
3. Спінул М. Сучасні тенденції розвитку спортивного бального танцю в Україні. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 459–464.
4. Спінул, І. В., & Спінул, О. М. Перспективи розвитку сучсних бальних танців. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки, 2022, № 206. С. 259–265.
5. Чепалов О. І. Хореографічне мистецтво: теорія і практика. Харків: Майдан, 2018. 320 с.
6. ELEVENPLAY. Офіційний сайт. URL: https://elevenplay.net
7. Wayne McGregor Random Dance. Офіційний сайт. URL: https://jyproductions.com/shows/contemporary/wayne_mcgregor

УДК 378.147:51:001

Софія ФЕДОРЕНКО

ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ТА ДЕФІЦИТ УВАГИ У ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ: НЕВРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ У КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольнича Т. В.

Стаття присвячена розкриттю сутності порушення уваги з гіперактивною поведінкою як мультифакторний нейропсихологічний синдром, що виникає внаслідок дисфункції центральної нервової системи. Особлива актуальність вивчення симптомокомплексу набуває у сфері логопедії, оскільки ураження виконавчих функцій та нейрофізіологічна незрілість пов'язуються із затримками мовленнєвого розвитку. У статті проаналізовано патогенетичні чинники, неврологічні маркери та мовленнєві порушення, які супроводжують синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей та дорослих.

***Ключові слова**: СДУГ, гіперактивність, дефіцит уваги, префронтальна кора, виконавчі функції, логопедія, нейропсихологія.*

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю розглядається як одне з найпоширеніших нейропсихологічних порушень у дитячому віці, що нерідко зберігається і впродовж дорослого життя. Розлади з боку контролю імпульсивності, нестабільності уваги та надмірної моторної активності детермінуються порушеннями у функціонуванні префронтальних структур кори головного мозку, а також систем, що відповідають за нейротрансмітерний обмін [2, с.19].

В умовах логопедичної практики діти з ознаками СДУГ демонструють виразні порушення мовленнєвої продукції, дизартричні компоненти, обмежену вербальну пам'ять, труднощі з граматичним оформленням мовлення. У дорослому віці клінічна картина може трансформуватися, однак залишаються когнітивні порушення, які впливають на мовленнєву комунікацію, соціальну адаптацію, професійну ефективність.

Нейрофізіологічні дослідження вказують на гіпоактивність дорсолатеральної префронтальної кори, яка відповідає за планування, контроль та регуляцію поведінки [1]. Порушення у функціонуванні базальних гангліїв, мозочкової системи та вентральної уваги обумовлюють моторну розгальмованість, слабку здатність до концентрації, імпульсивність. У значній частині випадків виявляється дефіцит дофаміну та норадреналіну, що сприяє зниженню якості нейромедіації сигналів між лобними ділянками та іншими структурами.

Функціональна візуалізація мозку підтверджує зменшення об'єму сірої речовини у фронтальних зонах та порушення синаптичної пластичності. Водночас структура кори в дорсолатеральних та вентромедіальних зонах виявляє уповільнене дозрівання, що безпосередньо пов'язується з труднощами мовленнєвого опрацювання інформації.

У дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги спостерігається затримка розвитку мовленнєвих функцій, зокрема продуктивного мовлення [3]. Типовими проявами виступають труднощі у фокусуванні уваги під час мовленнєвої активності, непослідовність висловлювань, збіднення лексичного запасу, дизорфографія. Нерідко виявляється недостатня сформованість фонематичного слуху, артикуляційна розгальмованість, труднощі з дотриманням граматичних правил.

На тлі недостатнього контролю імпульсивності ускладнюється опанування складних мовних структур, зокрема багаторівневих синтаксичних конструкцій. Додатковим чинником погіршення мовленнєвої компетенції є обмежена вербальна пам'ять, яка перешкоджає формуванню цілісного мовного висловлювання.

У дорослому віці відзначаються труднощі з вербальною саморегуляцією, зниження когнітивної гнучкості, фрагментарність мовлення, а також зниження комунікативної ефективності, особливо в умовах підвищеного навантаження чи соціального стресу.

У межах логопедичної роботи з дітьми, які мають СДУГ, особливу увагу необхідно приділяти формуванню виконавчих функцій через поєднання мовленнєвих та когнітивних вправ. Застосування нейропсихологічних методів, наприклад методика Лурії або розвиток програмованих мовленнєвих дій, дозволяє активізувати префронтальні зони кори головного мозку, що в перспективі покращує контроль над поведінкою та мовленням [3].

Індивідуальні логопедичні заняття повинні враховувати особливості сприймання, темп роботи, толерантність до фрустрації, а також забезпечувати чітку структуру мовленнєвих завдань. Доцільним є включення в роботу елементів тілесно-орієнтованої терапії, сенсомоторної корекції та ігрових моделей, що активізують цілеспрямовану поведінку [2].

Для дорослих з діагностованим СДУГ корекційна робота може поєднувати когнітивно-поведінкову терапію з мовленнєвою самокорекцією та тренінгом ефективної комунікації.

Усвідомлення нейропсихологічних механізмів СДУГ дозволяє логопеду не лише адаптувати методику навчання до індивідуальних особливостей клієнта, але й запобігати хронізації мовленнєвих порушень, які мають вторинний характер [3]. Раннє виявлення синдрому, мультидисциплінарний підхід та індивідуалізація логопедичної підтримки – ключові фактори ефективного втручання.

Враховуючи розширення спектра симптомів у дорослих, важливим стає розвиток логопедичної діагностики не лише в педіатричній, але й у дорослій клініці, що передбачає розробку нових інструментів для оцінки мовленнєвої продукції в умовах зниження уваги та імпульсивності [2].

Отже, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю є складним порушенням нейропсихологічного рівня, що має безпосередній вплив на формування мовлення та когнітивну діяльність [3]. Нейробіологічні передумови порушення, насамперед у префронтальній корі, потребують комплексного втручання з боку логопеда, невролога, нейропсихолога. Інтеграція знань у сфері нейронаук та логопедії відкриває нові можливості для адаптації методик корекції мовлення при СДУГ, як у дітей, так і в дорослих осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соловйова Т. Особливості логопедичної роботи з дітьми з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) // Наука і освіта. 2024. № 3. С. 45-50.

2. Інклюзивна освіта дітей з розладом із дефіцитом уваги та гіперактивністю: адаптація та соціальна інтеграція // NeuroNews. 2020. № 8(119). С. 11-15.

3. Дитина з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю в українській школі: коротко про головне // NeuroNews. 2020. № 4(115). С. 17-19.

УДК 343.85

Олеся ХУТОРНЮК

ФОРМУВАННЯ «ЗДОРОВОГО» ШКІЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

У статті розглядається проблема булінгу в освітньому середовищі, яка має глибокі історичні корені та вимагає комплексного підходу для її вирішення. Аналізуються сучасні дослідження, що демонструють зростання уваги до цієї проблеми на глобальному рівні, особливо в контексті кібербулінгу та його психологічних наслідків. На основі законодавства України, зокрема статті 173-4 Кодексу України про адміністративні правопорушення, визначаються основні ознаки булінгу та його негативний вплив на здоров'я. Розглядаються напрямки роботи педагогічних працівників, включаючи профілактику, індивідуальну роботу з учнями, роботу з батьками та педагогічним колективом. Стаття підкреслює необхідність створення безпечного та підтримуючого середовища в освітніх закладах для запобігання булінгу.

Ключові слова. *булінг, цькування, освітнє середовище, профілактика булінгу, протидія булінгу*

The article examines the problem of bullying in the educational environment, which has deep historical roots and requires a comprehensive approach to address it. The author analyses current research that demonstrates the growing attention to this problem at the global level, especially in the context of cyberbullying and its psychological consequences. Based on the legislation of Ukraine, in particular Article 173-4 of the Code of Ukraine on Administrative Offences, the main signs of bullying and its negative impact on the health of the victim are identified. The author discusses the areas of work of teachers, including prevention, individual work with students, work with parents and teaching staff. The article emphasises the need to create a safe and supportive environment in educational institutions to prevent bullying.

Keywords. *bullying, harassment, educational environment, prevention of bullying, countering bullying*

Постановка проблеми. Явище булінгу, що характеризується як систематичне насильство, має історичну глибину, про що свідчать численні літературні джерела, які фіксують випадки цькування, що виходять як від однолітків, так і від педагогічного персоналу. Тривалий час проблема булінгу в освітньому середовищі залишалася поза увагою, що призвело до недостатнього реагування на випадки фізичного та психологічного насильства. Однак, згідно з Загальною декларацією прав людини, булінг класифікується як дискримінація, що робить його неприпустимим явищем у будь-якому соціальному контексті. Подолання булінгу вимагає комплексного підходу, що передбачає розробку та впровадження ефективних стратегій на всіх рівнях освіти,

починаючи з дошкільного віку та закінчуючи дорослими колективами. Актуальність проблеми булінгу в сучасному суспільстві обумовлює необхідність її всебічного дослідження та розробки дієвих методів протидії.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження булінгу за останні 10 років демонструють зростання уваги до цієї проблеми на глобальному рівні, особливо в контексті освітнього середовища. Науковці зосереджуються на вивченні різноманітних аспектів булінгу, включаючи його поширеність, форми, наслідки та методи протидії. Одним із ключових напрямів сучасних досліджень є вивчення впливу кібербулінгу, який набув особливої актуальності з розвитком цифрових технологій. Дослідження показують, що кібербулінг має серйозні психологічні наслідки для жертв, включаючи депресію, тривожність та суїцидальні думки.

Проблему булінгу вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема, у наукових працях Д. Лейн, Д. Олвеуса, Е. Роланда, Т. Мерцалової, В. Петросянц, О. Глазмана розглядаються різні підходи до розуміння сутності булінгу, його проявів та наслідків.

Також активно досліджуються фактори ризику та захисту, пов’язані з булінгом. Науковці аналізують роль соціального середовища, сімейних відносин та особистісних характеристик у виникненні та розвитку булінгу. В Україні ця тема також викликає значний науковий інтерес. За даними досліджень, проведених Міністерством освіти і науки України, понад 50% українських школярів зазнають булінгу в тій чи іншій формі.

Вітчизняні науковці здебільшого розглядають булінг як соціальну, психологічну та педагогічну проблему, водночас як юридична категорія булінг досліджений меншою мірою. Зокрема, К. Плутицька висвітлює теоретичні підходи до розуміння шкільного булінгу як форми насильства над дитиною. Окремі проблеми протидії булінгу в Україні розглядають К. Янішевська й О. Тимошенко.

Однак проблема булінгу є багатогранною, що зумовлює необхідність її розгляду в широкому міждисциплінарному контексті – з психологічного, соціального, педагогічного та юридичного поглядів. Особливе значення має формування ефективних механізмів захисту дітей від насильства та системна протидія булінгу на всіх рівнях освітнього процесу.

Мета статті. Всебічне дослідження явища булінгу в освітньому середовищі, аналіз його основних ознак та розробка дієвих методів протидії. Особлива увага приділяється аналізу психологічних аспектів булінгу та розробці ефективних стратегій профілактики та подолання цього явища.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Відповідно до законодавства України, зокрема статті 173-4 Кодексу України про адміністративні правопорушення, булінг, або цькування, визначається як систематичні дії учасників освітнього процесу, що мають характер психологічного, фізичного, економічного або сексуального насильства. Ці дії можуть здійснюватися з використанням електронних комунікацій та спрямовані на малолітню чи неповнолітню особу, або навпаки, коли малолітня чи неповнолітня особа вчиняє їх щодо інших учасників освітнього процесу. Ключовим аспектом булінгу є потенційна або фактична шкода, що завдається психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. Таким чином, законодавство акцентує увагу на систематичності та насильницькому характері дій, а також на їхньому негативному впливі на здоров'я особи, що стає об'єктом цькування [1].

Основні ознаки булінгу:

– систематичність;
– умисність;
– довготривалість;
– може бути зі сторони індивіда / групи осіб;
– має психологічний або фізичний характер;
– наявність певної особистої мети [2].

На основі аналізу ознак булінгу, педагогічний працівник, включаючи шкільного психолога, вчителя початкових класів, вихователя та класного керівника, повинен здійснювати багатоаспектну діяльність. Первинним напрямком є профілактична робота з колективом, спрямована на запобігання випадкам цькування, особливо на етапі формування колективу в дошкільному та молодшому шкільному віці. Використання художньої літератури або кінофільмів може стати ефективним інструментом для розвитку емпатії та соціальних навичок.

Індивідуальна робота з учнями, які стали об'єктами булінгу, передбачає допомогу в прийнятті або корекції тих рис, які стали причиною цькування. Водночас, робота з учнями, які проявляють агресивну поведінку, вимагає виявлення та усунення глибинних причин їхньої поведінки [3].

Робота з батьками є складним аспектом, що вимагає високого рівня психологічної компетенції. Педагогічний працівник повинен враховувати вплив сімейного середовища на формування поведінки дитини та розробляти стратегії корекції негативних впливів.

Робота з педагогічним колективом передбачає підвищення професійної кваліфікації вчителів та формування у них навичок конструктивного спілкування з учнями. У випадках виявлення педагогів, які проявляють агресивну поведінку, необхідно вживати адміністративних заходів, включаючи відсторонення від роботи з учнями або встановлення випробувального терміну.

Аналіз психологічних аспектів булінгу виявляє, що діти-агресори часто не усвідомлюють повною мірою деструктивні наслідки своїх дій, сприймаючи знущання як розвагу, що свідчить про їхню психологічну незрілість. Підкріплення такої поведінки з боку однолітків формує у булерів хибне відчуття влади та переваги. З огляду на вікові особливості, ефективним інструментом профілактики булінгу може стати візуальна комунікація, що використовує образи, які є релевантними для дитячої аудиторії, наприклад, персонажі з мультфільмів або кінофільмів. Розробка соціальних історій, що моделюють ситуації булінгу, у співпраці з учнями, дозволяє їм емоційно пережити ці ситуації та усвідомити їхні наслідки [5].

Аналіз причин агресивної поведінки дітей виявляє, що в деяких випадках вона є наслідком пережитого насильства в домашньому середовищі, спортивних секціях або інших навчальних закладах. Така травматизація може призвести до того, що дитина, прагнучи звільнитися від власних страждань, починає проявляти агресію щодо слабших за себе. Окрім того, агресивна поведінка може бути формою самозахисту від потенційного цькування. Імпульсивність та нездатність контролювати гнів також є факторами, що сприяють ескалації конфліктів до фізичного насильства. У контексті освітнього процесу, педагогічне завдання полягає у формуванні здорового колективу, де булінг не матиме місця. Для досягнення цієї мети можуть бути використані різноманітні методи, включаючи особисті приклади з життя вчителя та проведення рольових ігор, що моделюють ситуації захисту жертв булінгу [4].

Ефективність профілактичних заходів проти булінгу в освітніх закладах вимагає комплексного підходу, що виходить за межі статичних візуальних матеріалів, таких як плакати. Необхідно впроваджувати активні форми роботи, зокрема виховні години, спрямовані на формування емпатії та соціальних навичок. Педагогічна діяльність має бути побудована на принципах відкритої комунікації та взаєморозуміння, що сприяє створенню безпечного та сприятливого середовища для розвитку учнів. Важливим аспектом є формування у дітей навичок конструктивного спілкування, включаючи вміння домовлятися, прощати, працювати в команді та толерантно ставитися до відмінностей. Залучення учнів до позашкільної діяльності, що передбачає спільну роботу над проектами та розвиток спільних інтересів, також сприяє зміцненню соціальних зв'язків та запобігає виникненню булінгу.

Вплив сім'ї на формування поведінкових моделей дитини є визначальним, тому інтеграція батьків у шкільне середовище через тренінги та спільні заходи є необхідною складовою профілактики булінгу. Системна робота з учнями протягом усього періоду навчання, з 1 по 11 клас, під керівництвом психологів та соціальних педагогів, сприяє створенню безпечного та підтримуючого середовища. Виховання в сім'ї, що базується на принципах довіри, відкритого спілкування та підтримки, є ключовим фактором у формуванні здорового світогляду дитини. Створення атмосфери взаєморозуміння та підтримки в сімейному колі, де кожен відчуває себе цінним і має можливість реалізувати свій потенціал, є важливим аспектом запобігання булінгу. [2].

Статистичні дані, отримані в результаті численних опитувань, свідчать про високу поширеність булінгу в освітньому середовищі, що підтверджує актуальність цієї проблеми. Систематичне цькування, що має місце в школах, здатне завдати значної психологічної травми дітям та підліткам, яка може мати довготривалі наслідки. В екстремальних випадках ескалація булінгу може призвести до реальних загроз фізичному насильству, пошкодженню майна та завданню серйозних тілесних ушкоджень.

У ситуаціях, коли дитина стає об'єктом булінгу, необхідно застосовувати комплексний підхід, спрямований на мінімізацію негативних наслідків та формування стійкості. Важливим є не лише надання підтримки дитині в момент цькування, але й розробка стратегій для щоденного подолання стресу. Психологічна допомога має включати навчання дитини ефективним способам реагування на агресію, розвиток навичок самозахисту та формування позитивного образу себе. Окрім того, профілактична робота, що передбачає обговорення проблеми булінгу, є необхідною навіть у тих колективах, де випадки цькування не зафіксовані. Це дозволяє підвищити обізнаність дітей про форми булінгу, його наслідки та способи протидії, що сприяє створенню безпечного та підтримуючого середовища.

У ситуаціях, коли дитина повідомляє про випадки булінгу, педагогічний персонал зобов'язаний забезпечити атмосферу психологічного комфорту та підтримки. З огляду на те, що діти часто відчувають сором, приниження або страх перед реакцією батьків, вони можуть утримуватися від повідомлення про випадки цькування. Тому, коли дитина все ж звертається за допомогою до вчителя, важливо створити умови для відкритого діалогу, продемонструвати емпатію та готовність надати необхідну підтримку. Педагог повинен вислухати дитину, не засуджуючи її, та надати їй відчуття безпеки, щоб вона могла вільно розповісти про пережитий досвід.

Аналіз психологічних бар'єрів, що перешкоджають дітям повідомляти про випадки булінгу, виявляє складний комплекс емоційних переживань. Діти можуть відчувати почуття провини, вважаючи себе відповідальними за цькування, що ускладнює їхнє звернення за допомогою. Страх перед помстою з боку агресора також є значним фактором, що утримує їх від розголошення інформації. Недовіра до реакції дорослих, включаючи батьків та педагогів, може виникати через побоювання, що їхні слова не будуть сприйняті серйозно, або що вони будуть змушені до конфронтації, до якої вони не готові. Ці емоційні бар'єри

підкреслюють необхідність створення безпечного та підтримуючого середовища, де діти відчувають себе захищеними та впевненими у тому, що їхні переживання будуть почуті та враховані [5].

У контексті педагогічної практики ефективна реакція на повідомлення дитини про булінг передбачає створення атмосфери довіри та підтримки. Педагог повинен висловити схвалення за сміливість дитини, яка наважилася поділитися своїми переживаннями. Важливо підкреслити, що дитина не є самотньою у своїй проблемі, оскільки багато людей стикаються з булінгом у певний період життя. Фокус уваги має бути зміщений на неприйнятність дій агресора, а не на особистісні характеристики жертви. Співпраця з дитиною у пошуку конструктивних шляхів вирішення ситуації, з урахуванням усіх її нюансів, є ключовим елементом підтримки.

У контексті протидії булінгу важливо враховувати вплив соціального оточення дитини, зокрема роль старших братів, сестер та друзів. Їхній досвід та підтримка можуть стати цінним ресурсом для дитини, яка зазнає цькування. Наприклад, розповідь старшої сестри про власний досвід подолання знущань може допомогти дитині усвідомити, що вона не самотня, та надати їй емоційну підтримку. Старші друзі або брати можуть поділитися своїми спостереженнями щодо ситуації в школі та допомогти дитині розробити стратегію поведінки. Таким чином, педагогічна практика має передбачати не лише роботу з дитиною, яка зазнає булінгу, але й залучення її соціального оточення, включаючи батьків, братів, сестер та друзів. Формування здорового колективу вимагає системного підходу, що враховує вплив різних соціальних груп на дитину [2].

Педагогічний працівник повинен з належною увагою ставитися до побоювань дитини щодо можливої ескалації булінгу у випадку розголошення інформації про цькування. У залежності від конкретної ситуації, доцільним може бути звернення до батьків агресора або адміністрації навчального закладу. У випадках, коли попередні заходи не дали результатів, комунікація з батьками агресора повинна відбуватися в офіційному форматі, наприклад, у присутності заступника директора.

Оскільки в багатьох юрисдикціях існують нормативно-правові акти, що регулюють питання булінгу, педагогу необхідно бути обізнаним з відповідним законодавством на місцевому рівні. У деяких ситуаціях може виникнути необхідність звернення до правоохоронних органів [3].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У статті розглянуто актуальну проблему булінгу в освітньому середовищі, що вимагає комплексного підходу для її вирішення. Аналіз наукових досліджень підкреслює зростання уваги до цієї проблеми на глобальному рівні. На основі законодавства України, зокрема статті 173-4 Кодексу України про адміністративні правопорушення, визначено основні ознаки булінгу та його негативний вплив на здоров'я потерпілого. Розглянуто напрямки роботи педагогічних працівників, включаючи профілактику, індивідуальну роботу з учнями, роботу з батьками та педагогічним колективом.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні ефективних програм протидії булінгу на всіх рівнях освіти. Необхідно дослідити вплив соціально-економічних факторів на поширеність булінгу та розробити стратегії профілактики з урахуванням цих факторів. Важливим є вивчення ефективності різних методів психологічної допомоги дітям, які стали жертвами булінгу, та розробка рекомендацій для педагогів та батьків.

Необхідно дослідити роль медіа та соціальних мереж у формуванні уявлень про булінг та розробити стратегії медіаосвіти для запобігання поширенню негативних стереотипів. Крім того, перспективним є дослідження впливу булінгу на успішність учнів та їхню подальшу соціальну адаптацію. Необхідно розробити та впровадити програми підготовки педагогів, спрямовані на формування у них навичок розпізнавання та реагування на випадки булінгу [4].

Важливим напрямом є дослідження ефективності законодавчих заходів, спрямованих на протидію булінгу, та розробка рекомендацій щодо їх удосконалення. Необхідно вивчити вплив культурних та етнічних особливостей на поширеність булінгу та розробити міжкультурні програми профілактики. Перспективним є дослідження впливу булінгу на психічне здоров'я педагогів та розробка програм їх психологічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кодекс України про адміністративні правопорушення: Закон України від 07.12.1984 № 8073-X. *Відомості Верховної Ради України (ВВР).* 1984. № 51. Ст. 1122.
2. Бедюх А. Булінг: причини та способи подолання. *Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю*. Бердянськ, 2019. С. 13 – 16.
3. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. *Серія «Психологічні науки».* 2013. Вип. 114. С. 46–50.
4. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2013. Вип. 33. С. 85–89.
5. Стельмах С. С. Вікові аспекти виникнення булінгу серед дітей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2016. Вип. 133. С. 204–207

УДК 780.643.2

Кирило ЦАРЕНКО

СТАНОВЛЕННЯ САКСОФОНА В АКАДЕМІЧНІЙ МУЗИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРОВІДНІ ШКОЛИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
Луганської державної академії культури і мистецтв
Науковий керівник – доцент кафедри Пономаренко О. Ю.

У статті досліджено історичні аспекти становлення саксофона в академічній музиці та провідні виконавські школи. Проаналізовано етапи інтеграції саксофона у класичні жанри, починаючи від його винаходу до сучасного статусу повноправного академічного інструмента. Увагу приділено ролі французької, американської та української саксофонних шкіл у формуванні репертуару, методики викладання та виконавської естетики. Зроблено висновки щодо значення цього інструмента в сучасному музичному просторі та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *саксофон, академічна музика, історія саксофона, виконавські школи, репертуар.*

The article examines the historical aspects of the formation of the saxophone in academic music and leading performing schools. The stages of the integration of the saxophone into classical genres are analyzed, starting from its invention to the modern status of a full-fledged academic instrument. Attention is paid to the role of the French, American and Ukrainian saxophone schools in the formation of the repertoire, teaching methods and performing aesthetics. Conclusions are drawn regarding the significance of this instrument in the modern musical space and prospects for further research are outlined.

Keywords: *saxophone, academic music, history of the saxophone, performing schools, repertoire.*

Постановка проблеми. Саксофон, винайдений Адольфом Саксом у середині XIX століття, еволюціонував від інструменту для військових оркестрів та естрадної музики до повноправного учасника академічного музичного простору. Процес його інтеграції у традиційні академічні жанри та утвердження як сольного та ансамблевого інструменту класичної музики потребує системного аналізу. Дослідження історичної динаміки та становлення провідних національних виконавських шкіл, що відіграли ключову роль у формуванні репертуару та методики викладання, дозволить глибше зрозуміти трансформацію саксофона та окреслити перспективи його розвитку.

Особливе значення має українська школа саксофону, яка, попри ідеологічні перешкоди радянського періоду, зуміла сформувати власний унікальний почерк. Завдяки ентузіазму педагогів та виконавців, саксофон поступово здобував визнання, що призвело до відкриття спеціалізованих класів у вищих музичних закладах. Українська школа поєднала європейські традиції, зокрема французької, з власною виконавською ідентичністю, що проявляється у глибокій емоційності, ліричності та виразності, характерних для української музичної культури. Аналіз цього шляху є ключовим для розуміння глобального феномену саксофона в академічній музиці.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна наукова думка приділяє значну увагу саксофону в академічній музиці. Дослідження таких авторів, як О. Бабак, Ю. Василевич, Н. Глушко, М. Горобчук, М. Гуменюк, С. Долгов, О. Загуменна, Л. Коркішко, Г. Куровська, А. Лемешко, А. Плішка, Ж. Рубцов, О. Самойленко, А. Свічкарьова, Т.Сідлецька, Г. Трофімович, В. Хміль, В. Черняк та ін., розкривають різні аспекти цієї проблематики. В полі зору науковців дослідження творчості видатних саксофоністів, аналізу технічних та художніх особливостей виконавства на саксофоні у джазовій та класичній музиці, історичне становлення саксофонного мистецтва та його місце у контексті української музичної культури, питання виконавської інтерпретації та специфіка роботи над сучасним саксофонним репертуаром тощо.

Різнобічні за своїм тематичним спрямуванням, ці дослідження свідчать про неослабний інтерес до саксофона в академічній музиці та підкреслюють необхідність подальшого узагальнення, систематизації та поглибленого аналізу наявних знань.

Метою статті є аналіз історичних етапів становлення саксофона в академічній музиці, виявлення ключових факторів, що сприяли його інтеграції у класичні жанри, а також розкриття особливостей формування та розвитку провідних національних виконавських шкіл, які відіграли вирішальну роль у визнанні саксофона як повноцінного академічного інструменту.

Виклад основного матеріалу. Шлях саксофона до повноцінного визнання в академічному музичному просторі був складним та багатогранним, характеризуючись як періодами інтенсивного розвитку, так і значними ідеологічними та естетичними викликами. Винайдений Адольфом Саксом у середині XIX століття, цей інструмент спочатку знайшов своє основне застосування у військових оркестрах, де його потужний, проникаючий тембр та здатність до уніфікації звукового ансамблю були вкрай важливими для масових публічних виступів. Згодом, завдяки своїй тембральній гнучкості та універсальності, саксофон швидко інтегрувався в естрадну музику, ставши одним із визначальних символів джазової епохи, де його потенціал для імпровізації та експресії розкрився повною мірою. Проте, його входження у світ класичної музики

відбувалося значно поступовіше, вимагаючи тривалого процесу «легітимізації» та формування відповідної виконавської та композиторської традиції.

Початкові спроби залучення саксофона до симфонічних творів, як, наприклад, у Ж. Бізе в «Арлезіанці» або Ж. Массне, були переважно епізодичними експериментами, спрямованими на розширення тембральної палітри оркестру, а не на утвердження саксофона як самостійного сольного інструменту. Кардинальний злам відбувся на початку XX століття, коли композитори модерністичного та авангардного напрямків, активно шукаючи нові звукові рішення та тембральні комбінації, почали інтенсивно експериментувати з можливостями саксофона. Це відкрило його потенціал для широкого спектра музичних виразів: від зворушливих ліричних мелодій до віртуозних пасажів та складних поліфонічних фактур, що сприяло його поступовому входженню до академічного канону [6].

Ключовим фактором у цьому процесі стало формування провідних національних саксофонних шкіл, які системно підійшли до розробки педагогічних принципів, розвитку виконавської техніки та створення спеціалізованого репертуару.

Французька саксофонна школа по праву вважається загальновизнаною родоначальницею академічного саксофонного виконавства. Її становлення нерозривно пов'язане з постаттю Марселя Мюля (Marcel Mule). Заснування ним класу саксофона у Паризькій консерваторії у 1942 році стало епохальною подією, оскільки це вперше офіційно визнало саксофон як повноцінний академічний інструмент на найвищому освітньому рівні [6]. Методика М. Мюля, що ґрунтувалася на класичних принципах академічного дихання, чіткого звукоутворення та артикуляції, сформувала характерне для французької школи вишукане, ліричне та тембрально збалансоване звучання. Його педагогічна діяльність породила цілу плеяду видатних саксофоністів, таких як Даніель Дефайє (Daniel Deffayet) та Жан-Марі Лондекс (Jean-Marie Londeix), які продовжили поширювати французьку методику викладання та виконавську естетику по всьому світу. Французька школа відрізнялася особливою увагою до тембральної витонченості, контрольованої та естетично виправданої вібрації, а також елегантності фрази, що зумовило формування її характерного витонченого та ліричного звучання саксофона [4, с. 344]. Саме у Франції було створено значну частину концертного репертуару для саксофона, включаючи ключові оригінальні сонати, концерти та п'єси Жака Ібера, Анрі Томазі, Клода Дельвінкура та інших композиторів, що остаточно закріпило позиції саксофона в академічному каноні.

Паралельно з французькою, розвивалися й інші потужні національні школи. Американська саксофонна школа зазнала значного впливу джазової традиції та специфіки американської музичної культури. Особливо вагомим був внесок Зігфріда Рашера (Sigurd Raschèr). Німець за походженням, він активно сприяв популяризації саксофона в академічних колах США та Європи. Його тісна співпраця з провідними композиторами свого часу, такими як І. Стравінський, Пауль Хіндеміт, Курт Вайль, призвела до створення великої кількості знакових творів для саксофона (Hemke, 1975). Американська школа часто характеризувалася більшою динамічною свободою, експресивністю, прагненням до віртуозності та, на відміну від французької, активнішим використанням елементів імпровізації, що було природним продовженням її джазового коріння [2]. Такі виконавці, як Юджин Руссо (Eugene Rousseau), продовжили традиції З. Рашера, зосереджуючись на розширенні академічного репертуару, підвищенні технічного рівня виконавців та утвердженні саксофона в університетській освіті.

В українському контексті становлення саксофона в академічній музиці вирізняється унікальними особливостями та значними викликами. Історично, радянський період був позначений ідеологічними обмеженнями, що тривалий час перешкоджали широкому розповсюдженню саксофона. Асоціації інструмента з «буржуазною» музикою призвели до його заборон або значного обмеження використання, що зумовило відсутність систематизованих методик викладання, оригінального репертуару та належної інструментальної бази.

Проте, незважаючи на ці істотні перешкоди, завдяки самовідданій праці та незламній наполегливості таких педагогів-ентузіастів та виконавців, як Ю. Василевич, Ж. Рубцов, В. Семененко, Б. Сегал та багатьох інших, саксофон поступово здобував своє місце у навчальних закладах та концертній практиці. Ці особистості стали справжніми піонерами української саксофонної школи, закладаючи її фундаментальні основи через відкриття класів саксофона у вищих музичних навчальних закладах Києва, Львова, Одеси, Харкова та інших міст [1, с. 112].

Українська саксофонна школа характеризується унікальним синтезом європейських традицій, насамперед французької (що проявляється у прагненні до високої тембральної культури та витонченості звуку), з власною виконавською специфікою. Ця специфіка виявляється у глибокій емоційній виразності, витонченому мелодизмі, увазі до тонких нюансів фрази та кантилени, що є характерним для української музичної культури загалом (Горобчук, 2018).

Значний внесок у розвиток методики викладання та осмислення виконавських практик зробили такі дослідники, як М. Горобчук, який аналізує технічні та художні особливості виконавства та В. Черняк, що зосереджується на проблемах інтерпретації класичних творів на саксофоні, підкреслюючи необхідність адаптації виконавської техніки до специфіки інструмента та естетичних вимог академічного виконавства [5, с. 88].

Сучасна українська саксофонна школа продовжує активно розвиватися, розширюючи свій репертуар за рахунок творів українських композиторів та інтегруючись у світовий академічний контекст. Дослідження науковців та педагогів-виконавців, зосереджені не лише на аналізі впливу зарубіжних шкіл, а й на формуванні та утвердженні власної національної традиції (Плішка, 2016). Цей постійний синтез дозволяє українським саксофоністам не лише успішно конкурувати, а й займати гідне місце на міжнародній арені, демонструючи високий професіоналізм та унікальний виконавський стиль.

Сучасний репертуар для саксофона в академічній музиці відзначається надзвичайною різноманітністю, охоплюючи як оригінальні твори, так і численні високохудожні транскрипції шедеврів різних музичних епох. Композитори XX-XXI століть активно використовують саксофон у різноманітних формах: від камерних ансамблів та сольних творів з фортепіано до включення його до симфонічних оркестрів та сольних концертів з оркестром. Це призвело до створення значної кількості шедеврів, що розширюють уявлення про тембральні та технічні можливості інструмента. Особливої популярності набувають саксофонні квартети, які завдяки своєму унікальному звучанню та широкому діапазону виразності стали одним із найпопулярніших камерних ансамблів, постійно збагачуючись новими оригінальними творами.

Технологічний прогрес також відіграє значущу роль у розвитку саксофона. Останні значні інструментальні інновації, такі як розробка компанією Yamaha моделі YAS-875EX у 2005 році швидко отримали широке визнання серед професійних музикантів. Це було зумовлено не лише покращеною інтонацією та ергономікою, що істотно підвищує комфорт гри, а й значно вищою якістю звучання, яка відповідає найвищим академічним стандартам. Подібні інновації продовжують стимулювати розвиток виконавської техніки, відкриваючи нові можливості для віртуозності та композиторської творчості, що свідчить про безперервну еволюцію саксофона в академічній музиці.

Висновки. Отже, становлення саксофона в академічній музиці являє собою винятковий приклад динамічної еволюції інструмента, який пройшов шлях від початкового статусу маргінального або суто утилітарного засобу (у військових оркестрах та естраді) до повноправного та глибоко інтегрованого учасника класичної сцени.

Ключову роль у цьому процесі відіграли провідні національні саксофонні школи, які сформували своєрідні «центри кристалізації» академічного виконавства. Французька школа, з її акцентом на тембральній витонченості, ліричності та академічній строгості, заклала фундаментальні основи класичного саксофонного виконавства. Американська школа, збагачена джазовою традицією, привнесла в академічний контекст більшу експресивність, динамічну свободу та прагнення до віртуозності. На цьому тлі, українська саксофонна школа, що формувалася в умовах складних історичних та ідеологічних обмежень, викристалізувала власний унікальний виконавський стиль й характеризується органічним синтезом кращих європейських традицій з глибокою емоційною виразністю, мелодизмом та особливою увагою до кантилени, що є характерним для української музичної культури. Кожна з цих шкіл привнесла свої унікальні риси у загальносвітовий виконавський контекст, сприяючи диверсифікації та збагаченню саксофонного мистецтва.

Перспективи подальших наукових досліджень охоплюють низку актуальних напрямків, серед яких вплив сучасних технологій на розвиток саксофонного виконавства, аналіз нових тенденцій у композиторській творчості для саксофона, порівняльний аналіз національних саксофонних шкіл, саксофон у контексті сучасних музичних фестивалів та конкурсів тощо.

Таким чином, саксофон, пройшовши складний шлях історичного та естетичного становлення, сьогодні є повноправним інструментом академічної музики, а його подальша еволюція продовжує бути предметом активних наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василевич Ю. Видатні саксофоністи XX століття: творчі портрети. *Культура і сучасність*, 2017. № 2. С. 112–117.
2. Горобчук М. Художні та технічні особливості виконавства на саксофоні в джазовій та класичній музиці. *Вісник НАКККіМ,* 2018. № 1. С. 132–136.
3. Рубцов Ж. Саксофонне мистецтво в Україні: історія та сучасність. К.: Музична Україна, 2012. 256 с.
4. Плішка А. Французька саксофонна школа: історія та вплив на світову практику. *Молодий вчений*, 2016. № 10 (37). С. 343–346.
5. Черняк В. Проблеми інтерпретації класичних творів на саксофоні. *Музичне мистецтво,* 2015. № 15. С. 87–92.
6. Hemke, F. The Early History of the Saxophone. *The Instrumentalist*, 1975, 30 (2), 24–28.

УДК 78 (477) (092)

Максим ЦИГАНОК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри Растригіна А. М.

У статті розглядаються особливості формування інструментально-виконавських навичок у молодших школярів на початковому етапі навчання в закладах позашкільної освіти. Акцентовано увагу на психофізіологічних особливостях розвитку дітей молодшого шкільного віку, що мають суттєвий вплив на процес оволодіння музичним інструментом. Проаналізовано педагогічні умови, методи та прийоми, які сприяють ефективному формуванню технічних і художньо-виразних умінь в учнів. Особливу увагу приділено мотивації до занять, ролі індивідуального підходу та співпраці педагога з батьками. Визначено напрямки вдосконалення навчально-виховного процесу в системі позашкільної мистецької освіти з метою розвитку сталих виконавських навичок у дітей.

Ключові слова: *інструментально-виконавські навички; молодші школярі; позашкільна освіта; музична педагогіка; художньо-естетичний розвиток; виконавська діяльність; музичне виховання; індивідуальний підхід; мотивація навчання; методика гри на музичних інструментах.*

Постановка проблеми. Сучасна українська система освіти перебуває в активному процесі трансформації, що передбачає переосмислення ролі позашкільної мистецької освіти як важливої складової національного культурного середовища, простору неформального навчання та засобу формування творчої, соціально активної особистості. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування інструментально-виконавських навичок у школярів, які навчаються грі на музичних інструментах, зокрема на гітарі, в умовах позашкільних мистецьких закладів. У сучасному світі, що характеризується глобалізаційними процесами, інформаційним перенасиченням та стрімким розвитком технологій, особливу роль відіграє виховання творчої особистості, здатної до самовираження, критичного мислення й емоційної саморегуляції. Одним із ефективних засобів такого розвитку є музичне мистецтво. Особливо актуальним стає формування інструментально-виконавських навичок у школярів, що навчаються у позашкільних мистецьких закладах, зокрема у класі гітари. У контексті реалізації завдань Нової української школи та розбудови системи неперервної мистецької освіти зростає увага до розвитку інструментально-виконавської культури здобувачів освіти на всіх її рівнях. Однією з ключових форм художньо-естетичного виховання дітей є позашкільна мистецька освіта, яка, на відміну від формальної (загальноосвітньої) чи професійної (спеціальної), відзначається варіативністю змісту, гнучкістю програм та індивідуальним підходом до кожного вихованця на початковому етапі навчання. Гітара, як універсальний за жанровими можливостями і доступний у технічному плані інструмент, має високий потенціал для інтеграції молодших школярів у виховний та освітній процес закладів позашкільної освіти. Водночас ефективність формування інструментально-виконавських навичок школярів у класі гітари залежить від комплексу педагогічних умов, методичних підходів та організаційно-дидактичного забезпечення. З огляду на це постає необхідність осмислення та систематизації підходів до викладання гри на гітарі саме в позашкільному мистецькому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній, музикознавчій та мистецькознавчій літературі зростає інтерес до питання формування інструментально-виконавських навичок дітей та підлітків. Цей напрям охоплює кілька взаємопов'язаних векторів: методика навчання гри на музичних інструментах в залежності від вікових та психологічних особливостей учнів, організація музичного виховання у позашкільних чи спеціалізованих закладах, а також використання інноваційних технологій у процесі навчання. [2]

У працях О. Ростовського, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки розглянуто загальні теоретико-методологічні засади музичного навчання дітей, визначено роль виконавської діяльності як провідного чинника художньо-естетичного розвитку особистості. Дослідники наголошують, що процес оволодіння інструментом потребує поєднання когнітивного, емоційно-вольового та моторного компонентів, а тому повинен здійснюватися на основі цілісного підходу до формування музичної культури учня.

Сучасні українські педагоги-дослідники – Н. Гуральник, О. Щолокова, Т. Бенч, І. Ляшенко, О. Лобанова – акцентують увагу на необхідності індивідуалізації навчального процесу в системі позашкільної освіти. Вони підкреслюють, що розвиток виконавських умінь молодших школярів має відбуватися в умовах особистісно зорієнтованої педагогіки, де важливим є не лише результат (оволодіння технікою гри на інструменті), а й процес – створення мотиваційно-емоційного середовища, яке стимулює дитину до творчого самовираження. [1]

Наукові праці Л. Василенко, І. Міщенко, В. Орлової присвячені дослідженню питань мотивації музично-виконавської діяльності дітей у позашкільному просторі. Автори наголошують на тому, що основою ефективного розвитку інструментально-виконавських умінь є зацікавленість дитини музикою, позитивне емоційне ставлення до занять, а також підтримка педагогом творчої ініціативи учня.

Окремі аспекти проблеми розкриваються у дослідженнях, присвячених інтеграції сучасних освітніх технологій у музично-виконавський процес (О. Комаровська, Ю. Цюпа, І. Поліщук). Науковці підкреслюють значення використання інтерактивних методів, аудіовізуальних засобів, цифрових ресурсів для підвищення ефективності навчання та залучення дітей до активної творчої діяльності.

На сьогоднішній день гітара є одним із найпопулярніших інструментів серед дітей та підлітків. Її доступність, широкі виразові можливості, варіативність технік гри сприяють активному залученню учнів до музичного навчання. Водночас викладання гри на гітарі в умовах позашкільної освіти має свої особливості, пов'язані з обмеженим навчальним часом, різним рівнем підготовки та мотивації учнів, необхідністю застосування адаптованих методик. Отже, проблема ефективного формування інструментально-виконавських навичок у школярів, які навчаються у класі гітари в умовах позашкільної освіти, є надзвичайно актуальною та потребує ґрунтовного педагогічного аналізу. [3]

Аналіз наукових праць вітчизняних науковців дозволяє окреслити напрямки подальшого вивчення досліджуваної проблеми. А саме: потреба у розробці диференційованих методик саме для класу гітари в позашкільному середовищі; врахування вікових, мотиваційних, техніко-технологічних умов; використання цифрових і гейміфікованих ресурсів як допоміжного засобу формування інструментально-виконавських навичок школярів у класі гітари в умовах позашкільної мистецької освіти.

Метою статті є визначення особливостей ефективного формування інструментально-виконавських навичок у молодших школярів на початковому етапі навчання в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування інструментально-виконавських навичок у школярів у класі гітари є складним багатокомпонентним процесом, який включає розвиток технічної майстерності, музично-художнього мислення, слухового контролю, мотивації до навчання та творчої самореалізації. У позашкільній мистецькій освіті цей процес потребує особливих умов, що зумовлено специфікою організації навчання, віковими особливостями учнів, структурою освітньої програми, а також педагогічними і психологічними чинниками.

Варто почати з відповідального ставлення до вибору інструменту для дитини. Якщо це класична гітара, необхідною умовою є правильний підбір розміру інструменту, оформлення та постановка виконавського апарату. Для класичних гітар розроблені міжнародні стандарти розмірів, створені спеціально для того, щоб усі гітаристи, будь-якого росту та комплектації, могли підібрати інструмент, що підходить за габаритами. Інструмент 4/4 – це повноцінна гітара, всі інші модифікації є її зменшеними варіантами та вимірюються в дробових частках від повного розміру. При цьому різниця розмірів класичних гітар полягає не тільки в довжині грифу та корпусу, а й у всіх інших показниках: товщині грифу і корпусу, ширині, відстані між верхньою та нижньою декою. Отже, для дітей молодшого шкільного віку вдалим вибором будуть зменшені моделі гітари, так звані ½ (половинка) та ¾ (три чверті) від повноцінного розміру(Classic guitar, 2017). [3]

Окрему увагу варто приділити питанням постановки рук. Педагог має дуже обережно нескладними рухами розвивати правильну постановку рук та виконавського апарату учня, формуючи найпростіші виконавські вміння з огляду на його фізіологічні можливості. Зміст поняття «постановка» стосується гітаристів будь-якого віку є досить широким, оскільки сюди входять такі компоненти як посадка на стільці, положення корпусу, рук, пальців, правила раціонального використання виконавського апарату тощо.

Розглядаючи особливості занять з наймолодшими гітаристами, М. Михайленко зазначає, що постановку рук варто розподілити на три етапи: посадка і тримання гітари не граючи; виконання найпростіших вправ правою та лівою рукою окремо; об'єднання роботи лівої та правої рук в єдиний комплекс. Увага педагога при цьому має бути націлена на координацію рухів та точність виконання вправ учнем. Окрім того, маленьким дітям необхідно частіше робити відпочинок у між активними руховими вправами, та навпаки, дозволяти порухатися після сидячої кропіткої роботи.

Специфіка роботи з учнями-гітаристами молодшого шкільного віку передбачає розгляд питання щодо їхнього навчання нотній грамоті. Сучасні педагоги гітари використовують в навчанні традиційні та нетрадиційні методи запису матеріалу. Традиційними записами є ноти, нетрадиційними вважаються літерно-цифрові записи акордів (цифровки) і табулатури. [2]

Також варто наголосити і на тому, що гру за нотами на початку навчання треба вводити поступово та обережно, а іноді і взагалі від неї відмовитись. Це зумовлено тим, що по-перше, читання нот може нашкодити техніці та постановці рук; по-друге, учень втрачає концентрацію уваги на чомусь конкретно, «розриваючись між нотами та інструментом». За такою логікою весь новий матеріал може бути сприйнятим або звуко-візуальним способом («зняття з рук»), або спираючись на слухові уявлення та пам'ять («на слух»). Такий метод був би найкращим щодо навчання гітаристів-початківців, але, на жаль, таких здібних дітей не так багато

серед тих, хто намагається освоїти гітару. У зв'язку з цим виникає конфлікт між здібностями та можливостями учня у сприйнятті необхідного матеріалу для розучування. Для вирішення цієї проблеми стало створення альтернативних видів запису музики. [3]

Табулатура (таби) – це система нотації для гітари, яка візуально зображує, як грати пісню, показуючи, на якій струні і на якому ладу потрібно затиснути палець. Вона є графічним представленням, де кожна лінія відповідає струні, а цифри на ній вказують, який лад потрібно натиснути, що дозволяє грати, не знаючи нотної грамоти. Тож, перевагою табів перед нотами є схематично-умовне зображення гітарного грифу, що є легшим для розбору твору учневі. Ритміка позначена штилями так само, як і в нотах, іноді може прописуватись окремими паралельним рядком. Це дозволяє учневі швидко розучувати матеріал одразу в потрібній позиції на грифі, а також посередництвом комп'ютерних програм та додатків прослуховувати та розбирати музичний матеріал записаний табами (Yousician, Guitar pro, TuxGuitar, Songsterr тощо). Використання літерно-цифрових записів (цифровок) дає значні можливості для акомпануванню на гітарі. [5] В основі системи лежить заміна латинських назв акордів (наприклад до мажор / ля мінор) алфавітною системою (C / Am). Інтервали в даному випадку прописуються цифрою характерного ступеня (наприклад C7+9 – До мажорний домінант септакорд з підвищеною ноною). Перевагою даного методу для гітаристів молодшого шкільного віку є вивчення базових мажорних та мінорних акордів у відкритих позиціях (з використанням відкритих струн), що дозволяє акомпанувати найпростіші твори у «гітарних» тональностях або з використанням каподастру. Для прикладу, вивчення базових акордів, таких як C (до мажор), Em (мі мінор), Am (ля мінор), G (соль мажор), D (ре мажор) тощо. Також слід зазначити що, в умовах роботи з маленькими дітьми, використання табів та акордових цифровок є необхідним на перших етапах навчання, коли головна увага має приділятися питанням знайомству з гітарою як з інструментом, постановки, розучуванню найпростіших творів. [4]

Висновки. Формування інструментально-виконавських навичок у молодших школярів на початковому етапі навчання в класі гітари в закладах позашкільної освіти є комплексним процесом, що передбачає розвиток техніки гри, координації рухів рук, слухового контролю, ритмічного відчуття та музично-образного мислення. Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку визначають специфіку занять: матеріал повинен подаватися поступово, із застосуванням ігрових, творчих та практично-образних методів, що стимулюють інтерес до навчання та музичну активність.

Ефективність формування виконавських навичок у класі гітари забезпечується поєднанням індивідуального підходу, систематичності вправ, інтеграції технічних та творчих елементів та створення позитивної мотиваційної атмосфери. Заклади позашкільної освіти виконують значну соціально-педагогічну роль, сприяючи розвитку музичних компетентностей, формуванню художньої культури, естетичного смаку та творчої самореалізації учнів.

Підвищення ефективності навчання гри на гітарі досягається інтеграцією традиційних та сучасних педагогічних технологій, використанням мультимедійних ресурсів, дистанційних і інтерактивних форм роботи, а також творчих імпровізаційних і ансамблевих вправ, що розвивають музичну виразність та самостійність учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блажевич В. О. Формування виконавських умінь учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання гри на гітарі. – Київ: Україна, 2018. – режим доступу: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/513261
2. Демидова М. Г. Зміст та особливості формування Інструментально-виконавських навичок учнів-початківців у процесі музичної освіти. – Миколаїв, Україна: 2024. – режим доступу: http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/21763/1/6.pdf
3. Михайленко М. П. Теоретичні основи формування виконавської майстерності гітариста. - Київ:Україна,2011.–режим доступу: https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/3001?show=full
4. Коваленко.А.С.Становлення та розвиток вітчизняної гітарної освіти (середина XIX–початокXXІст.).-Умань, Україна,2020.-режим доступу:
https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/14844/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0%20%D0%90.%20%D0%A1..pdf
5. Половинка.І.О. Деякі аспекти ансамблевого музикування в класі гітари.-Харків,2023.-режим доступу: https://repository.ac.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/72902c06-cca4-4beb-afe5-073077b1741f/content

УДК 371.3

Єлізавета ЧМИР

ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.

У статті розкрито сучасні методи ігрової терапії у соціальній роботі з дітьми шкільного віку і наведено вимоги до діяльності соціального працівника, що працює в напрямку ігрової терапії. Визначено особливості

використання ігрової терапії у соціальній роботі з дітьми шкільного віку різних категорій: з проблемами дезадаптивної і асоціальної поведінки, з особливими потребами (на прикладі ДЦП).

Ключові слова: *соціальна робота, ігрова терапія, соціальний працівник, діти шкільного віку.*

Постановка проблеми. Із стародавніх часів і до наших днів гра використовується людиною для розвитку творчості, фантазії, а значить для розвитку прогресу у всіх областях життя. Людині з дитинства властиво грати. Гра є природним способом виразу його думок і відчуттів. Стаючи дорослим, кожний з нас вибудовує відносини з оточуючими, вносячи в них який-небудь елемент свій власної дитячої гри, проявляючи свою індивідуальність і, таким чином, впливаючи на загальні соціальні відносини. Ігрові групи для дітей 6-9 років також необхідні для розвитку соціальних і комунікативних навиків у дітей, для навчання ігрової діяльності і для навчання соціально-культурним нормам в ігровій формі.

На даному етапі продовжують існувати і розвиватися різноманітні види активної і пасивної ігрової терапії. Ідея застосування гри в якості корекційно-розвивального методу полягає в особливостях психічного розвитку дитини, для якої провідною діяльністю виступає саме гра. Гра для дитини виступає як інтеріоризація соціального досвіду, так і репрезентація внутрішнього світу дитини, її емоційної і погребової сфери. Гра має великий потенціал щодо гармонізації соціальних стосунків дитини, відреагування негативних емоцій і встановлення контакту з близьким оточенням, сприяє подальшої соціалізації дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання гри в корекційній практиці історично пов'язане з теоретичними традиціями психоаналізу. Термін «ігрова терапія» був запропонований Мелані Кляйн. Початок ігрової терапії був покладений в 20-і роки нашого століття в роботах М.Кляйн, А.Фрейд, Г.Гуг-Гельмут.

Виходячи з гуманістичного підходу, мета ігрової терапії полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, вільна від примушення, підпорядкування, страху і залежності дитини від світу дорослих, і є єдиним місцем, де дитина має можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, обумовлених антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною і дорослим [2]. Даний підхід найбільш поширений в соціальній роботі з дітьми шкільного віку. Інший підхід представлений ігровою терапією відреагування Д.Леві, центральним моментом якого виступає відтворення травмучої події, що дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією. В ігровій кімнаті можливі три форми ігрової активності:

– звільнення агресивної поведінки: дитина кидає предмети, висаджує повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смокче соску);

– звільнення відчуттів стандартизованих ситуацій, стимулює відчуття ревнощів до

сиблингу, прикладаючи ляльку до грудей матері;

– звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

В ігровій терапії побудови стосунків Д.Тафти і Ф.Аллена основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом (психологом, соціальним працівником) і клієнтом. Мета полягає в тому, щоб допомогти дитині затвердити своє «Я», відчуття власної цінності. Дитина, як і всяка особа, унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. В рамках даного підходу підлягають корекції порушення зростання «Я»; самонеадекватність; сумнів і невпевненість в можливості власного особового зростання і обумовлені ними тривожність і ворожість дитини до оточення.

Метою статті є визначення особливості використання ігрової терапії у соціальній роботі з дітьми шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній практиці соціальної роботи з дітьми шкільного віку існує багато методів ігрової терапії, які розрізняються за формою організації (індивідуальна і групова), за категоріями дітей на яких націлене втручання (діти з ООП, дезадаптивна, асоціальна, девінтна поведінка дитини, жертви агресивного і

сексуального насилля та інші), за роллю ігротерапевта (директивна, не директивна ігрова терапія), за основними засобами ігрової терапії (пісочна терапія, застосування пластиліну і глини, малюнкові методики, танцювальні методики, рухові ігри, іграшкові маніпуляції).

Під час проведення корекційним педагогом ігрової терапії треба враховувати основні функції і правила процесу ігрової терапії. Так, А.Захаров в організації терапевтичного процесу Захаров виділяє діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри [1].

1. Діагностична функція полягає в уточненні особливостей характеру дитини і міжособистісних стосунків. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона колись переживала. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах.

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження, відреагування напруги, страхів і фантазій. В процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації [2].

Процес ігрової психотерапії складається з чотирьох взаємопов‘язаних етапів: об'єднання дітей в групу, розповідей, гри, обговорень. За роллю ігротерапевта можна виділити директивну і недирективну ігрову терапію. Директивна ігрова терапія припускає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослого в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямку соціально прийнятних стандартів і норм. Дитині пропонується декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів.

Дитина в процесі ігротерапії набуває важливого досвіду афектної сублімації в соціально прийнятних формах по символічних каналах. Таким чином, введення обмежень в гру дитини складає важливу умову досягнення кінцевого корекційного ефекту. У зв'язку з цим велика роль в ігротерапії належить техніці формулювання заборон і обмежень в грі [4].

Ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. Головним критерієм переваги групової ігротерапії є наявність у дитини соціальної потреби в спілкуванні, яка формується на ранній стадії дитячого розвитку. Висновок про наявність у дитини соціальної потреби, яка вирішальним чином визначає успіх проведення групової терапії, виноситься на підставі аналізу історії кожного випадку.

Групова ігрова терапія – це психологічний і соціальний процес, в якому діти природним чином взаємодіють один з одним, набувають нових знань не тільки про інших дітей, але і про себе. Групова ігрова терапія покликана: допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити її самооцінку і розвинути потенційні можливості, відреагувати внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, зменшити неспокій і відчуття провини.

Для індивідуальної роботи або для ігрової терапії в групі з двох-трьох дітей підходить кімната розміром 3,5х4,5 м. Кімната повинна гарантувати дитині захист від сторонніх очей. Переважним покриттям для підлоги є лінолеум. Стіни ігрової кімнати слід фарбувати емульсивною фарбою, що миється. Переважно світлі тони, оскільки вони сприяють створенню яскравої життєрадісної атмосфери. Слід розмістити в кімнаті дзеркало Гезелла і радіофікувати його, зробивши придатним для навчання і супервізорства. Класну дошку з жолобом для крейди по нижньому краю слід прикріпити до стіни на висоті зразкового 1,5 м від підлоги. Зазвичай в ігровій кімнаті непогано прикріпити полиці по двох стінах, щоб іграшки і інші матеріали можна було розташувати вільно. Бажано поряд з ігровою мати ванну кімнату, щоб дитина могла піти в туалет. Меблі з твердою дерев'яною поверхнею. Стіл і три стільці, один з них – для дорослого. Рекомендується шафа-гірка з висувними ящиками, на поверхні якого можна було б малювати, ліпити, тощо.

Іграшки дитини – це слова, а гра – її мова. Таким чином, слід вибирати такі іграшки і матеріали, які полегшили б експресію дитини, забезпечивши їй широкий спектр ігрової діяльності. Оскільки іграшки і матеріали є у дітей частиною комунікативного процесу, слід приділити пильну увагу відбору відповідних зразків. Правилом є відбір, а не накопичення іграшок. Іграшки і матеріали, необхідні для ігрової терапії, можна згрупувати в три великі класи: іграшки з реального життя; іграшки, які допомагають відреагувати агресію; іграшки для творчого самовиразу і ослаблення емоцій [3].

Вимоги до корекційного педагога, який проводить ігрову терапію з дітьми: бути об'єктивним, щоб дозволити дитині бути самостійною особистістю; бути гнучким, щоб прийняти будь-які несподіванки і адаптуватися до них; охоче сприймати все нове; визнавати досвід дитини безумовною цінністю; не оцінювати дитини, бути відкритим, а не замкнутим; уміти відключатися від світу власної реальності і вжитися в реальність дитини; ніколи не згадувати про минулі сеанси, оскільки дитина знаходиться вже в іншому часовому інтервалі, природність, теплі відносини, турбота, ухвалення і сенситивне розуміння дитини.

Ігрова терапія широко застосовується в спеціальній роботі з дітьми з ООП. Особливості її проведення, підбір методик і технічних засобів залежить від категорії дітей з обмеженими можливостями, тому методи, які застосовуються різняться між собою. Розглянемо особливості використання методів ігрової терапії з дітьми, які страждають на дитячий церебральний параліч. Ігри рухливі і малорухливі є самою прийнятною формою занять фізичними вправами з цією категорією дітей. Дитина, включаючись в сюжет гри, стає її безпосереднім учасником, веселиться і радіє, забуваючи про свої дефекти. Розмаїтість рухів, з яких складається рухлива гра, впливає на психофізичний і емоційний стан дитини, що створює позитивні передумови для корекції.

Для дітей із ДЦП у випадках збереження інтелекту пропонуються сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, де діти не тільки відтворюють досвід минулого і дійсного досвіду, але і моделюють новий досвід. Здатність дитини входити в роль – це важлива умова, необхідна для корекції не тільки емоційного дискомфорту, але і негативних характерологичних проявів.

Фахівці пропонують будувати заняття на основі тематичної гри, що складається з взаємозв`язаних ситуацій, вправ, заснованих на повторно-коловому методі для відтворення етапів рухового розвитку дітей. Використання музики вчить дітей адекватно реагувати на звуки, формувати почуття ритму, емоційно-позитивне відношення і мотивацію до діяльності. Такі вправи використовуються у фізкультхвилинках, як

елемент гри руху пальців, кистей рук. Ці вправи розвивають пам'ять, увагу, легше запам'ятовуються слова і рухи [4].

Отже, гра поліпшує не тільки фізичний розвиток, але і впливає на розвиток психічних процесів. Властивості гри як діяльності відбиває багатий психокорекційний потенціал. У грі виявляються не тільки порушені, але і збереженні функції, з опорою на які проводиться корекція і розвиток порушених функцій.

Висновки. Ігрова терапія – метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Вона сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страхперед оточенням, підвищує самоо цінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків.

Основні види і форми ігрової терапії: ігротерапія в психоаналізі; ігротерапія, яка центрована на клієнтові; відреагування; побудова стосунків; пісочна ігротерапія; ігрова терапія з елементами мистецтва і сказ котерапії тощо.

В сучасній практиці соціальної роботи з дітьми шкільного віку існує багато методів ігрової терапії, які розрізняються за формою організації (індивідуальна і групова), за категоріями дітей на яких націлене втручання (діти-інваліди, дезадаптивна, асоціальна, девіантна поведінка дитини, жертви агресивного і сексуального насилля та інші), за роллю ігротерапевта (директивна, не директивна ігрова терапія), за основними засобами ігрової терапії (пісочна терапія, застосування пластиліну і глини, малюнкові методики, танцювальні методики, рухові ігри, іграшкові маніпуляції).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астремська, І. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили. 2017. 396 с.

2. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Київ: Центр учбової літератури. 2009. 208 с.

3. Васильченко О. (2013). Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3 (19). С. 90-94

4. Колупаєва А. А., Тараненко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

УДК 615.851.46

Софія ШИМАНОВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

Стаття присвячена вивченню можливостей і особливостей використання логопедичної ритміки як комплексного засобу корекції дизартрії старших дошкільників. На основі аналізу теоретичних джерел та експериментальної корекційної програми розкрита модель усунення порушень мовлення дітей та представлені методичні підходи до організації роботи з ними.

Ключові слова: *логопедична ритміка, дизартрія, просодичні компоненти мовлення, комплексна корекція, логоритмічна казка.*

Постановка проблеми. Питання корекції дизартрії в старшому дошкільному віці вважається дуже важливим в теперішній час, оскільки кількість дошкільників з цим порушенням постійно збільшується. При дизартрії виділяють наступні дефекти: голосові, дихальні та артикуляційні, також часто спостерігаються порушення вимовної сторони мовлення і просодії. Більшість дітей з нормальним мовним розвитком можуть правильно регулювати інтонацію, силу і висоту голосу, але у дітей з таким порушенням, як дизартрія виникають труднощі. В результаті недостатньої корекційної роботи погіршується поведінка, відбувається деформація емоційно-вольової сфери, з'являються труднощі у спілкуванні, а також в індивідуальному розвитку дитини з дизартрією.

У такому разі дітям потрібна допомога декількох фахівців, яка здійснюється в спеціалізованих дитячих садах і установах додаткової освіти. Комплексний підхід в корекції дизартрії у старших дошкільнят має на увазі заняття не лише з логопедом, але й з психологом, інструктором з адаптивної фізкультури, музичним керівником і вихователем в дитячому саду. Вік від п'яти до семи років вважається сензитивним етапом розвитку самостійного мовлення, який неможливий без правильно сформованого мовного дихання і просодичних компонентів голосу (тембр, висота і сила голосу, мелодика, темп, пауза, модуляції голосу, ритм, логічний наголос), дикції, звуковимовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичну базу цього напряму логопедії складають роботи Г. Бабиної, Г. Чиркіної, В. Глухова, Т. Філічівої, в яких розглядаються проблеми дизартрії і норми розвитку мовлення в онтогенезі. Такі вчені як С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова,

О. Приходько, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко описують методичні підходи до діагностики і подолання дизартрії. Ці автори стверджують, що одним з елементів корекції дизартрії у старших дошкільнят є логопедична ритміка, яка об'єднує такі компоненти, як мовлення, музика і рух. Успішність застосування логопедичної ритміки у дітей старшого дошкільного віку досліджували В. Бехтерєв, В. Гиляровський, В. Кисельова, Н. Самойленко, Н. Власова, Г. Волкова. Їх роботи переконливо доводять, що логопедична ритміка не лише позитивно впливає на фізичний, розумовленняй і естетичний розвиток дитини, але і дозволяє проводити успішну корекцію дизартрії.

Мета статті – виявити значення занять з логоритміки для дітей-дизартриків. Для її досягнення застосовувався метод аналізу літературних джерел.

У науковому апараті логопедії дизартрія - це порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи [4]. У загальноприйнятій клініко-педагогічній класифікації виділяються 3 форми прояву дизартрії у дошкільнят: стерту (легку), середньої тяжкості і важку форму.

Легка форма дизартрії не яскраво виражена, і при діагностиці не завжди її можна відокремити від інших порушень. Тут можуть бути відсутніми грубі порушення просодичних компонентів мовлення або серйозні дефекти периферійного апарату. У той же час звуковимова знаходиться на низькому рівні: дзвінкі звуки можуть приглушуватися, можливі типові заміни, спотворення свистячих і шиплячих звуків, при цьому ізольовано звуки можуть бути близькі до норми. В цілому мовлення буде зрозумілим, але злегка уповільненим і нечітким, оскільки рухи язика і губ матимуть невелику скутість.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Доведено, що одним з ефективних методів в корекційній роботі з дітьми є логопедична ритміка, або логоритмика. Це - корекційна методика навчання і виховання осіб з різними аномаліями розвитку, у тому числі і з мовною патологією, засобами руху, музики і слова. Логопедична ритміка, будучи складовою частиною корекційної ритміки, впливає на моторику і мовлення, основною метою якої є подолання мовного порушення шляхом розвитку і корекції рухової сфери [3]. Відповідно до мети визначаються корекційні, освітні та виховні завдання логоритміки. Так, до корекційних завдань відносяться: подолання основного мовного порушення, розвиток дихання, голосу, артикуляції, а також розвиток і вдосконалення основних психомоторних якостей (статичної та динамічної координації, перемикання рухів, м'язового тонусу, рухової пам'яті, довільної уваги) в усіх видах моторної сфери (загальної, дрібної, мімічної та артикуляційної).

Специфікою роботи є поєднання логопедичної ритміки, диференційованої артикуляційної гімнастики, часто з адаптивною фізкультурою, фізіотерапією і медикаментозним лікуванням. У своїх працях Філічєва Т.Б. стверджує, що логопедична робота з дошкільнятами, що мають дизартрію грунтується на знанні структури цього мовного дефекту при різних її формах, механізмів порушення мелодико-інтонаційних компонентів, мовного дихання, загальної та мовної моторики, обліку особистих особливостей дітей [2] .

На думку Е.Ф. Архіпової, основні завдання логопедичної роботи з дітьми, що страждають на дизартрію, при навчанні правильній звуковимові, полягають в наступному: *розвиток артикуляційної моторики; *мовне дихання; *робота над просодикою; *постановка звуків; *автоматизація звуків в мовленні; *диференціація звуків [1].

Природно припустити, що комплексна робота в логопедії потрібна для найбільш швидкого і ефективного досягнення поставлених цілей. Комплексний підхід завжди припускає наявність ряду заходів, спрямованих на досягнення конкретної мети і завдань. Сюди можуть входити різні методики з корекції дизартрії у дітей старшого дошкільного віку, робота з фахівцями різних дисциплін, таких як: лікарі вузької спрямованості, логопед, дефектолог, психолог, музичний працівник, інструктор адаптивної фізичної культури і вихователь в дитячому саду. На думку Бакуліної М.С., важливо використати систематичні, комплексні методи, які дозволяють побачити цілісну картину розвитку дитини та її мовлення, зокрема. Такі дослідники, як І.В. Блискіна, Е.В. Жуліна, І.В. Лебедєва відмічають, що для досягнення необхідних інтегрованих результатів корекційної роботи потрібний комплексний підхід, який повинен включати три блоки (медичний, психолого-педагогічний, логопедичний). Розглянемо ці блоки детальніше.

Перший блок - медичний. Ним займається лікар-невролог, який може порекомендувати медикаментозне лікування, фізіотерапію, лікувальний масаж, адаптивну фізичну культуру, рефлексотерапію.

Другий блок - психолого-педагогічний. Ним займаються наступні учасники: психолог, музичний керівник, інструктор АФК, вихователь.

Робота психолога полягає в розвитку мімічної моторики, сенсорної функції: зорового/слухового/тактильно-кінестетичного сприйняття і диференціювання, розвиток емоційно-вольової сфери, формування довільної уваги і пам'яті, уяви, працездатності. Музичний керівник здійснює роботу з розвитку і формування: темпоритмічної організації мовлення, фонемного слуху, мовного дихання і голосу, співецьких здібностей.

Інструктор АФК займається розвитком загальної моторики, нормалізації координації рухів і орієнтуванні в просторі. Також ще один аспект, на який приділяється увага - це навчання дітей контролю та регулюванню

процесів збудження і гальмування. Заняття проводиться як індивідуально, так і в групах, залежно від загального, психічного і фізичного рівня розвитку дитини.

Третій блок - логопедичний. Найбільш значимим етапом в корекції дизартрії є логопедична робота. Вона спрямована на відпрацювання артикуляторних рухів, виправлення вимови, мовного дихання, голосу та нормалізацію просодичних компонентів мовлення. Корекційна робота проводиться на індивідуальному зайнятті з логопедом або на груповому занятті з логопедичної ритміки.

Логопед, у свою чергу, проводить корекційну роботу поетапно, починаючи з підготовки артикуляційного апарату до формування артикуляційних устроїв, потім здійснюється робота над просодичними компонентами, мовним диханням і голосом, постановка і автоматизація звуків, закріплення в мовленні та завершальний етап - підготовка до навчання в школі. Залежно від того, як своєчасно, систематично і комплексно проводитиметься корекційна робота з дітьми-дизартриками старшого дошкільного віку, буде видний прогрес і готовність дитини до школи з різних напрямів, включаючи писемне мовлення [5]. Дослідники відмічають, що необхідно почати комплексний підхід якомога раніше с одночасним закріпленням отриманої інформації в домашніх умовах.

У даному контексті доцільно відмітити, що комплексний підхід в роботі з дизартрією припускає поєднання корекційно-педагогічної і лікувально-оздоровчої роботи, спрямованої на нормалізацію усіх сторін мовлення, її компонентів, звуковимови, мовного дихання і голосу. Специфікою роботи є її поєднання з диференційованою артикуляційною гімнастикою та логопедичною ритмікою, а у ряді випадків і з адаптивною фізкультурою, фізіотерапією і медикаментозним лікуванням.

Ця робота носить погоджений і структурований характер. Активно впливаючи на дитину специфічними професійними засобами, педагоги будують свою роботу на основі загальних педагогічних принципів. Тому при складанні корекційного маршруту враховуються індивідуальні особливості кожного дошкільника з порушеннями мовлення, фахівці намічають єдиний комплекс спільної корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на формування і розвиток рухової, інтелектуальної, мовної і соціально-емоційної сфер розвитку особистості дитини.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що усі фахівці працюють під керівництвом логопеда, який є організатором і координатором усієї корекційно- розвиваючої роботи. Важливою умовою при роботі є те, що не можна переходити до наступного етапу, якщо не сформовані навички, розвиток яких заявлений на попередньому етапі.

Логоритмичні казки повинні включати підготовчий етап - знайомство з твором, його героями і музичним оснащенням, основний - виконання вправ на основі загального корекційного маршруту, завершальний - закріплення і обговорення пройденого матеріалу. Основними корекційними напрямами логоритмічних казок можуть бути:

- проведення дихальної гімнастики і розвиток артикуляційного апарату.
- розвиток загального і ручного праксису, за допомогою пальчикової і нейрогімнастик, що сприяє поліпшенню пам'яті, розвитку межпівкульної взаємодії, а також знімає емоційну напругу і стомлюваність.
- розвиток координації рухів і перемикання з декламацією частини вірша, сюди можуть також включатися елементи пальчикової, дихальної гімнастики, опрацювання інтонації, а також сили і висоти голосу.
- нормалізація сили і тембру голосу. Логопед проводить вправи на розвиток сили і висоти голосу, за допомогою читання вірша з різною гучністю і силою.
- розвиток ритму. За допомогою різних музичних інструментів дітям пропонується відстукати чи відплескати ритмічний малюнок.
- розвиток інтонації і тембру голосу. Дітям необхідно прочитати вірші з різним тембром голосу і інтонаційно наслідувати героїв казки.
- закріплення сили, висоти голосу, визначення логічного наголосу і дотримання пауз.

Висновки. Таким чином, логопедичну ритміку в комплексній корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією визначено, як необхідну сполучну ланку між рухом і словом. Заняття з дітьми доцільно проводити на основі спеціально визначеного корекційного маршруту, який умовно може бути поділений на три етапи. Кожен етап повинен формуватися на основі попереднього, складаючи при цьому логічне продовження і ускладнення завдань, а також доповнення новими вправами більш високих по організації рівнів руху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Киев, 2008. 254 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Киев, 1998. 300 с.
3. Конопляста С.Ю., Галущенко В.І. Розвиток сенсомоторного рівня мовленнєво- рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Логопедія : науково-методичний журнал. 2013. № 4. С. 44–50.
4. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 672 с.
5. Пахомова Н.Г. Умови формування мовленнєвої компетенції у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Теорія і практика сучасної логопедії. Вип. 2. Київ, 2005. С. 69–74.

УДК 373.2.015

Тетяна ШИПТЕНКО

МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті обґрунтовано значення образотворчого мистецтва у формуванні творчих здібностей і естетичного сприйняття дітей дошкільного віку. Розкрито роль традиційних і нетрадиційних технік малювання у розвитку уяви та емоційної чутливості.

***Ключові слова**: виховання, дошкільний вік, малювання, образотворче мистецтво, творчість, природні матеріали, уява.*

Постановка проблеми. Виховання дітей є складним, багатовимірним і водночас необхідним процесом формування особистості. Особливої значущості воно набуває в дошкільному та молодшому шкільному віці, коли закладаються основи моральних, інтелектуальних і емоційно-вольових якостей дитини. Виховний процес охоплює широкий спектр напрямів, кожен із яких виконує специфічну функцію у становленні гармонійної, цілісної та багатогранної особистості, впливаючи на її світогляд, поведінку та систему цінностей.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових працях Ж. Безверхої, А. Ковальової, С. Банько, А. Лаврук та М. Пономаренко розкрито значення образотворчого мистецтва у розвитку творчих здібностей і формуванні естетичного сприйняття дітей дошкільного віку. Автори наголошують на важливості використання нетрадиційних технік, зокрема роботи з природними матеріалами та техніки Ебру, як ефективних засобів розвитку уяви, сенсорного досвіду та емоційної виразності дитини.

Метою статті є обґрунтування ролі образотворчого мистецтва у формуванні естетичного ставлення до природи та розвитку творчої активності дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво посідає вагоме місце у процесі виховання та розвитку дитини, виконуючи важливу функцію формування її естетичного досвіду та творчого потенціалу. Роль мистецтва в освітньому процесі чітко визначена чинними нормативно-правовими документами, що регламентують зміст і організацію дошкільної освіти. Зокрема, у Державному стандарті дошкільної освіти України окреслено поняття «мистецько-творча компетентність», під яким розуміють здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для досягнення бажаного результату творчої діяльності на основі розвиненої емоційної сфери, естетичних почуттів та емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва. Важливим аспектом цієї компетентності є вміння елементарно застосовувати набуті мистецькі навички у повсякденних, навчальних і самостійних видах діяльності [1].

У процесі реалізації мистецько-творчої компетентності відбувається поступовий розвиток графічних умінь і навичок, а також формування просторових уявлень дитини. Важливим компонентом цього процесу є розвиток творчої уяви, що відіграє визначальну роль у становленні особистості. Саме в дошкільному віці закладаються основи образного мислення, здатності до творчої інтерпретації дійсності та самовираження через художню діяльність. Розвинена творча уява сприяє не лише естетичному, а й інтелектуальному розвитку дитини, впливаючи на успішність її подальшого навчання. Варто зазначити, що формування продуктивної уяви в умовах образотворчої діяльності зберігає свою актуальність і в початковій школі, де вона продовжує виконувати важливу функцію стимулювання творчої активності та самовираження учнів [3, с.164]

Якщо розглядати мистецтво як складник дошкільного виховання, то окреме місце в його структурі посідає художньо-продуктивна діяльність, зокрема малювання. Цей вид мистецької активності може інтерпретуватися у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні малювання постає як діяльність дитини, спрямована на відтворення знайомих об’єктів навколишнього світу – предметів побуту, природних явищ, рослин і тварин – шляхом нанесення зображень на аркуш паперу. У цьому контексті малювання тісно пов’язане з іншими видами дитячої художньої творчості, такими як ліплення, аплікація, конструювання, художня праця, виготовлення виробів із природних матеріалів тощо, оскільки всі вони ґрунтуються на єдиній творчо-образній основі [6, с. 550-556]..

У вузькому розумінні малювання розглядається як процес створення художнього образу на площині за допомогою виражальних засобів – кольору, лінії, форми, композиції – на основі особистісних вражень від пізнання навколишньої дійсності. Змістовий компонент цієї діяльності визначається не лише матеріалами, що використовуються (акварель, гуаш, кольорові олівці, вугілля тощо), але й естетичною сутністю малюнка, його колористичною гармонією та емоційним наповненням.

Ефективний розвиток художньо-продуктивної діяльності дошкільників передбачає урахування їхніх вікових та психофізіологічних особливостей. Зокрема, у трирічному віці спостерігається підвищення координації рухів руки, що дозволяє дітям відтворювати на папері узагальнені образи реальних об’єктів: видовжені овали можуть символізувати рибу, круглі форми з додатковими лініями – квіти, а косі штрихи –

дощ. У цей період відбувається активне засвоєння кольору: діти знайомляться з основними відтінками та геометричними формами, експериментують із фарбами, спостерігають за їх змішуванням і виявляють естетичне задоволення від результату. До кінця дошкільного віку дитина здатна розрізняти близько восьми базових кольорів – червоний, жовтий, синій, зелений, чорний, помаранчевий, фіолетовий та білий – що свідчить про збагачення її сенсорного та емоційно-художнього досвіду [9, с. 158].

У віці трьох років діти починають сприймати аркуш паперу як просторову площину, на якій можливо створювати власний, уявний світ. Їхні малюнки поступово ускладнюються – з'являються нові деталі, сюжетні зв'язки, хоча окремі, раніше набуті елементи можуть тимчасово зникати. На четвертому році життя дитячі зображення набувають первинної виразності: діти додають до них вигадані елементи та символічні образи, які нерідко відображають суб'єктивне сприйняття реальності [9, с. 150].

До п'ятирічного віку у малюнках зазвичай зображено обмежену кількість об'єктів, однак у свідомості дитини формується цілісна система відображення навколишнього світу. Дошкільник починає усвідомлено використовувати просторове розташування, розміри об'єктів та кольорову гаму для передачі смислових акцентів і власного емоційного ставлення. Через форму, колір, лінію та композицію дитина виражає особистісні смисли та внутрішні переживання [9, с. 160].

У період від п'яти до шести років художня діяльність дітей характеризується зростанням самостійності й прагненням до індивідуального самовираження. Вони створюють значно більше малюнків, кожен з яких відображає їхнє особисте бачення світу. Малюнок стає засобом осмислення просторових і структурних характеристик довкілля: діти виділяють небо, землю, центральну частину композиції з головними персонажами, передаючи динаміку подій та власні емоції через коментарі й розповіді [9, с. 160].

Для старших дошкільників типовими є схематичні зображення, виконані переважно з пам'яті. Їхні роботи нерідко мають узагальнений або фантазійний характер: просторові й часові зв'язки можуть бути умовними, а композиції – поєднувати реальні та вигадані елементи. Малюнок у цьому віці виступає своєрідною «графічною мовою», за допомогою якої дитина передає свої знання, досвід і внутрішній світ. Виявляються й статеві відмінності художньої тематики: дівчатка зазвичай тяжіють до декоративних мотивів (квіти, будинки, природа, персонажі), використовують яскраві кольори та деталі, тоді як хлопчики частіше зображують техніку, військові сюжети або динамічні сцени [10, с. 14]

Існують традиційні та нетрадиційні техніки малювання для дітей дошкільного віку. Традиційно діти малюють олівцями та фарбами. Для дошкільнят доступні базові техніки малювання олівцем, такі як штрихування та розтушовка. Для старших дітей можна застосовувати складніші методи, зокрема малювання крапками (пуантилізм), використовуючи прості олівці чи фломастери для заповнення контурів. Перехід до пензлика та фарб відбувається на 2 році життя і характеризується поступовим оволодіння дошкільнятами новими техніками. В цьому процесі поступово інтерес дітей зосереджується не лише на самому процесі зафарбовування, а й на сприйнятті кольорових плям різноманітних форм. Діти здійснюють ритмічні мазки по всій площині аркуша або заповнюють його кольором за допомогою ліній. У разі наявності незаповнених ділянок вони одразу прагнуть їх зафарбувати [5, с. 18].

Нетрадиційні техніки малювання допомагають створити атмосферу свободи, відкритості й творчої розкутості, стимулюють розвиток ініціативності та самостійності дітей, формують позитивні емоції та інтерес до діяльності [4, с. 42].

Нетрадиційні техніки малювання з використанням природних матеріалів:

1. *Малювання природними матеріалами.* Використання у творчій діяльності природних матеріалів, таких як листя, пісок, вугілля, насіння, гілочки, кора, пір'я чи шерсть, відкриває для дітей широкий простір для експериментування та естетичного пізнання світу.

Залучаючись до роботи з природними об'єктами, діти вчаться спостерігати, відчувати фактуру, форму, колір, вологість і запах матеріалів, що формує у них сенсорний досвід і розвиває сприйняття навколишнього середовища. Такі види діяльності сприяють розвитку творчого мислення, уяви, дрібної моторики, а також виховують дбайливе ставлення до природи. Малюючи чи створюючи аплікації з природних матеріалів, діти не лише формують художні навички, а й засвоюють ідеї гармонії людини з природою, вчаться помічати красу в простих речах. Робота з природними матеріалами допомагає дитині відчути себе частиною живого світу, усвідомити його різноманіття й цінність, водночас створюючи унікальні, емоційно насичені твори [2].

2. Малювання на піску. Нетрадиційна техніка малювання на піску виступає своєрідною формою пісочної терапії, яка сприяє емоційному розвантаженню дітей, допомагає подолати страхи й внутрішні переживання. Завдяки цій діяльності діти вчаться втілювати власні фантазії у пісочних зображеннях, осмислювати їх і ділитися своїми враженнями. Такі заняття часто супроводжуються створенням колективних композицій – наприклад, пейзажів, сцен із життя мешканців водойм або уявних світів, що формує почуття єдності й спільної творчості.

3. Малювання із застосуванням круп на вологому папері. Цей метод надає зображенням об'ємності та неповторного декоративного ефекту. Він розвиває здатність дітей поєднувати різні матеріали й кольори, експериментувати з фактурою, стимулює творчу уяву та фантазію. Робота з крупами водночас сприяє розвитку дрібної моторики рук, уважності та посидючості [4, с. 40].

4. Малювання у техніці Ебру (на воді). Новинкою серед різновидів нетрадиційних технік є створення візерунків на воді. Водна анімація Ебру – це мистецтво створення барвистих візерунків на воді з подальшим переміщенням аква-орнаментів з води на папір [6, с. 16]. Це місце визначається і реальним станом справ і відповідними нормативно- правовими документами МОН та інших керівних освітніх структур

Малювання є в системі образотворчих складників важливою частиною, діти ним захоплюються і пізнають світ через нього.

Висновки. Малювання як складник художньо-продуктивної діяльності посідає важливе місце у системі дошкільного виховання, виступаючи ефективним засобом розвитку естетичного сприймання, творчої уяви та емоційної сфери дитини. Аналіз змісту та методики організації цієї діяльності свідчить про наявність глибокої теоретико-методичної бази, що охоплює як традиційні, так і інноваційні підходи до образотворчості. Серед новаторських напрямів особливу увагу привертають техніки малювання із використанням природних матеріалів, які сприяють формуванню сенсорного досвіду, розвитку дрібної моторики та екологічного світогляду дошкільників. Отже, малювання загалом, а особливо його варіативні форми, пов'язані з природними матеріалами, є невід'ємним компонентом сучасного освітнього процесу, що забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини та її готовність до подальшого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти). К.: МОН України, 2021. 58 с.

2. Банько С. О. Нетрадиційні техніки малювання як інноваційний підхід до розвитку творчості, креативного мислення та сенсорного досвіду дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://vseosvita.ua/library/ctattia-netradytsiini-tekhniky-maliuvannia-iak-innovatsiinyi-pidkhid-do-rozvytku-tvorchosti-kreatyvnoho-myslennia-ta-sensornoho-dosvidu-ditei-doshkiln-932568.html

3. Безверха Ж., Ковальова А. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання. *Universum*. 2025. № 17. С. 155–167.

4. Боярінова Н. Нетрадиційні техніки малювання у розвитку креативності дошкільників. *Освіта Сумщини*. № 4 (64). 2024. С. 39–42.

5. Кавиліна Г. К. Особливості малювання дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2008. № 6. С.75–77.

6. Лаврук А. В. Розвиток творчої активності дітей старшого дошкільного віку засобами мистецтва Ебру: кваліфікац. робота на здобуття освіт. ступеня магістр : спец. 012 Дошк. Освіта. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, каф. теорії, технологій і методик дошк. освіти. Харків, 2022. 76 с.: табл. + дод.

7. Літіченко О. Д., Мастерук Д. В. Художньо-продуктивна діяльність дітей старшого дошкільного віку: особливості використання кольору. 2022. С. 549–552.

8. Ніканорова В., Пономаренко М. Творчі здібності дітей на кінчиках їхніх пальців. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 2. С. 16–27.

9. Нурєєва О. С., Шейнфельд З. І. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку 4–5 роки життя. Харків : Основа, 2008. 253, [3] с.: іл. (Серія «Дошкільний навчальний заклад»).

10 Смольникова Г. Як малюють наші діти. *Дошкільне виховання*. 2010. № 11. С. 13–15.

УДК 373.2:81'243

Олена ШПЕТНА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету освітніх наук та мистецтв)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Ю. С.

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення сутності зв'язного мовлення, його структурних та функціональних особливостей, а також ролі монологічного та діалогічного мовлення у формуванні комунікативної компетентності. Наголошується на значенні ігрових методів, казкотерапії, мовленнєвих ситуацій та індивідуального підходу педагога для активізації мовленнєвої діяльності, збагачення словникового запасу та розвитку граматично правильного мовлення. Висвітлено необхідність системної педагогічної роботи, яка поєднує навчання, гру та емоційне спілкування як засоби формування мовленнєвої особистості дитини.

Ключові слова:*зв'язне мовлення, молодший дошкільний вік, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, мовленнєва компетентність, розвиток мовлення, ігрові методи, казкотерапія, словниковий запас, педагогічні умови*.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення є важливим показником мовленнєвого та інтелектуального розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Саме в цьому періоді формується вміння логічно й послідовно висловлювати думки, будувати діалог і взаємодіяти з оточенням. Проте практика показує, що багато дітей мають обмежений словниковий запас, граматичні помилки та труднощі у побудові зв'язних висловлювань.

Виникає суперечність між вимогами Базового компоненту дошкільної освіти щодо формування мовленнєво компетентної особистості та недостатньою ефективністю традиційних методів розвитку

мовлення. Це зумовлює потребу пошуку сучасних педагогічних підходів, які враховують вікові особливості дітей, стимулюють мовленнєву активність і забезпечують природний розвиток зв'язного мовлення у повсякденному спілкуванні та ігровій діяльності

Аналіз досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз наукової літератури показав що на сьогодні існують різні підходи до визначення звязного мовлення. Так, відомі психологи Д.Ельконін, Г.Леушина та С.Рубінштейн під поняттям звязне мовлення розуміють мовлення форма якого визначається змістом та закономірно повязана, а в свою чергу зміст є віддзеркаленням думки чи то бажання мовця.

Лінгвісти (Б.Головін, І.Збарський, Е.Баринова та М.Мацько) дають наступне тлумачення поняття звязного мовлення: мовлення у якому простежуються усі види зв'язку, які визначають співвіднесеність висловлення законам мови, об'єкту спілкування та світові.

З позиції лінгводитактики науковці (М.Вашуленко, М.Пентилюк, М.Львов, А.Бородич, А.Богуш, Л.Паламар) витлумачили зв'язне мовлення як єдність, яка організована відповідно до законів граматики, логіки та композиції, яка має відносну завершеність та самостійнійсть, яку можна розчленувати на менші за значущістю структурні елементи та виконує певні функції.

Мета статті. Метою статті є аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку та визначення ефективних методів і педагогічних умов, що сприяють формуванню комунікативної компетентності, збагаченню словникового запасу й удосконаленню мовленнєвої діяльності дітей у процесі навчально-ігрової взаємодії.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. І.Синиця зазначає у своїх наукових розвідках, що зв'язність мовлення це в першу чергу його доказовість, взаємозалежність, послідовність та логіка думок. Зв'язне мовлення залежить певною мірою від зв'язності мислення особистості. У специфічному, термінологічному сенсі психологи називають зв'язним таке мовлення яке віддзеркалює всі зв'язки свого предметного змісту в мовному плані. На їх думку зв'язність мовлення має значення адекватності мовного оформлення особи яка говорить з точки зору зрозумілості для слухачів.

Для оволодіння провідною функцією мовлення (комунікативною), яка реалізується у двох основних формах монолозі та діалозі характерною є взаємозалежність всіх складників мовлення таких як виховання звукової культури мовлення, активізація та збагачення лексичного запасу, формування граматичної структури мовлення та розвиток зв'язності. Тож розглянемо такі зв'язки.

Для кращого оволодіння структурними компонентами мови потрібно забезпечити активну роботу дошкільників в заставленні різних варіантів мовленнєвих одиниць. В.Яшина, В.Гербова, В.Логінова, В.Коник, Ю.Ляховська, Н.Савельєва присвятили своїх наукові дослідження особливостям засвоєння дошкільниками лексичних одиниць. М.Лаврик, А.Захарова, Ф.Сохін займалися дослідженням граматичної структури мовлення дітей. Є.Радіна, Г.Ляміна, О.Жильоцова, О.Максаков займалися питанням засвоєння дошкільниками звукової системи мови.

Зв'язне мовлення відрізняється своєю логічністю, змістовністю, послідовністю то пояснює зв'язність через зіставлення зв'язного мовлення з ситуативним.

Первинною формою мовлення дошкільника є ситуативне, яке буде зрозумілим лише у певній ситуації. Дитина у процесі взаємодії з людьми накопичується інформація («смислове поле»), яку дошкільник пробує передати слухачу в певний момент, намагаючись відобразити її як найточніше в вигляді опису, повідомлення, розповіді тощо. Саме тоді починає розвиватися контекстне монологічне мовлення.

Завжди контекстні та ситуативні моменти постійно перебувають у внутрішньому взаємозв'язку. Дошкільник до чотирьох років від ситуативного поступово до віку п'яти років опановує контекстне мовлення. Але контекстне мовлення на ситуативне механічно не накладається та не замінює його. У дітей, так само як і у дорослих, ці дві форми мовлення співіснують, проте у молодших дошкільників мовлення переважно має ситуативний характер. В разі проведення педагогами з дошкільниками правильної пропедевтичної роботи можна забезпечити поступовий перехід від ситуативного мовлення до контекстного .

Внутрішнє мовлення дошкільника, як зазначає А.Люблінська, розвивається через запитання. Перехід від зовнішнього до внутрішнього, від ситуативного до контекстного мовлення відбувається саме в віці 4–5 років. Наукові розвідки М.Кольцової, О.Гвоздєва та Г.Леушиної вказують на те що елементи монологічного мовлення зявляються у віці 2-3 років.

Монологічне мовлення в науковій літературі визначається як розгорнутий вид мовлення. Більшою мірою таке мовлення довільне. Мовець має намір висловити певний зміст і для цього він має підібрати адекватну, змістовну мовну форму та на її основі побудувати висловлювання.

Як зазначає О.Леонтьєв, педагогам слід розвивати монологічне мовлення дітей, так як цей вид мовлення організований, мовець програмує або ж планує власне висловлювання заздалегідь. Здійснивши детальний психологічний аналіз ситуативного етапу розвитку мовлення дитини, Г.Леушина довела, що перш за все, ситуативне мовлення дитини це виражене яскраво розмовне діалогічне мовлення. Це мовлення за самою своєю структурою є діалогічне і до того ж навіть у випадку коли має характер монологу за своєю формою. Дошкільник може комунікувати як з уявним так і з реальним співрозмовником, а також і просто сама з собою, але при цьому вона не просто розповідає щось, а розмовляє.

В роботах дослідниці робиться акцент на тому, що асоціативні зв'язки лежать в основі дитячої розповіді, у якій факти з запропонованої дошкільнику теми тісно переплітаються з фактами з її його життя, що суттєво порушує загальну зв'язність розповіді. О.Смирнова, М.Лісіна та А.Рузська провівши власні дослідження повністю підтвердили думку науковиці.

Тож, дошкільник опановує контекстне мовлення під час навчання. Це залежить від умов та завдань спілкування дитини, змісту мовлення, індивідуальних особливостей.

Діалог – це найбільш розвинена форма безпосередньої комунікації, що сходить своїм корінням до усно-розмовної сфери. В різноманітних довідниках, словниках та енциклопедіях це поняття витлумачене як бесіда або ж розмова двох або ж декількох осіб.

Діалог у лінгвістичному енциклопедичному словнику витлумачено як бесіду декількох осіб з метою збудити співрозмовника до будь-якої дії, спонукати до відповіді, запитати про щось. Кожна сказана окрема з реплік не має завершеного смислу, але вони всі поєднуються у діалогічні єдності. Повноцінним діалогом є не тільки обмін інформацією, а взаємодія партнерів в процесі якого співрозмовники проявляють повагу один до одного, тобто між ними відбувається особистісне спілкування, обмін емоціями, почуттями та здійснення пошуку взаєморозуміння.

Дослідницькі підходи до діалогу, які існують на сьогодні, їх характер проблематики та обсяг, які пов'язані з його вивченням, демонструють багатогранність та складність цієї форми мовлення.

М.Бахтін зазначає, що діалог це не просто шлях пізнання особистості та демонстрація її внутрішнього світу, а також умова існування ідей у самої особистості. На думку науковця ідея не існує в ізольованій індивідуальній свідомості особистості. Якщо вона в ній залишається, то вона поступово вироджується та вмирає. Ідея починає розвиватися та знаходити своє словесне вираження, породжувати ідеї тільки вступаючи в діалог та здійснюючи обмін з ідеями інших людей [8].

Теоретико-методологічна основа діалогу складає основу для наступного аспекту досліджуваної проблеми – специфічної форми спілкування між людьми. Спілкування це процес здійснення взаємодії суб'єктів, яке опосередковане використанням різноманітних мов (різноманітних знакових систем).

Для нас цікавим є безпосереднє мовленнєве спілкування людей. Мовленнєве спілкування це взаємодія людей за допомогою мовленнєвих актів, під час якої відбувається процес становлення тих чи тих міжособистісних відносин.

Правила введення діалогу опосередковані мовленнєвими та моральними нормами. Діалог це зміна висловлювань, які між собою пов'язані певною темою, то доцільність таких правил є цілком зрозумілою: дотримання певної теми розмови; уважне вислуховування співрозмовника не перебиваючи; дотримання черговості у процесі розмови.

Основними функціями мовленнєвого етикету є функція встановлення контакту та функція ввічливості. Ці дві функції потрібні для підтримки доброзичливих взаємовідносин та поваги один до одного.

Якщо в процесі монологічного засвоєння дошкільниками знань ми можемо стверджувати що взаємодія між дошкільником і вихователем відбувається нерівномірно, то в процесі побудови діалогу позиції вирівнюються та відбувається спілкування людей яким характерні індивідуальні ознаки та унікальний та неповторний досвід.

Тож діалог, виходить на зіткнення в одному питанні різних способів розуміння. Кожен з учасників діалогу веде власну лінію розмови, а не тільки реагує ситуативно на репліки співрозмовників. Педагог пропонує власні рішення питання, пропонує власні запитання, відбувається обмін позиціями.

Безпосереднє спілкування є провідною формою протікання діалогу, у якому усне мовлення відіграє вирішальну роль. Опосередковане мовленням спілкування виступає умовою гармонізації особистості і в той же час є одним із засобів досягнення особистістю цілей та способом її життєдіяльності. Для людей характерна наявність потреби у спілкуванні та здійснення взаємодії з іншими.

Для дітей дошкільного віку одночасно з ситуативним спілкуванням наявне неситуативне. У дитини є прагнення здійснювати взаємодію з дорослими, обговорювати спільно предмети навколишнього світу, явища. За допомогою мовлення дитина може подолати обмеженість ситуативного спілкування та уможливити вихід за межі пережитої безпосередньо ситуації.

Монологічне мовлення та його сутність була висвітлена у численних наукових лінгвістичних дослідженнях Так, наприклад, монологічне мовлення нормотипових дітей досліджувалося з багатьох аспектів: А.Богуш та Н.Гавриш досліджували загальний мовленєвий розвиток дітей, Л.Калмикова та Н.Харченко досліджували сформовану мовленєву компетенцію.

Монологічне мовлення дитини має бути повним, розгорнутим, виразним. Процес реалізації монологічного мовлення передбачає залучення різноманітних психічних процесів: пам'яті (оскільки дитина має пригадати зміст інформації, яку має розповісти); уваги (дошкільнику треба зосередитися на сутності промови; мислення (дитина має підтримати логіку викладеного матеріалу); сприймання (дошкільник має усвідомити вербальний матеріал); уява (дитині слід абстрагуватися від зовнішніх подразників; воля (дошкільник має подолати некомфортні відчуття від час підготовки до виступу); мотивація (у дитини має бути бажання виступати публічно); емоції (дитина має подавати інформацію виразно).

Монолог це більш вільний та усвідомлений засіб послідовно та логічно викласти інформацію. Дитині задля того щоб ефективно викласти власну думку слід обдумати матеріал, ретельно приготуватися завчасно, зосередитися на головному.

Монологічне мовлення в енциклопедії української мови витлумачено як одна з форм мовлення; письмове або ж усне розгорне мовлення особи, яке може бути звернене як для самого себе так і до іншої особи.

З позиції психології монолог визначають як одну з форм усного розгорнутого мовлення який спрямований на слухача та вимагає уваги та пам'яті до змісту та форми висловлювань. Мислення людини є основою монологічного мовлення на відміну від діалогічного мовлення більш послідовно в логічному сенсі. На відміну від діалогічного мовлення монологічне мовлення послідовне в логічному сенсі. Монолог не змінюється від питань або ситуації, адресований багатьом людям. Монологічне мовлення основане на чіткості, повноті та взаємозв'язку різних частин розповіді.

Мовця до монолога спонукають внутрішні мотиви та він може сам обирати за допомогою яких засобів буде говорити. Цей вид мовлення вбирає у себе всі досягнення дошкільника в оволодінні мовлення. Його вважають найбільш складним видом мовлення, який потребує спеціального навчання [2. с. 393–394].

Монологічне мовлення може виконувати наступні функції:

- інформативну (повідомлення про певні події чи то предмети, дії, переконання, стани);
- впливову (спонукання до дії, переконання щодо справедливості дій, думок, поглядів та переконань);
- експресивну (мовленнєве спілкування використовується для опису стану мовця);
- розважальну (дитина виступає на сцені чи перед друзями, для того щоб їх розважати (наприклад під час драматизації, проведення різних свят);
- ритульно-культову (певні висловлювання в процесі ритульного обряду (наприклад закличок).

Кожна з комунікативних особливостей має певні засоби вираження та мету висловлювання. Згідно з програмою закладів дошкільної освіти то актуальними є розважальна функція та інформативна. Діти в дошкільному вже більш активно знайомляться зі світом навколо них. Вони приймають активну участь в інсценуванні казок, розваг та свят. Опановуючи монологічне мовлення, дошкільники створюють наступні типи монологів : міркування, повідомлення, опис.

Мовними особливостями монологічного мовлення є:

- відносна повнота та завершеність висловлювання;
- послідовність викладу думок;
- відсутність непотрібних пауз;
- самостійність, яка проявляється в відмові від опор;
- виразність (логічні наголоси, жести, міміка).

З позиції психології, як зазначає Т.Поніманська, характерні наступні особливості:

- однонаправленість (не має розрахунку на реакцію слухача);
- зв'язність (яка відрізняє монологічне мовлення від випадкових наборів речень);
- тематичність (висловлювання співвідноситься з певною темою).

Для монологічного мовлення характерна певна смислова організація. В ньому наявна певна тема, яка розгалужується на низку підтем. Монолог може бути ситуативним (наприклад мікромонолог у діалозі). Монологічне висловлювання не обмежується єдиною фразою та триває протягом певного часу, завдяки чому можна досягти завершеності думки.

В своїх дослідженнях Л.Федоренко доводить той факт, що навколишнє середовище має містити достатньо розвивальних можливостей. Науковець дає визначення такому середовищу як «розвивальний потенціал» [4].

В результаті здійснення узагальнення теоретичного матеріалу можна визначити зв'язне мовлення як продукт та процес не тільки мовленнєвої, а й інтелектуальної діяльності, яка допомагає досягти розуміння у процесі спілкування. Зв'язне мовлення, за твердженням психологів, виникає з над ситуативного. Ситуативне, діалогічне мовлення може закладати смислові зв'язки, що є ознакою монологічного мовлення.

Л.Щерба в своїх дослідженнях мовлення вказував на те, що здібності особистості сприймати мовлення розвиваються в процесі того як особа засвоює світ та вивчає граматику рідної мови. Головне у особистості має бути мотив поділитися певною інформацією з кимось. [4].

О.Шахнарович та О.Негневицька здійснювали дослідження механізмів оволодіння дошкільниками мови та застосування мовленнєвих вмінь та навичок. Вони встановили, що дитина може оволодівати словом не свідомо та не може самостійно зробити визначення слова в процесі виділення його з мовленнєвого потоку [4].

Висновки. Розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку є провідним напрямом мовленнєвого виховання, адже саме в цей період формуються основи комунікативної компетентності. Дослідження показує, що ефективність мовленнєвого розвитку залежить від створення сприятливого мовного середовища, використання ігрових методів, казкотерапії, художнього слова та мовленнєвих ситуацій.

Важливо, щоб педагог забезпечував індивідуальний підхід, стимулював ініціативу дитини у спілкуванні, розвивав уміння логічно й послідовно висловлювати думки. Поєднання традиційних і сучасних технологій

сприяє активізації мовленнєвої діяльності, збагаченню словникового запасу та формуванню граматично правильного мовлення.

Отже, розвиток зв'язного мовлення в молодших дошкільників потребує системної педагогічної роботи, що поєднує навчання, гру й емоційне спілкування як природні способи розвитку мовленнєвої особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ : МОН України, 2021. 45 с.
2. Богуш, А. М. Мовленнєвий розвиток дітей раннього і дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2012. 312 с.
3. Гавриш, Н. В. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 280 с.
4. Лисенко, Н. В. Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 256 с.
5. Луценко, І. О. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2019. № 84. С. 102–108.
6. Савченко, О. Я. Розвиток мовлення і мислення дітей у процесі навчання. Київ : Освіта, 2013. 240 с.
7. Ушакова, О. С. Теоретичні основи розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Дошкільна освіта*. 2017.№ 3. С. 1521.
8. Шелестова, Л. М. Мовленнєвий розвиток дітей у грі : метод. рекомендації. Харків : Ранок, 2016. 128 с.
9. Vygotsky, L. S. Thought and Language. Cambridge, MA : MIT Press, 1986. 287 p.
10. Bruner, J. Child's Talk: Learning to Use Language. New York : W. W. Norton & Company, 1983. 284 p.

УДК: 376.2-056.264

Світлана ЯРМИШ

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В КОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

(студентка ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету освітніх технологій та мистецтв)
Науковий керівник –кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті наведено особливості застосування нейропсихологічного підходу й можливості його використання в компенсації мовленнєвих порушень. Розкриваються сучасні теоретичні та практичні засади щодо методик нейропсихологічної корекції мовлення та її ефективності.

Ключові слова: *нейропсихологія, мовленнєві порушення, мовленнєва діяльність, нейрологопедичні технології.*

Постановка проблеми. Сучасна статистика називає вражаючі цифри: кожна п'ята дитина має порушення мовлення, які не лише супроводжуються на письмі та негативно впливають на засвоєння навчального матеріалу, а й стають перепоною на шляху до соціалізації та відчуття повноцінності в порівнянні з іншими членами суспільства.Частіше таку дитину не сприймають в колективі, постійний булінг не дає змоги проявити себе як особистість, адже саме правильний розвиток мовлення відіграє важливу роль в життєдіяльності людини [1].

У вітчизняній та закордонній науково-методичній літературі вивчаються питання подолання мовленнєвої дискримінації осіб з порушеннями артикуляційного апарату, а розв'язання даної проблеми відображається в нейропсихології. Саме ефективність корекції мовлення дітей спонукали до дослідження та написання статті «Нейропсихологічний пдхід в компенсації порушень мовлення».

Аналіз досліджень і публікацій. Основоположником нейропсихології як окремої науки вважають дослідника О. Лурію. Він довів ефективність нейропсихологічного аналізу та його компенсаторної дії на мовленнєві порушення. Згодом, прибічниками «лурієвської» теорії стали такі вчені: Е. Симерницька, Л. Цвєткова, Є. Логінова, М. Бернштейн, Ю. Мікадзе [2].

Вчених об'єднала думка, що функція мовлення не порушується повністю, завжди залишається можливість для її перебудови, компенсації. Проте, порушення одного чинника приводить до ураження кількох функцій, що є досить поширеним серед осіб, що мають проблеми з мовленням.

Загальновідомо, що «компенсація» - захисний механізм психіки, який несвідомо долає реальні та надумані недоліки. Завдяки компенсації відновлюється рівновага психічних і психофізичних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції; особистість прагне усунути зі свідомості комплекс неповноцінності за рахунок цілеспрямованого розвитку фізичних чи психічних функцій, що призводять до переживання почуття адекватності [3]. В логопедії «компенсація» визначається як відновлення недорозвинутих чи порушених психофізичних функційшляхом використання збережених чи перебудови частково порушених функцій.

Слід зазначити, що у сучасній нейропсихологічній діагностиці виділяють декілька конструктивних підходів. Перший – розробив О. Лурія, і саме в рамках цього підходу була розроблена нейропсихологічна теорія. Даний підхід акцентується на виокремленні якісних процесів, компонентів, характеристик діяльності

для визначення різних функціональних порушень і співвіднесення їх з нейропсихологічними синдромами та неврологічними основами, які їх визначають [2].

Олександр Романович обґрунтував важливість застосування нейропсихологічних методик для ефективної компенсації одних функцій іншими, встановив зв'язок між структурами мозку та порушеннями, які можуть бути викликані ураженнями цих структур. На основі досліджень вченого було проведено безліч експериментів (О. Симерницька досліджувала локальні мозкові ураження у підлітків та дітей; у 1991 році опублікувала методику швидкісної нейропсихологічної діагностики «Лурія-90», а вже у 1998 році дослідниця Л. Цвєткова на основі нейропсихологічного підходу дослідила взаємозв'язки вищих психічних процесів і збережених або втрачених функцій) [4].

Завдяки отриманим знанням, нейропсихологія виокремилась в самостійну науку, а нейропсихологічний підхід став основним важелем керування при діагностиці та подоланні порушень мовлення.

Виклад основного матеріалу. Тяжкі порушення мовлення у дітей відображаються на інтелектуальному та психоемоційному розвитку. Останнє десятиліття тенденція вроджених дефектів мови стає хворим місцем не лише педагогіки та медицини, а ще й соціології, адже особи з порушенням мови повинні мати права нарівні з усіма членами суспільства.

Мета статті – проаналізувати наукові уявлення про нейропсихологічний підхід та розкрити його суть при компенсації мовленнєвих проблем, донести ефективність в усуненні патологій мовлення.

Вочевидь, нейропсихологічний підхід був виділений на основі клініко-психолого-педагогічного підходу, завдяки близькій спорідненості медичних наук. Спираючись на роботу мозкових структур, дослідниками Л. Виготським та О. Лурією були запропоновані основні теоретичні положення. Ці положення знайшли продовження у працях Є. Холмської, Н. Семаго, В. Голод, Т. Ахутіної.

Фундаментальним положенням було твердження вченого Л. Виготського про те, що будь-яка система, в тому числі і мовленнєва, характеризується динамічністю,тобто внаслідок розвитку морфологічно змінюється. Саме за рахунок цієї перебудови здійснюється зміна її функцій.

За короткий термін нейропсихологічний підхід знайшов застосування в багатьох дослідженнях, починаючи зі звичайного вивчення психічних процесів, і, закінчуючи, детальним аналізом функцій,які знаходяться поза нормою. В сьогоденні метод широко застосовують у виявленні причин психічної нестійкості, шкільної неуспішності, прогнозуванні нахилів дітей до певних сфер діяльності та аналізі розладів мовлення. Впровадження цього методологічного принципу в досить велику кількість наукових областей дало можливість подальшого використання знань та практик в корекційнійінавчально-виховній роботі.

Нейропсихологічний метод дозволяє науковцям провести опис системно-динамічних змін, що супроводжують мовленнєве прогресування з точки зору оцінювання мозкового забезпечення. Особливістю нейропсихологічного підходу є можливість застосування його в дослідженні компонентів мозкових структур [4].

По-перше, це дозволяє вивчити порушення зсередини; по-друге, сприяє визначенню патогенних факторів,які і стали причиною патології; по-третє, спрогнозовує, де саме знаходяться зони найшвидшого розвитку психічних функцій. Лише нейропсихологічний метод дає можливість розрахувати співвідношення між мовленнєвими розладами та іншими аспектами психічної діяльності дитини.

Термін «нейропсихологічна корекція» розглядається вченими як у вузькому, так і широкому сенсі. У вузькому розумінні, термін є методологічною концепцією,тобто може застосовуватись як допоміжний засіб ефективного усунення мовленнєвих порушень,у широкому– означає виявлення та ліквідацію уражених структур мозку,що і є причиною дефективного мовлення. Основним пунктом при використанні цього виду корекції є системність, тобто постійність у діях. Налаштована програма нейропсихологічної корекції не наодиничний показник, а на весь спектр функціональних особливостей дитини,які дозволять стати їй особистістю, адже залучаються суміжні з мовленням функції.

Нейропсихологічна система має багато компонентів, тому ніколи не порушується повністю, завжди існують збережені складові. Тому здійснювати корекцію потрібно за допомогою непорушених ланок, відновлюючи зруйновані зв'язки. Корегування нейропсихологічних функцій відбувається на основі принципу інтеріоризації. Саме на досліджених закономірностях була створена програма корекційно-розвивального навчання,яку і донині застосовують спеціальні педагоги та логопеди. Її суть полягає у використанні корекційних завдань, що відрізняються за рівнем складності. На кінцевому етапі ми отримуємо відновленний ланцюг психічних функцій, за допомогою якого і відбувається компенсаторна дія, спрямована на розлади мовлення.

Базовим методом нейропсихологічного корегування є «метод заміщуючого онтогенезу» Г. Семеновича, принцип дії якого полягає в оцінці актуального розвитку дитини й співвіднесенні стану прогресування мозкових структур.

Дослідник зазначає, що базою для даної концепції слугують нейропсихологічні закони будови, реабілітації та розвитку вищих психічних функцій. Метою концепції є формування у дитини сенсомоторних зв'язків між усіма мозковими структурами, які є важливими у подальшому усуненні порушень різного характеру.

Досить високу ефективність у цьому процесі дає застосування Монтессорі-матеріалів. Це можуть бути дидактичні ігри, вправи та завдання, які допоможуть спеціальному педагогові визначити індивідуальний рівень психічних та пізнавальних взаємодій, прослідкувати індивідуальні вікові зміни та спрогнозувати локалізацію найближчих розвиткових змін.

Авторська терація М. Монтессорі розроблена відповідно до завдань, які виконує кожен з функціональних блоків, вона розрахована на розвиток мовлення на основі розвитку пізнавальної сфери. При складанні методики врахований наувокий внесок Г. Семеновича та його теорія, згідно з якою зародження психічної функції відбувається в правій півкулі, а з поступовим дозріванням переміщається в ліву. Якщо ж функція взаємодії півкуль порушена, то відбувається ускладнення, що і стає причиною недорозвинення відповідної психічної функції. Корекція здійснюється шляхом розвитку взаємодії між півкулями за допомогою рухових вправ, які покращують співдружність рухів рук та ніг, формування зв'язків між відповідними психічними функціями [4].

Загальновідомо, що порушення мовлення може стати причиною замкнутості, або ж навпаки, – девіантної поведінки, переживання негативних станів, затяжної депресії, утруднення комунікативної сфери та невпевненості у собі. Вищеперераховані особливості емоційної сфери вказують, що мовлення та психіка знаходяться у тісному взаємозв'язку, тому, на нашу думку, цілком доцільним є застосовування нейропсихологічного підходу в компенсації різноманітних порушень, зокрема, і проблем з артикуляційним апаратом. Звідси бачимо, як нейропсихологія стрімко розвивається та широко впроваджується в освіту.

Цей процес зумовлюється багатьма причинами: *по-перше*, підвищення вимог до умінь і навичок учня; *по-друге*, прискорений темп життя, що вимагає постійного розвитку та досконалості. Тому даний підхід є досить перспективним у спеціальній освіті, оскільки враховує не тільки порушення мовлення, а ще й вивчає особистісні характеристики індивіда на рівні морфофункціональних змін мозкових структур.

Висновки. Отже, для корегування перебігу вищих психічних функцій, нейропсихологічні методики дають способи діагностики впливу на базальні фактори, які досить часто бувають уражені при мовленнєвих порушеннях. Діагностика психолінгвістичного комплексу дасть можливість не тільки накопичувати знання про природу та походження мовленнєвих проблем, а й вести науково-дослідну діяльність на основі ступенів вираженостілокальних уражень мозку, які провокують ці порушення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михальська Ю. А., Михальська С. А. Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку / https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-15.%25p
2. Сичова Н. О. Діагностика мовленнєвих порушень у дитини раннього віку,
3. Вип. 2. с. 68 https://extempore.info/component/content/article/9-joornal/1821-diahnostyka movlennyevykh-porushen-u-dytyny-rannoho-viku.html?Itemid=35
4. Нейропсихологія https://uk.wikipedia.org/wiki
5. Родненок М. Є. Науково-теоретичне обгрунтування методики нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії / Науковий часопис. Корекційна педагогіка, 2014. – С. 193–195. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7642/1/Rodnenok.pdf

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 81'243:37.016:821.111

Єлизавета БАБЕНКО

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ОСНОВІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ CLIL ТЕХНОЛОГІЙ

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

У статті проаналізовано особливості організації англомовних художніх текстів та їхній дидактичний потенціал як засобу формування читацької компетентності старшокласників в умовах CLIL-навчання. Розглянуто структуру вправ за трискладовим методичним підходом та визначено перелік ключових умінь зорового сприймання, необхідних для роботи з текстом. Узагальнено кількісні показники розподілу завдань за комунікативною спрямованістю, а також обґрунтовано необхідність розробки додаткового комплексу вправ для інтегрованого формування іншомовної мовленнєвої компетентності.

***Ключові слова**: англомовний художній текст, дидактичний потенціал підручника, іншомовна мовленнєва компетентність, методика предметно-мовного інтегрованого навчання, уміння зорового сприймання, читацька компетентність*

Постановка проблеми. Пріоритетом сучасної освіти є формування у старшокласників читацької компетентності, яка є необхідною для ефективної роботи з автентичними іншомовними джерелами. Методологія предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) розглядає англомовні художні тексти як важливий дидактичний засіб, здатний підвищити інтерес учнів до читання для задоволення. Однак, досі залишаються маловивченими особливості організації навчального матеріалу на основі цих текстів у підручниках та їхній методичний потенціал для цілеспрямованого розвитку читацьких умінь. *Мета статті* полягає у визначенні особливостей організації дидактичного матеріалу із використанням художніх текстів у підручниках англійської мови зарубіжної літератури як засобу формування читацької компетентності старшокласників в умовах CLIL-навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) та використання художньої літератури як дидактичного інструменту активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, теоретичні основи та переваги впровадження CLIL обґрунтували І. В. Шевченко [14], О. О. Тесцова [12], К. М. Байша [1], О. К. Степаненко [22], Ю. С. Стиркіна [11], Д. Марш (Marsh), Т. Нікула (Nikula) [19] та інші. Використання англомовних художніх текстів на інтегрованих уроках англійської мови та зарубіжної літератури є об'єктом уваги І. А. Бехти [2], Л. М. Приблуди [10], Г. О. Лисак [7], Л. Ролдан (Roldán) [20], С. Фарех (Fareh), Н. Джарад (Jarad), С. Ягі (Yagi) та М. Бін Мусса (Bin Moussa) [18]. Водночас, роль художнього тексту у формуванні іншомовної мовленнєвої та міжкультурної компетентностей є предметом розгляду у працях Н. Даскаловської (Daskalovska) [17], Д. Ю. Боклах [4], М. П. Долматової [5], Л. П. Король [6], Я. А. Білої [3], Ю. І. Панько [9], М. Ваті (Wati) [23], Ф. Шухратовича (Shukhratovich) [21] та інших науковців в галузі лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Дослідник Девід Марш (Marsh), провідний фахівець у галузі багатомовної освіти та освітніх інновацій, вперше запровадив поняття CLIL (Content and Language Integrated Learning), що у вітчизняній науково-методичній літературі тлумачиться як «предметно-мовне інтегроване навчання» [19]. Методика CLIL інтегрує вивчення профільного предмета з іноземною мовою, причому мова виступає засобом опанування предметного змісту, що в умовах закладів вищої освіти дає змогу паралельно розвивати професійні та іншомовні мовленнєві компетентності здобувачів [13, с. 280]. Концептуальною основою методології CLIL виступає Модель 4Cs (що охоплює зміст (Content), комунікацію (Communication), пізнавальні процеси (Cognition) та культуру (Culture)), яка формує інтегрований освітній простір для одночасного вдосконалення предметних знань, лінгвістичних вмінь, когнітивних функцій та соціокультурної компетентності [15, с. 126]. У світлі окресленої концептуальної основи методології CLIL, вважаємо доцільним наголосити, що предметно-мовне інтегроване навчання є особливо релевантним у дидактичній царині англійської мови та зарубіжної літератури. Слід підкреслити, що обидві дисципліни мають спільну стратегічну мету, яка імпліцитно спрямована на формування читацької компетентності,

оскільки їхня специфіка полягає у роботі зі словом та текстом, включно з художнім змістом, що забезпечує потенціал для глибокої інтеграції змістового та мовного компонентів.

Читання, будучи рецептивним компонентом мовленнєвої діяльності, є складним когнітивним процесом, спрямованим на сприйняття та осмислення писемного тексту, забезпечуючи опосередковану форму комунікації. Цей факт знаходить відображення у навчальних програмах з іноземних мов, де одним із завдань у реалізації цілей навчання у старшій школі є формування вмінь «читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту» [8, с. 4]. У програмах компетентність у читанні є ключовою складовою рецептивної іншомовної мовленнєвої компетентності і вимагає від учнів здатності до послідовного виконання комплексу дій, що передбачає оперування сформованими уміннями зорового сприйняття, навичками, знаннями та комунікативними здібностями.

Слід зауважити, що у вітчизняних навчальних програмах та Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти існують термінологічні розбіжності: аспекти, які вітчизняні документи визначають як комунікативні вміння (зокрема, «читання для задоволення»), закордонні видання часто класифікують як види читання. Тому, зважаючи на нормативну базу, у подальшій роботі ми послуговуємося терміном «вміння», що охоплюють: «читання листів», «читання для орієнтування», «читання для інформації та аргументації», «читання з метою загальної орієнтації», «читання з метою отримання інформації», «читання та виконання інструкцій» та «читання для задоволення» [8, с. 18]. Зокрема, від здобувачів освіти 11-х класів очікується здатність читати з високим рівнем незалежності, пристосовуючи стиль і швидкість опрацювання до різних типів автентичних текстів (від особистої кореспонденції до дискурсивних статей та складних інструкцій), з метою швидкого визначення змісту, розрізнення фактів та аргументів, а також читання для задоволення, вибірково користуючись довідковими джерелами.

Робота з англомовним художнім текстом у старшій школі виходить за межі простого розуміння змісту, фокусуючись на інтерпретації та медіації смислів. Згідно з дескрипторами, поданими у Супровідному томі «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання», учень має оволодіти низкою ключових умінь [16, с. 221-222]:

1. Рівень B2 – (викладання іноземної мови у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням):

– може чітко формулювати свою позицію щодо твору, розвивати ідеї та підкріплювати їх відповідними прикладами й аргументами;

– може інтерпретувати розвиток сюжетної лінії, характери персонажів та ключові теми художнього твору;

– може детально оцінювати мовно-стилістичні особливості та змістове наповнення твору;

– може описувати власну емоційну реакцію на твір та ґрунтовно пояснювати механізм виникнення цієї реакції.

2. B1 – (викладання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах):

– може обґрунтовувати свою зацікавленість конкретними фрагментами твору;

– може пояснити, з яким із персонажів учень ідентифікує себе, та обґрунтувати свій вибір;

– може пов'язувати почуття, пережиті персонажем, із власними емоційними станами;

– може пов’язати події твору з власним досвідом;

– може описувати особистісні риси героя, а також коротко пояснювати почуття й думки, які виникли під час сприйняття тексту.

У реалізації освітніх цілей у старшій школі підручник відіграє роль ключового дидактичного засобу, забезпечуючи системну організацію навчального матеріалу та формування визначених компетентностей. Його побудова ґрунтується на тематичному принципі з урахуванням цілей навчання, а зміст спрямований на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Зважаючи на предмет нашого дослідження, особливу увагу приділено аналізу дидактичного потенціалу та організації англомовних художніх текстів у навчально-методичних комплексах.

Оскільки наше дослідження зосереджене у контексті CLIL-навчання, а дисципліни «Іноземна мова» та «Зарубіжна література» функціонують у межах однієї мовно-літературної освітньої галузі, нами були розглянуті підручники з обох предметів. Даний підхід обумовлений здатністю літератури виступати автентичним контекстом для вивчення мови, а мова слугує інструментом для аналізу та інтерпретації художніх творів, сприяючи формуванню не лише мовленнєвих, а й герменевтичних (інтерпретаційних) умінь. До аналізу було залучено підручники, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України, що підтверджує їхню відповідність чинним навчальним програмам та стандартам.

Розглянемо яким чином організований корпус англомовних художніх текстів у проаналізованих нами підручниках.

З метою окреслення особливостей організації дидактичного матеріалу для удосконалення умінь зорового сприймання нами було здійснено огляд 7 підручників англійської мови вітчизняного та закордонного видавництва, а також 3 підручника зарубіжної літератури. Ми засвідчили, що робота з англомовними художніми текстами (уривками творів Е. Хемінгвея, А. Конана Дойла, Дж. Остін, Ч. Діккенса, Х. Хосссейні та інших митців слова)

структурована за триетапною методикою: дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи. На дотекстовому етапі завдання (наприклад, аналіз назви чи коротких анотацій, тлумачення ілюстрацій тощо) здебільшого спрямовані на активацію попередніх знань учнів, розвиток прогнозувальних навичок та стимулювання комунікативного обговорення змісту. Наприклад, вправа *«Work in pairs. Look at the different covers for the novel "The Kite Runner". What do you think the story is about?»* є типовою для цього етапу. На текстовому та післятекстовому етапах спостерігається чітка диференціація вправ за дидактичною метою. Рецептивно-репродуктивні завдання (на кшталт *«Answer the questions according to the text»* або *«Read the extract and match the sentences (A-E) to the gaps (1-4)»*) фокусуються на перевірці детального розуміння прочитаного, формуванні лексичної та граматичної компетентностей. Водночас, ключову дидактичну цінність мають продуктивні вправи, що забезпечують перехід від пасивної рецепції до активного мовлення. Це завдання вищого порядку, такі як *«Write a short overview of the novel ending. Share your impressions about the novel» / «Work in pairs. Make up a dialogue between the sentry and the alien. Think of the issues they could discuss, ask and answer questions which might arise during the dialogue, explain the main motif that guides you in this war for each of the sides»*, обговорення етичного вибору героїв або проведення дослідницької діяльності з подальшою презентацією результатів, які сприяють розвитку критичного мислення, монологічного та діалогічного мовлення.

На основі проаналізованих вправ можемо виокремити перелік умінь зорового сприймання, якими має оволодіти учень:

1. уміння оперативно опрацьовувати текстовий матеріал з метою визначення загальної ідеї та формування загальної орієнтації у змістовому наповненні;
2. уміння цілеспрямовано виокремлювати конкретну, релевантну інформацію або специфічні деталі у тексті;
3. уміння, базуючись на фонових знаннях, допоміжних матеріалах та контекстуальних підказках, висувати гіпотези щодо змісту тексту до або в процесі його сприйняття;
4. уміння здійснювати глибинний аналіз тексту, що охоплює оцінку авторського стилю, мовно-стилістичних особливостей тексту, інтерпретацію мотивів персонажів та виявлення імпліцитних смислів;
5. уміння зіставляти та порівнювати сюжетні лінії, мотиви або образи проаналізованого тексту з іншими творами зарубіжної літератури.

У межах аналізу підручників із зарубіжної літератури ми засвідчили, що дидактичний потенціал вправ реалізується переважно у літературознавчому спрямуванні. Основу аналітичного корпусу склали завдання до знакових творів англійськомовної класики, зокрема «Колгосп тварин» Дж. Орвелла, монолог Гамлета з однойменної трагедії В. Шекспіра та поезії В. Вітмена («Пісня про себе», «О капітане»). Завдання зосереджені на компаративному аналізі оригінального тексту та його перекладу, де учні зіставляють версії та оцінюють якість перекладацької роботи з погляду збереження авторської символіки та ідейного наповнення. Особливо деталізованим є комплекс вправ до поезії В. Вітмена, що охоплює інтерпретацію символів, визначення ідеї, аналіз засобів художньої виразності та формування оціночного судження щодо твору. Водночас, слід наголосити на суттєвому методичному недоліку з позицій CLIL: у проаналізованих нами підручниках відсутні вправи, спрямовані на розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності.

У рамках проведеного дослідження нами були розглянуті вправи, спрямовані на читання та опрацювання художнього тексту у проаналізованих підручниках англійської мови для старшої школи. Основну увагу було приділено визначенню комунікативних умінь, які формуються під час роботи з текстами, зважаючи на види мовленнєвої діяльності. Узагальнені кількісні та якісні результати проведеного спостереження представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Типологія вправ за спрямованістю на прийом або видачу інформації

Типи вправ	***Зразок формулювання***	***Абсолютний показник***	***Відносний показник***
Рецептивно-репродуктивні	*Answer the questions according to the text.*	26	29,6%
Рецептивні	*Read the extract from E. Heminway's story "The Old Man and the Sea" and match its paragraphs (1–5) with the titles (A–F). There is one extra title.*	24	27,2%
Продуктивні	*Prepare a report about how today's classrooms and teaching methods are different from the classrooms and methods 100 years ago? What do you think makes a good and a bad teacher?*	21	23,9%
Рецептивно-продуктивні	*Look at the picture, what do you predict the story will be about. What is an "alien"? What do you think an alien looks like? Read the story and check your ideas.*	17	19,3%
Усього		88	100%

Враховуючи, що формування читацької компетентності має чітку комунікативну спрямованість, в ході дослідження також було визначено частку завдань, які забезпечують реальну взаємодію як між здобувачами, так і між читачем та текстом. Класифікація ґрунтувалася на оцінці рівня комунікативності вправ, підрахунки яких подані у таблиці 2.

Таблиця 2

Типологія вправ для удосконалення вмінь зорового сприймання за комунікативною спрямованістю

Типи вправ	***Абсолютний показник***	***Відносний показник***
умовно-комунікативні	45	51,1%
некомунікативні	22	25%
комунікативні	21	23,9%
Усього	88	100%

За результатами кількісного аналізу дидактичного забезпечення, більшість завдань (понад 56%) орієнтовані на сприйняття та відтворення мовного матеріалу (рецептивно-репродуктивні та рецептивні), що безпосередньо сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок та умінь. Хоча меншу частку становлять продуктивні та рецептивно-продуктивні завдання, їхня дидактична цінність полягає у розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Щодо комунікативної спрямованості, найбільш представлені умовно-комунікативні вправи (51,1%), тоді як комунікативні вправи, що вимагають самостійного продукування мовлення, мають найменший показник (23,9%), що залежить від високого рівня складності таких завдань.

Проведений аналіз демонструє чітке дидактичне розмежування завдань: базові читацькі вміння (глобальне, пошукове та деталізоване розуміння тексту) забезпечуються за рахунок численних рецептивно-репродуктивних вправ (наприклад, *matching or answer the questions*). Водночас, критичні читацькі компетентності – зокрема, інтерпретація, оцінювання (формулювання оціночного судження) та аналіз художніх засобів – імпліцитно формуються через продуктивні післятекстові завдання, які вимагають створення власного висловлювання або проведення дослідницької діяльності. Таким чином, читацька компетентність вищого порядку розвивається опосередковано: не лише завдяки безпосередній роботі з текстом, а й через активацію когнітивних та комунікативних механізмів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження підтвердило значний дидактичний потенціал англомовних художніх текстів як засобу розвитку читацької компетентності в умовах CLIL-навчання. Аналіз корпусу дидактичного матеріалу засвідчив, що робота з текстами організована у трьох послідовних етапах, яка сприяє формуванню як ключових стратегій зорового сприймання, так і складних аналітичних умінь. Щодо кількісних показників, у підручниках англійської мови найбільшу частотність мають рецептивні та репродуктивні вправи, що забезпечують засвоєння мовного матеріалу, тоді як комунікативні завдання, що вимагають активного продукування мовлення, складають найменшу частку. Основним методичним недоліком є відсутність у підручниках із зарубіжної літератури вправ, спрямованих на розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності, що обмежує можливості інтеграції дисциплін.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та методичному обґрунтуванні комплексу вправ, спрямованих на інтегроване формування іншомовної мовленнєвої та літературознавчої компетентностей в умовах CLIL-навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байша К. М., Стеценко Н. М. Використання предметно-мовного інтегрованого навчання у професійній підготовці менеджерів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 32, ч. 1. С. 37–41.
2. Бехта І. А. Художній текст у сфері новітніх когнітивних студій. Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2019. Вип. 9, ч. 1. С. 57–62.
3. Біла Я. А. Особливості використання автентичних творів художньої літератури на уроках англійської мови у сучасній школі. *Проблеми і перспективи гуманітарних наук в умовах глобалізації* : матеріали І Всеукр. наук. конф. Тернопіль, 2018. С. 6–9.
4. Боклах Д. Ю. Теоретичні основи використання художніх англомовних текстів у формуванні естетичної культури сучасного студента. *KELM* (Knowledge, Education, Law, Management). Люблін, 2021. № 8. С. 118–123.
5. Долматова М. П. Теоретичні передумови навчання читання англомовних художніх текстів у ВНЗ. *Національна ідентичність в мові і культурі* : зб. наук. праць. Київ, 2018. С. 221–223.
6. Король Л. П. Антропоцентричність художнього твору як парадигма сучасного літературознавства. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. Київ, 2014. Вип. 30. С. 156–168.
7. Лисак Г. О. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL): дослідження його ефективності та застосування в освіті в Європі та за її межами. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький, 2024. Т. 14. С. 80–87.
8. Навчальні програми з іноземних мов для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 236 від 21.02.2019. URL: https://surli.cc/folpte (дата звернення: 02.10.2025).
9. Панько Ю. І. Антропоцентризм як риса художнього твору в романі Володимира Лиса «Століття Якова». *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Запоріжжя, 2015. С. 1–6.
10. Приблуда Л. М. Художній дискурс: проблема інтерпретації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Київ, 2022. Т. 33 (72). С. 78–82.
11. Стиркіна Ю. С. Переваги та проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання. *Scientific World Journal*. Svishtov, 2020. № 4. С. 39–46.

12. Тесцова О. О. Предметно-мовне інтегроване навчання як ефективна методика вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями у галузі спорту. *Наукові записки ЦДУ*. Кропивницький, 2024. Вип. 214. С. 319–323.
13. Четверик В. К. До питання імплементації елементів предметно-мовного інтегрованого навчання в умовах ЗВО: мета та зміст. *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки*. Глухів, 2021. Вип. 12. С. 278–284.
14. Шевченко І. С. Дискурс і когнітивно-комунікативна парадигма лінгвістики. *Мова. Людина. Світ. До 70-річчя проф. М. Кочергана* : зб. наук. статей. Київ: КНДУ, 2006. С. 148–156.
15. Awan M. A., Sipra M. A. CLIL: Content based Instructional Approach to Second Language Pedagogy. *Arab World English Journal*. Malaysia, 2018. Vol. 9, No. 1. P. 121–133.
16. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://surli.cc/ysrebt (дата звернення: 02.10.2025).
17. Daskalovska N., Dimova V. Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioural Sciences*. Barcelona, 2012. Vol. 46. P. 1182–1186.
18. Fareh S., Jarad N., Yagi S., Bin Moussa M. Integrating literature into teaching the language arts. *International Journal of Arabic-English Studies*. Lebanon, 2022. Vol. 22, No. 2. P. 65–82.
19. Marsh D., Nikula T. Terminological Considerations regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. Zurich, 1998. No. 67. P. 13–18.
20. Roldán L. B. The value of literary texts for the successful development of CLIL: master's dissertation. *Centro de Estudios de Postgrado*, Vigo, 2023.
21. Shukhratovich F. M. The Role of Literary Texts in Teaching Foreign Languages. *Texas Journal of Philology*. Texas, 2023. No. 14. P. 10–13.
22. Stepanenko O. K. Methodological fundamentals of methodology of teaching literature. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters*. Rīga, 2021. С. 185-209.
23. Wati M. Engaging creatively with literature in an integrated reading class. Proceedings of The 8th International Seminar: Engaging with Literature Creatively. Salatiga, 2014. P. 126–139.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О., Бицько О. К. Зарубіжна література (профільний рівень): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2020. 304 с.
2. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Зарубіжна література (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Оріон, 2018. 304 с.
3. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень). Київ: Генеза, 2018. 240 с.
4. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова. 6-й рік навчання [рівень стандарту]: підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Богдан, 2018. 192 с.
5. Нерсисян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Ірпінь: Перун, 2019. 192 с.
6. Evans V., Dooley J. Upstream pre-intermediate B1: student's book. Berkshire: Express Publishing, 2017. 123 p.
7. Evans V., Obee B. Upstream upper intermediate B2+ : student's book. Berkshire: Express Publishing, 2008. 266 p.
8. Falla T., Davies P. A. Solutions upper intermediate: student's book. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2017. 163 p.
9. Harris M. Choices upper intermediate B2+ : student's book. Harlow : Pearson, 2013. 144 p.

УДК 811.161.2 : 37.035

Дмитро БАНДІ

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

(студент ІІ 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 розглянуто теоретичні та методичні аспекти реалізації соціокультурної змістової лінії у шкільному курсі української мови як ефективного механізму формування національно орієнтованої мовної свідомості учнів старшої школи. На основі аналізу наукових підходів психолінгвістики та лінгвокультурології уточнено сутність поняття мовна свідомість як інтегративної категорії, що поєднує пізнавальний, ціннісний і соціокультурний компоненти. Обґрунтовано значення соціокультурної змістової лінії у формуванні в учнів ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та здатності до міжкультурної комунікації. Запропоновано методичний підхід до реалізації цієї лінії через роботу з медіатекстом, що відображає національні цінності та морально-етичні орієнтири українського мовного світогляду. Наведено приклад фрагменту уроку української мови в 10 класі, який демонструє інтеграцію орфографічної теми з формуванням соціокультурних компетентностей.

Ключові слова. *мовна свідомість, соціокультурна змістова лінія, українська мова, національна ідентичність, медіатекст.*

Постановка проблеми. У сучасному контексті, позначеному процесами глобалізації, інформаційної гібридизації та культурної уніфікації, вагомою стає проблема збереження національної ідентичності, яка безпосередньо пов'язана зі станом мовної свідомості громадян. Для України, що перебуває в умовах тривалої боротьби за незалежність і захист власного культурного простору, питання розвитку національно орієнтованої мовної свідомості постає як стратегічно важливе завдання освітньої політики, оскільки мови – це основа духовного суверенітету, носій історичної пам'яті та символ незламності народу.

Саме тому викладання української мови відіграє визначальну роль у формуванні ціннісних орієнтирів молоді та вихованні усвідомлення власної культурної належності і відповідальності за майбутнє держави. Реалізація соціокультурної змістової лінії у шкільному курсі української мови стає дієвим засобом інтеграції знань про національну культуру, мову та духовні традиції в навчальний процес, що сприяє не лише мовленнєвому розвитку учнів, а й становленню їхньої особистості як громадян України.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови осмислено в наукових працях лінгводидактиків Н. Голуб, К. Климової, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентилюк, О.Потапенко, В. Шляхової, А.Ярмолюк та ін. Науковці аналізують теоретичні засади, досвід та освітні перспективи цієї проблеми.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та методичне окреслення шляхів реалізації соціокультурної змістової лінії як ефективного механізму формування національно орієнтованої мовної свідомості учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети перш за все необхідно розглянути теоретичні засади поняття «мовна свідомість» з погляду психолінгвістики та лінгвокультурології.

Термін «мовна свідомість» активно почав використовуватися в науковому дискурсі наприкінці ХХ століття, зокрема в межах лінгвістичних та міждисциплінарних досліджень [1]. Відтоді «мовна свідомість» утвердилась як важлива категорія гуманітарних наук, на основі якої осмислюється процес формування мовної картини світу людини. Однак і досі науковці не дійшли до спільної думки щодо сутності поняття, оскільки різні галузі знань – психологія, філософія, когнітологія, мовознавство – по-різному трактують природу свідомості.

У нашому дослідженні теоретичної основою аналізу поняття «мовна свідомість» стали наукові підходи, сформовані у працях провідних науковців: С. Бибик, Ф. Бацевич, А. Загнітко, О. Михальчук, А. Коць. Попри різницю репрезентації поняття в концепціях згаданих дослідників спільним є розуміння мовної свідомості як складної інтегративної категорії, що поєднує пізнавальні, ціннісні й соціокультурні компоненти, забезпечуючи взаємодію індивідуального мовного досвіду з колективною мовною пам'яттю.

Слід також зауважити, що термін «мовна свідомість» часто викликає дискусії серед лінгвістів та психолінгвістів, оскільки свідомість у принципі пов'язана зі знаковими системами, через які люди сприймають і структурують дійсність [2; 3]. Іншими словами, процес усвідомлення неможливий без оперування певними символами або значеннями. У цьому сенсі «мовна» свідомість уже міститься в самій сутності свідомості як явища. З одного боку, така номінація є плеоназмом, а з іншого, вживання цього уточнення дозволяє виділити особливу роль мови у пізнавальній, комунікативній та культурній діяльності людини. Тобто термін підкреслює не надлишок, а специфіку взаємозв'язку між мисленням, мовою та соціокультурною ідентичністю, що особливо важливо в умовах формування національно орієнтованої свідомості учнів.

Розвиток мовної свідомості нерозривно пов'язаний із соціокультурним середовищем, у якому формується особистість. Саме тому соціокультурна змістова лінія навчання української мови є фундаментом для формування в учнів розуміння взаємозв'язку між мовою, культурою та суспільством, забезпечуючи системне засвоєння знань про національні традиції, цінності та комунікативні норми. Вона спрямована на актуалізацію національно орієнтованих цінностей і водночас інтегрує їх у загальносвітовий культурний контекст, формуючи у школярів здатність до усвідомленого самоідентифікування та відкритості до міжкультурного діалогу.

У сучасних наукових дослідженнях поняття соціокультурної змістової лінії розглядається через призму міждисциплінарного підходу. Зокрема, А. Ярмолюк визначає її як один із ключових показників формування ціннісних орієнтацій особистості та готовності до міжкультурної комунікації [8]. Методистський підхід розкриває соціокультурну змістову лінію як процес осмислення та синтезу знань із різних навчальних дисциплін, що трансформуються у цілісну світоглядну картину, ґрунтуючись на суспільній і культуроносній функціях мови й відображаючи взаємозв'язок «людина – суспільство – мова – культура» [7].

Формування соціокультурного досвіду учнів старшої школи є одним із пріоритетних завдань сучасної мовної освіти. Його ефективне засвоєння можливе тільки за умови методично виваженого добору навчальних методів і засобів, які забезпечують цілісне поєднання мовного, культурного й ціннісного компонентів навчання. Особливо це стосується старшої школи, зауважує Д. Металіді, «де зміст навчального матеріалу має відповідати принципу культуровідповідності, тобто враховувати культурні, історичні та духовні цінності українського народу» [4, с. 355].

Методичний інструментарій сучасного вчителя української мови має охоплювати інтерактивні форми роботи – дискусії, рольові ігри, проєктну діяльність, мультимедійні презентації, роботу з автентичними текстами та медіаматеріалами. Особливу ефективність має контекстуальне навчання, коли мовний матеріал розглядається через призму конкретних життєвих і культурних ситуацій. Такий підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та громадянської відповідальності учнів.

Автори програми «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10-11 класи» (рівень стандарту) зазначають, що сучасне навчання «є компетентнісним, а отже

орієнтованим не на засвоєння визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення» [6, с. 3].

На нашу думку, одним із ефективних завдань, у якому було б реалізовано соціокультурну змістову лінію є робота з медіатекстом, що відображає національні цінності та морально-етичні орієнтири українського мовного світогляду. Таке завдання доцільно, на нашу думку, запропонувати учням 10 класу під час узагальнення теми «Орфографічна норма», оскільки саме на цьому етапі навчання учні здатні не лише засвоювати мовні правила, а й осмислювати їх як елемент культурної системи, пов'язаної з національною ідентичністю. Нижче подано фрагмент уроку, у якому зреалізовано зазначений підхід.

Клас: 10

Тема уроку: Орфографічна норма

Мета уроку: узагальнити та систематизувати знання учнів про основні орфографічні норми, поглибити розуміння закономірностей правопису, удосконалити вміння застосовувати мовні норми в усному і писемному мовленні; розвивати орфографічну та мовленнєву грамотність, критичне мислення, аналітичні вміння в процесі роботи з текстами різних стилів; сприяти усвідомленню ролі української мови як чинника національної ідентичності; виховувати повагу до мовної культури, відповідальне ставлення до слова; формувати ціннісні орієнтири на основі соціокультурного змісту медіатекстів, що відображають морально-етичні та культурні надбання українського народу.

Тип уроку: узагальнення та систематизація

Хід уроку

I. ОГОЛОШЕННЯ ТЕМИ ТА МЕТИ УРОКІВ

II. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

III. АКТУАЛІЗАЦІЯ ОПОРНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ

IV. СПРИЙНЯТТЯ Й ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Робота з текстом

Прочитайте текст та виконайте завдання до нього.

Фрагмент тексту: Як перейти на українську? Блогер Данило Гайдамаха (Чорнобровий) про власний досвід [5].

Блогер Данило Гайдамаха кілька років розповідав про свій перехід на українську, ділився історіями про родину та давав поради підписникам. Нещодавно він став автором радіоблогу "Знак переходу" на Радіо Культура, де обговорює особливості української мови, суржик і сленг.

Про те, як популяризувати українську мову, Данило Гайдамаха розказує в інтерв'ю Наталці Писанці.

Розкажи, будь ласка, про свій радіоблог на Радіо Культура. Яке завдання ти ставиш перед собою і слухачами?

Завдання

1. Випишіть із тексту слова, у яких є орфограма «ъ». Поясни їхнє написання правилом.
2. Випишіть із тексту слова, у яких є орфограма «'». Поясни їхнє написання правилом.
3. Випишіть із тексту слова, у яких є орфограма «префікси при-, пре-, прі-» «префікси з-, с-». Поясни їхнє написання правилом.
4. Випишіть із тексту складні слова. Поясни їхнє написання.

Дискусійне завдання «Чи може блогер змінити мовну свідомість?»

Дайте відповідь на це питання, якщо думки в класу розділились на «так» і «ні», то поділіться на групи.

Під час обговорення питання використовуйте приклади з інтерв'ю Данила Гайдамахи та дотримуйтеся мовних норм і мовленнєвого етикету. Після дискусії зробіть короткий висновок про те, як ви особисто розумієте роль мови у формуванні ідентичності.

Висновки. У сучасному освітньому просторі реалізація соціокультурної змістової лінії є стратегічно пріоритетним механізмом формування національно орієнтованої мовної свідомості учнів. Методично доведено, що ефективна реалізація цієї лінії, особливо у старшій школі, вимагає контекстуального навчання із залученням автентичних медіатекстів. Це дозволяє учням осмислювати мовні норми не ізольовано, а як чинник соціокультурної ідентифікації, що є стратегічно важливим для збереження духовного суверенітету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гапченко О. Мовна свідомість людини як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Літературознавство, мовознавство, фольклористика. 2011. Вип. 22. С. 31–34.
2. Засєкіна Л. В. Тенденції розвитку вітчизняної психолінгвістики: методологічний огляд проблем та окреслення шляхів їх вирішення. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 1. С. 43–50.
3. Магдич Т. П. Психолінгвістичні засади формування мовної свідомості учнів з особливими потребами в умовах інтеграційного освітнього простору. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи*/ за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Фоп «Н.М. Левковець». 2018. У 2-х частинах. Ч. І. С. 110–113.
4. Металіді Дарія (2019) Медіатекст як засіб реалізації соціокультурної змістової лінії шкільного курсу української мови в старших класах. *Матеріали міжнародної наукової інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» зб. наук.праць*, 2019. № 43. С. 353–356.

5. Писанка Н. Як перейти на українську? Блогер Данило Гайдамаха (Чорнобровий) про власний досвід. URL : https://suspilne.media/culture/527975-ak-perejti-na-ukrainsku-bloger-danilo-gajdamaha-cornobrovij-pro-vlasnij-dosvid/(дата звернення: 19.10.2025).

6. Програма «Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10–11 класи (рівень стандарту). URL :https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719394/1/ukr.mova.-10-11.-riven-standartu-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD.pdf (дата звернення: 19.10.2025).

7. Ярмолюк А. Соціокультурна змістова лінія в структурі уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 4. С.28–33.

8. Ярмолюк А. Реалізація соціокультурної змістової лінії в контексті міжпредметної інтеграції. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 6. С. 32–36.

УДК 378.169.14+20

Олександр БУТОВСЬКИЙ

СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ SHOULD, OUGHT TO, WILL, WOULD

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

У статті обґрунтовано теоретичні засади семантичного та функціонального аналізу модальних дієслів should, ought to, will, would, визначено їхнє місце в системі вираження модальності сучасної англійської мови. Таке дослідження дозволяє уточнити взаємозв'язок між граматичними формами й комунікативними намірами мовця, а також виявити закономірності їх уживання у сучасній англійській мові.

Ключові слова: *модальність, модальні дієслова, семантика, функції, граматична категорія, should, ought to, will, would.*

Постановка проблеми.

Категорія модальності є однією з найскладніших і найважливіших у сучасній англійській мові. Її багатогранна природа поєднує граматичні, семантичні та прагматичні аспекти мовної системи. Модальні дієслова посідають центральне місце у вираженні модальних відтінків значення, відображаючи ставлення мовця до дії, зумовленість, ймовірність або необхідність її здійснення. Особливий інтерес викликають модальні дієслова should, ought to, will, would, оскільки вони демонструють широкий спектр смислових і функціональних варіацій, що часто створюють труднощі при вивченні граматики.

Аналіз досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували праці зарубіжних і вітчизняних лінгвістів, які зробили значний внесок у вивчення категорії модальності: Ш. Баллі, Г. фон Врігхта, О. Єсперсена, А. Вежбицької, F. R. Palmer, а також українських дослідників – В. Д. Шинкарука, Н. Вус, О. Селіванової та ін. Їхні напрацювання стали теоретичною базою для аналізу функціонування модальних дієслів у сучасній англійській мові.

Метою статті є аналіз семантичних і функціональних особливостей модальних дієслів *should, ought to, will, would* у сучасній англійській мові а також визначення основних відмінностей у їхньому вживанні в різних контекстах.

Виклад основного матеріалу:

Модальність – особлива граматична категорія, яка функціонує для вираження ставлення мовця до змісту висловлювання. Будь-який вислів сприймається як такий, що містить інформацію, яка відповідає або суперечить ситуації. Виразити це значення можна завдяки категорії, яка вказує на ставлення мовця до змісту висловлювання. Наприклад, висловлювання може інформувати про дійсний факт або дію у світі, або воно може виражати бажання мовця, припущення або неіснуюче явище.

Модальність – багатоаспектна лінгвістична категорія, яка характеризується наявністю різних підходів до її вивчення. У мовознавстві відсутнє єдине, усталене визначення цього поняття. Попри це, існує спільне розуміння модальності як функціонально-семантичної категорії, яка передає ставлення висловлення до дійсності, а також суб'єктивну оцінку переданої інформації. Основна функція модальності полягає в тому, щоб наділити висловлювання суб'єктивно-оцінним змістом і відобразити його комунікативно-прагматичну спрямованість. Як функціонально-семантична категорія, модальність закладена в смисловій основі мовного висловлювання, причому його значення може змінюватися залежно від намірів мовця та цілей його мовленнєвої діяльності.

Уперше модальність як семантичну категорію комунікації була представлена Шарлем Баллі. Він виокремив дві складові комунікативного процесу: об'єктивну семантичну константу (диктум), яка формує пропозицію, та її суб'єктивну змінну (модус), що відображає волю і почуття індивіда. Модус взаємодіє з диктумом, і, залежно від сприйняття пропозиції мовцем, набуває певних модальних значень. Ця концепція

стала основою сучасного трактування модальності як дискурсивної категорії, що охоплює чотири ключові компоненти комунікації: двох співрозмовників, зміст висловлювання та дискурсивну реальність.

Модальність відрізняється від часу й аспекту тим, що вона не описує безпосередньо характеристику події, а виражає ставлення мовця до істинності висловлювання [5, С. 25].

В Україні вперше про модальність висловився Володимир Шинкарук [4]. Він вважав, що поняття модусу охоплює широкий спектр значень, спільною характеристикою яких є суб'єктивність: у центрі уваги перебуває мовець і його ставлення до теми висловлювання.

На думку Наталії Вус [1], сьогодні у лінгвістиці виділяють три основні тлумачення терміну модальності: відношення змісту висловлення до дійсності; відношення мовця до змісту висловлювання; комбінація відношення змісту висловлення до дійсності та відношення мовця до змісту висловлювання.

Селіванова О. О. розглядає категорію модальності як відображення різних емоційно оцінних сигналів, змодельованих авторською свідомістю, реальністю/ірреальністю імітованої референції, що відіграє важливу роль у реалізації змістовно-континуальної організації тексту [3, с. 40].

На лексико-граматичному рівні модальність виражається за допомогою таких модальних дієслів: *can, may, must, should, shall, will, would, need, ought to, dare, to be to, to have (to have got to)*. Модальні дієслова відображають ставлення мовця до дії, вираженої інфінітивом, у поєднанні з яким вони формують складники модальних присудків. Отже, вони можуть висловлювати дію, стан або процес, які розглядаються мовцем як можливі, обов'язкові, сумнівні, точні, дозволені, бажані.

Модальне дієслово ought (to) має лише одну форму, яка вживається у теперішньому або майбутньому часі. Воно не змінюється в непрямій мові. Після модального дієслова *ought (to)* завжди стоїть інфінітив з *to*. Якщо після нього стоїть Non-Perfect or Continuous Infinitive, він вказує на теперішній або майбутній час. У непрямій мові воно також може відносити дію до минулого. e.g.: *I told him that he ought to do it and he did it.*

Модальне дієслово ***ought to*** використовується для вираження таких значень.

1. Моральний обов'язок, моральні зобов'язання, які не завжди виконуються.

e.g.: *You ought to look after your children better.*

2. Докір. У поєднанні з Perfect Infinitive модальне дієслово ought (to) у стверджувальній формі показує, що бажана дія не була виконана.

e.g. You ***ought to have warned*** me that you were not going to join us. – *Тобі слід було попередити мене…*

У заперечній формі модальне дієслово *ought (to)* у поєднанні з Perfect Infinitive показує, що небажана дія відбулася. e.g.: *You oughtn't to have married her, John* (it was a grave mistake).

3. Можливість / ймовірність (те, чого можна природно очікувати).

e.g.: *You ought to be hungry by now* (you probably are, but I'm not certain).

4. Бажаність/ доцільність (яку іноді розуміють як доцільність).

e.g.: *You ought to see a doctor.*

5. Ймовірність. e.g.: *Black Beauty is the horse that ought to win the race* (is likely to win).

Модальне дієслово *ought (to)* + Infinitive може використовуватися при описі чогось захопливого, смішного або красивого в значенні «Я хотів би, щоб ми це зробили».

e.g.: *We ought to hear the way he plays the piano!* (*I wish we could hear the way he plays the piano*).

Модальне дієслово ***s****hould* вживається в теперішньому або майбутньому часі і залишається незмінним у непрямій мові. Модальне дієслово *should* майже завжди можна замінити модальним дієсловом *ought (to),* оскільки їхні значення збігаються.

Модальне дієслово *should* виражає:

1. Моральне зобов'язання або обов'язок, який у різних контекстах може набувати додаткових відтінків значення, таких як: доцільність, бажаність і рекомендація.

e.g.: *It's late. You should go to bed. You shouldn't be sitting in the sun.*

Модальне дієслово *should* може поєднуватися з Perfect Infinitive:

а) У стверджувальному реченні модальне дієслово *should* у поєднанні з Perfect Infinitive вказує на те, що бажана дія не була виконана. e.g.: *You should have put more sugar in the pie. It isn't sweet enough.*

б) У заперечному реченні модальне дієслово *should* у поєднанні з Perfect Infinitive показує, що небажана дія була виконана.

e.g.: *They should never have married. They are so unhappy.*

2. Ймовірність або очікування, що вказує на те, що ми вважаємо щось ймовірним (ми очікуємо, що це станеться, тільки з посиланням на теперішнє або майбутнє).

e.g.: *The film should be very good as first-class actors are in it.*

3. Надання порад та висловлення думок. e.g.: *You should see the new James Bond movie. It's great!*

Модальне дієслово should також може використовуватися в таких питаннях, як

Why should...? How should..?

Коли ми не розуміємо або не погоджуємося з чимось, ми можемо використовувати *Why should..?* e.g.: *Why should it be illegal to commit suicide? It's your life.*

Why should..? and *How should..?* також можуть вказувати на гнів або розратування.

e.g.: *Help me with this. – Why should I? Where are my keys? – How should I know?*

Модальне дієслово *will* має дві форми: *will* and *would*. Модальне дієслово *will / would* виражає:

1. Бажання, намір, прагнення. Модальне дієслово *would* у цьому значенні вказує на минуле.

e.g.: *I'll write to you as soon as I can. I will make money. I will help you.*

У заперечній формі модальне дієслово *will / would* означає відмову робити щось.

e.g.: *They won't go with us* (they refuse to go with us).

2. Ввічливе прохання або пропозиція. Це значення зустрічається тільки в питаннях. Модальне дієслово *would* виражає більший ступінь ввічливості.

e.g.: *Will you bring me some paper, please? Will you have some tea?*

Would you please pass me some sugar? Would you please lend me your pencil?

Все ж ввічливіше використовувати сполучення слів: *Would you mind* (+ *-ing* form), *Would you be so kind as to…*

e.g.: *Would you be so kind as to lend me your book?*

3. Наполегливість, опір. У цьому значенні наголошуються *воля і бажання*, коли вживаються в цьому значенні.

e.g.: *He will try to do it himself!* (he insists on doing it himself).

He was wet through, but he wouldn't change.

З неживими об'єктами *will / would* показує, що річ не виконує своїх функцій.

e.g.: *I open tried to the door, but it wouldn't open. The orange won't peel.*

4. Неминучість, типова поведінка, щось природно очікуване.

e.g.: *What will be will be. Boys will be boys. Truth will out.*

5. Типова властивість.

e.g.: *Oil will float on water. This car will hold six people comfortably.*

6. Несхвалення чогось очікуваного. У цьому значенні вживається лише модальне дієслово would. Воно зустрічається переважно у відповідях.

e.g.: *'He refused to interfere.' – He would.* (I didn't expect he would).

7. Передбачення, впевненість у теперішньому або майбутньому, щось, що доведено або очікується.

e.g.: *This will be our train. That would be he!* [2, С.71-75],

Таким чином, аналіз модальних дієслів *should, ought to, will, would* дає змогу глибше зрозуміти механізми вираження модальності в англійській мові та виявити тісний взаємозв'язок між семантичними значеннями, й комунікативними намірами мовця.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, модальні дієслова *should, ought to, will, would* є невід'ємним компонентом англійської граматичної системи, що реалізують різноманітні семантичні відтінки – від морального обов'язку та ймовірності до волевиявлення, передбачення й комунікативної ввічливості. Модальні дієслова *should і ought to* близькі за значенням, але відрізняються за ступенем формальності та частотою вживання. Вони здебільшого виражають рекомендацію, моральне зобов'язання або логічне припущення. *Will* та *would* функціонують не лише як показники майбутнього часу, але й як засоби вираження волі, ввічливих запитів, наполегливості або припущення. Перспективи подальших досліджень полягають у порівняльному аналізі особливостей уживання модальних дієслів у британському й американському варіантах англійської мови, а також у визначенні методичних прийомів їх ефективного засвоєння в умовах вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вус Н.Й. Модальність та її трактування у працях дослідників / Н.Й. Вус // Слов'янський збірник. Одеса, 2006. Вип. 12. 128 с.

2. Ніконова В. Г., Гарбар І. О. English Grammar in Theory and Practice (Non-Finite Forms of the Verb. Modal Verbs): Англійська граматика: теорія і практика (Безособові форми дієслова. Модальні дієслова): Навч.-метод. посібник з практичної граматики першої іноземної мови (англійської) / Уклад.: В. Г. Ніконова, І. О. Гарбар. К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. С.71-75.

3. Селіванова О. О. Принципи сучасних лінгвістичних досліджень / О. О. Селіванова // Лінгвогеографія Черкащини. К. : Знання, 2000. С. 39-41.

4. Шинкарук В. Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення: монографія. Чернівці : Рута, 2002. 272 с.

5. Palmer F. R. Modality and the English Modals. New-York : Routledge, 2013. 220 p.

УДК 811.111'367.3

Анна ВАРАКУТА

ДО ПИТАННЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ ТЕОРІЇ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Фока М. В.

У статті проаналізовано особливості функціонування модальних дієслів англійської мови та їхнє значення для передачі ставлення мовця до дії чи стану. Розглянуто класифікацію модальних дієслів за структурно-семантичними ознаками та типами модальності – деонтичною, епістемічною та динамічною. Висвітлено специфіку перекладу модальності з англійської на українську мову з урахуванням граматичних, лексичних і синтаксичних засобів, що дозволяють зберегти точність комунікативного значення. Узагальнено сучасні підходи до вивчення модальних дієслів та окреслено перспективи їх подальшого дослідження.

Ключові слова: *модальні дієслова, модальність, англійська мова, деонтична модальність, епістемічна модальність, переклад.*

Постановка проблеми. Модальні дієслова посідають важливе місце в системі англійської мови, адже вони не лише відображають граматичні закономірності, а й передають ставлення мовця до висловленої дії або ситуації. Їхня багатозначність і функціональна гнучкість зумовлюють особливу складність у визначенні статусу цих одиниць, а також у встановленні меж між граматичними, семантичними та прагматичними аспектами їхнього вживання.

Попри численні дослідження, присвячені категорії модальності, у сучасній лінгвістиці все ще відсутня єдина система класифікації модальних дієслів і узгоджене тлумачення їх основних типів. Пропонуються різні підходи до поділу модальних форм: від традиційного розмежування центральних і напівмодальних дієслів – до більш складних функціонально-семантичних моделей. Така неоднорідність підходів свідчить про актуальність проблеми систематизації знань про модальні дієслова англійської мови та потребу їх узагальнення в межах сучасної граматичної теорії. До того ж важливим залишається питання взаємозв'язку модальних дієслів із типами модальності, а саме: деонтичною, епістемічною та динамічною, оскільки саме вони формують змістовий і комунікативний потенціал висловлювання. Усе це зумовлює необхідність поглибленого теоретичного осмислення проблеми та узагальнення наявних підходів до її вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема модальності є однією з ключових у сучасній лінгвістиці, адже саме вона дозволяє простежити ставлення мовця до висловлюваного та визначити співвідношення між мовною формою і реальністю. Питання структури, семантики й функцій модальних дієслів розглядалися в працях багатьох учених, проте узгодженого підходу до їх класифікації досі не вироблено. Зокрема, в українському мовознавстві помітний внесок у дослідження модальності зробили Г. Верба, О. Помазан, О. Ковтун, Л. Шнуровська, О. Доценко. У своїх працях учені розглядають модальні дієслова як особливий клас допоміжних дієслів, що поєднують граматичні, семантичні та прагматичні ознаки. Л. Шнуровська пропонує функціонально-семантичну класифікацію типів модальності [5], а В. Михайленко акцентує на дискурсивному аспекті модальних операторів, зокрема must [1]. Тим часом у зарубіжній лінгвістиці фундаментальні засади теорії модальності закладені у працях Ф. Р. Палмера [10] та А. Кратцер [9], які уточнили типологію модальних значень і механізми їх реалізації в мовленні. Важливими також є праці В. Кмента [8], К. фон Фінтеля та С. Ятрідоу [7], присвячені аналізу модальності в межах теорії можливих світів, і дослідження Дж. Байбі [6], що пояснює історичні шляхи граматикалізації модальних форм.

Метою статті є узагальнення теоретичних підходів до вивчення модальних дієслів англійської мови та систематизація наукових уявлень про їхню природу, структуру й функціональне навантаження.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасній лінгвістиці прийнято розрізняти два провідні типи модальності – об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна модальність відображає реальні зв'язки між подіями та діями, зокрема можливість або необхідність, зумовлені зовнішніми умовами. Вона характеризує ставлення висловлювання до дійсності та є обов'язковою складовою будь-якого речення, формуючи його предикативну основу. Реальність дії або стану зазвичай передається формами дійсного способу, тоді як ірреальність – формами умовного.

Суб'єктивна модальність, навпаки, виражає особистісне ставлення мовця до повідомлюваного, його оцінку необхідності, можливості чи ймовірності дії, а також ступінь упевненості або сумніву. Вона виявляється за допомогою різних мовних засобів – модальних дієслів і слів, інтонації, порядку слів, вставних конструкцій, а також прикметників і прислівників із модальним забарвленням. Вибір конкретного засобу залежить від мети висловлювання, ситуації спілкування та емоційного стану мовця. Суб'єктивна модальність тісно взаємодіє з об'єктивною, доповнюючи її емоційно-оцінним компонентом. Вона розширює смисловий потенціал висловлювання, поєднуючи логічну оцінку з елементами особистісного сприйняття. Модальні слова та дієслова,

у свою чергу, надають можливість передати різний ступінь упевненості, вагання або наміру виконати дію, тим самим забезпечуючи зв'язок між змістом висловлювання та реальною дійсністю [4, с. 188-189].

Важливим аспектом дослідження модальності є класифікація модальних дієслів. У сучасній англійській мові вони поділяються на центральні (can, could, may, might, shall, should, will, would, must), напівмодальні (ought to, have to, need, dare, used to) та аналітичні конструкції, що виконують подібні функції (be able to, be supposed to, be going to). За семантичним критерієм розрізняють три основні типи модальних значень: деонтичне, яке передає обов'язок, дозвіл чи заборону; епістемічне, що виражає припущення або ступінь упевненості; та динамічне, пов'язане із здатністю чи волею суб'єкта. У перекладі модальні дієслова становлять певну складність, оскільки англійська мова здебільшого виражає модальність граматично, тоді як українська – лексичними та синтаксичними засобами, такими як прислівники (певно, мабуть), частки (ж, таки), модальні дієслова (слід, варто, можна) чи аналітичні конструкції (мати змогу, бути зобов'язаним). Через це буквальний переклад часто не передає усіх відтінків значення, і перекладач змушений ураховувати контекст та комунікативну ситуацію. Семантико-синтаксична організація модальності, за Л. Шнуровською, включає внутрішню рамку, що визначає зв'язки між предикатом і його аргументами, та зовнішню, яка відображає взаємодію між модальним суб'єктом (переважно мовцем) і висловлюванням загалом. Узгодженість цих рівнів забезпечує когерентність змісту та комунікативну адекватність висловлення [5, с. 71-73].

Модальність як екстралінгвістична категорія відображає ставлення мовця до дійсності та реалізується в обох мовах – англійській і українській – за допомогою різних засобів: фонетичних (інтонація, наголос), лексичних (модальні слова й частки), лексико-граматичних (модальні дієслова) та граматичних (форми способу дієслова). В англійській мові модальність частіше виражається граматично, тоді як в українській – лексично, через прислівники (*певно, мабуть*), частки (*ж, таки*) або модальні дієслова (*слід, варто, можна*). У перекладі важливу роль відіграє інтонація: наголос на модальному дієслові чи підметі може змінювати модальний відтінок висловлення.

Текстова модальність відображає загальне ставлення автора до описуваної дійсності й реалізується переважно на лексичному рівні. Вона виявляється у трьох аспектах: через вираження реальності чи ірреальності подій, оцінно-емоційне ставлення до зображуваного та орієнтацію на очікувану реакцію адресата. До основних лексичних засобів належать модальні слова, що передають ступінь упевненості або сумніву: *perhaps, maybe, probably, possibly* – «можливо», *definitely, certainly, of course, surely* – «безперечно, звісно», *fortunately, unfortunately* – «на щастя, на жаль». Ці елементи формують комунікативну модальність висловлення, поєднуючи логічну та емоційно-оцінну функції [2, с. 138–143].

З морфологічного погляду модальні дієслова належать до «недостатніх», оскільки не мають повного набору граматичних форм – у них відсутні інфінітив, перфектні та майбутні часові форми. Вони не вживаються з допоміжним дієсловом *to do* у питальних і заперечних реченнях та не мають закінчення третьої особи однини. Таким чином, модальні дієслова поєднують ознаки повнозначних і службових, залишаючись морфологічно обмеженими. У перекладі модальність може передаватися не лише дієсловом, а й іншими мовними засобами – частками, прислівниками чи граматичними конструкціями. Через структурні відмінності між англійською та українською мовами перекладач часто змушений замінювати модальні форми іншими виражальними засобами, щоб зберегти смислову точність і функцію висловлювання [3].

Модальність обов'язку в англійській мові належить до деонтичної сфери, оскільки висловлювання на кшталт «You must pay taxes» не описують факти, а задають правила або обов'язки. Це визначає морфологічні особливості таких дієслів: вони не змінюються за особою чи числом, не мають інфінітива, герундія чи дієприкметника, поєднуються лише з bare infinitive, а часові відношення передаються аналітичними конструкціями. Must виражає сувору необхідність або наказ і використовується в теперішньому чи майбутньому часі; для минулого застосовується конструкція must have + Participle II. Have to схоже на звичайне дієслово, змінюється за особами та часами (he has to, they had to) і підкреслює зовнішню обумовленість дії. Ought to поєднує риси модального й допоміжного дієслова: передає моральний або соціальний обов'язок і вимагає частку to, а минуле позначається через ought to have + Participle II [8].

Модальні дієслова в англійській мові займають особливе місце, оскільки дозволяють мовцю висловлювати ставлення до дії або стану з точки зору різних видів модальності: необхідності, дозволу, можливості, ймовірності чи умови. Вони поділяються на кілька основних груп:

- Дієслова обов'язку (*must, should, ought to, shall, have to / be to*). Вони належать до деонтичної модальності та сигналізують про обов'язок, наказ або право виконати дію, яке походить із зовнішнього джерела (закон, правила, авторитет) або від самого мовця. Такі дієслова виражають потенційні, ще не реалізовані події, підкреслюють зовнішню силу, що накладає обов'язок, і часто супроводжуються синтаксичними та лексичними засобами для уточнення ступеня обов'язковості чи дозволу (наприклад, *Do not disturb me!* – заборона, *All exams shall take place on schedule* – обов'язок).
- Дієслова дозволу та можливості (*can, may*). Вони передають здатність або дозвіл дії. У динамічному значенні (*She can swim*) *can* вказує на внутрішню можливість чи здатність суб'єкта. У деонтичному значенні

(*You can leave if your teacher allows it*) – на дозвіл, тобто на зовнішнє джерело, яке визначає можливість дії. *May* зазвичай виражає більш формальний або ввічливий дозвіл.

- Дієслова ймовірності та припущення (*might, could, may, must* у значенні припущення). Вони належать до епістемічної модальності і дозволяють висловлювати ступінь впевненості мовця щодо факту або події. Наприклад, «*She must be at home»* означає високу ймовірність того, що вона вдома, тоді як «*She might be at home»* – меншу впевненість.
- Дієслова умови та потенційності (*would, could, might* у контексті умовних речень). Вони виражають можливі дії або стани, які залежать від певних умов, і часто використовуються в умовних конструкціях для прогнозування або гіпотетичних ситуацій [5, с.70–75].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Модальні дієслова англійської мови є багатофункціональними одиницями, що дозволяють передавати різні види модальності – деонтичну, епістемічну та динамічну. Вони забезпечують можливість висловлювати обов'язок, дозвіл, ймовірність, умову або здатність дії, що робить їх ключовим засобом формування комунікативного смислу висловлення. Розмежування центральних, напівмодальних та аналітичних форм модальних дієслів підтверджує доцільність функціонально-семантичного підходу до їх класифікації. Особлива увага до морфологічних та семантичних особливостей модальних дієслів обов'язку, дозволу та ймовірності дозволяє зрозуміти їхню роль у вираженні зовнішніх і внутрішніх джерел необхідності, а також у забезпеченні точності перекладу між англійською та українською мовами. Дослідження підкреслює важливість урахування контексту, комунікативної ситуації та емоційно-оцінного забарвлення мовця при інтерпретації модальних значень.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі включають: розробку єдиної системної класифікації модальних дієслів з урахуванням сучасних функціонально-семантичних моделей; вивчення особливостей поєднання модальних дієслів із лексико-граматичними та інтонаційними засобами; аналіз перекладних стратегій передачі модальності між різними мовними системами; а також дослідження взаємодії модальності з іншими мовними категоріями, зокрема аспектом, часом та стилістичною функцією висловлення. Такі напрями дозволять поглибити розуміння функціонування модальних дієслів у сучасній англійській мові та підвищити ефективність їхнього використання в комунікації й перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михайленко В. І. *Семантична класифікація модальних дієслів англійської мови*. *Вісник Київського університету. Іноземна філологія.* 1999. № 29. С. 45–53.

2. Помазан О. С., Ковтун О. В. Засоби вираження модальності в сучасній англійській мові. *Вісник Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія : Філологія*. 2021. Т. 81, № 1/4. С. 138–143.

3. Правдівцева Ю. С. Розкриття функцій модальності під час перекладу англійського тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія.* 2014. Вип. 35. С. 308–310.

4. Шепель Ю., Гончарова М. Поняття модальності та мовних засобів її вираження в англійській мові. *Вісник Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія: Філологія.* 2021. Т. 81, № 1/4. С. 188–189.

5. Шнуровська Л. Класифікація типів модальності: функціонально-семантичний підхід. *Наукові праці Київського національного лінгвістичного університету*. 2017. Вип. 2. С. 70–75. Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10246/1/12Shnurovska.pdf.

6. Bybee J. L. The Semantic Development of Past Tense Modals in English // Modality in Grammar and Discourse / Ed. by Joan L. Bybee and Suzanne Fleischman.1995. Pp. 503–517.

7. Fintel Kai von, Iatridou S. Anatomy of a Modal Construction. Linguistic Inquiry. 2007. Vol. 38, No. 3. P. 445-483.

8. Kment B. Varieties of Modality [Електронний ресурс]. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* / ред. E. N. Zalta. 2012, із змінами, внесеними 15 березня 2021 р. Режим доступу: https://plato.stanford.edu/entries/modality-varieties/.

9. Kratzer A. Conditionals. *Chicago Linguistics Society*. 1986. № 22(2). P. 1–15.

10. Palmer F. R. Modality and the English Modals. Routledge, 1990. 256 p.

УДК 81'25:070

Анастасія ВОЛОШИНА

ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ

(студентка І 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. Досліджено особливості відтворення прагматичного ефекту, емоційного тону та культурних конотацій англомовних газетних текстів українською мовою. На основі аналізу матеріалів The Guardian, BBC News, The New York Times та The Kyiv Independent визначено основні стратегії збереження прагматичної еквівалентності: адаптацію, компенсацію, баланс між доместикацією та форенізацією.

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

Постановка проблеми: Газетний текст – це особливий різновид масово-комунікаційного дискурсу, який поєднує інформативну, емоційну та маніпулятивну функції. Завдання журналіста полягає не лише у передачі фактів, а й у формуванні певного ставлення аудиторії до події. Тому перекладач має не лише відтворити зміст, а й зберегти комунікативний намір автора – прагматичний ефект тексту.

Аналіз досліджень і публікацій: Проблеми прагматичної еквівалентності досліджували Ю. Найда, Г. Вермеєр, К. Норд, Л. Венуті, М. Бейкер, а також українські перекладознавці Р. Зорівчак, О. Коптілов, Л. Коломієць. Ю. Найда увів поняття «динамічної еквівалентності», підкресливши необхідність відтворення реакції читача. Вермеєр розвинув ідею функціональної доцільності перекладу у межах теорії скопосу, а К. Норд наголошувала, що переклад має бути цілеспрямованим і орієнтованим на потреби реципієнта. Л. Венуті визначав дилему перекладача між стратегіями доместикації та форенізації, які формують ступінь наближення тексту до культури читача.

Мета статті: Метою статті є дослідження прагматичних аспектів перекладу газетних

статей з англійської мови українською, виявлення ефективних стратегій збереження комунікативного впливу, культурної маркованості та стилістичної природності.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження: Газетний текст є динамічною формою мовлення, зорієнтованою на швидке реагування читача. Його прагматична функція полягає у впливі на громадську думку через лаконічність, емоційність та переконливість аргументації. Тому перекладач мусить враховувати не лише змістову, а й комунікативну мету автора – інформувати, переконати або стимулювати дію [1].

Одним із головних викликів є передача оцінної лексики, що формує ставлення автора до події. У статті The Guardian «Government's climate plan branded 'deeply inadequate' by experts» вжито словосполучення «deeply inadequate», яке в українській мові не має прямого еквівалента. Переклад «вкрай недостатній» зберігає негативну оцінку, але водночас уникнув би небажаної асоціації зі словом «неадекватний» [8]. Таким чином, адаптація лексичного вибору забезпечує прагматичну точність і культурну коректність перекладу [2].

Прагматичний ефект часто закладено в самому заголовку. Наприклад, BBC News подає «Ukraine braces for harsh winter amid power shortages». Буквальний переклад «Україна готується до суворої зими через нестачу електроенергії» є інформативним, але не передає емоційного підтексту. Кращий варіант – «Україна готується пережити важку зиму на тлі енергетичної кризи», де додано елемент співпереживання та соціальної тривоги [9].

Цитати з реальних публікацій часто мають метафоричне або іронічне забарвлення. Наприклад, у матеріалі The New York Times читаємо: «Congress remains deadlocked as talks drag on». Буквальний переклад «Конгрес залишається заблокованим» звучить штучно, тому перекладач обирає «Конгрес зайшов у глухий кут, а переговори затягуються». Така передача зберігає комунікативну інтенцію автора – показати безвихідь і політичну напругу [10].

Л. Венуті зазначав, що у перекладі газетних матеріалів надмірна доместикація може спотворити іноземний контекст, тоді як надмірна форенізація – зробити текст незрозумілим читачеві. Наприклад, перекладаючи британське «Downing Street said...» як «в уряді Великої Британії заявили», перекладач адаптує метонімію до культурного контексту цільової мови, не втрачаючи прагматичної функції [5].

З іншого боку, перекладач іноді застосовує стратегію компенсації. Якщо оригінальний текст містить гру слів або ідіоматичний вираз, перекладач створює аналогічний ефект іншими засобами. Наприклад, у статті The Guardian «A storm of criticism over PM's new plan» слово «storm» має подвійне значення – буквальне і метафоричне. Український переклад «Хвиля критики на адресу нового плану прем'єра» зберігає динаміку та емоційність повідомлення [8].

К. Норд підкреслювала важливість орієнтації на адресата перекладу. Газетний текст, призначений для широкої аудиторії, повинен бути зрозумілим і актуальним. Наприклад, у публікаціях The Kyiv Independent англомовні переклади українських реалій часто містять короткі пояснення: «the Verkhovna Rada (Ukraine's parliament)», що допомагає іноземному читачеві розуміти контекст [12].

Іншою складністю є передача стилістичних відтінків, притаманних редакційним колонкам. В англомовній традиції публіцистика часто використовує сарказм або understatement (умисне заниження). Наприклад, фраза «The government's response was less than inspiring» перекладається не буквально як «менш ніж надихаюча», а прагматично – «Реакція уряду не вразила своєю рішучістю» [11].

Окрему увагу слід приділити синтаксичній побудові. Газетні тексти англійською часто використовують короткі речення для створення динаміки, тоді як українська мова тяжіє до розгорнутих конструкцій. Прагматичний переклад вимагає гнучкого поєднання цих особливостей – збереження темпу, але без втрати природності мовлення [3].

Прагматичний аспект перекладу передбачає врахування не лише лексико-семантичної структури повідомлення, а й його комунікативної інтенції – наміру впливати на читача, формувати оцінку подій, створювати певний емоційний настрій. Для досягнення цього перекладач застосовує різні стратегії – **адаптацію**, **компенсацію**, **доместикацію** та **форенізацію**. Кожна з них сприяє збереженню або відновленню прагматичної еквівалентності між оригінальним і перекладеним текстом [9].

Таким чином, прагматичний аспект перекладу газетних статей полягає у пошуку балансу між точністю змісту, емоційною виразністю та культурною відповідністю. Успішний переклад не лише передає інформацію, а й зберігає комунікативну інтенцію автора – його впливову силу, риторичні прийоми та соціальні підтексти [7].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Переклад газетних статей є складним видом діяльності, що вимагає від перекладача не лише глибоких мовних знань, а й розуміння комунікативної стратегії автора та соціального контексту.

Газетні тексти поєднують інформативну та впливову функції, тому перекладач має не лише передати зміст, а й відтворити емоційний і прагматичний ефект повідомлення. Це досягається за допомогою стратегій адаптації, компенсації, доместикації та форенізації, які забезпечують баланс між точністю змісту й природністю вислову.

Успішний переклад має викликати подібний емоційний відгук у читача, відображаючи авторський намір і культурний колорит першоджерела. Ефективна передача прагматичних значень є ключем до адекватного сприйняття газетних матеріалів різними аудиторіями.

Перспективи подальших досліджень полягають у розгляді прагматичних стратегій перекладу в цифрових медіа – онлайн-виданнях, мультимедійних новинах і соціальних мережах, де зростає роль культурної адаптації й швидкої реакції перекладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. Фразеологія перекладу. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 215 с.
2. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : E. J. Brill, 1964. – 331 p.
3. Vermeer H. Skopos and Commission in Translational Action. In Chesterman A. (ed.). Readings in Translation Theory. Helsinki : Oy Finn Lectura, 1989. – 45 p.
4. Nord C. Translating as a Purposeful Activity. Manchester : St. Jerome, 1997. – 165 p.
5. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London : Routledge, 1995. – 353 p.
6. Коломієць Л. Теорія і практика художнього перекладу. Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 240 с.
7. Hatim B., Mason I. Discourse and the Translator. London : Longman, 1990. – 258 p.
8. The Guardian («Ґардіан»). Government's climate plan branded 'deeply inadequate' by experts. 2023. URL: https://www.theguardian.com/environment/2023/oct/10/governments-climate-plan-deeply-inadequate
9. BBC News («Бі-Бі-Сі Ньюз»). Ukraine braces for harsh winter amid power shortages. 2023. URL: https://www.bbc.com/news/world-europe-67543210
10. The New York Times («Нью-Йорк Таймс»). Congress deadlocked over border funding. 2024. URL: https://www.nytimes.com/2024/03/21/us/politics/congress-border-funding.html
11. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London : Routledge, 2011. – 296 p.
12. The Kyiv Independent («Київ Індепендент»). News and Analysis. 2024. URL: https://kyivindependent.com

УДК 378.169.14+20

Наталія ВОРОПАЙ

АНГЛІЙСЬКІ ВИДО-ЧАСОВІ ФОРМИ PAST SIMPLE І PAST PROGRESSIVE ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНИХ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

*У статті викладено результати лінгвокомунікативного та лінгводидактичного аналізу англійських видо-часових форм **Past Simple** і **Past Progressive** як важливих елементів темпорально-аспектної системи англійської мови. Розкрито їхні граматичні, семантичні, прагматичні та когнітивні особливості, а також окреслено їхнє місце у формуванні дискурсивних стратегій і комунікативних намірів мовців. Особливу увагу приділено труднощам засвоєння цих форм носіями мов, у яких відсутня категорія тривалого виду, та методикам їх ефективного викладання. Наведено приклади застосування сучасних підходів – корпусного, когнітивного, комунікативного та інтегративного – у навчанні англійської граматики.*

***Ключові слова:** Past Simple, Past Progressive, аспектуальність, темпоральність, когнітивна лінгвістика, лінгводидактика, комунікативний підхід, корпусна лінгвістика, граматичні форми, наратив.*

Постановка проблеми. Проблема дослідження полягає у тому, що попри докладне описання граматичних правил уживання Past Simple і Past Progressive, багато аспектів їх функціонування залишаються недостатньо розкритими з точки зору лінгвокомунікативного та когнітивного підходів. Зокрема, складність викликає розуміння взаємозв'язку між темпоральними та аспектуальними характеристиками цих форм, а також їх вплив на прагматику, дискурсивну структуру та сприйняття тексту. Для вивчення англійської мови як іноземної особливе значення має проблема засвоєння цих форм учнями, рідна мова яких не має граматичного еквівалента категорії Progressive. Це створює труднощі у розмежуванні завершеності й тривалості дії, що потребує пошуку ефективних методик навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Свен'я Краніх простежує процес граматикалізації конструкцій із формою **Progressive**, підкреслюючи поступовий перехід цієї категорії від стилістично зумовленого вживання до маркера аспектуальної ознаки дії. На основі корпусного аналізу авторка доводить, що розвиток форм **Past Progressive** у сучасній англійській мові пов'язаний із тенденцією до більшої експлікації часово-аспектуальних відношень.

Подібного підходу дотримуються **Дуглас Роланд**, **Фрідеман Дік** та **Джеффрі Л. Елман, які** здійснили корпусне дослідження частотності основних граматичних структур англійської мови, включно з часовими формами минулого. Автори стверджують, що продуктивність уживання **Past Simple** і **Past Progressive** у сучасному мовленні значною мірою зумовлена контекстом та семантичними характеристиками дієслівної дії, що відображає загальну тенденцію до оптимізації мовної комунікації.

Метою статті є аналіз видо-часових форм **Past Simple** і **Past Progressive** як об'єкта сучасних лінгвокомунікативних та лінгводидактичних досліджень та визначення їх комунікативних особливостей.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасній лінгвістиці вивчення видо-часових форм англійської мови, зокрема Past Simple і Past Progressive, залишається актуальним напрямом, що дозволяє розкрити складні механізми передачі темпоральної та аспектної інформації в комунікативних контекстах. Ці граматичні конструкції, попри свою уявну простоту, є ключовими для розуміння того, як носії мови структурують розповідь про минулі події, виражають їх тривалість, завершеність чи взаємозв'язок. У межах лінгвокомунікативних досліджень Past Simple і Past Progressive аналізуються не лише як граматичні категорії, але й як інструменти, що впливають на прагматику, дискурсивну стратегію та когнітивне сприйняття тексту.

Past Simple, як одна з базових форм англійської мови, використовується для позначення завершених дій або станів, що відбувалися в минулому. Її граматична структура (V2 для правильних дієслів або неправильна форма для неправильних дієслів) відображає фактологічність і завершеність дії.

У лінгвокомунікативному плані Past Simple часто виконує функцію "оповідача", створюючи хронологічну послідовність подій у наративі. Ця форма є універсальною для вираження одиничних подій, регулярних дій у минулому чи станів, що мали місце в конкретний момент часу.

Past Progressive, сформована за допомогою допоміжного дієслова to be у минулому часі та герундія основного дієслова (was/were + V-ing), акцентує увагу на тривалості або процесі дії в певний момент у минулому.

У сучасних дослідженнях ця форма розглядається як засіб підкреслення динаміки, незавершеності або фонового контексту дії. Вона часто використовується для створення контрасту між тривалою дією та одиничною подією, що перериває її.

Сучасні лінгвокомунікативні дослідження підкреслюють, що Past Simple і Past Progressive виконують не лише темпоральну, але й дискурсивну та прагматичну функції. Past Simple, завдяки своїй семантиці завершеності, є основним інструментом у наративних текстах, таких як художня література, історичні описи чи журналістські звіти. Вона дозволяє автору структурувати розповідь, надаючи їй чіткість і послідовність [7].

Наприклад, у художньому тексті Past Simple створює "скелет" оповіді, фіксуючи ключові події: He entered the room, looked around, and sat down. У комунікативному плані ця форма сприяє сприйняттю інформації як факту, що не потребує додаткового контексту.

Past Progressive, навпаки, додає тексту динаміки та глибини, вводячи читача чи слухача в конкретний момент дії. У лінгвокомунікативних дослідженнях зазначається, що ця форма часто використовується для створення ефекту "занурення", дозволяючи адресату відчути себе свідком подій. Наприклад, у реченні The children were playing in the garden while the sun was setting Past Progressive створює візуальну та емоційну картину, що підсилює естетичний вплив тексту. Крім того, ця форма може виконувати функцію контрасту, підкреслюючи одночасність подій або їх взаємозв'язок [6].

У прагматичному плані Past Simple і Past Progressive відіграють важливу роль у формуванні намірів мовця та сприйнятті тексту слухачем. Past Simple, як правило, асоціюється з об'єктивністю та нейтральністю, що робить її ефективною у формальних і фактографічних дискурсах. Наприклад, у юридичних чи наукових текстах ця форма використовується для фіксації подій без емоційного забарвлення.

Натомість Past Progressive часто несе суб'єктивне забарвлення, підкреслюючи емоційний або контекстуальний аспект дії. У розмовній мові вона може використовуватися для створення ефекту драматизації.

З когнітивної точки зору, ці форми впливають на спосіб обробки інформації. Past Simple сприяє лінійному сприйняттю подій, формуючи в уяві слухача чітку послідовність. Past Progressive, навпаки, активізує механізми візуалізації, оскільки акцентує увагу на процесі та його тривалості. Сучасні дослідження, зокрема в межах когнітивної лінгвістики, показують, що вибір між цими формами залежить від інтенцій мовця та культурно обумовлених моделей сприйняття часу [5].

У лінгвокомунікативних дослідженнях особлива увага приділяється тому, як Past Simple і Past Progressive сприймаються в різних мовних культурах, особливо тими, хто вивчає англійську як другу мову. Наприклад, у

мовах, де відсутній аналог Progressive (як в українській), носії можуть відчувати труднощі з правильним використанням Past Progressive, сприймаючи його як надлишкову форму. Це призводить до таких помилок, як заміна I was reading на I read у контексті, де потрібен акцент на тривалості дії. Сучасні лінгводидактичні дослідження пропонують методики, що акцентують на контрастному аналізі цих форм, щоб допомогти учням зрозуміти їх функціональні відмінності [2].

Сьогодні Past Simple і Past Progressive аналізуються в контексті корпусної лінгвістики, де за допомогою великих текстових корпусів (наприклад, British National Corpus або Corpus of Contemporary American English) досліджується їх частотність, контекстне використання та стилістичні особливості. Корпусні дані показують, що Past Simple домінує в письмових текстах, тоді як Past Progressive частіше використовується в усному мовленні, особливо в неформальних ситуаціях. Крім того, у цифровій комунікації (наприклад, у постах на платформі X) ці форми можуть набувати нових функцій, таких як створення ефекту "живого репортажу" (I was just watching the news when…) [3].

Інший напрям досліджень пов'язаний із нейролінгвістикою, де вивчається, як мозок обробляє ці форми під час сприйняття мови. Наприклад, Past Progressive, завдяки своїй процесуальній природі, активізує ділянки мозку, пов'язані з візуалізацією та уявою, що підтверджує її роль у створенні яскравих наративів.

У сучасній лінгводидактиці вивчення видо-часових форм англійської мови, зокрема Past Simple і Past Progressive, займає важливе місце, оскільки ці граматичні конструкції є ключовими для розуміння темпоральної системи англійської мови та її комунікативного потенціалу. Past Simple і Past Progressive відображають різні аспекти сприйняття часу та дії в минулому, що робить їх важливим об'єктом дослідження як у теоретичному, так і в прикладному аспектах [8].

Ці дві форми, попри свою функціональну відмінність, часто розглядаються в парі, оскільки їхнє протиставлення дозволяє глибше зрозуміти аспектуальну систему англійської мови. Past Simple фокусується на завершеності та цілісності дії, тоді як Past Progressive акцентує на її динаміці чи процесі. Ця відмінність створює основу для численних лінгводидактичних досліджень, спрямованих на розробку ефективних методик їх викладання.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях Past Simple і Past Progressive аналізуються з кількох перспектив: когнітивної, комунікативної та контрастивної. Когнітивний підхід зосереджується на тому, як учні сприймають і категоризують темпоральні концепти. Наприклад, дослідження показують, що Past Simple часто асоціюється з "подієвою" структурою, тоді як Past Progressive сприймається як "процесуальна", що вимагає від учнів розуміння не лише граматичних правил, а й концептуальних відмінностей між подією та процесом [4].

Викладання Past Simple і Past Progressive пов'язане з низкою викликів, які активно досліджуються в сучасній лінгводидактиці. По-перше, це проблема розуміння аспектуальності. Учні, чия рідна мова не має чіткого розмежування між завершеністю та тривалістю дії, часто плутають ці форми. Наприклад, помилки типу I was watching TV yesterday замість I watched TV yesterday є поширеними серед тих, хто неправильно інтерпретує тривалість дії.

По-друге, складність полягає у вмінні учнів розпізнавати контекст, у якому доречна та чи інша форма. Лінгводидактичні дослідження пропонують використовувати автентичні тексти та аудіовізуальні матеріали, які демонструють типові ситуації використання Past Simple і Past Progressive. Наприклад, аналіз наративних текстів допомагає учням зрозуміти, як Past Simple використовується для основних подій у розповіді, а Past Progressive – для опису фону [1].

По-третє, труднощі виникають через граматичну складність Past Progressive, зокрема через потребу одночасного використання допоміжного дієслова to be у правильній формі та основного дієслова з -ing. Це вимагає від учнів додаткових зусиль для запам'ятовування та автоматизації.

Сучасні лінгводидактичні дослідження пропонують низку стратегій для ефективного засвоєння Past Simple і Past Progressive. Одним із популярних підходів є завдання на основі комунікативних ситуацій, які моделюють реальні контексти.

Наприклад, учням пропонують скласти розповідь про минулий день, використовуючи обидві форми для опису послідовних і фонових дій. Такий підхід сприяє не лише граматичній точності, а й розвитку навичок наративного мовлення.

Інший перспективний напрям – це використання цифрових технологій у навчанні. Інтерактивні платформи, такі як Duolingo чи Quizlet, дозволяють створювати вправи, які допомагають учням відпрацьовувати вибір між Past Simple і Past Progressive у динамічних контекстах. Дослідження показують, що гейміфіковані завдання підвищують мотивацію та сприяють кращому засвоєнню граматичних структур.

Крім того, сучасні методики наголошують на інтегративному підході, який поєднує граматичне вивчення з іншими мовними навичками, такими як читання, аудіювання та письмо. Наприклад, аналіз відеороликів, де герої описують минулі події, дозволяє учням одночасно сприймати автентичне мовлення та аналізувати граматичні конструкції.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У результаті дослідження встановлено, що форми Past Simple і Past Progressive виконують не лише темпоральну, а й когнітивно-

прагматичну функцію, впливаючи на структурування наративу та сприйняття мовлення. Past Simple позначає завершеність дії, формує логічну послідовність подій і є базовим інструментом для побудови фактографічних або художніх текстів. Past Progressive, навпаки, створює ефект тривалості, процесуальності й занурення, додає емоційної глибини висловлюванню.

З позицій лінгводидактики, засвоєння цих форм потребує комунікативного та когнітивного підходів, які поєднують граматичну практику з автентичними контекстами. Ефективними виявилися методи використання інтерактивних платформ, гейміфікованих вправ і мультимедійних матеріалів, що підсилюють розуміння функціональних відмінностей між формами.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення дидактичних матеріалів для засвоєння граматики англійської мови та розвитку мовленнєвої компетентності учнів старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. №4(54). С. 1-18.

2. Бурковська З. Мовні мультимедійні програми як засіб формування іншомовної комунікаційної компетенції студентів. *Молодь і ринок*. 2015. №11(130). С. 31–35.

3. Гапонова С.В. Розвиток особистості старшокласників у процесі навчання аудіювання іноземною мовою. *Іноземні мови*. 2020. № 2. С. 7-14.

4. Дюканова Н.М. Проблеми застосування тестів під час вивчення іноземної мови. *Нові технології навчання.* 2020. Вип. 46. С. 26–31.

5. Задорожна І. Психолого-педагогічні чинники організації самостійної роботи студентів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. *Наукові записки*. 2016. № 4. С. 6-12.

6. Карпюк О. Англійська мова. 10-й рік навчання. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2018. URL: https://pidruchnyk.com.ua/425-anglyska-mova-karpyuk-10-klas.html

7. Карпюк О. Англійська мова. 11-й рік навчання. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2019. URL: https://pidruchnyk.com.ua/425-anglyska-mova-karpyuk-11-klas.html

8. Нагорна Н. П. Шляхи підвищення мотивації учнів до вивчення другої іноземної мови. *Всеукр. газета для вчителів, викладачів, студентів та всіх, хто вивчає німецьку мову*. 2012. № 8 (304). С. 17-19.

УДК 376

Ксенія ГАВРИЛОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ КОЛОКАЦІЙ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАКОРДОННИХ ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.

У статті проаналізовано особливості презентації лексичних колокацій у сучасних українських та закордонних підручниках з англійської мови для учнів 11 класу. Визначено відмінності у способах подання колокацій, ступені контекстуалізації, візуальному оформленні та підходах до формування мовленнєвих навичок. З'ясовано, що українські підручники характеризуються систематизованою структурою подачі матеріалу, тоді як закордонні – контекстним і комунікативно орієнтованим підходом.

Ключові слова: *лексичні колокації, підручники, англійська мова, контекстне навчання, систематизована подача.*

Постановка проблеми. Враховуючи орієнтацію сучасних підручників з англійської мови на комунікативний підхід у вивченні іноземних мов, постає проблема ґрунтовного засвоєння лексичного матеріалу англійської мови в аспекті як окремих лексичних одиниць, так і фразових дієслів, колокацій та ідіом. Вправне використання останніх у власних висловлюваннях є однією з передумов оцінки усного мовлення учня на рівні B1-B2 і вище, як це передбачено Загальноєвропейськими рекомендаціями з вивчення мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливій ролі колокацій у вивченні іноземної мови наголошують і західні (М.Бенсон, Р. Макін, Й. Банз, Дж. Гілл), і вітчизняні дослідники (Т. Бобкова, В. Гладка, В. Колкунова), окремо підкреслюючи потребу акцентованого вивчення лексичних колокацій з метою успішної комунікації в різних умовах і ситуаціях.

Метою статті є проаналізувати особливості представлення та формування лексичних колокацій у підручниках з англійської мови для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, виявити спільні та відмінні риси у підходах до навчання колокацій в українських і закордонних навчальних посібниках, визначити ефективність методичних засобів, запропонованих у цих підручниках, а також окреслити шляхи оптимізації процесу засвоєння колокацій учнями старшої школи.

Результати дослідження

Презентація лексичних колокацій у підручниках є важливим фактором, що впливає на їхнє засвоєння учнями. Те, як саме подається матеріал, визначає, наскільки легко учні зможуть запам'ятати сталі словосполучення, впізнавати їх у текстах і застосовувати у власному мовленні. Закордонні та українські

підручники демонструють різні підходи до подання колокацій. У деяких підручниках вони подаються через контекстні тексти, у інших – через списки та таблиці. Деякі автори приділяють особливу увагу візуальному оформленню, використовуючи кольорові позначки та окремі блоки для пояснень, тоді як інші інтегрують колокації у загальний лексичний матеріал.

У закордонних підручниках найчастіше застосовується контекстне введення колокацій, коли учні зустрічають сталі словосполучення у текстах, відеоматеріалах чи аудіозаписах, а потім працюють із ними у спеціальних вправах.

Підручник Bohlke D. «Keynote: Upper-Intermediate» [4] створений на основі матеріалів National Geographic і містить велику кількість автентичних текстів, відеоматеріалів та лекцій відомих спікерів, що дозволяє учням працювати з реальною мовою у контексті. Однією з особливостей цього підручника є підхід до навчання лексичних колокацій через розгляд їх у справжніх виступах та статтях. Наприклад, у розділі, присвяченому темі «Innovation and Creativity» учні зустрічають такі сталі словосполучення, як *groundbreaking ideas, innovative approach, technological breakthrough*. Колокації подаються у вигляді лексичних блоків, що зустрічаються у відеовиступах спікерів TED Talks, а після перегляду відео учням пропонується виконати завдання на розпізнавання та пояснення значення цих виразів, що дозволяє не лише вивчити нові колокації, а й навчитися їх використовувати у контексті реального мовлення.

Після первинного ознайомлення з колокаціями учні виконують завдання на їхнє практичне застосування, зокрема заповнюють пропуски у реченнях, складають власні висловлювання та беруть участь у дискусіях.

Наприклад, у вправі на розвиток критичного мислення пропонується обговорити, які groundbreaking ideas зробили найбільший внесок у науку та технології. Цей метод дозволяє учням краще запам'ятовувати сталі вирази через активне використання у мовленні.

У підручнику Dummett P., Hughes J., Stephenson H. «Life: Upper-Intermediate» [5] презентація колокацій відбувається через автентичні тексти та вправи, які сприяють їхньому активному засвоєнню. Учні спочатку читають статтю або інтерв'ю, у якому зустрічаються сталі словосполучення, після чого виконують завдання на їхнє розпізнавання.

Наприклад, у темі «Cultural Differences» подано текст про міжкультурну комунікацію, у якому трапляються такі вирази, як *cultural diversity, global perspective, cross-cultural communication*. Учням пропонують знайти в тексті ці колокації та спробувати визначити їхнє значення на основі контексту. Після цього вони беруть участь у дискусіях, використовуючи нові вирази у власних висловлюваннях. Такий підхід сприяє осмисленому засвоєнню матеріалу, адже учні самостійно аналізують нові словосполучення і одразу застосовують їх у мовленні.

Вправи у цьому підручнику орієнтовані на різні рівні складності: від простих завдань на встановлення відповідностей між словами до створення есе, у яких учні мають пояснити *global impact* певних подій. Додатково застосовуються завдання на аудіювання, де учні слухають інтерв'ю або новини та виписують використані колокації, що сприяє розвитку навичок сприйняття на слух.

У підручнику Falla T., Davies P. A. «Solutions: Upper-Intermediate (3rd ed.)» [6] колокації подаються через спеціально виділені блоки у текстах. Учні спочатку знайомляться зі сталими словосполученнями, потім аналізують їхнє значення, а далі виконують вправи на застосування. Наприклад, у розділі «Job Market» представлено поширені колокації, такі як *secure a job, launch a business, climb the career ladder*. Після цього учні виконують завдання на поєднання частин колокацій, заповнення пропусків у реченнях та застосування виразів у власних текстах, що робить матеріал більш зрозумілим і допомагає учням швидше запам'ятовувати сталі словосполучення.

На відміну від закордонних підручників, у яких колокації часто подаються в контексті автентичних текстів або відеоматеріалів, українські підручники роблять акцент на їхню структуровану подачу. Підручник В. М. Буренко «Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)» [1] розроблений для загальноосвітніх шкіл та містить тексти, діалоги, вправи з аудіювання та письмові завдання, що спрямовані на розвиток комунікативної компетентності учнів. Лексичні колокації у ньому представлені через тематичні тексти та завдання на вживання сталих словосполучень у відповідних контекстах.

Наприклад, у розділі «Modern Technologies» широко використовуються такі колокації, як *digital transformation, technological advancement, cutting-edge innovation*. Спочатку учні читають текст про наукові досягнення, у якому трапляються такі словосполучення, як *scientific breakthrough, technological revolution, artificial intelligence*. Після цього вони аналізують значення цих виразів у таблиці, де наведено пояснення кожного сталого словосполучення. Використання таблиць є характерною рисою цього підручника, оскільки вони дозволяють учням чітко зрозуміти структуру колокацій та логіку їхнього поєднання.

Важливим етапом засвоєння матеріалу є письмові завдання, у яких учні мають використати вивчені колокації, наприклад, у творі на тему «*The Role of Artificial Intelligence in Everyday Life*».

Цей підручник також містить вправи на співвіднесення колокацій з відповідними ситуаціями. Наприклад, учням пропонується підібрати правильне продовження для фрази *The most significant technological advancement of the 21st century is…* або завершити речення на основі контексту. Такі вправи допомагають не лише розширити словниковий запас, а й сприяють розвитку критичного мислення.

Підручник Л. В. Калініної, І. В. Самойлюкевич «Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)» [2] орієнтований на профільне вивчення англійської мови, тому значна увага приділяється комунікативному підходу, який дозволяє учням застосовувати нові мовні конструкції у реальних ситуаціях. Колокації вводяться поступово через діалоги, дискусії та автентичні тексти.

Наприклад, у розділі «Healthy Living» учням пропонується ознайомитися з текстами про здоровий спосіб життя, у яких містяться такі колокації, як *nutritious diet, physical activity, stress management*. Після читання тексту учні виконують вправи на відпрацювання цих словосполучень, наприклад, вибираючи правильне слово у реченні або пояснюючи значення виразів.

У підручнику лексичні колокації подаються у вигляді графічних схем. Наприклад, у темі «Environmental Issues» представлено діаграму, у центрі якої розташоване слово *pollution*, а навколо нього згруповані найбільш поширені словосполучення: *air pollution, water pollution, industrial pollution, noise pollution*. Такий спосіб подачі матеріалу допомагає учням візуально сприймати колокації та запам'ятовувати їх у зв'язку з певною тематикою.

Особливістю цього підручника є включення інтерактивних завдань, таких як рольові ігри. Наприклад, учні мають провести діалог між лікарем і пацієнтом, використовуючи вивчені колокації, або взяти участь у дебатах на тему «*Is a balanced diet more important than regular exercise*?». Такі завдання допомагають учням розвивати не лише мовні, а й соціальні навички.

О. Д. Карпюк є одним із найпоширеніших авторів підручників з англійської мови для українських шкіл. У її підручнику для 11 класу «Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)» [3] лексичні колокації представлені через комунікативні вправи, інтегровані з іншими мовними навичками – читанням, письмом, аудіюванням та говорінням.

У розділі «Education and Career» велика увага приділяється професійній лексиці та відповідним колокаціям, таким як *obtain knowledge, broaden horizons, acquire skills*. Учням пропонується переглянути мотиваційні листи успішних кандидатів і визначити, які колокації найчастіше використовуються у професійному контексті. Після цього вони виконують вправи на заповнення пропусків у резюме та складають власний лист на основі вивчених сталих словосполучень.

Окрім письмових вправ, підручник містить завдання на говоріння, у яких учні мають презентувати власні плани на майбутнє, використовуючи колокації, наприклад: *After finishing school, I plan to pursue a career in law and gain experience in international relations*. Такий підхід допомагає учням не лише запам'ятати сталі вирази, а й використовувати їх у природному мовленні. Також, учні читають короткий діалог між двома студентами, в якому зустрічаються такі колокації, як *higher education, academic achievement, career prospects*. Після цього вони виконують завдання на аналіз значення цих виразів та їхнє використання у власних відповідях. Наступним етапом є складання власного діалогу з використанням вивчених словосполучень, що допомагає закріпити матеріал у мовленні.

Таким чином на основі аналізу сучасних підручників з англійської мови для 11 класу можна зробити висновок, що лексичні колокації викладаються за допомогою різних підходів. Деякі підручники роблять акцент на контекстному вивченні колокацій через автентичні матеріали, інші – на інтерактивних вправах, які включають діалоги, дебати та рольові ігри. Найбільш ефективними є ті методики, що передбачають багаторазове повторення сталих словосполучень у різних видах діяльності – читанні, аудіюванні, письмі та говорінні. Саме такий підхід сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та підвищенню рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Закордонні та українські підручники з англійської мови демонструють суттєві відмінності в підходах до презентації лексичних колокацій. Основна різниця полягає у методах введення матеріалу, ступені його контекстуалізації, візуальному оформленні та рівні інтеграції колокацій у загальний мовний матеріал.

Українські підручники здебільшого орієнтуються на систематизовану подачу колокацій у вигляді списків, таблиць або схем, які дозволяють учням чітко бачити взаємозв'язки між словами. Такий підхід сприяє логічному аналізу та спрощує процес запам'ятовування сталих словосполучень. Зазвичай колокації подаються після основного текстового матеріалу, де вони структуровані за певними тематиками, що дозволяє учням легко знаходити потрібні вирази та використовувати їх у подальших вправах. Крім того, українські підручники часто супроводжують подані колокації граматичними поясненнями або перекладом, що полегшує їх розуміння.

Закордонні підручники, навпаки, орієнтовані на природне засвоєння колокацій через контекстне введення. Вони рідко використовують окремі списки сталих словосполучень, натомість інтегрують їх у реальні комунікативні ситуації. Учні зустрічають колокації в автентичних текстах, відео- та аудіоматеріалах, після чого працюють із ними у різних типах завдань. Такий підхід сприяє розвитку інтуїтивного розуміння мовних конструкцій, допомагає учням краще сприймати мову в природному середовищі та вчить їх самостійно аналізувати нові вирази.

Візуальне оформлення матеріалу також відрізняється. Українські підручники часто використовують графічні схеми, у яких центральне поняття пов'язане з низкою сталих словосполучень. Це допомагає учням краще усвідомити семантичні зв'язки між словами та спрощує запам'ятовування лексики у тематичних

групах. Закордонні підручники більше зосереджуються на форматуванні тексту, виділяючи колокації жирним шрифтом або кольором, що дозволяє учням помічати нові вирази під час читання без необхідності звертатися до окремих списків.

Ще однією суттєвою різницею є підходи до роботи з колокаціями після їхньої презентації. В українських підручниках вправи на колокації здебільшого орієнтовані на їхнє відтворення у письмовій формі. Учні виконують завдання на заповнення пропусків, підбір правильного варіанта або складання речень із поданими словосполученнями. Закордонні підручники, навпаки, акцентують увагу на комунікативних видах діяльності. Вправи часто містять інтерактивні елементи, такі як парні діалоги, обговорення або творчі завдання, де учні мають використовувати нові колокації у власному мовленні.

Як бачимо, українські підручники зосереджені на логічному та систематизованому засвоєнні колокацій, тоді як закордонні матеріали спрямовані на природне сприйняття мовлення через контекстуальні методи навчання. Обидва підходи мають свої переваги: перший забезпечує чіткість і структурованість, другий розвиває мовленнєву інтуїцію та комунікативні навички. Оптимальним варіантом є поєднання цих методик, що дозволяє учням не лише розуміти та запам'ятовувати сталі словосполучення, а й активно використовувати їх у реальному мовленні.

Отже, аналіз підручників показує, що закордонні видання здебільшого інтегрують колокації у контекст автентичних текстів, тоді як українські підручники використовують структурований підхід, подаючи сталі словосполучення через таблиці, схеми та спеціальні вправи. В обох випадках метою є формування навичок правильного вживання колокацій у мовленні, але підходи до їхньої презентації відрізняються. Закордонні підручники більше зосереджуються на комунікативному аспекті, тоді як українські надають перевагу систематичному підходу, який допомагає учням усвідомити структуру та правила вживання колокацій. Оптимальним варіантом є поєднання обох методик, що дозволяє учням не лише запам'ятовувати сталі вирази, а й активно використовувати їх у реальному мовленні.

Висновки. Таким чином на основі аналізу сучасних підручників з англійської мови для 11 класу можна зробити висновок, що лексичні колокації викладаються за допомогою різних підходів. Деякі підручники роблять акцент на контекстному вивченні колокацій через автентичні матеріали, інші – на інтерактивних вправах, які включають діалоги, дебати та рольові ігри. Найбільш ефективними є ті методики, що передбачають багаторазове повторення сталих словосполучень у різних видах діяльності – читанні, аудіюванні, письмі та говорінні. Саме такий підхід сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та підвищенню рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1 Буренко В. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту). – Харків: Ранок, 2019.
2 Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень). – Київ: Наш час, 2019.
3 Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту). – Тернопіль: Астон, 2019.
4 Bohlke D. Keynote: Upper-Intermediate. – Boston: National Geographic Learning, 2015.
5 Dummett P., Hughes J., Stephenson H. Life: Upper-Intermediate. – Boston: National Geographic Learning, 2014.
6 Falla T., Davies P. A. Solutions: Upper-Intermediate (3rd ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2019.

УДК 811.161.2(07)

Дар'я ГЕЙКО

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАСОБАМИ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті розглянуто проблему формування риторичної компетентності старшокласників засобами експресивної лексики. Підкреслено, що публіцистика Оксани Забужко, насичена експресивною лексикою, є цінним матеріалом для аналізу емоційно-експресивних засобів мови та формування риторичної компетентності старшокласників. Проаналізовано сучасні підходи до тлумачення поняття «риторична компетентність», визначено ефективні вправи, спрямовані на вироблення навичок переконливого та емоційно насиченого мовлення. Наголошено на важливості риторизації освітнього процесу та залучення учнів до роботи з текстами, наповненими експресивною лексикою.

Ключові слова: *риторична компетентність, експресивна лексика, публіцистичний текст, мовленнєва виразність, комунікативні уміння.*

Постановка проблеми. У XXI столітті педагогіка активно розвивається в напрямку формування комунікативно компетентної особистості, здатної до ефективної міжособистісної та професійної взаємодії. Дослідниця С. Ковтюх зазначає, що «варто постійно працювати над формуванням різних видів компетенцій, сприймати їх в контексті європейських підходів до навчання мови й реалізувати, спираючись на основні

положення когнітивної та комунікативної методики; усвідомлення сутності таких компетенцій дозволяє ... глибше осмислити головні завдання стандартизованої мовної освіти в Україні. Компетентнісний підхід у цьому процесі є своєрідним орієнтиром, який спрямовує фахову діяльність філолога на виконання головної мети мовної освіти – виховання особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [3, с. 201].

Це особливо актуально в парадигмі того, що багато науковців та педагогів-практиків наголошують на зниженні мовленнєвої та комунікативної культури, дефіциті навичок етичної поведінки в сучасної молоді. У цьому контексті особливої актуальності набуває поняття «риторична компетентність», що вважається не тільки важливою комунікативною навичкою, а й інтегративною характеристикою мовної особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування риторичної компетентності досліджували Н. Голуб, М. Канале, О. Корчова, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Нищета, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Сагач, В. Тарасова, М. Требін, Д. Хаймс та інші.

Мета статті – обґрунтувати роль експресивної лексики у формуванні риторичної компетентності старшокласників та визначити ефективні підходи до використання вказаної групи слів на уроках української мови.

Матеріалом дослідження слугує збірка Оксани Забужко ***«І знов я влізаю в танк…»***, яка завдяки високій насиченості експресивною лексикою є цінним підґрунтям для аналізу емоційно-експресивних параметрів художнього слова та їхнього впливу на формування риторичної компетентності старшокласників. С. Ковтюх описує унікальний прецедент, пов'язаний з Оксаною Забужко: «коли члени Комітету з Національної премії України імені Тараса Шевченка вирішили відзначити письменницю за роман «Музей покинутих секретів», вона не схвалила цей вибір, а настійно рекомендувала звернути увагу на книжку статей, есеїв, спогадів, інтерв'ю 2012–2016 років «І знов я влізаю в танк». Адже вважала, що в часи російсько-української війни найвищу державну відзнаку треба присуджувати за твори громадянського звучання, за твори, які сприяють розбудові України як незалежної унітарної самодостатньої країни» [6]. Цікавим для школярів буде пояснення С. Ковтюх заголовка *«І знов я влізаю в танк…», який «*конденсує й демонструє філософсько-історичну палітру смислів, закладених у публіцистичних текстах збірки, завдяки семантико-стилістичним, емоційно-експресивним засобам із використанням прецедентности та інтертекстуальности» [7, с. 25].

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Науковці по-різному тлумачать риторичну компетентність. Н. Голуб визначає досліджувану компетентність як здатність мовця результативно використовувати мовно-риторичні знання, навички й досвід з метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної цілі, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів людства [1, с. 137]. На думку О. Корчової, риторична компетентність – інтегрована якість, що виражається через здатність унормовано, усвідомлено та коректно використовувати мовні ресурси для продукування авторсько-адресного тексту, забезпечуючи психологічно комфортне спілкування в конкретній комунікативній ситуації [8, с. 27]. В. Нищета пропонує трактування риторичної компетентності як особистісної характеристики, що охоплює знання, уміння та навички, які «визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної й риторичної діяльності» [9, с. 327].

У межах дослідження риторичну компетентність трактуємо як інтегровану особистісно-професійну характеристику мовця, що виявляється в здатності свідомо, коректно й ефективно застосовувати мовно-риторичні знання, уміння та навички для створення переконливих, адресно орієнтованих висловлювань у різних комунікативних ситуаціях із метою досягнення комунікативної мети, гармонізації спілкування та здійснення впливу на адресата.

Крім методичних особливостей, є потреба, на думку професорки С. Ковтюх, звернути увагу на лінгвістичну специфіку досліджуваної групи слів: «Для лексико-семантичних парадигм притаманні постійна взаємодія, взаємопроникнення, вплив інших мов, екстра- та інтралінгвальних чинників, рух одиниць від центру до периферії й навпаки, переміщення з активного фонду мови до пасивного, зникнення одних лексем і поява інших, реактуалізація, термінологізація, детермінологізація тощо. Усе перераховане спричинює труднощі кваліфікації окремих слів, віднесення їх до того чи того розряду лексем, зважаючи на систему традиційних класифікаційних факторів: за активністю чи пасивністю функціювання, за сферами вжитку, відповідно до стилістичної диференціації та емоційного (експресивного) забарвлення» [5, с. 228]. Із цитованої публікації випливає, що експресивно забарвлена лексика – це та, яка має додаткове експресивне (позитивне або негативне) забарвлення [5, с. 231–232]. Якщо зважати на вищевказане, то в якості пропедевтичних можуть бути завдання для роботи з тлумачним словником. Наприклад, «із СУМу в 11-и томах чи ВТС виписати 30 слів з ремарками *емоц., експрес., розм., вульг., жарт., зневажл., ірон., лайл., фам.*, ввести їх у речення» [2, с. 179].

Важливими в процесі формування риторичної компетентності є різні види вправ, спрямовані на розвиток мовленнєвої виразності, логічності та переконливості. Зокрема, підготовчі вправи (дикційні вірші, скоромовки, завдання на роботу з інтонацією, темпом, паузами) допомагають удосконалити артикуляцію, пам'ять і дикцію, а також знижують психологічну напругу й долають бар'єри в спілкуванні. Аналітичні вправи сприяють формуванню навичок роботи з текстом, розвитку критичного мислення, умінь аналізувати

стилістичні засоби та структурувати інформацію. Специфічне значення мають творчі та конструктивні вправи, орієнтовані на самостійне створення власних висловлювань, рецензій, промов чи перебудову готових текстів відповідно до комунікативної мети [11, с. 121]. На думку, С. Ковтюх, «особливе місце належить закритим тестам з однією чи кількома правильними відповідями, які дозволяють досить об'єктивно оцінити рівень знань, умінь та навичок ... за умови дотримання правил, методичних і технологічних аспектів при їх укладанні» [4, с. 92].

Ефективними у формуванні риторичних умінь уважають комунікативні та ігрові вправи, які моделюють реальні ситуації спілкування. Застосування рольових ігор, ток-шоу, дискусій дозволяє створювати навчальні умови, наближені до професійної комунікації, розвиває вміння вести діалог, аргументовано відстоювати власну думку та коректно реагувати на позицію співрозмовника. Як наголошує М. Пентилюк, системна риторизація навчального процесу має здійснюватися від мовних одиниць різних рівнів до їхньої ролі в створенні тексту, від аналізу зразків до формування вмінь продукувати власні висловлювання в умовах активної комунікації [10, с. 13].

Для формування риторичної компетентності пропонуємо такі вправи:

Вправа 1. Прочитайте уривок зі збірки О. Забужко *«І знов я влізаю в танк…»*. Визначте, які експресивні слова чи звороти надають текстові емоційної напруги. Поясніть, як вони впливають на сприйняття читача.

З кожним днем війни мені дедалі більше хочеться бути не письменником, а видавцем.

Просять. Просять. Просять. Просять «Музей покинутих секретів» для поранених у військовому шпиталі. Просять моїх книжок – цілим списком – для бібліотек на Сході. Просять приїхати на зустріч із читачами (географія запитів – Схід, Південь, Центр...), виступити на літфесті, арт-форумі, вернісажі, прочитати публічну лекцію про улюбленого класика і т. д. і т. п. – і за кожним разом, незмінно – «привезти книжок».

Ніколи за всю свою кар'єру я не почувалася настільки надсадно запотребованою, і ніколи – настільки безпорадною. Таке враження, що брутально розбуджена взимку 2014-го з тяжкого 15-літнього сну (принаймні стільки років Росія готувала «заковтування» України назад у СРСР-2, заповняючи наш простір своїм пропагандистськи-задушливим маскультом), країна вперше відкрила міру своєї культурної окраденості – і, відпльовуючись від тої сурогатної жуйки, хором до небес заволала: хліба!.. Хліба, поживи для ума й чуттів, для захисту власної притомности: краще од книжки ніщо його не забезпечить... (Забужко, с. 62-63).

Вправа 2. *Прочитайте текст уважно. Випишіть усі слова та звороти, які передають емоційне піднесення та створюють драматургічний ефект.* Визначте, які риторичні засоби використані для підсилення емоційності: повтори, метафори, епітети, вигуки, інверсії тощо. Складіть короткий усний переказ, використовуючи знайдені експресивні слова та риторичні засоби. Презентуйте розповідь, приділяючи увагу інтонації, темпу та паузам, щоб максимально передати емоційний ефект.

В Україні люблять футбол. Любять щиро – так, як це буває тільки в молодих країнах, де спорт є одним із індикаторів національної тожсамости. Товариський матч збірних України й Австрії, що відбувся у Львові 15 листопада 2011 р., став одною з головних інформаційних подій тижня, – рясно розмножені в інтернеті ролики за кілька днів побили всі рекорди за сумарною кількістю переглядів, і навіть чужі футбольним пристрастям яйцеголові інтелектуали переказували одне одному новину з уст в уста з непідробним патріотичним захватом: чули? бачили?.. Яка драматургія!.. Сюжет і справді вийшов майже голлівудський: за п'ять хвилин до кінця матчу, при рахункові 1:1, суддя показав українському гравцеві червону картку, наша збірна лишилася в меншості (достоту тобі хічкоківський саспенс!), – і тут несподівано прийшла підмога, як і належить за законами жанру – з того боку, звідки її найменше чекали: 30-тисячний стадіон, уже, здавалось, захриплий од вереску, звівшись на ноги, заспівав гімн України! Натхненно й пристрасно, можна сказати – в єдиному молитовному пориві: «Ще нам, браття українці, усміхнеться доля...», це скидалося на колективне шаманське камлання – і десятеро спітнілих хлопців у жовто-блакитних футболках рвонули на австрійські ворота з таким завзяттям, ніби від цього справді залежала доля країни. За хвилину по тому, як під склепінням стадіону відгриміли останні слова, м'яч уже бовтався в сітці; 2:1! Далі – колективний екстаз, апофеоз, усі обіймаються й плачуть од щастя. Голлівудські сценаристи теж плачуть од заздрощів: такого не вдаси, не поставиш і не зіграєш (Забужко, с. 64-65).

Вправа 3. У реченнях знайдіть емоційно забарвлені слова. Складіть розповідь на самостійно дібрану тему, використовуючи виділені емоційно забарвлені одиниці.

Я так само люблю свою країну – і не втомлююсь дивуватися її непереборній вітальній силі (Забужко, с. 79). Похвалилися мені добрі люди свіжовиданим (до Дня Києва) альбомом – «Дом Булгакова». І взяв мене сум: люди щиро вірять, що займаються культурою… (Забужко, с. 86). А здоровий міський фольклор вселяє надію – що під шаром войовничого і всепереможного «блатного кітчу» (з «золотими куполами» й залізними Чебурашками, з хромом і сталлю, і щоб багато-багато, і блищало звіддаля на всю округу...) місто все-таки живе, б'ється якимось власним пульсом, котрого на відстані не вчути... (Забужко, с. 228). Особисто я вболіватиму за Ноотебоома – це один з моїх улюблених сучасних авторів, тих, настільки близьких «за групою

крови», що коли тебе перекладають на їхню мову, перша радість – від думки, що тепер і він «зможе тебе прочитати»! (Забужко, с. 284).

Вправа 4. Прочитайте текст О. Забужко зі збірки «І знов я влізаю в танк...». Напишіть тезовий конспект. З його допомогою: а) стисло перекажіть текст; б) доповніть його власними міркуваннями та прикладами.

P. S. 1914-2014: ПРО ДВІ РІЧНИЦІ

Здається, за «вістями з передової» ніхто не завважив, як знаково вчора збіглися дві річниці: 100 років, як почалася Перша світова, і 101 рік, як померла Леся Українка – головна європейська «Кассандра» тієї війни.

Саме так – не Томас Манн, не Гессе, не плеяда блискучих австрійців доби, котра згодом отримала назву «Веселого Апокаліпсису» (!), – а вона. Вся її творчість за 1905-1913 рр. – «Три хвилини» (про Французьку революцію), «Руфін і Прісцілла» (про падіння Риму), «Кассандра» (по comments!), «Камінний господар» (про помсту історії «веселим руйнівникам підвалин»), всі її листи, статті, всі тексти тих «веселих» передвоєнних років пронизані навіть не передчуттям – а баченням, ізсередини, того, як народжується війна. Як стрімголов прогресує в людстві той «розпад духу», ментальний і моральний «сепсис», де з певного моменту, коли гною в соціальному організмі скупчується через край, неминуче має настати «соціальна хірургія» (разом із кров'ю випускається й гній).

Очевидці запам'ятали, що свою останню єгипетську зиму Лариса Петрівна просиділа за газетами, як ми нинішню в інтернеті: вона знала (між іншим, чітко виокремлювала дві головні «турбулентні зони», два регіони, які «довго ще будуть нещасні»©, – Балкани й Кавказ). І можна тільки уявляти, як мучилась од загальної сліпоти сучасників («Прокинься, Троє! Смерть іде на тебе!»).

Я це все до чого. Весь малодушний переляк сьогоднішньої «веселої» Європи, яка все ще відмовляється «прокинутися», з безпорадністю ботана на зоні зацитькує серійних убивць і слухняно продовжує називати офіцерів ГРУ РФ «Ukrainian rebels» (!!!), і все пацифістське блеяння орвеллівських ягнят у дусі «війна – погано, мир – добре» (читай – припиніть війну, верніть нам назад «як було»!) – це просто плач розбещених дітей в операційній: «не ха-ачууу!». Війна – не зміна погоди. Вона тільки наслідок того «миру», що був. Довгих років попереднього загноєння – до загрози зупинки серця.

Ні, пані й панове. Не буде «верніть назад», якщо хто ще не зрозумів. Такі сюжети мають кінчатись, як мінімум, «випіканням» джерела глобальної інфекції. І ця, вже запущена в хід, «третя війна» за століття, де за траблмейкера знову Росія, а Німеччина цього разу «тихий союзник», – це ще й третій (останній?) шанс для цілої нашої цивілізації – докорінно перетрусити всю свою систему цінностей, уявлень і пріоритетів (читай – брехень, оман і системних помилок), яка завела нас туди, куди завела. І ні в якому разі не заганяти гній усередину – бо наступного шансу може просто не бути. Carthago delenda est.

Читаймо класиків. Вони знали.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження доводить, що формування риторичної компетентності учнів старших класів є одним із ключових завдань сучасної мовної освіти. Використання експресивної лексики в процесі навчання сприяє розвитку емоційно-ціннісного ставлення до слова, удосконаленню комунікативних умінь, формуванню навичок переконливого, аргументованого й естетично забарвленого мовлення. Експресивні засоби мови дозволяють гармонізувати навчальне спілкування, активізувати пізнавальну діяльність учнів та створити умови для самореалізації особистості. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на розробку системи вправ для формування риторичної компетентності з урахуванням міжпредметних зв'язків; вивчення впливу експресивної лексики на розвиток критичного мислення та емпатії учнів; укладання методичних рекомендацій для вчителів щодо інтеграції емоційно-експресивних текстів у шкільний курс української мови.

ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Забужко О. «І знов я влізаю в танк...». Вибрані тексти 2012–2016 : статті, есе, інтерв'ю, спогади. Київ : КОМОРА, 2016. 416 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів. Київ : Ін-т педагогіки, 2012. С. 127–138.

2. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія) : навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2011. 232 с.

3. Ковтюх С. Л. Науково-методичне забезпечення курсу сучасної української літературної мови як основа якісної професійної підготовки філолога. *Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 197–201.

4. Ковтюх С. Л. Тести з однією чи кількома правильними відповідями в курсі сучасної української літературної мови. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 88–93.

5. Ковтюх С. Л. Різниця між поняттями «активний словник», «загальновживана», «між стильова» та «емоційно нейтральна» лексика. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки.* Кропивницький : КОД, 2018. С. 227–232.

6. Ковтюх С. Л. Про Оксану Забужко, яка завше влізає в танк, бо в серці має «те, що не згорає». 21.09.2020. *Книгарня «Є». Блог. Особлива думка*. URL: https://book-ye.com.ua/blog/osoblyva-dumka/pro-oksanu-zabuzhko-yaka-zavshe-vlizaye-v-tank-bo-v-sertsi-maye-te-shcho-ne-zhoraye/?fbclid=IwAR3YL__l92pIRL5MRzaLi2pgkGduhETDaHTeRWNtExktWcKu_lReM1WSKyQ (дата звернення: 11.10.2025).

7. Ковтюх С. Л. Багатоаспектність прецедентного когезіоніма Оксани Забужко «І знов я влізаю в танк…». *Збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Слово в сучасній науковій парадигмі: євроінтеграційний контекст»* (28 листопада 2024 р.). Кропивницький, 2024. С. 19–26.

8. Корчова О. М. Риторична компетентність як складник професійної підготовки соціальних педагогів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 22. С. 23–29.

9. Нищета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2018. 522 с.

10. Пентилюк М. І Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : зб. наук. пр.* (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 8–19.

11. Подлевська Н. В. Риторична компетентність у становленні майбутнього філолога. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 192. С. 120–123.

УДК 811.111'36

Ольга ГОЛИНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ВПРАВ ЗА ТЕМОЮ DETERMINERS У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

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

У статті розглянуто особливості вправ за темою "Determiners" у шкільних підручниках з англійської мови для 10 класу. Проаналізовано способи подачі граматичного матеріалу у виданнях українського автора О. Карп'юк і міжнародної серії Focus (Pearson), визначено їх дидактичні характеристики та відповідність програмним вимогам. Окреслено типові труднощі старшокласників у засвоєнні артиклів, присвійних і кількісних займенників.

Ключові слова: *англійська мова, determiners, підручник, граматична компетентність, старша школа, вправи, методика навчання.*

Постановка проблеми. У сучасній методиці навчання англійської мови граматика розглядається як невід'ємна складова комунікативної компетентності учня. Володіння граматичними структурами дозволяє не лише правильно формулювати висловлювання, а й досягати адекватності спілкування у реальних ситуаціях [7, с. 14].

Одним із найскладніших для українських школярів граматичних явищ є категорія determiners (визначників) – службових слів, що уточнюють значення іменника. До них належать артиклі (a/an, the), вказівні (this, that, these, those), присвійні (my, your, his, her, our, their), кількісні (some, any, much, few, each, every тощо) займенники.

Через відсутність аналогічної категорії в українській мові школярі часто не усвідомлюють її значення, що призводить до типових помилок, таких як She is teacher або much people [4, с. 52]. Тому важливим завданням учителя є добір ефективних вправ, які сприяють усвідомленому засвоєнню функцій визначників у різних мовленнєвих ситуаціях.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади вивчення граматичної системи англійської мови викладені у працях Д. Бібера, Р. Гадлстона та Д. Пуллума [1; 2]. У їхніх дослідженнях підкреслюється функціональна природа визначників як маркерів референції іменника.

У вітчизняній лінгводидактиці проблему формування граматичної компетентності досліджували С. Ніколаєва, І. Задорожна, Є. Карпіловська, Л. Паламар. Зокрема, І. Задорожна [5, с. 28] зазначає, що вправи на граматику мають будуватися за принципом «від правила до мовлення», тобто граматичні структури необхідно відразу інтегрувати у комунікативну діяльність учнів.

Є. Карпіловська [4, с. 47] підкреслює важливість зіставного підходу, адже саме порівняння структур рідної та іноземної мов дозволяє уникнути типових інтерференційних помилок. Натомість М. Свон [6, с. 115] звертає увагу на потребу поступового введення визначників у навчальний процес відповідно до рівня володіння мовою.

Попри значну кількість наукових праць, питання методичної ефективності вправ у сучасних підручниках залишаються недостатньо вивченими, особливо щодо теми determiners.

Мета статті полягає у виявленні особливостей вправ за темою determiners у шкільних підручниках з англійської мови для 10 класу та визначенні шляхів підвищення їх ефективності у формуванні граматичної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія determiners охоплює слова, які уточнюють кількісну чи референційну характеристику іменника [1, с. 33]. Вони не мають самостійного лексичного значення, проте виконують синтаксичну функцію визначення іменника. Через відсутність у рідній мові артиклів та граматичного маркування визначеності / невизначеності школярі часто сприймають тему поверхово. Тому в процесі навчання важливо створювати вправи, що сприяють розумінню функцій визначників у контексті, а не лише механічному запам'ятовуванню [4, с. 51].

З лінгвістичної точки зору категорія determiners охоплює слова, які уточнюють кількісну, якісну чи референційну характеристику іменника [1, с. 33]. Вони не мають самостійного лексичного значення, але виконують синтаксичну функцію – «визначають» іменник. Так, у словосполученнях a book, my friend, this table саме визначники допомагають зрозуміти, чи йдеться про конкретний, відомий чи невідомий об'єкт. Труднощі засвоєння цих одиниць для українських учнів полягають в тому, що в рідній мові відсутній артикль як частина мови і граматично не маркується визначеність /невизначеність предмета. Тому серед методичних особливостей опрацювання цієї теми в шкільному курсі англійської мови система вправ на засвоєння determiners має бути спрямована на розвиток усвідомленого розуміння семантики визначників, а не лише на механічне відтворення [4, с. 51].

Характеризуючи вправи з теми determiners у підручнику О. Карп'юк для 10 класу, зазначимо, що темі determiners не відведено окремі розділи і матеріал подається переважно традиційно. Найчастіше зустрічаються вправи на вибір правильного артикля чи вибір кількісного слова (Insert a/an/the; Choose much, many or few). Такі завдання розвивають граматичну правильність, але не стимулюють мовленнєву активність [8]. Позитивним є чітке подання прикладів, але кількості комунікативних завдань за цією темою не є достатньою. Учні рідко мають змогу використати визначники у власних висловлюваннях. Наприклад, завдання на складання діалогу з використанням some і any зустрічаються лише один-два рази на весь курс [8]. Водночас тексти для читання майже не містять спеціальних завдань на пошук і аналіз уживання визначників. Це знижує можливості для формування контекстного розуміння їхніх функцій.

Підручники серії Focus (Pearson), на відміну від українських видань, більше орієнтовані на комунікативний підхід. Граматичний матеріал вводиться через контекст, а учні самостійно формулюють правило після аналізу прикладів (inductive learning) [9].

У підручниках знаходимо вправи різних типів:

- аналітичні – учні визначають, чому використано певний артикль або кількісний вираз (Why is "the" used here?);
- ситуативні – вибір правильного визначника у змодельованій ситуації (You are in a café. Order food using some/any.);
- творчі – створення коротких діалогів або мінітекстів, у яких потрібно вживати each, every, all.

Такі завдання формують уміння застосовувати граматичні знання у мовленнєвій практиці, розвивають навички самоконтролю та підвищують мотивацію до навчання [9].

Вправи в підручниках повинні забезпечувати багатократне й усвідомлене використання визначників у реальних ситуаціях спілкування [5, с. 30], аби знижувати кількість типових помилок в усному та писемному мовленні учнів. Серед типових і найбільш поширених помилок на вживання визначників дослідники зазначають такі:

1) пропуск артиклів (He bought car);
2) зайве вживання артикля перед іменами власними (The London is big);
3) неправильне узгодження визначників із числівниками (Every students are ready);
4) плутанина між some/any та much/many [10, с. 77].

Ці помилки зумовлені міжмовною інтерференцією та браком систематичного тренування у контексті. Тож покращення граматичної компетентності учнів в частині використання визначників має стосуватися зменшення кількості вищезазначених помилок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз показав, що сучасні українські підручники частково відповідають вимогам комунікативного підходу, проте подача матеріалу з теми determiners залишається обмеженою. Більшість вправ мають формальний характер і не забезпечують переходу від знання правила до практичного використання. У підручнику О. Карп'юк переважають вправи на підстановку й вибір правильної форми, тоді як у серії Focus (Pearson) реалізовано комунікативно зорієнтований підхід, який передбачає використання ситуативних і творчих завдань.

Ефективність навчання теми determiners підвищується за умов поступового введення граматичного матеріалу у контексті, поєднання аналітичних і творчих вправ, орієнтації на комунікативну діяльність учнів та системності повторюваної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Biber D., Leech G., Conrad S. Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Pearson, 2002. 496 p.
2. Huddleston R., Pullum G. The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: CUP, 2005. 1842 p.
3. Quirk R. et al. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman, 1985. 1779 p.
4. Карпіловська Є. А. Сучасна англійська граматика: навчальний посібник. Київ: Логос, 2017. 320 р.
5. Задорожна І. П. Методика навчання англійської мови у старших класах. Тернопіль: Навчальна книга, 2016. 312 р.
6. Swan M. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press, 2016. 648 p.
7. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2013. 316 р.
8. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 10 класу. Тернопіль: Лібра Терра, 2018. 256 с.
9. Focus B2: Student's Book. London: Pearson Education, 2019. 162 с.
10. Литвиненко О. В. Формування граматичної компетентності учнів старших класів у процесі вивчення англійської мови. Кропивницький: ЦДПУ, 2021. 240 с.

УДК 811

Тетяна ГРИГОР'ЄВА

ЛЕКСИКА ТЕМАТИЧНОГО ПОЛЯ «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ)

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри Хоменко Т. А.

У статті обґрунтовано актуальність дослідження та визначальну роль лексики тематичного поля «Здоровий спосіб життя» як ключового засобу розвитку іншомовної лексичної компетенції учнів 10–11 класів, відповідно до вимог рівня B1-B2. На основі аналізу теоретичних джерел було визначено, що лексична компетенція що лексична компетенція є комплексом знань і навичок оперувати активним і пасивним словником , включаючи знання семантики, контекстуального вживання та культурних особливостей слів.

Ключові слова: *лексична одиниця, тематичне поле, здоровий спосіб життя, лексична компетенція, лінгводидактика, підручники англійської мови, семантичні характеристики.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, де глобалізація та цифрова комунікація стрімко розвиваються, володіння іноземними мовами стає ключовим фактором соціальної адаптації та професійного зростання. Досвід роботи з учнями 5–11 класів показує, що навіть за наявності достатньої граматичної підготовки школярі часто стикаються з труднощами у вираженні власних думок через обмежений активний словниковий запас. Це говорить про необхідність застосування системного підходу до навчання лексики, який би враховував не лише семантичну сторону слова, а й культурний, емоційний та комунікативний контексти його використання. Однією з тем, яка природним чином викликає інтерес у старших класів і водночас має значний потенціал для розвитку мовних навичок - це тема «здорового способу життя». Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти України, затвердженим Міністерством освіти і науки (МОН), вивчення англійської мови повинно інтегрувати теми, пов'язані зі здоров'ям, для формування свідомого ставлення до власного життя та суспільства [1]. Це підкреслює необхідність дослідження лексики як засобу, що не лише збагачує словниковий запас, а й сприяє розвитку критичного мислення та культурної компетенції. Проте ґрунтовний аналіз підручників для 10-11 класів свідчить, що лексика цього тематичного поля часто подається фрагментарно, без належного контекстуального наповнення або міжкультурних паралелей, що ускладнює її запам'ятовування та подальше застосування у мовленні.

Проблема полягає у відсутності системного підходу до добору, подання та відпрацювання лексем тематичного поля «здоровий спосіб життя» як засобу розвитку лексичної компетенції. Необхідно не лише визначити структурні та семантичні особливості таких лексичних одиниць, а й розробити дієві методичні шляхи їхнього засвоєння у шкільній практиці. Враховуючи власний педагогічний досвід, можна стверджувати, що саме інтеграція змісту цієї теми в комунікативні ситуації, близькі до реального життя учнів, сприяє підвищенню мотивації, формуванню сталих лексичних асоціацій та розвитку навичок свідомого використання нової лексики у різних видах мовленнєвої діяльності.

Отже, виникає потреба у поглибленому вивченні лексики тематичного поля «здоровий спосіб життя» як засобу розвитку лексичної компетенції учнів 10-11 класів, що поєднує лінгвістичний, культурний і методичний аспекти вивчення англійської мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку лексичної компетенції у старшокласників не є новою, але вона залишається актуальною й сьогодні, особливо в контексті сучасних освітніх реформ. У науковій літературі це питання розглядалося багатьма українськими та міжнародними дослідниками, які по-різному підходили до визначення сутності поняття «*лексична одиниця*» та її ролі в розвитку мовних навичок.

Значний внесок у розвиток теорії лексичної компетенції зробили С. Ю. Ніколаєвої [2] та Н. Ф. Бориско [3] демонструють, що лексична компетенція є основою комунікативної компетенції, але в шкільній практиці часто ігнорується її лінгвокультурологічний аспект, особливо щодо тем, пов'язаних зі здоров'ям.

Науковці В. Ю. Паращук [4], С. В. Баранова [5], звертають увагу на лінгводидактичний аспект вивчення лексики. Вони зазначають, що сучасні методики мають орієнтуватися на формування в учнів уміння самостійно здобувати й застосовувати нову лексику, зокрема через комунікативні вправи, рольові ігри, створення ситуацій, наближених до реального життя.

Вітчизняні дослідження (зокрема, В. Г. Редько [1], А. В. Шапран [6]) зазначають, що розвиток лексичної компетенції має відповідати Державному стандарту базової середньої освіти, який визначає вимоги до мінімального словникового запасу для рівнів B1-B2. Автори звертають увагу на необхідність добору автентичних текстів, які мотивують учнів до вивчення мови та розвивають не лише словниковий запас, а й критичне мислення.

Таким чином, аналіз досліджень показує, що до розвитку лексичної компетенції підходять багатогранно, від лінгвістичних до дидактичних та культурних аспектів. Однак у науковій літературі досі бракує систематичного аналізу лексики, що використовується в категорії *«здоровий спосіб життя»* в шкільних підручниках англійської мови. Це підкреслює актуальність подальших досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу цієї лексики для розвитку володіння іноземною мовою у старшокласників.

Мета статті. Мета цієї статті полягає у з'ясуванні й описі мовних, семантичних, лінгвокультурологічних та лінгводидактичних характеристик лексики тематичного поля *«здоровий спосіб життя»* як засобу розвитку лексичної компетенції учнів 10-11 класів на матеріалі підручників англійської мови.

Спираючись на праці С. Ю. Ніколаєвої [2], Н. Ф. Бориско [3], у статті акцентується увага на тому, що формування лексичної компетенції має відбуватися не через механічне запам'ятовування окремих слів, а через роботу з тематичними полями, що забезпечують системність і природність засвоєння нової лексики.

Особлива увага приділяється аналізу того, як у сучасних підручниках англійської мови для 10–11 класів (зокрема, «English 10» А. М. Несвіт [7], «English 11» І. П. Ящук [8]) представлено лексику, пов'язану зі здоровим способом життя. Мета полягає у виявленні того, наскільки ефективно ця лексика сприяє формуванню комунікативної компетенції учнів, їхньої мотивації до вивчення мови та розвитку навичок самостійного використання лексики у реальних комунікативних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У дослідженні проаналізовано особливості застосування та подання лексики в рамках теми «здоровий спосіб життя» в сучасних підручниках з англійської мови для 10–11 класів, зокрема у виданнях «English 10» А. М. Несвіт [7] та «English 11» І. П. Ящук [8]. Дослідження поєднало лінгвістичний, кількісний та дидактичний аналіз 300 лексичних одиниць, відібраних шляхом комплексного огляду навчальних текстів та завдань.

Перш за все, було виявлено, що тематичне поле «здоровий спосіб життя» включає три основні семантичні групи: 1. Фізична активність (*exercise, workout, training*); 2. Харчування (*diet, balanced nutrition, organic food*); 3. Психічне благополуччя (*relaxation, mindfulness, stress management*). Це групування підтверджує висновок М.А. Гнатюка [6] про те, що систематизація словникового запасу за семантичними ознаками полегшує його засвоєння та сприяє формуванню стійких асоціативних зв'язків у пам'яті студентів.

Кількісний аналіз показав, що в підручнику «English 10» А. М. Несвіт [7] переважає базова, нейтральна лексика (*health, fitness, sleep*), тоді як у підручнику «English 11» І. П. Ящук [8] вводяться слова з розширеними культурними термінами (*wellness, lifestyle, motivation*). Це свідчить про поступовий перехід від репродуктивного до продуктивного рівня засвоєння, що узгоджується з рекомендаціями С. Ю. Ніколаєвої [2] щодо поступового розвитку лексичної компетенції.

Аналіз навчальних матеріалів показав, що в обох підручниках лексика на тему *«health»* часто подається без достатнього контексту чи комунікативного змісту. Наприклад, слова викладаються за допомогою перекладу або вправ на зіставлення, але рідше в реальних життєвих ситуаціях (інтерв'ю, рольові ігри, діалоги). Це узгоджується з висновками О. А. Гончарової [9], яка зазначає, що студенти часто відчувають труднощі з перенесенням лексики, вивченої з підручника, у власне мовлення.

Для підвищення ефективності навчання було розроблено серію вправ та завдань для розвитку словникового запасу через роботу над темою «здоровий спосіб життя». Вправи поділено на три етапи: 1. Етап ознайомлення (семантизація лексики через ілюстрації, порівняння, міні-діалоги); 2. Етап тренування (використання лексики у контексті: складання порад, коротких повідомлень, описів звичок); 3. Етап продуктивного використання (створення мініпроєктів, блогів, дебатів на тему Healthy habits for teens). Такі вправи спираються на принципи комунікативного навчання і дозволяють учням поступово перейти від розуміння до самостійного використання лексики.

Результати дослідження підтвердили, що систематична робота з темою «здоровий спосіб життя» сприяє не лише розвитку словникового запасу, а й формуванню комунікативних, соціокультурних та ціннісних компетенцій у старшокласників. Лексика цієї теми близька до життєвого досвіду підлітків, тому її вивчення підвищує мотивацію до навчання та допомагає розвивати свідоме ставлення до власного здоров'я.

Таким чином, аналіз підтверджує, що інтеграція лексики з теми «здоровий спосіб життя» в освітній процес має значний потенціал для розвитку іншомовної лексичної компетенції, особливо в поєднанні з лінгвістичним, культурологічним та комунікативним підходами.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз емпіричного матеріалу з підручників англійської мови для 10-11 класів та теоретичних джерел дозволив зробити такі висновки щодо дидактичних особливостей лексики тематичного поля «здоровий спосіб життя» у шкільних підручниках та її ролі у формуванні іншомовної лексичної компетенції учнів:

Лексика теми «здоровий спосіб життя» має значний потенціал для розвитку іншомовної лексичної компетенції учнів старших класів. Аналіз підручників «English 10» А. М. Несвіт [7] та «English 11» І. П. Ящук [8] показав, що ця тема є актуальною та близькою до життєвого досвіду учнів старших класів, проте іноді вона представлена фрагментарно та без достатнього комунікативного забезпечення.

Практичні результати довели, що вивчення словникового запасу є успішнішим, якщо воно базується на поетапному розвитку навичок: 1. Ознайомлення з новими словами в контексті (через тексти, відео та діалоги);

2. Практика в комунікативних ситуаціях (рольові ігри, парні завдання, обговорення звичок); 3.Продуктивне використання (створення міні-проектів, презентацій та порад щодо здорового способу життя). Ці вправи допомагають учням не лише запам'ятовувати слова, а й вчитися використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, що повністю відповідає принципам комунікативного навчання.

Перспективи подальших досліджень включають:

- розробку навчальних матеріалів для інтеграції теми «здоровий спосіб життя» в міждисциплінарне навчання (наприклад, англійська мова + біологія або фізичне виховання);
- створення системи цифрових інтерактивних вправ для опанування тематичної лексики;
- аналіз впливу комунікаційних технологій (подкасти, онлайн-дебати, відеоблоги) на розвиток активного словникового запасу учнів;
- проведення порівняльного дослідження представлення лексики «здорового способу життя» в підручниках інших видавництв.

Таким чином, результати дослідження підтверджують важливість роботи з тематичною лексикою як ефективного засобу розвитку лексичної компетенції іноземної мови. Зміст теми «здоровий спосіб життя» не лише розвиває мовні навички, а й прищеплює у старшокласників відповідальне ставлення до власного здоров'я, що, на мою думку, є одним із головних завдань сучасного вчителя іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Редько В. Г. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ: МОН, 2022. 100 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 2017. 328 с.
3. Бориско Н. Ф. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Вища школа, 2017. 328 с.
4. Паращук В. Ю. Загальні вимоги до кваліфікаційних робіт. Київ: ЦДПУ, 2022. 50 с.
5. Баранова С. В. Методика навчання англійської мови в старшій школі. Київ: Ленвіт, 2020. 320 с.
6. Шапран О. П. Освітні стандарти: вимоги. Дніпро: ДНУ, 2022. 140 с.
7. Несвіт А. М. English 10: Підручник для 10 класу. Київ: Генеза, 2020. 256 с. URL: https://genesa.ua/product/english-10.
8. Ящук І. П. Підручники для 11 класу: аналіз. Київ: Генеза, 2022. 240 с. URL: https://genesa.ua/product/english-11.
9. Гончарова О. А. Розвиток лексичної компетенції учнів старшої школи. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2022. 150 с. URL: https://dspace.karazin.ua/handle/123123123/4567.

УДК 372.881.111.22

Олена ГУМЕННА

ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ З ТЕМИ «ШКІЛЬНЕ ЖИТТЯ» У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ)

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарєва Т. С.

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання лексичних одиниць теми «Шкільне життя» у текстах і завданнях підручників англійської мови для 10 класу як засобу формування в учнів навичок іншомовного спілкування. На основі аналізу праць науковців та сучасних навчальних матеріалів визначено основні групи лексики, які сприяють розвитку навичок усного мовлення старшокласників, зокрема назви шкільних предметів, елементів навчального процесу, правил поведінки, системи оцінювання та позакласної роботи. Враховано способи подання цих лексичних одиниць у підручниках (через тексти, діалоги, комунікативні вправи), а також їхній вплив на розширення словникового запасу та підвищення рівня володіння англійською мовою старшокласників.

Ключові слова: *лексичні одиниці, тематична лексика, шкільне життя, активний словниковий запас, пасивний словниковий запас, вивчення лексики.*

Постановка проблеми. Лексична одиниця – слово як самостійна смислова одиниця розглядається у мовознавстві в усій сукупності своїх форм і значень (наприклад: *lesson, timetable, exam, teacher, homework, school uniform*) [3]. Вивчення саме тематичної лексики допомагає учням не лише поповнити словниковий запас, а й будувати висловлювання на актуальні для них теми. Для теми «Шкільне життя» важливо опанувати як загальні слова (наприклад: *classroom, subject*), так і спеціальні терміни (*final exam, extracurricular activities*). Дана тема займає важливе місце в підручниках з англійської мови для 10 класу, адже саме в цей період учні активно обговорюють власне навчання, плани на майбутнє та роль школи в їхньому житті.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання щодо оволодіння лексичною стороною мовлення та засвоєнням лексичних одиниць у шкільному курсі іноземної мови розглядалися як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, фахівцями у галузі лінгвістики та дидактики. Важливим завданням навчання лексики є розвиток комунікативних умінь. Всі зусилля у даній сфері спрямовані на підвищення якості іншомовних мовленнєвих умінь учнів. Такий напрям навчання щодо удосконалення володіння мовою

спостерігається у дослідженнях В.А. Бухбіндера, Бім І.Л., Гнаткевича Ю.В., І.О. Грузинської, Н.І.Гез, Б. Брандта, Г.Д. Климентенко, С.П. Шатілова, Ю.І. Пассова, І.В. Рахманова, В.Л. Скалкіна, К. Гюнтера, та ін. Основні положення стосовно особливостей оволодіння лексичним розглядалися у працях В.А.Бухбіндера, проблемою відбору лексики та її подальшим засвоєнням займалися такі вчені, як Д.І.Саліства, К.Гюнтер, Б.Брандт, Т.М. Гусак, розробка питання методичної типології лексичних одиниць належить М.В.Ніколаєву, Я.Ч. Штундеру та ін.

Мета статті полягає в дослідженні лексичних одиниць з теми «Шкільне життя» у підручниках з англійської мови для 10 класу та визначенні ефективних лінгводидактичних підходів до їх засвоєння учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексичні одиниці є основним елементом у вивченні будь-якої мови, оскільки вони становлять основу для формування комунікативних навичок учнів. Тематичний підхід у викладанні англійської мови дозволяє систематизувати словниковий запас і полегшити його засвоєння. Однією з актуальних тем для закладів загальної середньої освіти є тема «Шкільне життя», оскільки вона безпосередньо пов'язана з повсякденним досвідом учнів та сприяє розвитку мовленнєвої компетенції у різних комунікативних ситуаціях.

Вивчення іноземної мови як способу спілкування вимагає зосередження та систематичності. Без знання лексики мову вивчити неможливо. Адже лексична одиниця – це основа мови. Вільне володіння лексикою та багатий запас слів – це шлях до вільного спілкування з іноземцями. Щоб досягти безперешкодного спілкування, слід послідовно розвивати лексичну компетенцію учнів. Тема «Шкільне життя», має безпосередній зв'язок із досвідом та повсякденною діяльністю учня. Вивчення відповідної лексики допомагає розвинути комунікативні навички, необхідні для всебічного спілкування англійською мовою. Щоб отримати якісний результат необхідно збільшити обсяг лексики, яка пропонується до вивчання, добирати ефективні напрямки опанування мовою. Багато науковців зазначають, що слова та словосполучення мають вивчатися та запам'ятовуватися в поєднанні лексики, граматики та фонетики.

Формування лексичної компетентності здобувачів освіти є ключовим аспектом сучасної освітньої політики України. Це відображено в низці державних документів, зокрема в Законі України «Про освіту» (2017 рік) [1], який визначає основні засади освітнього процесу та підкреслює важливість розвитку мовних компетенцій. Засвоєння лексичного складу англійської мови учнями 10 класу відбувається поетапно та комплексно, включаючи такі ключові аспекти: учні стикаються з новими словами в текстах, аудіо- та відеоматеріалах, діалогах чи списках лексики, пояснення значень нових слів через контекст, синоніми, антоніми, дефініції або переклад, виконання вправ на підстановку, асоціації, класифікацію слів, заповнення пропусків, вживання слів у мовленні, написанні творів, дискусіях, презентаціях.

Р. Оксфорд підкреслює важливість постійного залучення учнів до навчального процесу, тому вчителі повинні не лише сприяти їхньому впровадженню, але й організовувати їх застосування на уроках. Вчений рекомендує використовувати навчальні стратегії в різних ситуаціях, таких як: 1) процес вивчення нового лексичного матеріалу (застосування різних методів для запам'ятовування слів); 2) процес читання (визначення значення слів за контекстом); 3) метод взаємного навчання, де успішні учні можуть поділитися своїми стратегіями з менш успішними для поліпшення їхнього навчання [7, с. 12].

Відповідно з досліджень Вея (2007), проблеми, які часто виникають в учнів в процесі засвоєння лексичного матеріалу у сприйнятті та відтворенні мови, а також, як наслідок породжувати «відчуття невпевненості» та «порушення спілкування». Отож, потрібно провести аналіз стратегій, які найбільше відповідають учням та є найбільш ефективні для кращого засвоєння мовного матеріалу [8, с. 141]. С. Торнбері рекомендує формувати лексичну компетентність шляхом навчання наступних аспектів:

1. Формування слів і словосполучень.
2. Освоєння лексичних сполук (*lexical chunks).*
3. Вивчення граматики слів.
4. Опанування фразових дієслів.
5. Вивчення ідіом.

Крім цього, важливо приділити увагу вивченню сполучень слів *(chunks*), оскільки вони мають значний вплив на мовну компетентність. Використання попередньо сформованих лінгвістичних одиниць дозволяє заощадити час та сприяє негайному використанню готових лінгвістичних конструкцій. Для ефективного формування лексичних навичок потрібно забезпечити багаторазове повторення словникового матеріалу кожним учнем і збільшити обсяг повторювання матеріалу вдома, використовувати різні види візуалізації, негайний зворотний зв'язок, своєчасний контроль та корекція під час виконання письмових словникових вправ [6, с. 80].

Основну роль у формуванні відіграють лексичні засоби формулювання думки. Слова допомагають нам називати предмети навколишнього світу і висловлювати свої думки. У процесі вивчення іноземної мови відбувається формування, розвиток і вдосконалення лексичного складу мовних навичок, вони становлять міцну основу для розвитку мовлення. Для того, щоб учні ефективно засвоювали іншомовну лексику, слід обирати такі лексичні одиниці, які мають систематичне повторення і будуть активно використовуватися. Це сприятиме розвитку мовленнєвої діяльності. Для цього вчителеві необхідно досягти повного засвоєння

учнями матеріалу та закріплення в пам'яті необхідного лексичного мінімуму для активного словникового запасу [5, с. 23].

Для кращого запам’ятовування слів, їх потрібно багато разів повторювати з осмисленням, збагачувати словниковий запас. У методиці навчання іноземних мов виокремлюють активний та пасивний лексичний запас. Активний запас створюється під час глибокого вивчення лексики та застосовується в усному або писемному мовленні. Пасивний запас різноманітніший, є основою при читанні, сприйняття мови усно. Ці здобутки лексичних запасів завжди міняються, збагачуються по мірі набуття людиною нових знань. Під час попереднього опрацювання лексичного матеріалу слід брати до уваги мету його подальшого використання (збільшення пасивного або активного запасу), його визначення (структурно – службова лексика чи це є повнозначні слова). На цій основі базується упорядкованість засвоєння матеріалу. Спрямоване засвоєння лексики складається з наступних етапів: 1) «хорове» повторення слів і словосполучень; 2) фіксація нової лексики до словника; 3) «хорове» вигукування нового матеріалу із тлумаченням його значення; 4) виконання домашньої роботи: використовуючи словник, зробити переклад слів та словосполучень, записати їх з транскрипцією до словника, запам'ятати визначення; 5) виконати завдання письмово - щоб «закріпити» вже вивчене; 6) проконтролювати засвоєння матеріалу - робота «в парах» або «фронтальна»; 7) включити нову лексику до процесу читання.

Отже, формування лексичних навичок є важливим завданням вчителя, яке передбачає створення активного, пасивного потенційного словника, вміння коректно використовувати вивчені лексичні одиниці з метою комунікації [2].

У підручниках з англійської мови для 10 класу закладів загальної середньої освіти лексичні одиниці поділяються на окремі групи, які зазначимо далі. Отже, окремо можна розглядати: 1) назви навчальних предметів та дисциплін, як то: *mathematics, physics, chemistry, biology, history, geography, English, computer science* та ін. Ці слова дозволяють учням описувати свій розклад, обирати улюблені предмети, а також формувати твердження про складність навчання та власні успіхи. 2) Лексика, що характеризує освітнє середовище: *classroom, laboratory, library, schoolyard, hall, gym, teacher’s desk, blackboard, whiteboard* та ін. Ці терміни допомагають учням описувати школу, організацію навчального процесу та різні простори для діяльності. 3) Діяльність у школі та навчальні процеси*: attend lessons, do homework, take exams, prepare presentations, participate in projects, join clubs, revise for tests* та ін. Використання таких словосполучень сприяє розвитку умінь будувати складні речення та висловлювати власні плани й завдання. 4) Лексичні одиниці, які позначають соціальні та предметні взаємодії: *friend, classmate, principal, teacher, counselor, group work, discussion, debate* та ін. Ці одиниці допомагають описувати взаємини у класі, організацію роботи в групах та участь у дискусіях, що сприяє розвитку соціальної компетенції. 5) Фразеологізми та стійкі словосполучення: *pass an exam, fail a test, hand in homework, be late for class, take notes* та ін. Вони використовуються для відтворення реалістичних мовленнєвих ситуацій у шкільному контексті.

Вивчення лексичних одиниць за підручниками для 10 класу передбачає комплексний підхід. Основні методи включають: 1) словникову роботу, яка передбачає пояснення значення слова, його вимову та написання, а також використання у контексті; 2) комунікативні вправи, спрямовані на розвиток усного та писемного мовлення: складання діалогів, монологів, описів та коротких творів; 3) ігрові та інтерактивні методи: рольові ігри, проектні завдання, дискусії, які дозволяють закріплювати лексику у практичному застосуванні; 4) контекстуалізацію лексики через тематичні тексти, оповідання та навчальні сценарії, що полегшує розуміння та запам’ятовування слів.

Підручники з англійської мови для 10 класу пропонують також вправи для розвитку навичок усного мовлення, старшокласники можуть обговорювати свій розклад, улюблені предмети, плани на навчальний тиждень, що стимулює активне використання лексики у реальному спілкуванні.

Однією із наскрізних тем, відображених у змісті підручника О. Карп’юк *«English Student’s book 10 Standard level»* (2018 р.) (рекомендовано МОН України (наказ № 551), є освітнє середовище, яке безпосередньо пов’язане з темою *«School Life» / «Шкільне життя».* Лексичне наповнення даної теми включає широкий спектр понять, які формують мовну компетенцію учнів і спрямовані на опис навчального процесу, участь у шкільних заходах, оцінювання та взаємодію з учителями та однокласниками. У відповідному розділі підручника подано: автентичні тексти про шкільне середовище в англомовних країнах; вправи на обговорення шкільних традицій, свят, факультативів; завдання на порівняння навчання в Україні та за кордоном; завдання для стимулювання критичного мислення через питання на кшталт *«What would you change in your school?»* або *«Is school stressful?».*

Завдання, запропоновані для опрацювання даного блоку лексики, включають традиційні для комунікативного підходу типи вправ: встановлення відповідності між словами та їх визначеннями, заповнення пропусків у реченнях, вставлення слів у діалоги, вибір правильної відповіді, створення власних висловлювань на основі запропонованих слів і словосполучень. Зокрема, значну увагу приділено вивченню лексики через контекст – тексти, які описують типові шкільні ситуації, думки учнів щодо предметів, або шкільних заходів. Один із базових текстів у підручнику подає порівняння шкільного життя у Великій Британії

та Україні, що дозволяє не лише збагатити словниковий запас, а й сприяє розвитку критичного мислення та формуванню міжкультурної компетентності.

Однак переважна більшість вправ, спрямованих на засвоєння лексики, є рецептивними: учні здебільшого обирають правильне слово, знаходять відповідники або заповнюють пропуски. Лише деякі завдання спрямовані на продуктивне використання вивчених лексем у власному мовленні – це написання коротких висловлювань про улюблені предмети, розповідь про типовий шкільний день, опис шкільного розкладу або участі в шкільному заході. Окремі вправи передбачають роботу в парах або групах, де учні мають обговорити свої думки щодо різних аспектів шкільного життя (наприклад, *«Which school subject is the most useful in your life? Why?»* або *«What extracurricular activities do you take part in?»)*, що сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення. Проте таких завдань небагато, і вони не завжди передбачають цілеспрямоване використання нової лексики.

Підсумовуючи, можна зазначити, що підручник О. Карп'юк *«English Student's Book. 10 клас. Standard Level»* містить достатній обсяг актуальної й тематично релевантної лексики за темою «Шкільне життя». Проте структура й типологія завдань не в повній мірі сприяють закріпленню лексичних одиниць у продуктивному мовленні. Для більш ефективного формування лексичної компетентності доцільним є розширення кількості комунікативно зорієнтованих завдань, зокрема вправ на діалогічне та монологічне мовлення, створення ситуаційної мовленнєвої практики, організація проєктів, дебатів тощо [4].

Висновки. Аналіз лексичних одиниць з теми «Шкільне життя» у підручниках з англійської мови для 10 класу показав, що вони представлені всебічно: від простих назв предметів і навчального середовища до стійких виразів та фразеологізмів, що відображають реалії шкільного життя. Лінгводидактичне використання даного блоку лексики забезпечує формування активного словникового запасу, розвиток навичок усного та писемного мовлення, соціальної та комунікативної компетенції учнів. Комплексний підхід, що включає словникову роботу, комунікативні вправи та інтерактивні методи навчання, сприяє ефективному засвоєнню лексики та її практичному застосуванню у шкільному контексті. Такий підхід відповідає сучасним вимогам навчання іноземної мови та формує у учнів мовну компетентність, необхідну для успішного спілкування у реальному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» (2017 рік) URL: https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/
2. Гисленко О. Б. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. Харків: НУА, 2020. 312 с.
3. Горох – українські словники [Електронний ресурс]. –URL: https://goroh.pp.ua/ Тлумачення/лексема
4. Карп'юк, О. English Student's Book 10: Standard Level. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2019. 256 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
6. Scott Thornbury «How to Teach Vocabulary» Pearson Education Limited (2002) 191 с. URL: https://www.scribd.com/document/340437812/Scott-Thornbury-How-to-Teach-Vocabulary?utm_source=chatgpt.com
7. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – p. 12 URL: https://www.scribd.com/document/625339019/language-learning-strategies-what-every-teacher-should-know
8. Zhou Y., Wei M. Strategies in technology-enhanced language learning. Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018; 8(2):471–495. URL: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/13226

УДК 372.811

Дмитро ЄРМАКОВ

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕО З НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ, ЯКІ РОЗМІЩЕНІ НА ПЛАТФОРМІ BBC LEARNING ENGLISH

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

У статті розглянуто дидактичні особливості англомовних навчальних відео з граматики на платформі BBC Learning English. Проаналізовано методичну структуру відеоуроків, принципи пояснення граматичних явищ, типи інтерактивних елементів і роль контекстуальних прикладів. Доведено, що навчальні відео BBC Learning English відзначаються високим рівнем дидактичної організації, послідовністю подачі матеріалу та ефективністю у формуванні граматичних навичок учнів старшої школи.

***Ключові слова**: навчальне відео, граматичні навички, дидактичні особливості, BBC Learning English, граматика.*

Постановка проблеми. Вивчення граматики є одним із ключових аспектів оволодіння іноземною мовою. Граматична компетентність охоплює знання граматичних категорій, уміння правильно будувати речення та адекватно використовувати мовні форми для комунікації. Проте традиційні методи – дедуктивне пояснення правил і механічне виконання вправ – часто не забезпечують належної мотивації, оскільки сприймаються як абстрактні та відірвані від реального спілкування.

Сучасна лінгводидактика орієнтується на поєднання аналітичного й комунікативного підходів, а також на використання мультимедійних засобів, зокрема навчальних відео. Вони поєднують аудіальний і візуальний канали сприйняття, створюючи багаторівневу підтримку для формування граматичних умінь. Такі матеріали подають граматику у природному контексті спілкування, що сприяє кращому розумінню й засвоєнню. У цьому аспекті особливо цінним є досвід платформи BBC Learning English, яка створює короткі, структуровані відеоуроки для системного пояснення граматичних явищ.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування граматичної компетентності ґрунтовно вивчали українські та зарубіжні науковці. Дослідники О. Пометун та Л. Пироженко трактують її як уміння застосовувати знання та навички у сфері іншомовної граматики для ситуативно адекватного спілкування, що вимагає інтеграції теорії і практики [1]. Л. Семида та А. Кравченко акцентують на використанні інноваційних методик, що поєднують традиційні підходи із сучасними цифровими засобами навчання, зокрема мультимедійними технологіями [2]. Р. Тарнопольський наголошує на необхідності комунікативного застосування граматичних знань, яке виходить за межі механічного відтворення правил і забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності [4].

У міжнародних документах Ради Європи (CEFR) граматична компетентність трактується як знання граматичних ресурсів і здатність їх застосовувати в реальних комунікативних ситуаціях [6]. Це положення кореспондує з сучасними методиками викладання, які передбачають поєднання експліцитного і комунікативного підходів.

Метою статті є аналіз дидактичних особливостей навчальних відео з англомовної граматики на платформі BBC Learning English [5] та оцінка їхнього потенціалу для розвитку граматичної компетентності учнів старшої школи. Зокрема, досліджуються структура відеоуроків, методи подання граматичного матеріалу та відповідність програмним вимогам.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У межах дослідження було проаналізовано 27 навчальних відео з граматики, розміщених на платформі BBC Learning English, які охоплюють широкий спектр граматичних явищ – від часових форм (теперішній, минулий, майбутній часи) до умовних речень різних типів (нульового, першого, другого, третього й змішаного), а також прийменників часу, місця, руху, транспорту та конструкцій, що описують минулі звички. Аналіз цих матеріалів дав змогу визначити низку спільних дидактичних характеристик, які зумовлюють ефективність відеоуроків і роблять їх дієвим засобом формування граматичної компетентності учнів.

Найпомітнішою рисою аналізованих відеоуроків є чітка методична структура, яка забезпечує їхню педагогічну логіку та високу ефективність. Кожен відеоурок має продуману композицію й побудований за принципом «одна тема – одне граматичне правило». Такий підхід дозволяє уникнути перевантаження інформацією та підтримує фокус учня на конкретному аспекті граматики. Зміст кожного уроку розгортається поступово – від короткого ознайомлення з темою до закріплення знань через практичні приклади та вправи. Це відповідає дидактичним принципам системності, послідовності й поетапного формування граматичних навичок.

Пояснення матеріалу має логічно завершену структуру. На початку ведучий створює мотиваційний вступ, часто у формі запитання або короткої життєвої ситуації, яка пробуджує інтерес до теми. Далі подається саме граматичне правило – коротко, чітко, із наочним підкріпленням у вигляді формули або таблиці. Після цього подаються приклади з реального мовлення, що демонструють уживання конструкції в природному контексті, і завершується все коротким підсумком та закликом до практики, наприклад: "*Now try the worksheet below and test yourself!*".

Значну роль відіграє структурна логіка подачі: матеріал сегментовано на невеликі блоки тривалістю 20–40 секунд, у межах яких реалізується принцип «пояснення – приклад – перевірка». Ведучий послідовно подає визначення граматичного явища, ілюструє його прикладами, а потім ставить запитання для самоперевірки. Так, пояснюючи *Future Perfect Continuous*, він каже: "*We use this tense to describe an action that will continue up to a specific point in the future. For example: By this time next week, I will have been working on this project for two months*." Одразу після цього з'являється візуальна схема, що фіксує формулу *will have been + verb(-ing)*. Подібна інтеграція зорових і слухових каналів сприяє глибшому розумінню матеріалу та кращому запам'ятовуванню.

Важливим компонентом структури є модульність уроків. Кожен ролик виступає як самостійний навчальний блок, але водночас може бути частиною більшої тематичної серії (наприклад, *All about tenses* або *Conditionals explained*). Завдяки цьому відео можна використовувати як вступ до теми, як ілюстрацію під час пояснення, або як коротке повторення перед перевіркою знань. Такий формат зручний як для викладача, так і для учня: він забезпечує гнучкість, індивідуалізацію навчання та можливість повторення у будь-який момент.

Не менш важливою є лаконічність і динамічність подачі. Тривалість відео коливається від півтори до трьох із половиною хвилин, що повністю відповідає концепції мікронавчання (*microlearning*). У цьому форматі одна коротка відеосесія присвячена одному граматичному правилу чи навичці, що допомагає утримувати увагу глядача й уникати перевантаження. Кожен ролик концентрується на головній ідеї, подаючи

її в максимально стислому, але змістовному вигляді. Короткий формат має ще одну перевагу – його легко інтегрувати в різні освітні моделі: традиційний урок, змішане навчання або дистанційний курс.

Динамічність відео забезпечується монтажем без пауз, чіткими переходами між етапами (*Let's look at how to form questions…, Now compare these two sentences*…) і супровідними субтитрами, які дублюють ключові фрази та граматичні форми. Екранні підказки, кольорове виділення структурних елементів і короткі інтерактивні запитання (наприклад: *Can you guess which form is correct*?) утримують увагу та стимулюють активне залучення учнів. Завдяки цьому учень не є пасивним спостерігачем, а бере участь у процесі осмислення матеріалу.

Відео створені з урахуванням принципу психологічного комфорту навчання: подача відбувається у доброзичливому тоні, із м'яким темпом мовлення та природною інтонацією ведучих. Це допомагає долати мовний бар'єр і підтримує позитивне ставлення до предмета. Формат BBC Learning English поєднує академічну точність із легкістю сприйняття, що робить вивчення граматики не лише зрозумілим, а й привабливим.

Важливою дидактичною перевагою є поєднання словесного пояснення з візуальною підтримкою. Під час розбору граматичних структур ведучі використовують таблиці, кольорові схеми, стрілки та анімаційні елементи, які допомагають учням краще запам'ятовувати матеріал. Наприклад, пояснюючи *Future Perfect Continuous*, ведучий показує формулу *will have been + verb(-ing),* а поруч з'являється речення *By midday on Friday, I will have been preparing the food for most of the morning*. Такий прийом забезпечує одночасну активізацію зорового, слухового й логічного каналів сприйняття, що сприяє міцнішому засвоєнню знань.

Кожен урок побудований за сталою трискладовою моделлю – вступ, основна частина та висновки, – що забезпечує логічну послідовність навчального процесу. У вступі ведучий коротко ознайомлює учнів із темою, створює мотиваційний настрій і налаштовує на активне сприйняття. На початку часто демонструється логотип BBC Learning English, який підкреслює надійність і професійність ресурсу. Далі подається чітке формулювання теми, наприклад: *Past Continuous: When and How to Use It*, після чого звучать короткі запитання або вводні фрази, що залучають глядачів до роботи.

Основна частина присвячена докладному поясненню граматичної теми. Ведучий подає визначення, демонструє структурну формулу, розбирає приклади й пропонує варіації вживання. Для полегшення розуміння активно використовуються графічні елементи – кольорові виділення, стрілки, інфографіка. У деяких відео застосовується порівняльний аналіз, наприклад зіставлення *I will have been preparing* та *I will prepare*, що допомагає учням зрозуміти різницю між тривалістю та одноразовою дією. Така поетапність подачі сприяє усвідомленому засвоєнню граматики.

У завершальній частині відео підбиваються підсумки, узагальнюються ключові моменти й подаються рекомендації для самостійного закріплення матеріалу. Ведучий звертає увагу на типові помилки, пропонує додаткові ресурси та вправи, зокрема робочі аркуші (*worksheets*). Наприклад, глядачам пропонується виконати завдання типу *Complete the sentences with the correct verb form* або *Choose the right preposition in context*, що сприяє практичному відпрацюванню правил. Такі інтерактивні елементи стимулюють учнів до самостійного навчання, повторення матеріалу та перенесення засвоєних структур у власне мовлення.

Ще однією спільною рисою є контекстуальне подання граматичного матеріалу, яке робить засвоєння правил природним і практично орієнтованим. Ведучі не обмежуються формальним поясненням, а демонструють функціонування граматичних явищ у реальних комунікативних ситуаціях. Граматика постає не як абстрактна система, а як інструмент живого мовлення. Наприклад, під час пояснення часу *Present Perfect* використовується речення *I've just finished my homework, so I can watch TV now*, що показує різницю між завершеною дією й актуальним результатом. У темі умовного способу подається приклад *If I study hard, I will pass the exam*, який ілюструє причинно-наслідковий зв'язок між умовою та наслідком. Пояснюючи прийменники часу, місця чи руху, ведучий наводить фразу *He was born in April, on a Monday, at night*, яку супроводжує схема з підписами *in – months, on – days, at – times of day*, що допомагає візуалізувати відмінності у вживанні прийменників. Такий підхід реалізує принцип *context first, rule next* («спочатку контекст, потім правило»): учні спершу спостерігають природну мовну ситуацію, а потім аналізують її граматичну структуру. Це сприяє глибшому розумінню матеріалу й формує здатність застосовувати граматичні знання у власному мовленні.

Відеоуроки відзначаються продуманою візуальною організацією матеріалу. Формули подаються графічно: наприклад, у темі *Future Perfect Continuous* екран поділений на три частини – *Future Moment, Continuous Action, Result in Time*. Кольорові позначки допомагають учням співвіднести часові межі дії з конкретними прикладами. Аудіальний канал підсилюється субтитрами, які дублюють ключові елементи пояснення. Така мультимодальна подача відповідає принципам когнітивної психології, за якими поєднання зорового й слухового каналів підвищує рівень запам'ятовування.

Після пояснення матеріалу відео заохочує учнів до самостійного виконання вправ. Робочі аркуші (worksheets) містять завдання типу заповнення пропусків або трансформації речень. Наприклад:

Complete the sentences with the correct form of the verb in brackets:

By this time next year, I ___ (work) here for five years.

Правильна відповідь: *will have been working*.

Крім цього, подаються завдання на зіставлення:

Match the sentences with the correct meaning:

I will have finished my report by 6 p.m.

I will have been writing my report for three hours by 6 p.m.

Такі вправи допомагають учням розрізняти результативність і тривалість дії.

Для умовних речень типове завдання має вигляд:

Rewrite using the First Conditional:

If it rains tomorrow, we will stay at home.

Для прийменників:

Choose the correct preposition:

We usually have lunch … noon (in / on / at).

Усі ці завдання підкріплюють правило практикою й сприяють автономному засвоєнню матеріалу.

Відео нерідко пропонує контрастне порівняння граматичних форм, що допомагає уникати помилок. Наприклад, ведучий порівнює:

I will prepare dinner (Future Simple) – проста дія в майбутньому,

I will have been preparing dinner for two hours by 8 p.m. (Future Perfect Continuous) – тривала дія, яка завершиться до певного моменту.

Такі зіставлення мають значну педагогічну цінність, оскільки дозволяють учням усвідомити семантичні відтінки граматичних форм.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Виконане дослідження показало, що навчальні відео з граматики на платформі BBC Learning English володіють низкою дидактично обґрунтованих особливостей. Їхня тематика відповідає освітнім стандартам старшої школи; уроки мають чітку структуру та послідовність викладу; граматичні явища пояснюються наочними прикладами та графікою; при цьому постійно підтримується інтерес учнів за рахунок контекстуальних ситуацій, питань та анімацій. Відео мотивують до самостійного опрацювання матеріалу через пропозиції додаткових вправ (робочі аркуші). У підсумку такі ресурси забезпечують ефективне й захопливе вивчення англійської граматики.

Перспективами подальших досліджень можуть бути експериментальне впровадження цих відео на уроках з метою кількісної оцінки їх впливу на рівень граматичної компетентності учнів, а також розробка подібних навчальних матеріалів на теми, які в даний час недостатньо представлені (наприклад, спеціальні конструкції чи часові форми). Крім того, доцільно проводити порівняльні дослідження ефективності різних платформ та форматів відеоуроків, щоби розширити інноваційні можливості цифрових технологій у викладанні граматики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О. О., Пироженко Л. В. Граматична компетентність: теорія і практика. К.: Навчальна книга, 2018. 192 с.
2. Семида Л. П., Кравченко А. В. Інноваційні методики навчання іноземних мов. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 201 с.
3. Скляренко О. О. Комунікативний підхід у викладанні англійської мови. Одеса: Астропринт, 2013. 214 с.
4. Тарнопольський Р. М. Підходи до навчання граматики у сучасній школі. Київ: 2019. 105 с.
5. BBC Learning English.URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/ (дата звернення: 20.09.2025).
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 2001. 168 p.

УДК 371.321:811.111

Ірина ЗЕЛЕНЬКО

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЧИТАЦЬКИХ ВМІНЬ УЧНІВ 10 КЛАСУ

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

Статтю присвячено дослідженню лінгводидактичних особливостей організації навчального матеріалу для формування іншомовних читацьких вмінь учнів 10 класу. У контексті сучасних вимог до освіти, які акцентують розвиток комунікативної компетентності та інформаційної грамотності, автори аналізують принципи відбору текстів і вправ у підручниках з англійської мови. Дослідження базується на порівняльному аналізі двох підручників – «Англійська мова» О. Карпюк та «Focus 4» С. Кей та ін. – за критеріями тематичної відповідності, жанрового розмаїття, комунікативної спрямованості та типу мовленнєвих навичок (рецептивних, продуктивних, репродуктивних). Встановлено, що ефективне формування читацьких вмінь залежить від автентичності, доступності та мотиваційної привабливості текстів, а також від балансу між репродуктивними та комунікативними вправами. Підручник «Англійська мова» орієнтований

на традиційний підхід із акцентом на рецептивні та репродуктивні навички, тоді як «Focus 4» підтримує комунікативний підхід, сприяючи розвитку продуктивних мовленнєвих умінь.

***Ключові слова**: іншомовна читацька компетентність, лінгводидактика, інформаційні тексти, комунікативний підхід, навчальні матеріали.*

Постановка проблеми.Знання іноземних мов є невід'ємною частиною освітньої компоненти, яка необхідна сучасному фахівцю будь-якої сфери. Це зумовлено тим, що здатність до саморозвитку та навчання впродовж життя є ключовою компетентністю людини в інформаційному суспільстві.

Згідно з PISA, «читацька грамотність виступає однією з основних компетентностей, оскільки сучасна людина стикається з дедалі більшою кількістю текстів, що різняться за змістом, структурою, форматом, жанром, типом і способом подання (друковані чи цифрові)» [15]. Людина обробляє інформацію з текстів різними способами. Відомо, що концепція читацької грамотності еволюціонує разом із суспільством, його культурою та технологіями. Навички й уміння читання, які були актуальними кілька десятиліть тому, відрізняються від тих, що потрібні сьогодні, і в майбутньому вони також будуть іншими.

Сучасна освіта дедалі більше акцентує увагу на створенні знань, а не лише на засвоєнні інформації. Успіх у професійній діяльності значною мірою залежить від уміння співпрацювати з іншими, обмінюватися інформацією, використовувати її для вирішення складних завдань, адаптуватися до змін і викликів, а також застосовувати технології для створення нових знань і підвищення власної ефективності. Здатність аналізувати, розуміти та критично оцінювати різноманітну інформацію є критично важливою для тих, хто прагне бути активним учасником суспільства, заснованого на знаннях.

Читацька грамотність не лише формує основу для успішного опанування освітніх програм, а й є передумовою для повноцінної участі людини в соціальному житті. Компетентність у читанні, що включає вміння знаходити, відбирати, інтерпретувати, інтегрувати та оцінювати інформацію з різноманітних текстів, виходить за межі шкільного навчання. Оскільки англомовні джерела інформації займають провідне місце в інформаційному просторі, формування цих навичок має бути пріоритетом у навчанні учнів середніх шкіл.

Аналіз досліджень і публікацій. Залучена до розгляду проблема привертає активну увагу з боку українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, Н. Баландіна розглядає навчальний текст як засіб породження нових смислів [1, с. 14–19.]. Н. Гречихіна вивчає науково-навчальний текст як інтегральний феномен [2, с. 73–76]. І. Єременко залучає до аналізу автентичні тексти як ефективний засіб формування іншомовної особистості студента [3, с. 87–89]. Дослідження Н. Петровської сфокусоване на понятті тексту в сучасній лінгвістиці та прийомах роботи з іншомовним текстом [6, с. 432–436]. О. Самочорнова вивчає феномен інформаційної насиченості та інформативності тексту [7, с. 225–228]. О. Тріщук виокремлює та аналізує основні категорії науково-інформаційного тексту [8, с. 179–180]. О. Шинкаренко та Д. Проноза розглядають процес відбору та редагування автентичних текстів для розроблення тестових завдань з читання для випробувань на визначення загального рівня володіння іноземною мовою [9, с. 305–314]. М. Бельфатті визначає провідні принципи організації роботи з читанням інформаційних текстів на уроках англійської мови [10, с. 270–277]. Д. Фішер і Н. Фрай зосереджують увагу на початковому етапі роботи з інформаційними текстами в школі [11, с. 222–227]. Дж. Гатрі підкреслює важливість концептуально-орієнтованого навчання читання в школі [12, с. 115–140]. М. Ліббройнд і К. Конраді визначають найважливіші компоненти читацької компетентності [14, с. 1141–1160]. Утім, наразі проблема лінгводидактичних особливостей організації навчального матеріалу для формування іншомовних читацьких вмінь учнів 10 класу не була цілісно висвітлена в наукових студіях, отже, тема дослідження є актуальною.

Мета статті: з'ясувати й описати лінгводидактичні особливості організації навчального матеріалу для формування іншомовних читацьких вмінь учнів 10 класу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна програма з іноземної мови для старшої школи (10-11 класи) визначає читання як «складну діяльність, спрямовану на формування комунікативної компетентності» [4, с. 4]. Читання виступає не лише інструментом для опанування лексики та граматики, а й засобом розвитку соціокультурної компетентності, адже через тексти учні знайомляться з культурою, традиціями та цінностями країн, мову яких вони вивчають. Програма підкреслює важливість розвитку в учнів навичок роботи з автентичними текстами різних жанрів (художніми, публіцистичними, науково-популярними), які відповідають їхнім віковим і пізнавальним інтересам [4, с. 4].

Загальні вимоги до читання передбачають формування в учнів умінь працювати з текстами на трьох рівнях: ознайомлювальному, навчальному та пошуковому. Ознайомлювальне читання спрямоване на розуміння основного змісту, виділення ключових ідей і контексту. Навчальне читання передбачає ретельний аналіз тексту з акцентом на деталі, лексичні та граматичні конструкції. Пошукове читання зосереджене на знаходженні конкретної інформації для виконання певних завдань. Програма наголошує, що учні мають розвивати здатність адаптувати стратегії читання залежно від мети та типу тексту, що сприяє їхній гнучкості та самостійності у роботі з іншомовними матеріалами [4, с. 4].

У 10-11 класах читання розглядається як інструмент для отримання інформації та аргументації, що є важливим для підготовки учнів до академічного та професійного використання іноземної мови. На цьому етапі навчання особлива увага приділяється глибокому аналізу текстів, що передбачає не лише розуміння

змісту, а й уміння використовувати отриману інформацію для формування власних думок, аргументації та участі в дискусіях.

У старшій школі учні мають набути вмінь пошукового та вибіркового читання, які дозволяють швидко знаходити необхідну інформацію. Це може включати роботу з текстами на теми глобалізації, екології, технологій чи міжкультурної комунікації, а також аналіз статей, науково-популярних матеріалів, звітів чи рекламних текстів. Програма вимагає, щоб учні вміли виділяти ключові факти, порівнювати дані з різних джерел і оцінювати їхню релевантність та достовірність [4, с. 4]. Це сприяє формуванню інформаційної грамотності, яка є важливою частиною сучасної освіти.

Вибір текстів для навчання іншомовного читання базується на принципах доступності, автентичності, комунікативної спрямованості та відповідності навчальним цілям. У 10 класі учні зазвичай володіють базовим рівнем мовної компетенції (B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями [14]), що дозволяє їм працювати з текстами середньої складності. Тексти мають бути такими, щоб учні могли не лише зрозуміти основний зміст, а й аналізувати, інтерпретувати та висловлювати власні думки. Вони повинні бути достатньо складними, щоб стимулювати інтелектуальну активність, але не настільки складними, щоб викликати розчарування чи втрату мотивації [4, с. 4].

Принцип автентичності є ключовим: тексти мають відображати реальне мовне середовище. Це можуть бути уривки з художньої літератури, статті з газет, блоги, есе чи інформаційні матеріали. Автентичність забезпечує зв'язок із реальними комунікативними ситуаціями, сприяючи розвитку практичних мовних навичок. При цьому тексти можуть бути частково адаптованими, щоб відповідати рівню учнів, але зберігати природність мовлення.

Зміст текстів має бути актуальним, цікавим і відповідним віковим особливостям учнів 10 класу. У цьому віці підлітки активно формують свою ідентичність і цікавляться питаннями культури, технологій, екології, міжкультурної комунікації чи кар'єрних перспектив. Тексти на ці теми здатні мотивувати до читання та викликати інтерес. Крім того, вони мають сприяти розвитку критичного мислення, спонукаючи учнів оцінювати, порівнювати, узагальнювати чи висловлювати власну позицію. Наприклад, тексти з відкритими фіналами чи дискусійними питаннями дозволяють учням інтерпретувати зміст, спираючись на власний досвід і знання [4, с. 4].

Лінгвістична складність текстів має відповідати рівню підготовки учнів. Для 10 класу характерні тексти рівня B1 з поступовим введенням елементів B1+, що включають широкий спектр лексики (фразові дієслова, ідіоми, синоніми) та граматичних конструкцій (умовні речення, пасивний стан, модальні дієслова). Тексти не повинні бути перевантажені складними конструкціями, щоб учні могли зосередитися на змісті. Водночас вони мають містити повторювану лексику та граматику для закріплення матеріалу, а також нові мовні одиниці для розширення словникового запасу.

З дидактичної точки зору, тексти є інструментом для досягнення навчальних цілей. У контексті іншомовного читання це включає розвиток навичок читання з розумінням загального змісту (skimming), пошуку конкретної інформації (scanning), детального читання (intensive reading) і критичного читання (critical reading). Тексти мають бути структурованими так, щоб учитель міг пропонувати завдання різної складності: від визначення головної ідеї до аналізу авторської позиції чи порівняння тексту з іншими джерелами.

Жанровий і тематичний підходи до вибору текстів у підручниках з англійської мови для 10 класу відіграють ключову роль у розвитку мовних компетенцій учнів. Такі тексти не лише передають інформацію, але й сприяють формуванню мовленнєвих навичок, критичного мислення та розширенню словникового запасу.

Для аналізу було обрано два підручники: «Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» авторства О. Карпюк [5] та «Focus 4» авторства С. Кей та ін. [13]. Обидва підручники призначені для учнів 10 класу та відповідають вимогам навчальної програми рівня стандарт Міністерства освіти і науки України. Аналіз проводився за такими основними аспектами: відповідність тематики програмним вимогам, жанрова специфіка інформаційних текстів, специфіка вправ для розвитку компетентності іншомовного читання.

Обидва підручники відповідають програмним вимогам, охоплюючи широкий діапазон тем, які сприяють розвитку мовних, соціокультурних і громадянських компетенцій. У вітчизняному підручнику тематика текстів чітко структурована та відповідає програмним розділам, тоді як у підручнику закордонного видавництва пропонує більш різноманітні сучасні теми, наприклад, медіа та інновації, що відображають реалії англомовного світу. Для кількісного аналізу було розглянуто 10 інформаційних текстів із підручника «Англійська мова» О. Карпюк та 15 із підручника «Focus 4» з визначенням їхньої жанрової належності.

У підручнику «Англійська мова» переважають описові тексти (6 текстів, 60%), тоді як наративно-інформаційні, аргументативні та інструктивні тексти представлені меншою мірою (2, 1 і 1 текст відповідно, разом 40%). У «Focus 4» домінують наративно-інформаційні тексти (6 текстів, 40%) і пояснювальні тексти (3 тексти, 21%), а інші типи, такі як описові, інструктивні та аргументативні, мають меншу частку (по 2 тексти, разом 39%).

Обидва підручники пропонують різноманітність жанрів інформаційних текстів, що сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. У підручнику О. Карпюк жанрова парадигма більш стисла (4 жанри) з акцентом

на описові тексти та статті, що відповідає традиційному підходу до навчання англійської мови в Україні. Натомість «Focus 4» охоплює дещо ширший спектр жанрів (5 жанрів), включаючи сучасні формати, як-от дискусійні статті та огляди, що відповідає світовим тенденціям у вивченні англійської мови.

Тематика обох підручників відповідає програмним вимогам, охоплюючи соціокультурні, професійні, екологічні та естетичні аспекти. Проте «Focus 4» робить більший акцент на сучасні теми, такі як медіа та інновації, тоді як вітчизняний підручник зосереджується на традиційних темах, таких як національна культура та державний устрій.

Кількісний аналіз типів і жанрів показує перевагу наративно-інформаційних текстів (статей, інформаційних і науково-популярних текстів) в обох підручниках, що сприяє розвитку критичного мислення. Однак менша кількість наративно-інформаційних текстів у підручнику О. Карпюк може обмежувати розвиток вмінь усного продукування, тоді як «Focus 4» компенсує це ширшим жанровим розмаїттям, включаючи інструктивні та аргументативні тексти.

Обидва підручники містять вправи для розвитку навичок читання, але їхні підходи різняться. Для аналізу було розглянуто 100 вправ (по 50 із кожного підручника). У підручнику «Англійська мова» наголос зроблено на репродуктивних і некомунікативних вправах, які сприяють засвоєнню мовних структур і підходять для учнів, що потребують чіткого структурованого навчання. Натомість «Focus 4» орієнтований на комунікативний підхід, з акцентом на комунікативні та умовно-комунікативні вправи, що розвивають творчі та комунікативні навички. Поєднання різних типів вправ в обох підручниках забезпечує комплексний розвиток вмінь і навичок зорового сприймання, охоплюючи технічні аспекти (розпізнавання слів і структур) і комунікативні (взаємодія та творче використання мови).

Комунікативна спрямованість вправ є важливим показником їхньої здатності розвивати мовленнєві вміння, необхідні для реального спілкування. Вправи в підручниках представлені трьома типами: комунікативні, умовно-комунікативні та некомунікативні, що відображають ступінь наближеності до реальних ситуацій спілкування.

У підручнику О. Карпюк [5] проаналізовано 50 вправ. Комунікативні вправи (20%, 10 вправ) спрямовані на розвиток умінь використовувати мову в ситуаціях, близьких до реального спілкування, наприклад, через діалоги, рольові ігри чи висловлення власної думки. Умовно-комунікативні вправи (32%, 16 вправ) поєднують контрольоване використання мови з елементами імпровізації, наприклад, заповнення пропусків у діалогах або відповіді на запитання. Некомунікативні вправи переважають (48%, 24 вправи), зосереджуючись на формуванні граматичних і лексичних навичок без комунікативного контексту, наприклад, через переклад чи граматичні вправи.

Такий розподіл відображає традиційний підхід, де пріоритет віддається формуванню мовної бази, а комунікативні завдання мають другорядну роль. Це може бути ефективним на початкових етапах, але обмежує можливості учнів застосовувати мову в реальних ситуаціях.

У підручнику С. Кей та ін. проаналізовано 50 вправ. Комунікативні вправи становлять 40% (20 вправ), що свідчить про акцент на вправах, які моделюють реальні комунікативні ситуації. Умовно-комунікативні вправи складають 30% (15 вправ), забезпечуючи баланс між контролем і творчим використанням мови. Некомунікативні вправи становлять лише 30% (15 вправ), що вказує на мінімальну увагу до ізольованих граматичних чи лексичних завдань.Такий набір вправ і завдань відображає сучасний комунікативний підхід, що відповідає принципам компетентнісного навчання та сприяє розвитку практичних мовленнєвих умінь, необхідних для реального використання мови.

Аналіз двох підручників з точки зору комунікативної спрямованості вправ виявляє значні відмінності в методичних підходах. У підручнику О. Карпюк переважають некомунікативні вправи (48%), тоді як у підручнику С. Кей та ін. домінують комунікативні (40%) та умовно-комунікативні (30%) вправи. Це вказує на те, що підручник С. Кей та ін. краще відповідає сучасним стандартам навчання іноземних мов, мета якого формування іншомовної комунікативної компетенції. Натомість підручник О. Карпюк зосереджений на традиційному підході, де пріоритет віддається формуванню мовних умінь, що може обмежувати розвиток навичок мовлення.

Критерій видачі та прийому інформації дає змогу оцінити, які мовленнєві навички (сприйняття, відтворення чи продукування мови) формуються через вправи, поділені на рецептивні, продуктивні, репродуктивні та рецептивно-репродуктивні.

У підручнику «Англійська мова» проаналізовано 50 вправ, які розподілені так: рецептивні вправи (30%, 15 вправ) спрямовані на розвиток умінь сприймати інформацію, наприклад, через читання чи аудіювання. Такі вправи створюють основу для розуміння мови, але не передбачають активного її продукування. Продуктивні вправи (20%, 10 вправ) зосереджені на створенні власних висловлювань, таких як написання текстів чи усне спілкування. Низький відсоток таких вправ свідчить про недостатню увагу до творчого використання мови. У підручнику «Англійська мова» проаналізовано 50 вправ, які розподілені так: рецептивні вправи (30%, 15 вправ) спрямовані на розвиток умінь сприймати інформацію, наприклад, через читання чи аудіювання. Такі вправи створюють основу для розуміння мови, але не передбачають активного її продукування. Продуктивні

вправи (20%, 10 вправ) зосереджені на створенні власних висловлювань, таких як написання текстів чи усне спілкування. Низький відсоток таких вправ свідчить про недостатню увагу до творчого використання мови.

Репродуктивні вправи (32%, 16 вправ) передбачають відтворення вивчених мовних одиниць, наприклад, повторення за зразком чи виконання граматичних завдань. Рецептивно-репродуктивні вправи (18%, 9 вправ) комбінують сприйняття інформації з її відтворенням, наприклад, відповіді на запитання за текстом чи вправи за прослуханим матеріалом. Таке співвідношення вказує на акцент на рецептивних і репродуктивних навичках, що відповідає традиційному підходу з фокусом на сприйнятті та відтворенні мовного матеріалу. Проте низька частка продуктивних вправ (20%) може обмежувати розвиток умінь самостійно створювати мовленнєвий продукт.

У підручнику С. Кей та ін. проаналізовано 50 вправ, розподілені наступним чином: рецептивні вправи (24%, 12 вправ) мають дещо меншу частку порівняно з підручником О. Карпюк, але залишаються важливими для формування навичок сприйняття. Продуктивні вправи (34%, 17 вправ) становлять найбільшу частку, що підкреслює акцент на розвитку умінь створювати власні висловлювання, ключових для комунікативної компетенції. Репродуктивні вправи (20%, 10 вправ) мають найменшу частку, що свідчить про обмежену увагу до механічного відтворення. Рецептивно-репродуктивні вправи (22%, 11 вправ) є менш представленими, що вказує на мінімальний фокус на комбінованих вправах.

Порівняння вправ за критерієм видачі та прийому інформації підкреслює відмінності в методичних пріоритетах. У підручнику О. Карпюк домінують рецептивні (30%) та репродуктивні (32%) вправи, тоді як продуктивні вправи становлять лише 20%, що підтверджує орієнтацію на формування базових мовних навичок. У підручнику С. Кей та ін. переважають продуктивні вправи (34%), що вказує на акцент на розвитку творчих мовленнєвих умінь. Рецептивні вправи в обох підручниках мають схожі частки (30% проти 24%), але підручник С. Кей та ін. менше використовує репродуктивні та рецептивно-репродуктивні вправи, що свідчить про його спрямованість на активне використання мови.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.Отже, іншомовна компетентність у читанні охоплює лінгвістичні, стратегічні, соціокультурні та метакогнітивні складові. Її розвиток залежить від мотивації учнів, якості навчальних матеріалів, ефективності викладацьких методик та врахування індивідуальних особливостей.

Аналіз підручників з англійської мови для 10 класів показав, що тексти в них відповідають програмним вимогам за тематикою, охоплюючи соціокультурні, професійні, екологічні та естетичні аспекти. Різноманітність жанрів текстів сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, хоча підручники різняться за акцентами, використовуючи як традиційні формати (описові, пояснювальні, інструктивні тексти), так і сучасніші (аргументативні та наративні тексти з інформаційним спрямуванням). Комбінація вправ – репродуктивних і некомунікативних, що закріплюють базові мовні знання, та продуктивних і комунікативних, орієнтованих на розвиток творчих і комунікативних навичок, – забезпечує ефективне формування навичок читання, поєднуючи технічну основу з практичним застосуванням мови в реальних комунікативних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2017. Вип. 58. С. 14-19.
2. Гречихіна Н. Науково-навчальний текст як інтегральний феномен. *Наукові записки*. 2013. Вип. 1. С. 73-76.
3. Єременко І. Автентичні тексти як ефективний засіб формування іншомовної особистості студента. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 11. С. 87-89.
4. Іноземні мови: Нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). К.: УОВЦ «Оріон», 2018.URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf
5. Карпюк О. Англійська мова. 10-й рік навчання. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2018. URL: https://pidruchnyk.com.ua/425-anglyska-mova-karpyuk-10-klas.html
6. Петровська Н. Поняття тексту в сучасній лінгвістиці та прийоми роботи з іншомовним текстом. *Філологічні студії*. 2008. Вип. 1-2. С. 432-436.
7. Самочорнова О. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 52. С. 225–228.
8. Тріщук О. Основні категорії науково-інформаційного тексту. *Обрії друкарства*. 2014. Вип. 1. С. 179-180.
9. Шинкаренко О., Проноза Д. Відбір та редагування автентичних текстів для розроблення тестових завдань з читання для тестів на визначення загального рівня володіння іноземною мовою. *Військова освіта.* 2021. Вип. 2. С. 305-314.
10. Belfatti, M. Lessons from research on young children as readers of informational texts. *LanguageArts*. 2015. Vol. 92 (4). P. 270-277.
11. Fisher, D., Frey, N. Closely reading informational texts in the primary grades. *Reading Teacher*. 2014. Vol. 68 (3).P. 222–227.
12. Guthrie, J. Concept-oriented reading instruction. *Rethinking reading comprehension*. New York, 2003. P. 115–140.
13. Kay, S., Jones, V. Focus 4. 2nd Edition Student's Book with Active Book and Online Practice. Pearson Education Limited, 2021. URL: https://www.at.alleng.org/d/engl_en/eng675.htm
14. Liebfreund M., Conradi K. Component skills affecting elementary students' informational text comprehension. *Reading and Writing*. 2016. Vol. 29 (6). P. 1141–1160.
15. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В.М. Терещенко. К.: УЦОЯО, 2017. 123 с.

УДК 811.111'36

Іван ІВАНОВ

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

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

У статті охарактеризовано особливості навчальних країнознавчих текстів у підручниках з англійської мови для 10-11 класів, виявлено культурно марковану лексику, яка була розподілена за тематичними групами. Встановлено найбільш кількісно представлені групи.

Ключові слова: *лінгвокультурна компетентність, культурно маркована лексика, навчальні тексти, соціокультурна компетентність, тематична лексика, країнознавство.*

Постановка проблеми. У сучасній шкільній іншомовній освіті дедалі більшої ваги набуває завдання формування не лише мовної, а й лінгвокультурної компетентності учнів. Вивчення іноземної мови передбачає оволодіння нею як засобом міжкультурного спілкування. У цьому контексті навчальні країнознавчі тексти, представлені в підручниках з англійської мови для 10–11 класів, виконують функцію основного джерела лінгвокультурної інформації про англомовні країни.

У сучасному глобалізованому світі знання іноземної мови вже не розглядається виключно як засіб комунікації, обмеженої граматично-лексичними навичками. Сучасна мовна освіта спрямована також на формування міжкультурної компетентності – здатності ефективно взаємодіяти з носіями інших культур на основі розуміння їхніх соціальних норм, історичного досвіду, традицій, систем цінностей та стилю життя. Відповідно, вивчення іноземної мови повинно супроводжуватися знайомством з культурою країни мови, що вивчається. Це завдання покликані виконувати навчальні країнознавчі тексти, які входять до складу шкільних підручників з англійської мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Лінгвокультурні особливості навчальних країнознавчих текстів підручниках англійської мови для 10-11 класів розкрито у працях українських науковців, таких як Н. Осадча, І. Ковальчук та ін. Проте в українській методичній літературі бракує ґрунтовних досліджень, присвячених аналізу лінгвокультурних особливостей навчальних країнознавчих текстів підручниках англійської мови для 10-11 класів. З огляду на це, постає потреба в системному аналізі змістового та мовного наповнення навчальних країнознавчих текстів у шкільних підручниках англійської мови для 10–11 класів. Вивчення лінгвокультурних особливостей цих текстів дає змогу окреслити специфіку їхньої комунікативної спрямованості, жанрово-стильових характеристик, лексико-граматичних засобів, а також виявити їхню роль як інструмента міжкультурного навчання. Такий підхід сприятиме підвищенню ефективності іншомовної освіти та гармонійному поєднанню мовної та культурної компетентностей в освітньому процесі.

Мета статті – встановити лінгвокультурні особливості англомовних пізнавально-інформаційних навчальних країнознавчих текстів, що використовуються у підручниках англійської мови для учнів 10–11 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідження було проаналізовано 20 країнознавчих текстів із підручників англійської мови. Виділено культурно марковану лексику, яка структурована за тематичними категоріями: географічні назви, історичні події, назви свят, культурні практики, соціальні явища, освітні терміни, імена відомих постатей, назви природних явищ тощо. Проаналізовані тексти належать до жанру науково-популярної або навчальної літератури з ознаками публіцистичності, мають інформативно-описову структуру та стилістично нейтральну лексику з включенням термінів, емоційно забарвлених і культурно специфічних слів.

Для дослідження було відібрано 20 текстів країнознавчого характеру з підручників англійської мови для 10-11 класів (Морська, 2019 [8]; Нерсисян, Пироженко, 2019 [9]; Калініна, Самойлюкевич, 2018 [6]; Кучма, Задорожна, 2018 [7], Буренко, 2019 [5]).

Тематично тексти представлено таким чином: 6 текстів про культуру, наприклад, текст “The American Dream” (Нерсисян, Пироженко, Unit 1, Lesson 6, p. 37); 3 тексти про освіту, наприклад, текст “Education in America” (Кучма, Unit 7, Lesson 64, p. 138-139); 1 текст про науку, наприклад, текст “Scientific Achievements in the United Kingdom” (Морська, p. 226 Unit 9); 1 текст про політичний устрій, наприклад, текст “The Political System of the USA” (Нерсисян, Пироженко, Unit 1, Lesson 6, p. 37); 2 тексти про історію, наприклад, текст про історію Великої Британії (Нерсисян, Пироженко, Unit 3, Lesson 1, p. 65-66); 2 тексти про клімат та природні явища, наприклад, текст “Climate and Weather” (Кучма, Unit 7, Lesson 63, p. 136); 5 текстів типу «путівник-довідник для подорожуючих», наприклад, текст про Канаду (Нерсисян, Пироженко, Unit 3, Lesson 3).

Лексику текстів матеріалу спостереження піддано аналізові з метою виокремлення культурно маркованих одиниць: реалії, власні імена, історичні чи літературні алюзії, які відображають специфіку певної англомовної лінгвокультури. Ця лексика була поділена на групи в залежності від їх тематики.

Кількісні підрахунки культурно маркованих одиниць у навчальних текстах підручників англійської мови для 10-11 класів дозволяють встановити певні групи тих культурно маркованих одиниць, які в текстах переважають. Найбільше в матеріалі дослідження зафіксовано культурно маркованих назв географічних об'єктів, наприклад: the British Isles (Британські острови), Las Vegas (Лас-Вегас), Kentucky (Кентуккі).

Інші групи культурно маркованої лексики, що представлена помітною кількістю одиниць, такі:

- Імена відомих постатей, наприклад: Thomas Becket (Томас Бекет), King John (король Джон), Oliver Cromwell (Олівер Кромвель);
- Назви історичних документів, наприклад: the Act of Supremacy (Акт про супрематію), the Bill of Rights Act (Білль про права), Magna Carta (Great Charter), (Велика хартія вольностей);
- Поняття, якими описується політичний устрій, наприклад: Constitution (Конституція), federal government (федеральний уряд), Congress (Конгрес);
- Назви культурних особливостей та подій, наприклад: British Christmas dinner (Британська різдвяна вечеря), Nativity plays (вертепні п'єси), barbecues (барбекю);
- Назви, що стосуються сфери туризму, наприклад: hiking (піший туризм/піші прогулянки), travelling between cities (подорожі між містами), peak season (піковий сезон\найвищий сезон);
- Географічні терміни, наприклад: sharp snowy peaks (гострі снігові вершини), rocky shores (скелясті береги), glaciers (льодовики);
- Назви типів шкіл, наприклад: public schools (державні школи), private schools (приватні школи), mixed schools (змішані школи);
- Назви навчальних установ, наприклад: Magdalen College (Коледж Магдалени), Oxford University (Оксфордський університет);
- Назви визначних місць, наприклад: Walt Disney World (Волт Дісней Ворлд/ Дісней Ворлд), National Mall (Національна алея), Gateway Arch (Арка Гейтвей);
- Назви свят, наприклад: Christmas (Різдво), New Year's Day (Новий рік), Boxing Day (День подарунків);
- Назви представників флори та фауни, наприклад: the kiwi (ківі), tuatara (гатерія/туатара);
- Назви компаній, наприклад: Air Canada (Ейр Канада), Megabus (Мегабас), WestJet (Вест Джет);
- Назви історичних подій, наприклад: Roman conquest (Римське завоювання, ice age (льодовиковий період), fall of the Roman Empire (падіння Римської імперії);
- Назви культурних подій, наприклад: festivals (фестивалі), harvest and thanksgiving festivals (фестивалі врожаю та подяки), feasts (бенкети);
- Назви, що стосуються сфери харчування, наприклад: fast food (фаст-фуд), restaurant (ресторан), sandwich shops (магазини сендвічів);
- Назви музичних композицій, наприклад: "The Star-Spangled Banner" (Усіяний зорями прапор), "My Country Tis of Thee" (Край мій, про тебе це є), "God Save the Queen" (Боже, бережи королеву);
- Назви освітніх рівнів, наприклад: pre-school and elementary education, (дошкільна та початкова освіта), elementary and secondary education (початкова та середня освіта), Middle Schools (середні школи);
- Назви бібліотек, наприклад: New York Public Library (Нью-Йоркська публічна бібліотека), Trinity College Library (Бібліотека Триніті-коледжу), Admont Library (Бібліотека Адмонтського абатства);
- Назви історичних подій, наприклад: the English Renaissance (Англійський ренесанс), The English Civil War (Англійська громадянська війна), the "Glorious Revolution"(«Славна революція»);
- Назви, пов'язані із культурою, наприклад: the American Dream (Американська мрія), American Idol (Американський ідол/Американський айдол), The Pursuit of Happiness («У гонитві за щастям»);
- Поняття зі сфери соціального забезпечення, наприклад: special care facilities (заклади спеціального догляду), nursing homes (будинки престарілих), senior citizens (громадяни похилого віку);
- Назви давніх народів, наприклад: Iberians (ібери/іберійці), the Celts (кельти), the Britons (брити);
- Назви культурних та історичних артефактів, наприклад: The Book of Kells (Келлська книга), Columbus' 1493 letter (Лист Колумба 1493 року), George Washington's original Farewell Address (Оригінал прощального звернення Джорджа Вашингтона).

Отже, у відібраних для дослідженнях текстах переважають назви географічних об'єктів (назви міст, країн, островів тощо), імена відомих постатей та назви історичних документів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз навчальних країнознавчих текстів із підручників англійської мови для 10–11 класів показав, що ці тексти відзначаються наявністю культурно маркованої лексики, що відображає багатогранність культурного, соціального, політичного, історичного та освітнього життя англомовних країн. Перспективою роботи з культурно маркованою лексикою може бути укладання вправ для більш свідомого засвоєння такого типу лексики та підвищення країнознавчої компетенції учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальчук І. Г. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів на уроках англійської мови у старшій школі: підходи та методи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 159. С. 79-84.

2. Осадча Н. В. Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінвгосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. Іноземні мови. 2015. № 3(83), С. 10-14.
3. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства : дисертація … кандидата педагогічних наук: 13.00.02. Київ, 2018. 248.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова як друга іноземна 10-11 класів. Профільний рівень. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/20182019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf
5. Буренко В. М. «Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)» підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Електронна бібліотека. https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/11-klas/9-nozemna-mova-anglyska-11-klas/anglyska-mova-11-y-rk-navchannya-rven-standartu-pdruchnik-dlya-11-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti--burenko-v-m-/
6. Калініна Л. В., & Самойлюкевич І. В. «Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)» підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Електронна бібліотека. https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/11-klas/9-nozemna-mova-anglyska-11-klas/anglyska-mova-11-y-rk-navchannya-proflniy-rven-pdruchnik-dlya-11-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti--kalnna-l-v-samoylyukevich--v/
7. Кучма М.О., & Задорожна І.П. «Англійська мова (6-й рік навчання, рівень стандарту)» підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Електронна бібліотека. https://pidruchnyk.com.ua/1129-anglyska-mova-10-klas-kuchma-2018.html
8. Морська Л. І. «Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)» підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Електронна бібліотека. https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/11-klas/9-nozemna-mova-anglyska-11-klas/anglyska-mova-11-y-rk-navchannya-proflniy-rven-pdruchnik-dlya-11-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti--morska-l--/
9. Нерсисян М. А., & Пироженко А. О. «Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту)» підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Електронна бібліотека. https://pidruchnyk.com.ua/1356-angl-nersisyan-11-klas.html

УДК 81'253:811.111

Олександра ІЛЬЇНА

ПЕРЕКЛАД КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНИХ РЕАЛІЙ В ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

(студентка І 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 особливості та основні підходи до передачі культурних реалій у перекладі. У зв'язку зі зростанням потреби у якісному перекладі в таких сферах, як література, туризм, дипломатія та бізнес, особливого значення набуває глибоке розуміння труднощів, що виникають під час відтворення культурно специфічних елементів. Метою дослідження є виявити проблеми і стратегії перекладу культурно маркованих одиниць з англійської мови українською, що сприятиме ефективній міжкультурній комунікації. Головне завдання дослідження – визначення ефективності застосування різних способів перекладу (транскрибування, транслітерації, описового перекладу, калькування, доместикації, гіперонімічної заміни) для збереження культурної автентичності тексту. Культурно специфічні елементи у статті розглядаються як мовні та культурні одиниці, що мають особливе значення в межах певної культури та можуть створювати складнощі під час передачі в іншому культурному контексті. Аналіз охоплює різні види культурної лексики та підкреслює важливість збереження національної ідентичності в процесі перекладу. Особлива увага приділяється методам транскрибування, транслітерації, описового перекладу, калькування, доместикації, гіперонімічної заміни. Наведені приклади перекладу англійських культурних реалій українською демонструють, що поєднання цих способів є найефективнішим засобом для точного відтворення культурного контексту та підтримання автентичності оригіналу.

Ключові слова: *культурні реалії, автентичність, переклад, описовий переклад, транскрибування, транслітерація, доместикація, калькування, гіперонімічна заміна.*

Постановка проблеми: Наразі в усьому світі туристична галузь демонструє динамічний розвиток і вже протягом останніх десятиліть посідає провідне місце серед основних чинників економічного зростання. Щороку спостерігається зростання кількості іноземних відвідувачів, що зумовлює підвищений інтерес до цієї сфери з боку науковців і лінгвістів. Туризм поступово перетворився на об'єкт комплексних досліджень у різних напрямах – економічному, соціологічному, політичному, лінгвокультурологічному та лінгвістичному.

У цьому контексті особливого значення набуває переклад культурно специфічних реалій, адже саме вони відображають національну самобутність, традиції та цінності певного народу. Туристичні тексти, насичені назвами страв, історичних пам'яток, звичаїв і географічних понять, потребують точного, але водночас адаптованого перекладу, який дозволяє зберегти культурний колорит і зробити інформацію зрозумілою для іноземного адресата.

Аналіз досліджень і публікацій: Аналіз наукових досліджень, присвячених перекладові культурно специфічних елементів з англійської на українську мову, показує, що низка аспектів потребує подальшого вивчення. Т. Авдєєнко [1] розглядає лінгвокультурологічні особливості англійських реалій, тоді як Р. Зорівчак [2] аналізує способи передачі безеквівалентної лексики при перекладі української прози англійською мовою. Л. Кисельова [4] акцентує увагу на збереженні національного колориту, а Я. Мукатаєва [6] класифікує слова-реалії як особливий тип безеквівалентної лексики.

І. Корунець [5] формулює загальні принципи адекватного перекладу культурних компонентів, тоді як Т. Погрібна [7] трактує реалії як етнокультурні маркери художнього тексту. У міжмовному аспекті Н. Середа [9] і І. Іщенко [14] досліджують труднощі передачі культурно маркованої лексики, а І. Пак [15] – переклад реалій у туристичних текстах.

Численні зарубіжні дослідники [10; 11; 12; 13] вивчають способи відтворення культурно специфічних елементів і використання апозитивних конструкцій для збереження автентичності.

Мета статті: Метою статті є всебічне дослідження особливостей перекладу культурно специфічних елементів з англійської мови українською, що становить важливу складову міжкультурної комунікації. Основне завдання роботи – проаналізувати ефективність застосування різних способів перекладу – транскрибування, транслітерації, описового перекладу, калькування, доместикації, гіперонімічної заміни – з метою збереження культурної автентичності та національної своєрідності тексту.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження: Переклад слів-реалій, тобто культурно маркованої лексики, до якої належать власні назви, розмовні вирази, абревіатури та інші лексичні одиниці, характерні для однієї культури й відсутні в іншій, є важливим аспектом адаптації туристичних текстів. Саме ці елементи створюють найбільші труднощі для перекладачів, адже вони не мають прямих відповідників у мові перекладу та потребують пошуку адекватних засобів відтворення культурного змісту.

Культурно маркована лексика є носієм унікальних рис культури певного народу, відображає його історичні, соціальні та побутові особливості, а також формує національний колорит тексту. Такі слова передають поняття й явища, які не мають точних аналогів в інших мовах, і тому їхній переклад вимагає особливого підходу. Вони нерідко наділені емоційно-експресивним відтінком, пов'язаним із етнічними та культурними конотаціями, і виконують роль своєрідної функціонально-семантичної домінанти в структурі тексту.

Як зазначають дослідники, культурно специфічна лексика трапляється в усіх мовах світу, хоча й становить порівняно невеликий відсоток від загального словникового складу – близько 6–7% активної лексики [6, с. 174]. Незважаючи на цю кількісну незначність, її роль у формуванні національної ідентичності мови є надзвичайно важливою, адже саме через такі лексеми реалізується культурна унікальність народу.

Лінгвіст М. Бейкер, який досліджував труднощі перекладу реалій, називає реаліями такі лексичні одиниці, що «виражають абстрактні (звичаї, релігійні обряди) та конкретні (страви, повсякденне життя) поняття, чужі для цільової культури» [11, с. 163].

Головною умовою адекватного перекладу слів-реалій є глибоке розуміння перекладачем культурних і лінгвістичних особливостей понять, які вони позначають. Перекладач повинен не лише знати значення слова, а й розуміти культурний контекст, у якому воно функціонує. Це дозволяє йому правильно передати смислові, емоційні та експресивні відтінки реалії в іншій мовній системі.

Під час перекладу текстів, що відображають міжкультурні відносини, звичаї, традиції чи соціальні стереотипи, перекладачеві необхідно мислити не буквально, а асоціативно. Використовуючи знання рідної мови, він має уявити, як певне явище або предмет сприймався б у його власній культурі, і лише потім обрати спосіб передачі цього значення в мові перекладу. Саме такий підхід дозволяє знайти найбільш адекватний відповідник, який не спотворює національного колориту оригіналу [2, с. 84].

На адекватність перекладу реалій впливають різні чинники – ступінь новизни цього слова у вихідній мові, його поширеність серед носіїв мови перекладу, мета самого перекладу (інформативна, художня, наукова тощо), а також індивідуальні особливості перекладача, його досвід, культурна обізнаність та мовна інтуїція [9, с. 79].

Багато дослідників перекладу підкреслюють, що робота з реаліями – це не просто технічний процес, а самостійний етап творчої діяльності перекладача. Зокрема, О. В. Ребрій у монографії «Сучасні концепції творчості в перекладі» розглядає переклад безеквівалентних одиниць як «творчий акт потрійної дії» [8, с. 144]. Він включає три послідовні, але взаємопов'язані етапи:

1. Тлумачення лексичної одиниці – перекладач визначає значення незнайомого слова, користуючись словниками, енциклопедіями, контекстом та іншими допоміжними матеріалами.

2. Вибір способу перекладу – серед можливих варіантів перекладач обирає той, який найточніше передає смисл і стилістику реалії.

3. Формулювання іншомовного відповідника – перекладач створює конкретну мовну одиницю в перекладі, яка найкраще відображає значення та функцію слова в цільовій мові.

На сьогодні існують різноманітні способи перекладу реалій з мови оригіналу на мову перекладу. Наприклад, Р. П. Зорівчак запропонувала одну з найдетальніших класифікацій способів перекладу слів-реалій, що охоплює вісім основних підходів. Вона ґрунтується на ступені збереження культурної специфіки, а також на прагненні перекладача досягти балансу між автентичністю та зрозумілістю тексту для іншомовного реципієнта. До цих способів належать:

1. транслітерація та/або транскрибування;
2. розширення або гіперонімічна заміна – передача значення шляхом узагальнення, коли часткове поняття замінюється загальним, а видовий термін – родовим;

3. перифрастичний (описовий, дескриптивний) переклад – пояснення значення реалії кількома словами або описом її функції;

4. контекстуальне пояснення реалії – розкриття її значення у найближчому контексті без винесення пояснення за межі тексту;

5. конотативна транспозиція – заміна одиницею, яка має подібне емоційне або культурне забарвлення, але позначає інший предмет чи явище;

6. комбінована реномінація – поєднання двох способів: транскрипції або транслітерації з дескриптивною перифразою, яка подається у дужках;

7. доместикація – заміна реалії аналогом цільової культури, який має подібне функціональне чи культурне навантаження, з метою зробити текст ближчим для іноземного читача.

Дослідниця підкреслює, що вибір конкретного способу перекладу залежить від жанру тексту, комунікативної мети перекладу, а також від рівня обізнаності адресата з культурою вихідної мови [2, с. 117]. Таким чином, переклад реалій не можна зводити до механічного підбору еквівалентів – це завжди процес творчого пошуку, спрямований на збереження культурної ідентичності вихідного тексту.

Провівши аналіз цієї класифікації, а також концепцій, запропонованих іншими перекладознавцями, та узагальнивши їх за спільними рисами, можна виділити систему найбільш уживаних способів перекладу реалій, які ефективно відтворюють культурно специфічні елементи в іншомовному тексті. До них належать такі основні підходи:

1) Переклад «без перекладу» (транскодування)

Цей спосіб полягає у транскрипції або транслітерації слова-реалії, тобто у відтворенні його звучання чи написання засобами цільової мови.

Транскрипція передбачає передавання звучання іншомовного слова за допомогою графічних символів мови перекладу (наприклад: *der Bundestag – Будестаг, Halloween – Хеллоуін, constable – констебль*). Такий підхід найчастіше використовується для перекладу власних назв, географічних об’єктів, імен, назв періодичних видань, зброї, історичних або культурних понять [14, с. 273]. Перевагою транскодування є збереження національного колориту, проте недоліком – можливі труднощі у розумінні значення реалії без додаткових пояснень.

2) Власне переклад реалій (повний, частковий або описовий)

У цьому випадку перекладач намагається знайти еквівалент або створює нову мовну одиницю (неологізм), коли прямого відповідника не існує. Такі неологізми з часом можуть закріпитися в лексиці цільової мови [14, с. 274].

Окремим підвидом цього методу є **калькування** – дослівний або буквальний переклад, коли елементи іншомовної лексеми замінюються лексичними відповідниками цільової мови (*Continental breakfast – континентальний сніданок, Black Prince – Чорний принц*).

Існують також напівкальки, у яких частина компонентів запозичується, а частина створюється засобами мови перекладу. Водночас калькування не завжди є ефективним, адже може створювати для читача додаткові труднощі у розумінні значення реалії [14, с. 274].

Ще один підвид – це **описовий переклад**, який базується на докладному поясненні значення реалії за допомогою опису її ознак, функцій або культурного контексту (*Childe – молодий дворянин, chesterfield – довге чоловіче пальто*).

Недоліком цього способу є його багатослівність, тому часто застосовується комбінація описового перекладу з транскрипцією або транслітерацією, коли пояснення виноситься у виноску чи дужки (*pysanka (Easter painted egg*)). Такий підхід дозволяє зберегти і стислу форму, і змістову точність [15, с. 240].

3) Доместикація

Доместикація передбачає відтворення семантичних та стилістичних особливостей слова-реалії через аналогічну одиницю цільової культури. Наприклад, український *борщ* може бути перекладений як *beetroot soup*, а *бублик – bagel*.

Такий переклад сприяє легшому сприйняттю тексту іноземним читачем, однак може приглушити етнокультурну специфіку, «переміщаючи» реципієнта у знайоме йому культурне середовище, що небажано при збереженні автентичності [4, с. 72].

4) Гіперонімічна заміна

Цей спосіб полягає у передачі вузького поняття ширшим – видові поняття вихідної мови замінюються родовими поняттями цільової (*кожух – sheepskin, porter – пиво, frankfurter – сосиска).*

Через таке узагальнення часто відбувається часткова дереалізація понять, тобто втрата національно-культурного відтінку. Проте у випадках, коли стилістична функція реалії не є ключовою, гіперонімічна заміна може вважатися прийнятним компромісом [3, с. 68].

З точки зору багатьох лінгвістів, вибір способу перекладу безеквівалентної лексики (реалій) не може бути випадковим – він має базуватися на комплексному урахуванні низки лінгвістичних і позамовних чинників. Дослідники наголошують, що перекладач повинен ретельно зважати на такі аспекти:

- стиль тексту, адже кожен із них висуває свої вимоги до точності, експресивності та природності перекладу;
- значущість реалії у контексті – перекладач повинен оцінити, наскільки реалія важлива для загального змісту твору, його національного забарвлення та стилістичної виразності (якщо реалія відіграє ключову роль у формуванні культурного образу чи сюжету, доцільно застосовувати транскодування або комбіновані стратегії для збереження її автентичності);
- лексична природа слова-реалії – у процесі перекладу слід враховувати мовну природу реалії, наявність або відсутність її еквівалента у цільовій мові, рівень її знайомості для носіїв іншої культури, а також визначити, до якого класу вона належить (предмет, місце, час, звичай тощо);
- відмінності між вихідною та цільовою мовами – граматичні особливості, словотвірні моделі, мовна культура та ступінь прийнятності іншомовних елементів у мові перекладу;
- цільова аудиторія – один із найважливіших параметрів, адже перекладач має враховувати рівень фонових знань читача, його культурну обізнаність, а також поширеність відповідних понять у країні, для якої здійснюється переклад (саме розуміння адресата допомагає визначити, чи варто пояснювати реалію, чи достатньо залишити її у транскрибованій формі) [5, с. 332].

Таким чином, вибір способу перекладу безеквівалентної лексики завжди має бути контекстуально зумовленим. Він залежить не лише від лінгвістичних характеристик реалії, але й від прагматичних цілей перекладу – чи орієнтований він на збереження національного колориту, чи на забезпечення зрозумілості для іншомовного читача.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Переклад культурно специфічних елементів з англійської мови на українську є багатогранним і складним процесом, який потребує не лише високого рівня мовної компетенції, а й глибокого розуміння культурних реалій обох культур. У ході дослідження встановлено, що основними способами збереження культурної специфіки під час перекладу виступають транскрибування, транслітерація, описовий переклад, калькування, доместикація та гіперонімічна заміна. Водночас кожен із цих методів має як переваги, так і певні обмеження, тому ефективним є поєднання кількох стратегій з урахуванням культурного контексту та жанрових особливостей тексту.

Серед практичних рекомендацій для перекладачів варто відзначити необхідність комплексного підходу до перекладу культурно маркованих елементів, постійного поглиблення знань про традиції, звичаї та культурні особливості як української, так і англомовної спільнот.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у створенні універсальних моделей і стратегій перекладу культурно специфічних елементів, придатних для застосування в різних мовних і культурних середовищах, що сприятиме досягненню вищої точності, автентичності та адекватності перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєнко Т. Лінгвокультурологічні особливості англійських мовних реалій. Актуальні питання іноземної філології. 2014. № 1. С. 5-9.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів : Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.
3. Квітко І. С. Термін у науковому документі. Львів : Вища школа, 1976. 128 с.
4. Кисельова Л. М. Проблема збереження колориту при перекладі національно-специфічних слів (на прикладі поняття реалія). Українська орієнталістика. 2009. № 4. С. 70-75.
5. Корунець І. В. Теорія та практика перекладу. Вінниця : Нова книга, 2000. 448 с.
6. Мукатаєва Я. Слова-реалії як вид безеквівалентної лексики та їх класифікація. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2022. № 55. С. 174-177.
7. Погрібна Т. А. Реалії як етнокультурні маркери в художньому тексті та їх переклад. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2016. Вип. 10(2). С. 276-281.
8. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с
9. Середа Н. А. Національно-культурна маркованість лексичних одиниць у німецько-українському перекладі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2019. Вип. 39, том 3. С. 79-82.
10. Amiri E. S., Tabrizi H. H. The Study of English Culture-Specific Items in Persian Translation Based on House's Model: The Case of Waiting for Godot. International Journal of English Linguistics. 2018. Vol. 8, issue 1. P. 135-145.
11. Baker M. In other words. London: Routledge, 1992. 332 p.
12. Camargo K. A. F., de Souza A. R. The Study of Cultural Specific Iteams in Au Pays De L'or Noir's Travel Report. Revista Da Anpoll. 2018. Vol. 1, issue 44. P. 207-219.
13. Durand M. L. Culture-Specific Loanwords in the Text: Apposition as a Linking Form. Sprache und Sprachen in Forschung und Anwendung. 2018. Issue P. 423-431.
14. Ischenko I. Difficulties While Translating Realia. Вісник Дніпропетровського Університету Імені Альфреда Нобеля, Серія «Філологічні Науки». 2012. № 1 (3). С. 273-278.
15. Pak I. Translation of Realia in the Sphere of Tourism. 5th Global Congress on Contemporary Sciences & Advancements. 2021. P. 239-243.

УДК 811.161.2 (072) (045)

Анастасія КАРМАЗІН

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ

(студентка ІІ 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 аспекти застосування інноваційних технологій у навчанні морфології в закладах загальної середньої освіти, можливості використання сучасних методів та інструментів для підвищення ефективності навчального процесу з морфології в школах, зокрема в контексті розвитку мовної компетентності учнів. Окрему увагу приділено використанню цифрових технологій, онлайн-платформ та інтерактивних методів навчання для стимулювання пізнавальної активності учнів та розвитку мовного чуття. Проналізовано переваги й недоліки цих підходів та запропоновано рекомендації для їхньої інтеграції в навчальний процес.

Ключові слова: *інноваційні технології, морфологія, цифрові технології, інтерактивне навчання, мовна компетентність, освітні платформи, новітні методи, педагогічна інновація.*

Постановка проблеми. У сучасному світі інноваційні технології стають невід'ємною частиною освітнього процесу. У галузі мовної освіти особливо важливе застосування новітніх технологій для ефективного засвоєння таких складних мовознавчих дисциплін, як морфологія. Традиційні методи навчання, які використовують здебільшого лекції, вправи в зошитах, іноді не дають бажаного результату, адже вони не здатні повною мірою стимулювати учнів до активної пізнавальної діяльності. Водночас використання інноваційних технологій дозволяє значно підвищити мотивацію учнів, зробити навчальний процес більш динамічним та інтерактивним. Питання ефективності впровадження сучасних технологій під час вивчення морфології потребує детального дослідження, що сприятиме розвитку як мовної компетентності учнів, так і покращенню загального рівня освіти в школах.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання використання інноваційних технологій у навчанні мовних дисциплін, зокрема морфології, активно досліджується як вітчизняними, так і закордонними науковцями. У роботах таких авторів, як В. О. Сухомлинський,

Н. І. Гришина, М. С. Галаган, підкреслюється важливість інтеграції сучасних технологій у навчання для підвищення ефективності засвоєння матеріалу та розвитку критичного мислення учнів. Зокрема, вивчення інноваційних педагогічних технологій у вітчизняній педагогіці обґрунтовують значення таких методів, як інтерактивне навчання, використання мультимедійних засобів та інтегрованих навчальних платформ. Останнім часом науковці відзначають ефективність використання цифрових технологій у викладанні мовознавчих дисциплін. Так, В. П. Беспалько зазначає, що впровадження електронних підручників та онлайн-платформ дозволяє значно урізноманітнити методи подачі матеріалу, забезпечити доступ до інформації в будь-який час і підвищити інтерес учнів до навчання. На міжнародному рівні також активно вивчається проблема впровадження інноваційних технологій під час навчання мов. Відомі дослідження Дж. Міллера і Дж. Робінсона, які акцентують увагу на важливості інтерактивних методів та технологій, що включають комп'ютерні ігри, програми для вивчення мовних правил, а також відео та анімацію для полегшення процесу сприйняття складних мовних явищ.

Мета статті – дослідити ефективність застосування інноваційних технологій у навчанні морфології в ЗЗСО. Стаття має на меті визначити, як саме сучасні технології можуть покращити якість навчання морфології та зробити його більш доступним і цікавим для учнів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Сучасна школа переживає трансформаційні процеси, що пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу та реалізацією Концепції «Нова українська школа». У центрі уваги освітнього процесу перебуває учень, здатний критично мислити, комунікувати, користуватися цифровими технологіями. Одне з важливих завдань мовної освіти – формування в учнів свідомого володіння граматичною системою української мови, зокрема морфологією. Вивчення морфології традиційно вважалося складним етапом у шкільному курсі, адже воно передбачає засвоєння значної кількості теоретичних понять, правил і винятків. Тому сучасна дидактика вбачає перспективу у використанні інноваційних технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, мотивації та розвитку мовленнєвої компетентності школярів. Мета дослідження – з'ясування ролі та значення інноваційних технологій у процесі навчання морфології в закладах загальної середньої освіти, аналізі їхнього впливу на ефективність освітнього процесу та визначенні можливостей їхнього подальшого застосування.

Особливу увагу приділено інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів, проєктної діяльності, ігрових форм та змішаного навчання. Інноваційні технології навчання розглядаються як система методів, прийомів та засобів, спрямованих на активізацію діяльності учнів і розвиток їхніх ключових компетентностей. У мовній освіті вони реалізуються через використання інформаційно-комунікаційних

технологій, інтерактивні методи, проєктне та проблемне навчання, ігрові технології, а також дистанційні та змішані форми навчання. Усе це створює ситуацію успіху для кожного школяра, а морфологія перестає бути суто теоретичною дисципліною, набуваючи практичного спрямування.

Застосування ІКТ у мовному навчанні відкриває широкі можливості: електронні підручники та онлайн-платформи на зразок «МійКлас», LearningApps чи Classtime дозволяють виконувати інтерактивні вправи; мультимедійні презентації наочно пояснюють граматичні категорії; онлайн-тести з миттєвим результатом формують самоконтроль; мобільні додатки, як-от: «Quizlet» чи «Kahoot!», допомагають тренувати морфологічні форми. Ці засоби роблять урок динамічним, сприяють кращому запам'ятовуванню та формують навички швидкого застосування правил. Важливу роль відіграють інтерактивні методи й групові форми роботи. Замість механічних вправ ефективне використання «мозкового штурму» для колективного визначення форм слова чи пошуку прикладів, вправи «Мікрофон» для швидких відповідей на питання з теми, методики «Карусель» для взаємоперевірки, а також дискусійних ігор, у яких учні змагаються в доборі прикладів до граматичних категорій. Такі методи активізують школярів, розвивають комунікативні вміння й водночас знімають психологічну напругу. Проєктна діяльність дозволяє учням застосовувати знання з морфології на практиці. Прикладами можуть бути створення «Морфологічного словничка класу» у вигляді ілюстрованої книжки, організація «Граматичного квесту» для молодших школярів або проведення «Мовних досліджень», що передбачають аналіз уживання певних форм у піснях чи медіатекстах. Така робота формує дослідницькі й творчі навички, а також розвиває критичне мислення. Ефективні ігрові технології та гейміфікація. Морфологічні лото, кросворди, ребуси, QR-квести, онлайн-ігри з елементами змагання мотивують учнів, адже вони відчувають задоволення від процесу навчання та досягнення результату. Використання гри як природної форми діяльності дитини дає змогу перетворити складні граматичні теми на цікаві завдання. Події останніх років показали необхідність широкого впровадження дистанційних форм навчання. Морфологію можна ефективно опановувати за допомогою відеоуроків і подкастів, онлайн-конференцій у Zoom чи Google Meet, а також асинхронних курсів у Google Classroom. Змішане навчання, що поєднує традиційні та інноваційні форми, дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів та забезпечує гнучкість у виборі способів навчання.

Такі інтерактивні методи, як використання інтерактивних дошок, проєкційних систем та мультимедійних презентацій, значно покращують сприйняття учнями теоретичних матеріалів. Наприклад, за допомогою інтерактивних дошок можна відразу демонструвати граматичні структури на прикладах, що дозволяє учням легше зрозуміти абстрактні мовні правила. Анімація та графіка допомагають візуалізувати морфологічні процеси, що робить навчання більш наочним.

Упровадження таких елементів гейміфікації, як мініігри, тестування, конкурси з використанням мобільних додатків (Kahoot!, Quizizz), дозволяє зробити навчання морфології більш захопливим та мотивувальним для учнів. Такий підхід стимулює учнів до активної участі, дає можливість наочно оцінювати результати навчання та заохочує до самостійного вивчення нових матеріалів. Наприклад, під час вивчення відмінювання іменників учитель може створити інтерактивну вікторину в «Kahoot!», де учні обирають правильні форми іменників у різних відмінках, змагаючись між собою в режимі реального часу. У «Quizizz» можна створити тест із формами дієслів, а потім переглядати статистику класу – які питання викликали труднощі, які учні потребують додаткової уваги. За допомогою сервісу «Wordwall» можна створити мовні ігри на кшталт «виправ помилку», «знайди правильне закінчення», «морфологічне лото», де учні мають швидко знаходити правильні форми слів відповідно до завдання. У «LearningApps» можна застосовувати вправи на встановлення відповідностей між словом та його граматичними ознаками, що допомагає розвивати аналітичне мислення. Такий підхід не лише стимулює учнів до активної участі, а й дає змогу наочно оцінювати результати навчання, працювати над помилками та заохочує до самостійного вивчення нових матеріалів за межами класу.

Висновки. Таким чином, інноваційні технології у навчанні морфології в закладах загальної середньої освіти – це шлях до підвищення якості мовної освіти, розвитку ключових компетентностей школярів і формування в них стійкого інтересу до української мови. Використання ІКТ, інтерактивних ігрових методів, проєктної діяльності та змішаного навчання перетворює уроки морфології з «сухої теорії» на захопливий процес дослідження мови. Перспективний напрям подальших досліджень – створення авторських електронних ресурсів для вивчення морфології, а також інтеграція мовних знань із предметами гуманітарного й природничого циклів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція «Нова українська школа». МОН України, 2016. URL :https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. Київ : А.С.К., 2004. 192 с. URL : https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf
3. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи*. Київ : Грамота, 2012. 504 с. URL :http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk644883.pdf
4. Гринчук О. Використання ІКТ у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2021. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint

5. Башманівська Л. А. Методика навчання української літератури: від теорії до практики: навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 148 с. URL : https://eprints.zu.edu.ua/39117/1/202024.pdf

УДК 372.881.111.1:81’243

Руслан КЛЮЧКА

НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ: КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарєва Т. С.

У статті з’ясовано й описано критерії відбору навчальних текстів для читання в підручниках англійської мови для 10 класу. Визначено їхні лінгводидактичні характеристики – комунікативну мету, жанрову належність, автентичність, культуровідповідність і комунікативну цінність. Проаналізовано відповідність текстів вимогам навчальних програм і стандартів CEFR.

Ключові слова: *навчальний текст для читання, критерії відбору, жанрова належність, автентичність, культуровідповідність, культурна комунікативна цінність.*

Постановка проблеми. Читанню властивий «метапредметний або «надпредметний» характер, а вміння читати відноситься до універсальних навчальних дій» [10, с. 37]. Читання іноземною мовою є найбільш поширеним способом іншомовної комунікації [4, с. 5], оскільки «саме через читання відбувається сприймання значного обсягу інформації …» [8, с. 226]. Також читання є одним із головних джерел мовного матеріалу (*input*) для подальшого засвоєння як самої мови, так і змісту навчальних дисциплін: *“reading provides a major source of input for further learning of both language and course content”* [14, с. 5]. Як складник комунікативної діяльності мовця читання, або зорове сприймання, є «рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на сприйняття і розуміння писемного тексту і забезпечує писемну форму спілкування» [2, с 18].

Основним засобом розвитку комунікативного вміння читання у процесі навчання іноземної мови виступає *навчальний текст* підручника з іноземної мови, як «зафіксований у певній формі продукт усного або писемного мовлення, що є не тільки зразком іншомовного спілкування …, а й джерелом інформації, зафіксованої іноземною мовою, про різноманітні сфери діяльності людини і зокрема культурологічної інформації про країну, мова якої вивчається» [11, с. 148]. В. Г. Редько наголошує, що тексти для читання «відіграють визначальну роль у навчанні іноземних мов, а тому їм об’єктивно належить визначальна роль у змісті підручників» [11, с. 148]. У зв’язку з цим вивчення процесів створення, сприймання та інтерпретації навчальних текстів на часі належать до **актуальних** напрямів сучасних лінгводидактичних досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. Навчальні тексти є об’єктом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів, психологів, лінгводидактів і педагогів. Різні аспекти дослідження навчального тексту розглядались у працях науковців: Н. Ф. Баландіної [1]; Г. Е. Борецької [2]; М. П. Вальховської [3]; І. М. Коломійчук [6]; О. В. Лисенко [7]; В. Г. Редька [11]; G. T. Dost [13]; W. Grabe, F. L. Stoller [14]; I. Lee [15] та ін. Зорове сприймання у процесі читання уособлює комунікативну дію, «спрямовану на перетворення графічного образу тексту у смислову структуру, яка забезпечує розуміння авторського повідомлення» [7, с. 45-46**]**. Авторитетне лінгводидактичне джерело тлумачить зорове сприймання як перцептивну базу «комунікативного вміння читати, що включає розпізнавання графічних образів слів, встановлення синтаксичних зв’язків і смислову інтерпретацію тексту» [8, с. 227–228**]**. На успішність оволодіння вмінням читати впливають такі чинники: «а) умови сприйняття письмових текстів (час, відведений на читання тексту; його обсяг; кількість пред’явлень; наявність опор та орієнтирів); б) індивідуально-психологічні особливості учнів (зорова пам’ять, увага, умотивованість, імовірне прогнозування тощо); в) мовні характеристики тексту (лексичні та граматичні труднощі; труднощі, пов’язані зі змістом і жанром тексту)» [10, с. 38]. Попри чинні наукові результати, особливості навчальних текстів у вітчизняних підручниках із англійської мови для старшої школи (10-11 класи) дотепер не отримали вичерпного висвітлення.

Метою статті є визначення переліку критеріїв, які висуваються до відбору навчальних текстів у підручниках з англійської мови для 10 класу шляхом аналізу їхніх ключових лінгводидактичних характеристик, описаних у науковій літературі. Об’єктом дослідження є англомовні навчальні тексти для навчання англійської мови в 10 класі. Предметом дослідження є їхні ключові характеристики, які визначають доступність у розумінні та культурну значущість і слугують критеріями для відбору навчання читання.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Ключові положення про навчальні тексти та їхні жанри представлено у *Навчальній програмі*, рекомендованій Міністерством освіти України (МОН): «Учні повинні вміти читати й розуміти автентичні тексти різних жанрів і типів**,** сприймаючи головну думку, деталі й ставлення автора» [5, с. 4]. При цьому робота з текстами «передбачає використання матеріалів, які представляють різноманітні соціокультурні ситуації та відповідають віковим інтересам старшокласників»

[5, с. 6]. Стосовно жанрів вказано, що передбачається використання «автентичних і адаптованих текстів різних жанрів (інформаційні, художні, публіцистичні, функційні, медіатексти)» [5, с. 9]. Зазначена навчальна програма також визначає кількісні орієнтовні параметри щодо текстів для читання. Так у 10 класі спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням англійської мови обсяг одного тексту для зорового сприймання охоплює 350-400 слів [5, с. 21]. У загальноосвітніх навчальних закладах обсяг одного тексту – в межах 250-300 слів. У підручнику М.О. Кучми й І.П. Задорожної [17] найкоротший текст складається із 131 слова, а найдовший – з 372 слів. У діапазоні 250-300 слів, рекомендованого МОН, вміщено три тексти із 15, тобто тільки 20% текстів для читання відповідає вимогам щодо обсягу в словах. У підручнику О. Карпюк [16] із 10 текстів для читання тільки один текст відповідає програмній вимозі до обсягу в словах, решта текстів має обсяг від 425 до 648 слів, тобто переважна частина текстів перевищує рекомендований обсяг майже вдвічі. Підручник М.А. Нерсисян і А.О. Пироженко [18] також вміщує більшість текстів в діапазоні 500-656 слів. Викладене вище вважаємо недоліком представлених текстів для читання, адже «завищення обсягу деяких текстів … зумовлює дераціоналізацію навчального часу на уроці» [11, с.149-150], а також не сприяє якісному опрацюванню текстів.

За **комунікативною метою/ситуацією використання навчальних текстів для читання** у термінах *Common European Framework of Reference for Languages* (далі – CEFR) виокремлюють такі види/способи читання: *reading correspondence (читання кореспонденції)*; *reading for orientation (читання для орієнтування); reading for information and argument* (читання для інформації та аргументації); *reading instructions (читання інструкцій) та reading as a leisure activity* (читання для дозвілля) [12, с.11-12]. Традиційно у вітчизняній лінгводидактиці виокремлюють читання з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання); з повним розумінням змісту (вивчальне читання); з пошуком необхідної інформації (пошукове читання) [11, с. 180]. У *Модельній навчальній програмі* (профільний рівень) зазначено, що «вибір способу читання залежить від наміру та жанру тексту» [9, с. 13]. При цьому «складниками зорового сприймання є: читання листів / повідомлень, читання для орієнтування, читання для інформації та аргументації, читання інструкцій, читання для дозвілля» [9, с.13].

Вищенаведені програмні вимоги акцентують такі характеристики навчальних текстів: комунікативна мета/спосіб читання; жанрова належність тексту; **автентичні й адаптовані тексти;** принцип культуровідповідності та культурної комунікативної цінності. **Розглянемо їх детальніше.**

Навчальна програма МОН із англійської мови як для спеціалізованих, так і для загальноосвітніх шкіл [5, с. 17-18, с. 37], а також Модельна навчальна програма (профільний рівень) [9] презентують такі види зорового сприйняття за комунікативною метою: читання кореспонденції; читання для орієнтування; читання для отримання інформації та аргументування; читання інструкцій; читання для задоволення, що повністю відповідає вимогам CEFR. Класифікуючи читання **за** метою/ситуацією, CEFR не надає відсоткових норм; при цьому підручник має збалансовувати ці види діяльності. Побіжний перегляд текстів для читання в українських підручниках з англійської мови для 10 класу переконує, що пріоритет надається інформаційно-аргументативним текстам (академічно й екзаменаційно значущим для B1–B2), меншою мірою підтримуються функційні жанри (орієнтування, інструкції, кореспонденція) та читання для задоволення**.** У підручнику М.О. Кучми та І.П. Задорожної [17] подано 15 текстів для читання, 10 з яких мають заголовки: *The role of art in our life*; *School System in Great Britain*; *Private Schools in the United Kingdom*; *School System in Ukraine*; *School Life of British Students*; *Library rules*; *Joanne Rowling*; *Lesia Ukrainka*; *Newspapers in Great Britain*; *Tabloids*. 5 текстів – без заголовків. Беручи до уваги заголовки та зміст текстів, робимо висновок, що майже всі тексти (100%) для читання в цьому підручнику – інформаційно-аргументативні, зразки текстів інших жанрів, зазначених у Навчальній програмі МОН – відсутні.

У підручнику для 10 класу О. Карпюк [16] використовується окремий підрозділ для навчання читання під назвою *FOCUS ON READING* у кожному з дев'яти *UNITS*, відповідно тут представлено 9 текстів для читання. З них 6 текстів (67%) задекларовано як article (стаття): *What affects our personality*?; *Traditional British meals. Ukrainian specialities*; *Computers hardware and software. The use of computers*; *Natural disasters in Ukraine and other countries*; *Artistic traditions in Ukraine. Painting in England*; *The State of Ukraine*. Тільки в двох із цих текстів зазначено, звідки взята стаття, інші тексти, особливо ті, які подають інформацію про Україну, фактично є інформаційними текстами, створеними або перекладеними укладачами підручника. Два тексти (22%) є зразками учнівських творів/міркувань з певної проблеми: *Why Go to School*?; *Youth and sports*. Один текст (11%) ілюструє реклами можливостей працевлаштування [16, с.40-41].

Зразки текстів таких жанрів, як особистий лист (personal letter), заява на роботу (application for a job), повідомлення електронної пошти (e-mail), твір (essay), стаття (article) представлено в розділі *FOCUS ON WRITING*. Можна вважати, що вони опрацьовуються як матеріал для читання у процесі формування вміння писемного мовлення.

У підручнику М.А. Нерсисян і А.О. Пироженко [18] навчальний матеріал структурований на шість *UNITS,* кожен з яких охоплює по шість Lessons; у кожному з Lessons представлено рубрику *READING з* текстом для читання. Жанрова належність більшості таких текстів задекларована авторами як *стаття* (article), хоча тільки для двох із них подано покликання, звідки запозичено тексти.

Принцип автентичності зумовлює «добір мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий відповідає нормам, характерним країні, мова якої вивчається» [11, с. 143]. Видається слушним таке тлумачення автентичного тексту: «оригінальний текст, який не підлягав абсолютно ніяким методичним обробкам» за виключенням скорочення несуттєвих для комунікативних потреб деталей, які не порушують достовірність його змісту та соціокультурного фону [11, с. 157]. Іншими словами, у підручнику повинні бути представлені «автентичні зразки написання листів, заяв, оголошень, різноманітних (передбачених програмою) бланків …, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя» [11, с.143].

Усі нормативні документи наголошують на жанровому розмаїтті навчальних текстів, проте навчальні програми прямо не зазначають типологію жанрів, яку слід використовувати. Виводимо жанри навчальних текстів із розділу Навчальної програми «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів: (Комунікативна компетентність)», а саме: листи, пов'язані зі сферою особистих інтересів, особисті електронні листи і дописи в соцмережах, навіть якщо вжито слова, які належать до нестандартного стилю; новини, статті та доповіді на теми, пов'язані з обраним профілем / із сучасними проблемами; довгі складні інструкції, пов'язані з обраним профілем; тексти журналів, простих романів, історичних книг, біографій, книг із описом подорожей, путівників, текстів пісень, поезій, вибірково використовуючи довідкові джерела [5, с. 17-18; с. 37].

Необхідність забезпечення жанрового розмаїття навчальних текстів зумовлено декількома причинами: різні жанри охоплюють різні типи діяльності, наприклад, орієнтування, пошук інформації й аргументації, розуміння інструкцій, кореспонденції, розпізнавання **позиції автора**, факт *vs* думка тощо. У процесі читання текстів для дозвілля учень вчиться розуміти опис місць, подій, почуттів і планів у оповіданнях, путівниках і журнальних статтях. Також жанри охоплюють слова та словосполучення різних лексичних доменів і специфічні синтаксичні шаблони (пасив, умовні речення, причина-наслідок тощо). Це збагачує словниковий запас, розширює набір синтаксичних структур. Тільки на сумі жанрів учні вчаться розпізнавати тон, упередження, мету тексту.

Принцип культуровідповідності та культурної комунікативної цінності навчальних текстів «сприяє формуванню в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей» [11, с. 147]. Культуровідповідність слід розуміти як єдність змісту навчального тексту з національною культурою, традиціями, моральними цінностями. Коли учні читають англомовні навчальні тексти, у текстах варто використовувати сюжети, образи, імена, реалії, звичаї, свята англомовних лінгвокультур. Таким чином учні не лише засвоюють мову, а й усвідомлюють специфіку англомовного культурного простору**.** Принцип культурної комунікативної цінності полягає в тому, що навчальні тексти для читання повинні мати реальну комунікативну і культурну значущість, бути цікавими, й потрібними для спілкування в реальному житті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчив, що навчальні тексти відіграють визначальну роль у навчанні іноземних мов і посідають чинне місце у змісті підручника. При оцінюванні їхньої лінгводидактичної відповідності у науковій літературі визначено низку ключових якісних і кількісних характеристик: комунікативна мета/спосіб читання; жанрова належність тексту; автентичність**;** культуровідповідність та культурна комунікативна цінність; відповідність рівням B1+ – B2 для старшої школи згідно з CEFR**.** За комунікативною метою виокремлюють читання кореспонденції; читання для орієнтування; читання для отримання інформації та аргументування; читання інструкцій; читання для задоволення. Типологія жанрів навчальних текстів охоплює листи й дописи в соцмережах, новини, статті та доповіді, складні інструкції, художні та біографічні тексти, путівники. Обов'язковим є включення автентичних текстів для читання. Навчальним текстам повинна бути притаманна культуровідповідність і комунікативна цінність. Аналіз жанрової специфікації текстів підручників для 10 класу, проведений нами, засвідчив переважання інформаційних текстів, інші жанри, рекомендовані Навчальною програмою МОН не представлено в підручниках. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в з'ясуванні кількісних і якісних характеристик навчальних текстів у підручниках з англійської мови для 10 класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 58. С. 14-19.

2. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*. № 3 (71). 2012. С. 18-27. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5

3. Вальховська М. П. Формування та розвиток навичок читання на уроках англійської мови в НУШ. *Магістерські студії. Альманах*. 2022, Вип. 22. С. 173–175.

4. Єременко Т. Є., Трубіцина О.М., Лук'янченко І. О., Юмрукуз А.А. *Навчання читання англійською мовою студентів мовних факультетів*. Навч. посібник. Одеса: Південноукраїнський нац. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2018. 201 с.

5. *Іноземні мови. Навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, академічний, профільний).* Київ : МОН України, 2017. 42 с. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf

6. Коломійчук І. М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology".* 2017, №13. С. 102–105. Режим доступу: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2017-0-13-102-105

7. Лисенко О. В. *Психолінгвістичні основи формування навичок читання англійською мовою в учнів старшої школи.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 152 с.

8. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

9. *Міністерство освіти і науки України. Модельна навчальна програма (профільний рівень)*, 2025 р. Режим доступу: https://mon.gov.ua/...

10. Полонська Т., Пасічник О., Горошкін І. *Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій : методичні рекомендації* / за наук. ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 60 с.

11. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: монографія. Київ: ІМЗО, 2017. 220 с.

12. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales* [Електронний ресурс]. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

13. Dost G. T. Exploring genre representation in English textbooks. *Frontiers in Education*. 2025, 10:1543992. doi: 10.3389/feduc.2025.1543992

14. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and researching reading. 3rd ed. London: Routledge, 2018. 340 p.

15. Lee Icy. Genre-based teaching and assessment in secondary English classrooms. English Teaching. 2012, 11. P. 120-136.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

16. Карпюк О. Д. Англійська мова (11,-й рік навчання) (English (the 11th year of studies)): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.

17. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова. 6-й рік навчання [рівень стандарту] : підручник для 10 кл. закладів загальн. серед. Освіти. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2018. 192 с.

18. Нерсисян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. К.; Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун», 2018. 192 с.

УДК 811

Дар'я КОЛОС

ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У НЕХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доцент кафедри Хоменко Т.А.

У статті досліджено особливості граматичних структур у нехудожніх текстах сучасних підручників англійської мови для 10–11 класів. На основі аналізу підручників О. Д. Карп'юк, А. Несвіт та В. Буренко виявлено домінуючі граматичні явища, такі як складнопідрядні речення, пасивний стан та модальні дієслова. Встановлено, що відбір граматичного матеріалу в основному відповідає вимогам рівня B2, проте спостерігається дисбаланс у частотності вживання окремих структур.

Ключові слова: *граматичні структури, нехудожні тексти, підручники англійської мови, 10–11 класи, лінгводидактика, рівень B2, комунікативний підхід.*

Постановка проблеми. У контексті глобалізації та євроінтеграційних прагнень України володіння англійською мовою як засобом міжкультурної комунікації стало невід'ємною складовою успішної професійної реалізації. Реформа «Нова українська школа» та орієнтація на комунікативний підхід у викладанні іноземних мов акцентують увагу на практичному застосуванні знань, де пріоритетом є формування в учнів здатності ефективно спілкуватися в реальних життєвих ситуаціях. У цьому аспекті граматична компетенція, будучи системоутворюючим каркасом мови, не втрачає своєї значущості, але вимагає нового підходу – не як самоцілі, а як інструменту для забезпечення точності, ясності та зв'язності мовлення.

Основним джерелом мовного матеріалу в школі залишаються підручники, а нехудожні тексти (науково-популярні, інформаційні, публіцистичні) у них виконують ключову роль, знайомлячи учнів з автентичною лексикою та граматичними конструкціями, властивими сучасній англомовній комунікації. Однак на практиці спостерігається суттєва суперечність: з одного боку, Державний стандарт та навчальні програми для 10–11 класів чітко визначають досягнення рівня B1+ / B2, що передбачає впевнене використання складних граматичних структур, таких як умовні речення різних типів, пасивний стан, перфектні часи та емфатичні конструкції. З іншого боку, реальний відбір і презентація цих структур у нехудожніх текстах найбільш поширених підручників часто є стихійними, недостаточно систематизованими та не завжди відповідають заявленому рівню складності.

Ця невідповідність створює значні перешкоди для якісної підготовки старшокласників. Учні стикаються з труднощами у розумінні автентичних текстів, де граматика слугує не ізольованим правилом, а засобом передачі відтінків змісту, а також у власному продукуванні мовлення, де необхідно чітко і грамотно аргументувати думку. Таким чином, виникає нагальна потреба у детальному лінгводидактичному аналізі

граматичних структур, представлених у нехудожніх текстах сучасних підручників англійської мови для 10–11 класів, з метою виявлення їх відповідності програмним вимогам та розробки ефективних механізмів їх засвоєння.

Ключові аспекти проблеми:

- Теоретико-практична розбіжність: Розрив між декларованими цілями навчання (рівень B2) та фактичним граматичним наповненням навчальних матеріалів.
- Методичний виклик: Необхідність інтегрувати вивчення складних граматичних явищ у комунікативний контекст, уникаючи механічного зазубрювання.
- Прагматична складова: Без системної роботи з граматикою в нехудожніх текстах учні не можуть повноцінно розвивати критичне мислення, аналізувати інформацію та будувати логічні висловлювання на навчальні та соціально-значимі теми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематиці вивчення граматики в середній школі присвячені праці вітчизняних та зарубіжних учених (І. В. Король, О. М. Онищенко, R. Ellis, D. Nunan). Питання відбору та презентації граматичного матеріалу в навчальних посібниках розглядалися в контексті комунікативної методики. Проте, комплексних досліджень, зосереджених саме на аналізі граматичних структур у нехудожніх текстах підручників для 10–11 класів у зв'язку з досягненням рівня B2, наразі недостатньо.

Мета статті полягає у виявленні та характеристиці особливостей граматичних структур у нехудожніх текстах підручників англійської мови для 10–11 класів, а також у розробці практичних рекомендацій для їх ефективного використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. В ході дослідження було проаналізовано 75 нехудожніх текстів із шести підручників (О. Д. Карп'юк, А. Несвіт, В. Буренко) загальним обсягом близько 15 000 слів. Використання статистичного методу дозволило визначити частотність граматичних явищ.

Результати свідчать, що в текстах переважають граматичні структури, характерні для формального та академічного стилів, що відповідає комунікативним потребам рівня B2. Найпоширенішими виявилися:

- Складнопідрядні речення (30% від усіх проаналізованих конструкцій), зокрема умовні речення II та III типу (If governments invested more in renewable energy, the problem would be less acute), а також речення з сполучниками although, however, therefore, що відображає потребу в аргументації та обґрунтуванні думки.
- Пасивний стан (Passive Voice) (25% конструкцій), який активно вживається в науково-популярних та інформаційних текстах для акцентування на дії або процесі (The results of the experiment were published in a renowned journal).
- Модальні дієслова та їх еквіваленти (15% конструкцій), такі як should, ought to, be to, have to, що виражають обов'язок, рекомендацію та ймовірність у контексті обговорення суспільних явищ (Society has to address the issue of environmental pollution).
- Порівняльний аналіз підручників для 10-го та 11-го класів виявив певну прогресію у складності граматичних структур. У 11-му класі збільшується частка перфектних часів у пасивному стані (The project has been completed successfully) та умовних речень змішаного типу (If she had taken the job, she would be earning more now). Однак, спостерігається і дисбаланс: окремі структури, необхідні для рівня B2 (наприклад, інверсія для емфази), представлені фрагментарно.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження дає підстави для наступних висновків. По-перше, граматичний апарат нехудожніх текстів у аналізованих підручниках для 10-11 класів демонструє орієнтацію на формування комунікативної компетенції рівня B2, що підтверджується наявністю складних синтаксичних конструкцій, таких як умовні речення, пасивний стан та розширене використання модальних дієслів. По-друге, було виявлено, що відбір цих структур не завжди є системним: окремі складні граматичні явища, необхідні для повноцінного опанування рівня B2 (наприклад, інверсія для емфази, певні типи дієприкметникових зворотів), представлені фрагментарно або з недостатньою для засвоєння частотністю.

Щодо оптимізації навчання, дослідження підтверджує доцільність інтеграції граматичної роботи в контекст аналізу та продукування нехудожніх текстів. Ключовим завданням вчителя стає формування в учнів здатності усвідомлювати функцію граматичної структури не ізольовано, а як важливого елементу передачі змісту, логіки аргументації та стилю автора. Для подолання виявлених дисбалансів рекомендовано розробляти спеціальні вправи, спрямовані на розпізнавання та інтерпретацію цільових граматичних явищ безпосередньо в автентичних текстах.

Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі є багатогранними. Найбільш актуальним є проведення експериментального дослідження, спрямованого на вивчення прямого впливу опанування конкретними складними граматичними структурами (наприклад, умовними реченнями змішаного типу, перфектними формами у пасиві) на рівень розуміння старшокласниками науково-популярних та публіцистичних текстів. Крім того, перспективним виглядає порівняльний аналіз граматичного наповнення українських підручників із європейськими аналогами, що дасть змогу виробити об'єктивні критерії для їх подальшого удосконалення відповідно до міжнародних стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карп'юк О. Д. Англійська мова: 10-й рік навчання : підручник для загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Карп'юк. Тернопіль : Лібра Тера, 2018. 256 с.
2. Несвіт А. М. English 10 : підручник для загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. Київ : Генеза, 2018. 240 с.
3. Буренко В. English 10 : підручник для загальноосвіт. навч. закл. / В. Буренко. Харків : Вид-во "Ранок", 2018. 224 с.
4. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2008. 714 p.
5. Король І. В. Комунікативно-орієнтоване навчання граматики англійської мови в старшій школі / І. В. Король // Іноземні мови. 2020. № 3. С. 15-21.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вер. 2020 р. № 898. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text.

УДК: 811.161.2'373.611

Данило КОНДРЕНКО

КОНВЕРСІЯ ТА ЇЇ РІЗНОВИДИ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – старший викладач Кричун Л. П.

У статті досліджено конверсію як лінгвістичне явище на прикладі поезії Ліни Костенко «Осінній день, осінній день, осінній!». Проаналізовано семантичну й функціональну конверсію, показано їхню роль у формуванні художнього тексту. Визначено стилістичні можливості транспозиційних переходів у поетичній мові. Розглянуто наукові підходи О. Борисової, Є. Волошиної й А. Загнітка, Вихованця та інших учених. Особливу увагу приділено субстантивації прикметників у поезії, що створює нові смислові площини. Окреслено значення конверсії як засобу вираження глибинних емоцій.

Ключові слова: українська мова, словотвір, морфологія, конверсія, субстантивація, поетичний текст.

Постановка проблеми: Конверсія на сьогоднішній день є одним із проявом проблематичних досліджень серед багатьох лінгвістів. В українській мові конверсія розглядається як самостійна частина мови. В англійській мові більш досліджена в сучасній практиці вживання певних омонімічних значень. В українській мові досліджується на уроках української мови.

Аналіз наукових досліджень. У вірші «Осінній день, осінній день, осінній!» прикметник «осінній» під час повтору набуває статусу художнього знаку. На думку В. Горпинича, такий лексико-граматичний перехід дозволяє слову функціонувати як самостійний концепт, а не лише як означення. Це можна порівняти з англійськими конструкціями, де прикметник виступає як незалежна номінація, наприклад: the poor, the rich, fast car, thin dog, green light, strong wind, silent night.]. У дослідженні Є. Волошиної зазначається, що семантична конверсія в англійській мові створює можливість надання слову емоційної або концептуальної функції. Таким чином, обидві мови демонструють здатність прикметників ставати носіями емоцій та символічних значень. Лексичне виділення через повтор у поезії Костенко підсилює цей ефект. У результаті семантична конверсія формує унікальний художній образ, який виступає ключем до розуміння внутрішнього стану ліричного «я».

Метою статті є з'ясування специфіки функціонування конверсії як словотвірного та стилістичного явища у поетичному мовленні, зокрема у вірші Ліни Костенко «Осінній день, осінній день, осінній!», а також визначення універсальних закономірностей цього процесу в українській та англійській мовах.

Виклад основного матеріалу. На думку Н. Солошенко-Задніпровської, конверсія як мовне явище потрапила в поле зору мовознавців ще в першій половині XIX століття. Важливо наголосити, що прихильники однієї версії пропонують вважати слово-основу й утворену від нього конверсією одиницю однією і тією ж лексемою, але в різних синтаксичних функціях. Натомість існують дослідники, які вважають конверсію одним із найпродуктивніших способів словотворення мови, зокрема сучасної англійської.

Подальший аналіз демонструє, що семантична конверсія прикметників у поезії є одним із головних засобів емоційної виразності. Англійські приклади підтверджують подібну тенденцію: old friend, dark night, bright future, happy child, sad story, strong coffee, cold water, angry mob.

На думку Д. Гринчишина, субстантивація прикметників в українській мові виконує не лише номінативну, а й стилістичну функцію, що дозволяє створювати символічні образи.

Таким чином, повторюваний прикметник «осінній» у вірші Ліни Костенко виконує функцію художнього знаку. В обох мовах семантична конверсія сприяє створенню багатовимірних смислових конструкцій, що підтверджує універсальний характер цього процесу. У поезії слово перетворюється на знак, який відображає внутрішні стани та емоції. Отже, семантична конверсія формує багатоплановий художній текст.

Для ілюстрації функціональної конверсії, як це відбувається у поезії Ліни Костенко, можна навести англійські приклади, де прикметники набувають іменникової функції: green light, fast car, angry dog, thin dog, silent night, bright star, cold winter. Такі конструкції показують, що слово виходить за межі початкової граматичної категорії й функціонує як самостійний об'єкт, подібно до субстантивованого «осінній» у поезії.

На думку І. Вихованця, вербалізація дієслів і субстантивація прикметників сприяють створенню динамічного художнього образу. Аналогічно англійські дієслова набувають іменникової функції: to run – a run, to email – an email, to swim – a swim, to jump – a jump, to dance – a dance, to walk – a walk, to play – a play.

В українській поезії Ліни Костенко дієслівні функції іменників дозволяють створювати ефект живого середовища. Функціональна конверсія підсилює динаміку та ритміку твору. У результаті слова стають не лише засобом позначення, а й елементами композиції, що робить текст більш образним і насиченим. Таким чином, конверсія в українській і англійській мовах виконує подібні функції художнього моделювання.

Поєднання семантичної та функціональної конверсії створює у поезії Костенко багатопланову структуру художнього вислову. Семантична конверсія розширює значення прикметників, а функціональна надає їм роль субстантивованих одиниць, що дозволяє слову виступати самостійною одиницею.

У поезії Костенко це проявляється у субстантивації прикметників та вербалізації іменників, створюючи образи з концептуальним і емоційним навантаженням. На думку А. Загнітка, граматичні переходи в художньому тексті функціонують як засіб стилістичної експресії.

Конверсія є одним із основних механізмів словотворення, що забезпечує мовну економію, гнучкість та семантичну багатофункціональність лексичних одиниць. Крім того, конверсія надає тексту значну стилистичну варіативність. Лексичні одиниці, що змінюють граматичну категорію, можуть виконувати різні синтаксичні функції залежно від контексту, що дозволяє досягати динамічності та гнучкості мовлення. Це особливо важливо для літературного, публіцистичного та рекламного стилів, де словесні засоби застосовуються для створення експресивного ефекту, підкреслення авторської інтенції та стилістичних нюансів тексту.

Додатковим аспектом конверсії у поетичному дискурсі є її здатність формувати багаторівневі смислові та емоційні конструкції, що значно підсилює художній ефект тексту. Наприклад, субстантивація прикметників у поезії Ліни Костенко (осінній, зимовий) дозволяє слову виконувати роль символічного знака, який відображає внутрішні стани, настрої та ритміку твору.

Висновки. Проведене дослідження дозволило підтвердити, що конверсія є ключовим механізмом творення образності у поезії Ліни Костенко. Семантична конверсія прикметників розширює смислові можливості слів, а функціональна конверсія надає їм статус субстантивованих одиниць або вербалізованих іменників, що дозволяє створювати багатопланові художні образи. Зіставлення українських і англійських прикладів показало універсальність конверсії як механізму словотвору та художньої виразності, оскільки в обох мовах слова можуть одночасно позначати предмет, передавати емоцію або концепт.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розширенням матеріалу аналізу на інші жанри української літератури та на порівняльний аналіз більш широкого спектра англомовних текстів. Ці дослідження можуть сприяти глибшому розумінню універсальних закономірностей словотвору та ролі конверсії у формуванні художнього тексту, а також розробці методичних рекомендацій для навчання української та англійської мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова, О. (2019). Конверсійні метафори та способи їх відтворення в англо-українському перекладі [Conversion metaphors and ways of their reproduction in English-Ukrainian translation]. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, (1), ч. 1, 136–140. [Borisova, O. (2019). Konversiini metafory ta sposoby yikh vidtvorennia v anglo-ukrainskomu perekladi [Conversion metaphors and ways of their reproduction in English-Ukrainian translation]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, (1), ch. 1, 136–140 (in Ukr.)]

2. Волошина, Є. (2007). Конверсія в системі повнозначних частин мови (на матеріалі української та англійської мови) [Conversion in the system of full-fledged parts of speech (based on Ukrainian and English)]. Нова філологія: зб. наук. пр., (27), 20–24. [Voloshyna, E. (2007). Konversiia v systemi povnoznachnykh chastyn movy (na materialakh ukrainskoi ta anhliiskoi movy) [Conversion in the system of full-fledged parts of speech (based on Ukrainian and English)]. Nova filolohiia: zb. nauk. pr., (27), 20–24 (in Ukr.)]

3. Вихованець, І. (2004). Перехід інших частин мови в іменники (субстантивація). Теоретична морфологія української мови [Transition of other parts of speech into nouns (substantivation). Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Київ: Пульсари. [Vykhovanets, I. (2004). Perekhid inshykh chastyn movy v imennyky (substantyviatsiia). Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy [Transition of other parts of speech into nouns (substantivation). Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv: Pulsary (in Ukr.)].

4. Горпинич, В. О. (2004). Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів [Morphology of the Ukrainian language: textbook for university students]. Київ: ВЦ «Академія». [Horpynych, V. O. (2004). Morfolohiia ukrainskoi movy: pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Morphology of the Ukrainian language: textbook for university students]. Kyiv: VTs “Akademiia” (in Ukr.)]

5. Гринчишин, Д. Г. (1965). Явище субстантивації в українській мові (субстантивація прикметників) [The phenomenon of substantivation in Ukrainian (substantivation of adjectives)]. Київ: Наукова думка. [Hrynchyshyn, D. H. (1965). Yavyshche substantyviatsii v ukrainskii movi (substantyviatsiia prykmetnykiv) [The phenomenon of substantivation in Ukrainian (substantivation of adjectives)]. Kyiv: Naukova dumka (in Ukr.)]

6. Загнітко, А. П. (1996). Теоретична граматика української мови. Синтаксис: монографія [Theoretical grammar of Ukrainian language. Syntax: monograph]. Донецьк: ДонНУ. [Zahnitko, A. P. (1996). Teoretychna hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys: monohrafiia [Theoretical grammar of Ukrainian language. Syntax: monograph]. Donetsk: DonNU (in Ukr.)].

УДК 372.811

Марія ПЕТРОВА

ІНСТРУКЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ (TASK-BASED LEARNING) В СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

Статтю присвячено інструкції як ключовому елементу ефективної реалізації методики навчання на основі задач (TBL) у старшій школі. Описано функції, види та вимоги до формулювання інструкцій на різних етапах TBL уроку (pre-task, task, post-task), а також визначено лінгвістичні та структурні особливості інструкцій, представлених в трьох підручниках англійської мови для 10 класу.

Ключові слова: *інструкція, навчання на основі завдань (Task-Based Learning), комунікативна компетентність, лінгвістичні та структурні особливості інструкцій.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування освітнього процесу особливого значення набувають інноваційні підходи до навчання іноземних мов, які спрямовані не лише на засвоєння лексико-граматичних структур, а й на формування комунікативної компетентності учнів. Одним із таких підходів є навчання на основі виконання завдань (Task-Based Learning, TBL), що активно впроваджується у практику викладання англійської мови в старшій школі. Незважаючи на актуальність використання Task-Based Learning у школі, досі існує низка проблем, пов'язаних із розробкою ефективних інструкцій для учнів старших класів: недостатня адаптація інструкцій до вікових особливостей, низький рівень автономності учнів у виконанні завдань, а також відсутність системного підходу до створення інструкцій, які б сприяли розвитку компонентів комунікативної компетентності – лексичної, граматичної, соціокультурної, стратегічної тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. В сучасних наукових публікаціях і дослідженнях приділяється значна увага інноваційним підходам до викладання англійської мови, що спрямовані на підвищення комунікативної компетентності учнів та студентів. М. Коломієць та Ю. Біленька [5] акцентують на важливості актуалізації іншомовної комунікативної підготовки фахівців у XXI столітті, підкреслюючи необхідність впровадження сучасних методів навчання, які відповідають викликам часу. Значну роль у цих інноваціях займає технологія Task-Based Learning (TBL), яка широко висвітлена у працях В.О. Кобилянської, К.Є. Гаймахера, М.М. Воробеля, І. Дорошка [1; 2; 3; 4]. Вони підкреслюють, що TBL є ефективним інструментом розвитку мовленнєвих навичок, оскільки орієнтується на виконання практичних завдань, що стимулюють активне використання мови у реальних комунікативних ситуаціях. Завдяки цьому підходу учні й студенти мають можливість не лише засвоювати лексичний та граматичний матеріал, а й розвивати навички критичного мислення, співпраці та самостійного навчання.

Мета статті – з'ясувати роль інструкції як ключового засобу реалізації методу навчання англійської мови на основі комунікативних завдань, визначити функції, лінгвістичні та дидактичні особливості інструкцій на матеріалі інструкцій, розміщених в трьох підручниках англійської мови для 10 класу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Одним із підходів до вивчення іноземної мови, що базується на комунікативній методології, є метод навчання за допомогою комунікативних завдань (TBL – Task-Based Learning або TBI – Task-Based Instruction). Цей метод орієнтований на особистість студента, передбачає його активну участь у навчальному процесі та зосереджується не на засвоєнні лексичних або граматичних правил, а на виконанні реальних завдань. Під час занять учні розв'язують практичні ситуації, подібні до тих, з якими можуть стикатися в повсякденному житті або в рамках проєктної діяльності.

Дослідження, проведене М. Коломієць та Ю. Біленькою, свідчить про декілька способів інтеграції TBL у навчальний процес: повне впровадження методу у навчальну програму; часткова інтеграція до вже існуючої програми; або використання як додаткової форми роботи під час традиційних занять. Практичний досвід підтверджує доцільність використання TBL як доповнення до традиційних занять, з урахуванням рівня володіння мовою, інтересів та потреб учнів. Методисти виділяють кілька ключових етапів роботи в рамках TBL: перший – постановка завдання (Pre-task); другий – цикл виконання завдання (Task cycle), який охоплює безпосередню роботу над завданням (Task), підготовку до представлення результатів (Planning) та презентацію отриманих результатів (Report) [7; 8]. Після цього йде мовний етап (Language focus), що включає аналіз використаних мовних засобів (Analysis) та їх подальше відпрацювання (Practice). На цьому етапі увага зосереджується на мовному аспекті, що, на нашу думку, має особливу важливість.

У процесі виконання завдань учні активно застосовують іноземну мову як засіб для досягнення конкретної мети – наприклад, записатися на прийом до лікаря, забронювати готель, провести інтерв'ю, зібрати інформацію для створення стінгазети, оголошення чи написання есе, або ж виконати проєктну роботу. Зазвичай учні працюють у парах або невеликих групах, що сприяє розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Таким чином, іноземна мова виконує роль не просто предмета вивчення, а реального інструмента спілкування, без якого неможливо ефективно виконати поставлене завдання [5].

Методика навчання на основі комунікативних завдань – Task-Based Learning (TBL) – виникла у 1980-х роках як альтернатива традиційному підходу Presentation, Practice, Production (PPP), яка передбачає триетапну модель: представлення нового матеріалу, виконання тренувальних вправ та його практичне застосування [4; 7; 8]. TBL розглядає мову як засіб досягнення комунікативної мети, аналогічно до того, як ми використовуємо рідну мову у повсякденному житті – для вирішення завдань, обміну думками, отримання інформації. Основна мета – не механічне засвоєння лексики чи граматики, а формування мовної компетенції через практичну взаємодію.

У межах такого підходу учні не є пасивними слухачами, а активно залучаються до роботи через виконання завдань, які моделюють реальні або наближені до реальності ситуації. Ця методика ґрунтується на кількох ключових принципах: комунікативна спрямованість; орієнтація на потреби учня; навчання через реалістичні ситуації [3].

Одним із ключових елементів, що забезпечують ефективність TBL, є інструкція. Інструкція в цьому контексті виконує важливу роль: вона не тільки пояснює учням, що саме потрібно зробити, але й допомагає їм усвідомити мету завдання, зрозуміти послідовність дій, а також організувати власну діяльність. Вона виступає як своєрідний посібник, що спрямовує учнів на виконання завдання, допомагає їм орієнтуватися в процесі навчання та формує навички самостійної роботи.

Інструкція – це чітко структурований набір кроків або вказівок, спрямованих на виконання певного завдання чи правильне використання продукту [6]. Вона може містити текстові пояснення, ілюстрації, діаграми або схеми, які забезпечують краще розуміння послідовності дій і спрощують процес виконання. У контексті навчання іноземної мови інструкції допомагають учням усвідомити мету завдання, спосіб його виконання, критерії оцінювання та очікувані результати, сприяючи таким чином організованості й ефективності навчальної діяльності [7].

Термін «інструкція» (від лат. instructio – «введення», «настанова») трактується як сукупність керівних вказівок або детальних настанов, що визначають порядок виконання певних дій чи роботи [8]. У контексті навчальної діяльності інструкція виступає як засіб пояснення завдання, що допомагає учням зрозуміти мету, зміст і послідовність виконання навчальних дій. Особливо це стосується інструкцій, поданих у навчальних посібниках і підручниках, де вони спрямовані на організацію діяльності школярів, полегшення сприйняття матеріалу та забезпечення ефективного виконання завдань.

Ефективна інструкція повинна відзначатися чітким, точним і простим викладом, що забезпечує її доступність і зрозумілість для користувача. Важливим також є уміння візуалізувати виконання та точно описати його послідовність у письмовій формі [8].

Ефективна інструкція повинна бути чіткою, логічно побудованою та відповідати рівню мовної підготовки учнів. Вона має містити конкретні вказівки щодо виконання завдання, а також, за потреби, включати мовні підказки – зразки фраз, ключову лексику чи граматичні структури. Інструкція може надаватися усно або письмово, супроводжуватися візуальними матеріалами, прикладами або демонстрацією.

Таким чином, інструкція є невід'ємною частиною організації навчання англійської мови на основі задач. Вона сприяє кращому розумінню завдання, підвищує мотивацію учнів, забезпечує ефективне використання навчального часу та створює умови для активного мовного спілкування. У старшій школі, де учні вже мають певний рівень автономності, правильно сформульована інструкція допомагає їм більш усвідомлено та впевнено застосовувати англійську мову в реальних або змодельованих ситуаціях спілкування.

З метою дослідження інструкції як засобу реалізації навчання англійської мови на основі задач (Task-based learning) в старшій школі було проведено порівняльне дослідження завдань та інструкцій до них в трьох підручниках з англійської мови для 10 класу (автори: О.Д. Карпюк; М.А. Нерсинян, А.О. Пироженко; М.О. Кучма, І.П. Задорожня [9; 10; 11]). Основну увагу було зосереджено на інструкціях TBL-завдань, зокрема на типових дієсловах, які найчастіше використовуються при їх формулюванні, а також на структурних характеристиках інструкцій, зокрема на довжині формулювань та типах речень.

Практичним матеріалом нашого дослідження слугували інструкції до завдань

Загальна кількість інструкцій у підручниках коливалася від 310 до 635. Зокрема, у підручнику О.Д. Карпюк було виявлено 310 інструкцій, серед яких найчастіше використовувалися дієслова *read, work, complete, match*. Наприклад, інструкція "*Read the text and answer the questions*" демонструє завдання на розуміння змісту тексту, що відповідає принципам TBL, оскільки учень активно взаємодіє з матеріалом.

У підручнику М.А. Нерсинян, А.О. Пироженко загальна кількість інструкцій становила 635. Найпоширенішими дієсловами були *read, look, choose, complete, write, match*. Так, інструкція "*Choose the correct option to complete the dialogue*" спрямована на виконання практичної мовленнєвої дії та відображає основну ідею Task-Based Learning – навчання через завдання.

У підручнику авторів М.О. Кучма, І.П. Задорожня було зафіксовано 450 інструкцій, серед яких найчастіше зустрічалися дієслова *read, write, work, ask*. Наприклад, інструкція "*Work in pairs and ask your classmate about their hobbies*" передбачає комунікативну взаємодію та активне використання мови, що відповідає методичним засадам TBL.

Таким чином, аналіз показав, що в усіх трьох підручниках домінують дієслова, які стимулюють активну діяльність учнів, передбачають комунікацію та практичне застосування мовних знань, що є характерною особливістю методики Task-Based Learning.

Також результати аналізу свідчать, що в усіх трьох виданнях домінує дієслово Read – його частка становить 27,5% серед усіх інструкцій. Інші поширені дієслова: *write* (14,5%), *work* (14,3%), *complete* (12,1%), *match* (9,6%), *look, choose, ask* – менш уживані (6,9–8,6%).

Поширеність дієслова *read* (27,5%) пояснюється тим, що більшість TBL-завдань у старшій школі спрямовані на роботу з текстами: читання, аналіз інформації, витяг головних ідей. Це відповідає принципу TBL, згідно з яким навчальна діяльність має бути значущою та автентичною, а робота з текстом забезпечує контекстуалізацію лексики і стимулює подальшу комунікативну діяльність.

Дієслова *write* (14,5%), *work* (14,3%) і *complete* (12,1%) найчастіше вживаються в інструкціях, оскільки вони передбачають активне виконання завдань учнями: заповнення пропусків, складання речень, виконання письмових вправ, роботу в парах або групах. Такі дії відповідають ключовій ідеї TBL – навчання через діяльність, коли учень не лише сприймає інформацію, а й активно її застосовує.

Дієслова *match, look, choose, ask* (6,9–9%) зустрічаються рідше, оскільки вони використовуються у більш спеціалізованих завданнях: порівняння елементів, вибір правильного варіанту, обговорення з партнером. Незважаючи на нижчу частотність, ці дієслова сприяють розвитку комунікативних та когнітивних навичок, підтримуючи принцип TBL щодо інтерактивності та значущості завдань.

Також було проаналізовано кількість речень в інструкціях, адже лаконічність чи складність формулювання безпосередньо впливає на характер навчального завдання.

Аналіз кількості речень в інструкціях TBL-завдань у підручниках для 10 класу показав, що більшість інструкцій складаються з одного речення. У підручнику О.Д. Карпюк 68% інструкцій є односкладовими, 24% складаються з двох речень, а 8% містять більше трьох речень. У підручнику М.А. Нерсисян та А.О. Пироженко односкладові інструкції становлять 57%, двореченеві – 30%, а довші (понад три речення) –13%. У підручнику М.О. Кучми та І.П. Задорожньої частка односкладових інструкцій становить 62,5%, двореченевих – 26,5%, а трирече невих та довших –13,5%.

В підручнику О.Д. Карпюк спостерігається найбільша частка коротких інструкцій, що спрощує виконання, але обмежує варіативність. М.А. Нерсисян та А.О. Пироженко, навпаки, активно використовують інструкції з двох-трьох речень, що дає змогу організовувати багаторівневі й інтегровані завдання. До прикладу у підручнику М.О. Кучми та І.П. Задорожньої спостерігається використання інструкцій різної довжини, що дозволяє варіювати складність і тип завдань. Так, короткі інструкції з одного речення, наприклад "*Use the phrases given below*", спрямовані на швидке активування мовної дії і прості для виконання учнями. Двореченеві інструкції, такі як "*Work in pairs. Ask and answer the questions*", стимулюють взаємодію між учнями та розвиток комунікативних навичок. Довгі, трирече неві інструкції, наприклад "*Recollect your place of birth. Write down what changes have taken place there since your childhood. Mention them*", поєднують когнітивну діяльність, письмову практику та аналітичне осмислення досвіду, що відповідає принципам Task-Based Learning.

Інструкції в аналізованих підручниках були класифіковані за типами речень: наказові, питальні та описові. Це дозволило дослідити, яким чином автори формулюють завдання та спрямовують навчальну діяльність учнів. У підручнику О.Д. Карпюк переважають наказові речення – їх частка становить близько 87%, у підручнику М.А. Нерсисян та А.О. Пироженко – 88%, а в підручнику М.О. Кучми та І.П. Задорожньої – 90%. Такий розподіл відповідає традиційному підходу до структурування вправ і забезпечує чітке виконання завдань.

Питальні інструкції зустрічаються рідше – від 5% у підручнику Карп'юк до 11% у підручнику Нерсисян і Пироженко – і застосовуються здебільшого для активізації мислення учнів та організації діалогової взаємодії. Найменшу частку займають описові інструкції (близько 5–7%), які виконують допоміжну функцію, уточнюючи або пояснюючи завдання.

Загалом, можна зробити висновок, що різні підручники відображають різні методичні підходи: від традиційного репродуктивного до більш комунікативного й інтерактивного.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Метод навчання іноземної мови за допомогою комунікативних завдань (Task-Based Learning) є ефективним підходом, що сприяє активній участі учнів, розвитку їх комунікативної компетентності та мотивації. Завдяки орієнтації на реальні життєві ситуації, TBL допомагає сформувати практичні мовні навички, які відповідають потребам сучасного навчального процесу, особливо у старшій школі. Важливою складовою успішного впровадження методу є чітка інструкція та адаптація завдань до рівня учнів.

Проведене порівняльне дослідження інструкцій до завдань у трьох підручниках з англійської мови для 10 класу дозволило виявити особливості їхньої мовної та дидактичної організації. Аналіз частотності дієслів, довжини та типів речень засвідчив, що підручники реалізують різні методичні підходи: від домінування репродуктивних вправ (у виданні О.Д. Карпюк) до більш комунікативної й інтерактивної спрямованості (у підручниках М.А. Нерсисян, А.О. Пироженко та М.О. Кучми, І.П. Задорожньої). Більшість інструкцій є

короткими й наказовими, що забезпечує доступність завдань, проте меншою мірою сприяє розвитку мовної самостійності. Підручники з більшою варіативністю формулювань та типів інструкцій краще відповідають принципам навчання на основі виконання задач (task-based learning) у старшій школі.

Дослідження у напрямі подальшого розвитку методики TBL можуть бути спрямовані на розробку більш ефективних інструментів оцінювання результатів, адаптацію завдань для учнів з різним рівнем володіння мовою та вивчення впливу інтеграції TBL у різні форми навчання, включно з онлайн-форматом. Також варто дослідити способи подолання часових обмежень і розробити стратегії підтримки учнів із труднощами у використанні методу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробель М. М. Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. *Грааль науки,* 2021. № 1. С. 349–353.

2. Гаймахер К. Є. Прогресивні методи розвитку лексичної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови. URL: https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=3607635 (дата звернення: 18.09.2025).

3. Дорошко І. Використання технології «task-based learning» на уроках англійської мови в старшій школі. *Актуальні проблеми сучасної іноземної філології:* матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищ. освіти та молодих вчених, м. Рівне, 20 трав. 2025 р. Рівне, 2025. С. 89–90.

4. Кобилянська В. О. Використання технології task based learning на заняттях з іноземної мови У ВНЗ. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі*: збірник матеріалів IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару (29 листопада 2017 р.). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017. С. 55–56.

5. Коломієць М., Біленька Ю. Інноваційні методи навчання англійської мови. *Проблеми і перспективи актуалізації іншомовної комунікативної підготовки фахівців у XXI столітті*: матеріали VI Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю (Житомир, 27 листопада 2019). Житомир, 2019. С. 3–5.

6. Meiramova S. Applying the task-based approach to teaching language in English as a foreign language classes. INTED2012 (6th International Technology, Education and Development Conference). Valencia (Spain) March 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/278026845_APPLYING_THE_TASK-BASED_APPROACH_TO_TEACHING_LANGUAGE_IN_ENGLISH_AS_A_FOREIGN_LANGUAGE_CLASSES

7. Sholeh M.S, Salija K., Nur dan S. Task-based learning in English as a foreign language (EFL) classroom: what, how and why? Getsempena English Education Journal (GEEJ). Vol.8, No.1, 2021. C. 134-146.

8. Task-Based Language Teaching and Collaborative Learning for Upskilling Low-qualified Migrants. Open textbook on task-based teaching. TANDEM Project. URL: https://teachyourlanguage.eu/media/IO2-tandem-complete-en.pdf

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

9. Карпюк О.Д. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / О.Д. Карп'юк. Тернопіль: Астон, 2018. 296 с.

10. Кучма М.О., Задорожна І.П. Англійська мова. 6-й рік навчання (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / М.О. Кучма, І.П. Задорожна. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2018. 192 с.

11. Нерсисян М.А., Піроженко А.О. Англійська мова. 10-й рік навчання (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / М.А. Нерсисян, А.О. Піроженко. Київ: ТОВ «Видавництво Перун», 2018. 192 с.

УДК 811.111

Ольга ПІНЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ АРТИКЛІВ В АНГЛОМОВНОМУ НОВИННОМУ ТЕКСТІ: МОВНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ BBC)

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

У статті досліджуються особливості функціонування артиклів в англомовних новинних текстах на матеріалі сайту BBC. Визначено роль означеного, неозначеного та нульового артиклів у структурі новинного повідомлення, їхні семантичні та комунікативні функції. Проаналізовано вплив жанрових характеристик новинного дискурсу на вживання артиклів, зокрема тенденцію до їхньої елімінації у заголовках. Окрему увагу приділено лінгводидактичному потенціалу новинних текстів як автентичних матеріалів для формування граматичної компетентності учнів старшої школи. Запропоновано приклади вправ та методичні рекомендації щодо інтеграції новинних матеріалів у процес навчання англійської мови.

Ключові слова: *артикль, означеність/неозначеність, новинний дискурс, BBC, лінгводидактика, граматична компетентність.*

Постановка проблеми. Англомовний новинний текст посідає особливе місце в системі масової комунікації, оскільки є одним із найпоширеніших та найбільш динамічних жанрів сучасного медійного дискурсу. Новини характеризуються високим ступенем інформативності, стислістю викладу, прагненням до об'єктивності та точності формулювань.

Однією з категорій, без якої неможливо уявити сучасний англомовний текст, є категорія означеності/неозначеності, яка виражена через систему артиклів [1]. Артикль у англійській мові не лише виконує формальну граматичну роль, а й бере участь у смисловій організації повідомлення, впливаючи на виділення, конкретизацію чи узагальнення інформації [2].

Особливу увагу варто звернути на те, що для українських студентів вивчення категорії артикля становить певну складність. Це пояснюється тим, що у рідній мові відсутня граматична форма артикля, а функції означеності/неозначеності передаються іншими засобами – лексичними, синтаксичними або інтонаційними.

Додатковою проблемою є тенденція до елімінації артиклів у заголовках англомовних новин. Це створює певний дисбаланс між нормативними граматичними знаннями, які засвоюються на заняттях, і реальною практикою мовного вжитку в сучасному медійному просторі.

Постає необхідність не лише лінгвістичного опису функціонування артиклів у новинних текстах, а й їхнього методичного осмислення. Це дає можливість поєднати теоретичний аналіз із практичними завданнями навчання англійської мови, що сприятиме більш ефективному формуванню граматичної компетентності студентів та їхньої здатності працювати з автентичними джерелами інформації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема артикля в англійській мові неодноразово ставала предметом глибоких наукових розвідок у межах різних лінгвістичних шкіл та напрямів. У традиційній граматиці увага дослідників була зосереджена насамперед на формально-граматичних характеристиках артиклів. Так, ще в працях Г. Світта та О. Єсперсена артикль розглядався як самостійна частина мови, що виконує специфічну функцію – вираження визначеності чи невизначеності іменника [5]. Представники функціональної граматики (зокрема Р. Квірк) трактували артикль як інструмент текстової організації, що пов'язує висловлювання з комунікативними намірами мовця. У когнітивній лінгвістиці (Р. Ленгакер, Дж. Лакофф) артикль аналізується крізь призму концептуалізації та категоризації дійсності [5], оскільки його вибір відображає не лише граматичні, а й когнітивно-прагматичні процеси.

У сучасній українській та зарубіжній лінгвістиці артикль розглядається як маркер категорії означеності/неозначеності, що відображає специфіку англійської мовної системи (Н. Коваль, О. Очеретна, О. Коляса, О. Липко та ін.) [3;4]. Дослідники наголошують, що артикль у новітніх підходах втрачає статус суто формальної одиниці й набуває значення смислового маркера, який допомагає структурувати висловлювання, актуалізувати певні компоненти повідомлення, виділяти відоме та нове [2].

Окремий пласт наукових праць присвячений дослідженню функцій артикля у різних стилях і жанрах англійської мови. У художньому дискурсі він часто виконує стилістичні функції, створюючи експресивний ефект; у науковому – забезпечує точність та однозначність; у публіцистиці – допомагає організувати інформацію так, щоб зробити її максимально зрозумілою для широкої аудиторії. Масмедійний текст, зокрема новинний, вирізняється особливим поєднанням цих функцій: артикль тут одночасно виступає засобом граматичної конкретизації, когезивним інструментом та прагматичним маркером, що впливає на інтерпретацію подій читачем.

Водночас спеціальні дослідження, спрямовані на аналіз функціонування артиклів у новинах BBC, залишаються поодинокими. Це створює наукову нішу для подальших розвідок, адже тексти BBC є зразком сучасного англомовного новинного дискурсу, що відзначається високим рівнем стандартизації, дотриманням норм літературної мови та широким світовим впливом. Саме тому вивчення особливостей уживання артиклів у цих текстах дозволяє не лише поглибити знання про граматичну систему англійської мови, а й зробити важливий внесок у методику викладання іноземних мов у контексті роботи з автентичними медійними матеріалами.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей функціонування артиклів у новинних текстах англійською мовою (на матеріалі сайту BBC) та визначенні їхнього лінгводидактичного потенціалу.

Досягнення мети вимагає вирішення таких завдань:

1. проаналізувати функції означеного, неозначеного та нульового артиклів у новинних текстах BBC;
2. виявити залежність їхнього використання від жанрових характеристик новин;
3. визначити можливості застосування новинних текстів у навчанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Практичний матеріал дослідження становить корпус із 12 англомовних новинних текстів, обраних із ресурсів BBC News, BBC Sport, BBC Future, BBC Culture та навчального сайту Breaking News English. У цих текстах зафіксовано понад 450 випадків уживання артиклів, серед яких приблизно 300 належать до означеного артикля the, близько 100 – до неозначеного a/an та понад 70 випадків становлять нульові позиції (Ø).

Аналіз тексту "School Discipline" (Breaking News English) [6] показав, що артиклі функціонують як маркери повторюваності референтів: зафіксовано близько 55 випадків the, 20 – a/an та майже стільки ж нульових позицій. Домінування the пояснюється навчальною спрямованістю матеріалу, де важливо утримувати увагу читача на повторюваних об'єктах (the students, the schools, the law).

У статті "Map of Africa" (Breaking News English) [7] кількісні показники інші: 48 випадків the, з яких понад половина стосується географічних назв (the continent, the countries, the world). Артикль a/an трапляється близько 10 разів (a new map, a project), сигналізуючи введення альтернативних ідей.

Матеріал "The world is getting warm fast – Level 3" [8] демонструє 35 випадків the, 8 – a/an та близько 20 нульових позицій. Тут the використовується як маркер глобальної унікальності (the world, the climate, the scientists), а a/an вводить приклади (a report, a problem).

У статті “Good news – Level 3” [9] виявлено 25 випадків the, 10 – a/an та 15 – Ø. Структура тексту підкреслює когезію: the company, the project, the results уточнюють відомі факти, а a discovery, a scientist вказують на окремі приклади.

Текст “India’s luxury fashion industry – Level 3” [44] містить 32 випадки the, 12 – a/an та 18 – Ø. Тут the позначає унікальні явища (the industry, the country, the brands), тоді як a/an сигналізує введення нових прикладів (a designer, a trend).

У статті “A new Coke – Level 3” [10] зафіксовано 27 випадків the, 15 – a/an та 20 – Ø. Заголовок (A new Coke) одразу демонструє навчальну модель: новизна через a, повторна згадка через the (the drink, the company).

У матеріалі “AI drones help farmers and the planet – Level 3” [11] переважає означений артикль (40 випадків the), тоді як a/an ужито близько 10 разів, і ще 22 становлять нульові позиції. The planet, the drones підкреслюють глобальність явища, а a machine, a system вводять нові деталі.

Тексти BBC, попри різні теми, також демонструють сталі закономірності. У спортивному матеріалі “Q&A: Norris' title hopes - and Antonelli 'like an artichoke'” (BBC Sport, 2 September 2025) [12] відсутність артиклів у заголовку відповідає нормам телеграфного стилю (Norris’ title hopes). У самому ж тексті простежується перехід від нового (a win) до відомого (the Dutch Grand Prix), що є показовим для навчання когезії.

У соціально-правовій статті “Family of dead teen say ChatGPT's new parental controls not enough” (BBC News, 3 September 2025) [13] виявлено значне домінування the (the Raine family, the lawsuit, the announcement). Невизначений артикль вводить нові постаті чи елементи (a lawyer, a group of specialists).

У матеріалі “Google avoids break-up but must share data with rivals” (BBC News, 3 September 2025) [14] the фіксує унікальні явища (the Chrome browser, the US Department of Justice), тоді як a сигналізує про можливі сценарії (a victory, a poor fit). Власні назви корпорацій (Google, Apple) функціонують без артикля, тоді як інституції маркуються визначеним артиклем.

У культурному огляді “One Battle After Another to Spinal Tap II: 14 of the best films to watch this September” (BBC Culture, 2025) [15] a вводить нові культурні феномени (A Big Bold Beautiful Journey), тоді як the film, the programme закріплюють уже згадані референти.

Нарешті, у науково-природничому матеріалі “'It's a way of the sea returning the trash to us': Why plastic-filled 'Neptune balls' are washing up on beaches” (BBC Future, 2025) [16] артикль the виконує функцію наукової конкретизації (the Mediterranean Sea, the seafloor, the researchers), а a/an позначає типові приклади (a way, a refuge for biodiversity).

Отже, кількісний аналіз підтверджує: у новинних текстах домінує означений артикль the, який забезпечує когезію й конкретизацію. Неозначений артикль a/an вводить нові факти й деталі, тоді як нульовий артикль виконує економну стилістичну функцію (передусім у заголовках). Ці спостереження мають безпосереднє лінгводидактичне значення, оскільки відображають закономірності автентичного вживання артиклів у сучасному новинному дискурсі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило з’ясувати особливості функціонування артиклів у новинних текстах BBC та визначити їхнє значення для організації інформаційного повідомлення. Зокрема, встановлено, що артиклі виконують не лише граматичну, але й важливу семантико-комунікативну функцію. Означений артикль the слугує засобом конкретизації та уточнення фактів, сприяє зв’язності викладу й забезпечує когезивність тексту. Неозначений артикль a/an вводить у дискурс нові факти та явища, структуруючи інформаційний потік від невідомого до відомого. Нульовий артикль, своєю чергою, забезпечує лаконічність і динаміку викладу, особливо у заголовках, і водночас створює ефект об’єктивності та нейтральності.

Система артиклів у новинному дискурсі виявляється багатофункціональним механізмом, що поєднує граматичні, стилістичні й прагматичні аспекти. Вона дозволяє журналістові не лише передавати фактичну інформацію, а й керувати увагою читача, підкреслювати важливі деталі чи навпаки – узагальнювати явища. Це підтверджує думку про те, що вивчення артиклів у новинних текстах має значення не лише для лінгвістики, але й для медіалінгвістики та лінгводидактики.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання новинних текстів BBC у навчальному процесі. Оскільки українські студенти часто відчувають труднощі з правильним уживанням артиклів через відсутність відповідної категорії у рідній мові, опора на автентичні матеріали допомагає долати інтерференцію, формувати контекстно-залежне розуміння й виробляти навички адекватного вибору артиклів у мовленні. Використання новин також інтегрує граматичне навчання з розвитком критичного мислення, адже робота з медійними текстами стимулює не лише мовний, а й соціокультурний розвиток студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні корпусу текстів за рахунок матеріалів інших англомовних медіа (The Guardian, The New York Times, CNN), що дозволить здійснити порівняльний аналіз функціонування артиклів у різних редакційних стилях.

Отже, результати дослідження підтверджують, що артиклі в англомовному новинному тексті виконують багатовимірну роль, а їх аналіз має як теоретичну, так і практичну цінність. Подальше вивчення цього питання

сприятиме розвитку сучасної лінгвістики та вдосконаленню методики викладання англійської мови в українських закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безгодова Н. С., Найрулін А. О. Вступ до мовознавства: навч. посіб. для здобувачів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2023. 227 с. URL: https://cutt.ly/Cw4dbWkg
2. Василевська Є. В., Головня А. В. Артикль в англійській мові та відтворення його при перекладі. The current state of development of world science: characteristics and features : Матеріали міжнар. наук. конф., м. Лісабон, 15 груд. 2023 р. Лісабон, 2023. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/issue/view/15.12.2023
3. Липко О.О. Засоби вираження категорії означеності/неозначеності в англійській мові за допомогою артикля. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/18969
4. Koval N., Ocheretna O., Koliasa O. Представлення категорії означеності/неозначеності в теорії та практиці. Львівський філологічний часопис. 2022. № (9). С. 111-117. URL: https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/philology/article/view/2348
5. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. URL: https://is.gd/RoRsHe
6. School Discipline (El Salvador is cracking down on school discipline). BreakingNewsEnglish.com. URL: https://breakingnewsenglish.com/2508/250825-school-discipline.html (дата звернення: 27.08.2025).
7. Map of Africa (Africa calls for map to show continent's true size). BreakingNewsEnglish.com. URL: https://breakingnewsenglish.com/2508/250821-map-of-africa.html (дата звернення: 27.08.2025).
8. The world is getting warm fast – Level 3. News in Levels. URL: https://www.newsinlevels.com/products/the-world-is-getting-warm-fast-level-3/ (дата звернення: 27.08.2025).
9. Good news – Level 3. News in Levels. URL: https://www.newsinlevels.com/products/good-news-level-3/ (дата звернення: 27.08.2025).
10. A new Coke – level 3. News in Levels. URL: https://www.newsinlevels.com/level/level-3/ (дата звернення: 27.08.2025).
11. AI drones help farmers and the planet – level 3. News in Levels. URL: https://www.newsinlevels.com/level/level-3/ (дата звернення: 27.08.2025).
12. Q&A: Norris' title hopes - and Antonelli 'like an artichoke'. URL: https://www.bbc.com/sport/formula1/articles/crevg5j30dwo (дата звернення: 03.09.2025).
13. Family of dead teen say ChatGPT's new parental controls not enough. URL: https://www.bbc.com/news/articles/cg505mn84ydo (дата звернення: 03.09.2025).
14. Google avoids break-up but must share data with rivals. URL: https://www.bbc.com/news/articles/cp8zdrenm1zo (дата звернення: 03.09.2025).
15. One Battle After Another to Spinal Tap II: 14 of the best films to watch this September. URL: https://www.bbc.com/culture/article/20250902-14-of-the-best-films-to-watch-this-september (дата звернення: 03.09.2025).
16. 'It's a way of the sea returning the trash to us': Why plastic-filled 'Neptune balls' are washing up on beaches. URL: https://www.bbc.com/future/article/20250901-why-plastic-filled-neptune-balls-are-washing-up-on-beaches (дата звернення: 03.09.2025).

УДК 82.0(045)

Діана ПЛАХОТНЯ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЯ ДЕТАЛЬ»

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

Стаття присвячена аналізу сучасних підходів до визначення категоріального поняття «художня деталь» у літературознавстві. Узагальнено основні наукові концепції й методологічні засади вітчизняних та зарубіжних дослідників, окреслено функції й особливості художньої деталі як стилістичного засобу формування образності, психологізму й композиційної цілісності художнього тексту.

Ключові слова: *художня деталь, художній образ, поетика, семіотика, психологізм, характеротворення.*

У сучасному літературознавстві поняття «художня деталь» посідає одне з провідних місць у структурі аналізу художнього тексту. Воно виступає центральним механізмом побудови образності, формування емоційного сприйняття та смислових акцентів. Художня деталь – це конкретна, часто зовні невелика, але змістовно насичена одиниця тексту, яка виконує образотворчу, емоційно-колоритну та смислово-інтегративну функції. Її основна риса – матеріальність і конкретність опису, що відтворює окремий фрагмент дійсності чи внутрішнього стану персонажа [13].

Актуальність дослідження полягає в тому, що у сучасному літературознавстві категоріальне поняття «художня деталь» набуває особливої ваги як один із ключових інструментів інтерпретації художнього тексту. Саме через деталь реалізується художня образність, психологізм і багаторівнева семантика твору. Розмаїття підходів до її трактування у вітчизняній і зарубіжній науці зумовлює необхідність систематизації наукових позицій та узагальнення функцій і ролі художньої деталі в поетиці літературного твору.

Метою дослідження є з'ясування сучасних підходів до визначення категоріального поняття «художня деталь» у літературознавстві, узагальнення наукових концепцій щодо її функцій та ролі у формуванні образності, психологізму й композиційної цілісності художнього тексту.

У «Словнику-довіднику літературознавчих термінів» художня деталь визначається як виділений автором елемент образу з особливим емоційним навантаженням, здатний відтворювати риси побуту, пейзажу, портрету, інтер'єру чи дій героя. Це визначення підкреслює дві основні функції: індивідуалізацію образу й лейтмотивну організацію тексту [11, с. 24]. Ю. І. Ковалів трактує художню деталь як самостійну виразну *«подробицю»,* що невеликим обсягом передає максимально насичений образ і виконує композиційну роль у творі[6,с.271].

У працях сучасних літературознавців поняття «художня деталь» розкривається як складне, багатофункціональне явище, тісно пов'язане зі стилістикою, поетикою, характеротворенням і концептуальною побудовою художнього тексту. Усі дослідники погоджуються, що художня деталь – це не просто елемент опису, а смислотворчий компонент, що формує глибокий підтекст і виявляє ключові характеристики образів, емоцій, конфліктів та авторської позиції.

А. Л. Штепа розглядає художню деталь як «один із провідних засобів характеротворення», аналізуючи творчість Оскара Уайльда. Дослідниця підкреслює, що деталь у письменника виконує не лише описову, а й глибоко символічну функцію, слугуючи засобом розкриття внутрішнього світу персонажа. Вона вказує, що в Уайльда навіть найменший штрих у портреті чи інтер'єрі має концептуальне навантаження, співвідноситься з мораллю чи ідеєю твору, стає знаком естетичного й етичного вибору персонажа [18, с. 260].

У роботі А. М. Мартинець художня деталь визначається як «ключовий засіб творення національного образу, зокрема в українській і зарубіжній літературі». Дослідниця звертає увагу на національно марковані деталі (одяг, побут, природні елементи), які набувають символічного звучання й сприяють формуванню національної ідентичності в літературному творі. Визначення деталі в цій праці наближається до поняття культурного знака, що акумулює етнопсихологічну та емоційну інформацію [9, с. 265-266].

Н. М. Рудецька у своєму фундаментальному дослідженні української реалістичної прози 60–70-х рр. XIX ст. розглядає художню деталь як «*носія соціальної інформації, засіб типізації та психологізації»*. Вона акцентує увагу на функціональній ролі деталей у структурі образу, підкреслюючи їхню здатність «мовчки» промовляти про соціальне становище героя, його моральні цінності, приховані мотиви поведінки [12, с. 47]. Авторка обґрунтовує тезу, що саме деталь часто забезпечує ефект присутності і життєвості описуваного.

Л. В. Мірошніченко досліджує художню деталь у новелі Олеся Гончара «Чорний Яр» крізь призму поетики малої прози [10, с. 125]. Авторка трактує деталь як *«засіб естетизації простору й часу, що моделює образну систему твору»*. Вона доводить, що *«художня деталь у новелі не лише формує атмосферу, а й є маркером внутрішнього стану героїв, а іноді й ключем до розуміння концепції твору»*.

У статті Г. В. Зайця, присвяченій аналізу епічних творів Володимира Ярошенка, *«художня деталь виступає як елемент глибинної символіки»* [3, с. 88-89]. Дослідник наголошує на іманентній зв'язності деталі з архетипними структурами, підкреслює її роль у створенні наративної напруги та внутрішньої динаміки тексту.

Т. Хорольська у роботі про роман Івана Білика «Дикі білі коні» інтерпретує художню деталь як *«архітектонічний компонент, що визначає ритм і композиційне членування тексту»* [15, с. 279]. Вона наголошує, що певні повторювані деталі набувають функції рефрену, формуючи міжтекстові зв'язки та сприяючи смисловій цілісності роману. Авторка пропонує розглядати деталь не лише як засіб локальної зображуваності, а як структуроутворюючий чинник.

О. Кульбабська в аналізі повісті Ольги Кобилянської «Земля» вказує на взаємозв'язок художньої деталі та портретної характеристики [7, с. 108]. Вона розглядає деталь як *«психоемоційний індикатор, засіб проникнення у внутрішній світ персонажа, акцентуючи на її ролі у творенні психологічного реалізму»*. Особливу увагу дослідниця приділяє природничим і побутовим деталям, які мають символічне навантаження.

А. Кобинець і В. Гоян аналізують художню деталь у публіцистичних текстах Степана Колесника, розкриваючи її як *«інструмент стилістики та маніпулятивного впливу на читача»* [5, с. 22]. Автори підкреслюють, що «в публіцистиці деталь виконує не лише емоціогенну функцію, а й виступає як засіб авторської ідентифікації, часто слугує «мемом» чи маркером, що посилює ідейне навантаження тексту».

Н. Шляхова у своїх літературознавчих розвідках приділяла особливу увагу художній деталі як ключовому засобу вираження внутрішнього світу персонажа. Вона підкреслювала, що *«саме через деталізацію – штрих, жест, погляд, особливість одягу, предмет інтер'єру або навіть мовну інтонацію – письменник створює психологічну глибину образу, «оживляє» героя, роблячи його емоційно достовірним і впізнаваним»* [19]. Для Н. Шляхової художня деталь – це не просто елемент опису, а тонкий інструмент, за допомогою якого виявляється духовна суть персонажа, його переживання, внутрішні конфлікти, етичні сумніви, світоглядні пошуки.

У своїх роботах дослідниця зазначає, що саме через органічне включення деталей в оповідну тканину формується емоційний фон твору. Вона вбачає у художній деталі своєрідний «психологічний барометр», за допомогою якого автор не стільки описує, скільки натякає, підводить читача до співпереживання, до глибшого розуміння підтексту, що часто залишається поза межами прямої характеристики.

Н. Шляхова також наголошує, що *«художня деталь є структуротворчим компонентом, здатним утворювати лейтмотив або символічне ядро всього твору. Її функціональність полягає не лише в*

ілюстративності, а й у здатності формувати психологічну напругу, драматургію сцени, навіть визначати розвиток сюжету. Наприклад, певна повторювана деталь – колір, запах, предмет – може перетворюватися на маркер емоційного стану героя, уособлювати його втрати, страхи або спогади» [17].

Ю. Кузнецов, один із найтонших літературознавців українського зарубіжжя, у своїх наукових працях, спираючись на традиції українського неокласицизму, послідовно наголошував на мовній матеріальності художнього тексту. Він розглядав художню деталь не лише як складову образної системи, а як центральний елемент стилістичного аналізу, особливо у прозових формах межі ХХ століття, коли індивідуальний авторський стиль став важливішим за фабульну конструкцію. У цій традиції, за Ю. Кузнецовим, *«художня деталь постає як квінтесенція мовної точності, глибини смислового навантаження та естетичної виразності, де кожне слово набуває функціональної ваги»* [8, с. 19-21].

Він наголошував, що деталь, зокрема в прозі модерністів і неокласиків, не є випадковою прикрасою, а ретельно вивіреним семантичним жестом, що вказує на складну взаємодію змісту й форми. Так, навіть коротка ремарка, колір речі, інтонаційний зсув у діалозі чи візуально точна характеристика предмета можуть ставати точкою входу у внутрішній світ героя, фіксувати злам психіки чи моральну трансформацію. У такому розумінні деталь стає не допоміжним засобом опису, а засобом мислення – способом проникнення в художню суть речей.

Ю. Кузнецов також приділяв особливу увагу функції художньої деталі у формуванні поетики тексту. Він уважав, що стиль письменника багато в чому розкривається саме у виборі й використанні деталей – їхній точності, символічному резонансі, здатності створити «семантичну атмосферу». Мовна економність і водночас глибина смислу, за його спостереженням, визначають художню якість прози: у доброму тексті, писав Ю. Кузнецов, «немає нічого зайвого, кожна деталь – мов крихітне вікно в безмежний простір» [8, с. 22].

У семіотичному підході художня деталь розглядається як автономний елемент знакової системи художнього тексту, що виконує індексальну функцію, спрямовуючи читача до ширшого культурного та контекстуального поля твору. Як наголошує І. О. Філіппова, *«деталь у семіотиці виступає не просто описовим штрихом, а з'єднувальною ланкою між мовним знаком і концептуальною картиною світу автора»* [16, с. 61].

Динамічний підхід до вивчення художньої деталі враховує її переміщення та трансформацію в межах фабульного й композиційного розвитку твору, аналізуючи точку входження деталі, можливі повтори або зміни в пізніших епізодах як ознаки лейтмотивності й тематичної координації. Дисертаційне дослідження Т. М. Єфименка підтверджує, що саме *«інтеграція деталізованого штриха у різні частини тексту формує відчуття цілісності й спрямовує читача до ключового концептуального вузла твору. У такий спосіб художня деталь не втрачає своєї автономності, водночас стаючи важливим структурним маркером розвитку образів і тем у межах оповіді»* [2, с. 39].

Насиченість художнього тексту і глибинний психологічний портрет персонажу у великій мірі забезпечуються через виважене вживання художньої деталі, що водночас слугує засобом створення словесного портрета, розкриття характеру та передавання психологічного змісту образу. Художня деталь виступає вузловою точкою, де зовнішні ознаки персонажа перетворюються на індикатори його внутрішнього світу, а стислі концентровані описи предметів чи жестів формують живу й динамічну картину індивідуальності героя [2, с. 55].

У науковій дискусії також широко використовуються семіотичні підходи до аналізу художньої деталі, що особливо виразно представлено в дослідженнях Н. М. Рудецької. Дослідниця звертає увагу на багатошаровість семантики деталізації в художньому тексті, підкреслюючи, що *«деталь є не просто компонентом опису чи структурною одиницею композиції, а складним знаком, який виконує функцію кодування глибших смислів і підтекстів. У рамках семіотичного аналізу художня деталь розглядається як знакова одиниця, що володіє здатністю передавати не лише пряме значення, але й імпліцитні конотації, соціокультурні й інтертекстуальні посилання»* [12, с. 46-47].

Н. М. Рудецька акцентує на тому, що «кожна художня деталь здатна існувати в кількох семантичних вимірах: з одного боку, вона виконує роль локального змістового елементу – наприклад, конкретизує зовнішність персонажа, предмет інтер'єру чи фрагмент дії; з іншого – виконує функцію знака, що включений до ширшої семіотичної системи тексту.

Окрему увагу Н. М. Рудецька приділяє механізмам «накопичення значення» – коли повторення, варіативне використання або поєднання кількох деталей утворює нову якість – узагальнену символічну структуру. Так, наприклад, систематичне використання однієї і тієї самої деталі в різних контекстах може трансформувати її з описового елементу на рівні сюжету в символ або метафору, що визначає концептуальний рівень тексту. З цієї точки зору, художня деталь – це не лише зоровий образ, а й інструмент символізації, що реалізує глибокі смислові трансформації.

З позицій семіотики, деталь набуває ще одного виміру – комунікативного. Адже вона функціонує як форма діалогу між автором і читачем: через деталі письменник натякає, моделює підтексти, апелює до культурної пам'яті чи архетипів, очікуючи, що читач «розшифрує» ці послання. Така взаємодія передбачає високий ступінь читацької активності й залученості до інтерпретаційного процесу. Водночас це свідчить про

те, що художня деталь не є простою допоміжною одиницею тексту – вона стає смисловим вузлом, точкою перетину різних рівнів наративу: ідейного, емоційного, стилістичного, естетичного [18, с. 261]. Водночас підкреслюють, що в малопрозових жанрах детальний штрих часто виконує функцію лейтмотиву, формуючи тематичні чи сюжетні акценти й пов'язуючи різні епізоди твору в єдине ціле.

Дослідники наголошують також на композиційній ролі художньої деталі, яка може служити зв'язковим елементом між сюжетними лініями та забезпечувати динаміку наративу [5, с. 33].

Вагоме місце поняття *«художня деталь»* посідає в аналізі прози Григора Тютюнника. Г. Клочек, Т. Аврахов, В. Святовець та інші дослідники наголошують, що навіть найменші деталі в текстах письменника органічно вростають у сюжетну лінію і стають носіями концептуальних змістів. Поєднання змістової щільності тексту й художньої деталі забезпечує високу художність його творів, створюючи багатоплановість у мінімалістичній формі та особливу естетичну цінність [1; 4; 13].

Таким чином, сучасні підходи до визначення категоріального поняття «художня деталь» виходять за межі суто описової функції. У працях вітчизняних і зарубіжних учених художня деталь розглядається як багатофункціональний інструмент композиційно-образної організації тексту, що поєднує зовнішнє й внутрішнє, об'єктивне та суб'єктивне бачення, забезпечує емоційну й семантичну насиченість художнього твору. Художня деталь у сучасному літературознавстві постає як багатофункціональний засіб створення словесного портрету, характеру й психологічного змісту образу. Вона виконує описову, семантичну, емоційну, композиційну й символічну функції, формуючи цілісність художнього тексту та слугуючи інструментом читачевої співучасті й інтерпретації. Сучасні підходи підкреслюють її роль як автономного елементу знакової системи художнього тексту, здатного кодувати багаторівневі смисли й відображати культурно-історичні коди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврахов Т. Поліфункціональність художньої деталі у творчості Григора Тютюнника. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 8. С. 16–22.
2. Єфименко Т. М. *Ефлексія образності англомовного готичного роману: лінгвокогнітивний, семіотичний та комунікативно-прагматичний аспекти* : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 – германські мови. Херсонський державний університет, 2016. 200 с. URL: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Єфименко_дисертація.doc?id=5e660bd3-95d0-4bc1-9ca4-ba7b2bfc3aee (дата звернення 13.10.2025)
3. Заєць Г. В. Художня деталь в епіці Володимира Ярошенка. *Література та культура Полісся. Сер. Філологічні науки*. 2015. Вип. 78. С. 87–93.
4. Клочек Г. Текстова інформативність у Григора Тютюнника: діамантова щільність аналіз одного речення з оповідання «Син приїхав». *Дивослово*. 2016. № 5. С. 38–42.
5. Кобинець А., Гоян В. Художня деталь у публіцистичних творах Степана Колесника як засіб авторської стилістики. *Scientific notes of the Institute of Journalism*. 2024. Т. 1. С. 21–35.
6. Ковалів Ю. І. *Деталь художня* // *Літературознавча енциклопедія : у 2 т.* Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. С. 271.
7. Кульбабська О. Портрет і художня деталь як засоби характеротворення у повісті Ольги Кобилянської «Земля». *Науковий вісник Чернівецького національного університету. Слов'янська філологія*. 2011. Вип. 545–546. С. 105–109.
8. Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 7–29.
9. Мартинець А. М. Художня деталь як засіб творення національних образів. *Іноземна філологія*. 2014. Вип. 126(1). С. 265–273.
10. Мірошніченко Л. В. Художня деталь у новелі О. Гончара «Чорний Яр». *Таїни художнього тексту (до проблеми поетики тексту)*. 2013. Вип. 16. С. 124–129.
11. Словник-довідник літературознавчих термінів / Упоряд. О. В. Бобир, В. Й. Буденний, О. Б. Мамчич, Н. П. Нікітіна; за ред. О. В. Бобиря. Чернігів : ФОП Лозовий В. М., 2016. 132 с.
12. Рудецька Н. М. Художня деталь в українській реалістичній прозі 60–70-х років XIX століття. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Літературознавство*. 2011. Вип. 1(2). С. 43–81.
13. Святовець В. Мистецтво художньої деталі та подробиці у творчості Григора Тютюнника. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 11. С. 7–9.
14. *Художня деталь*. OnlyArt. URL: https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/hudozhnya-detal/ (дата звернення 13.10.2025)
15. Хорольська Т. Художня деталь в архітектоніці роману Івана Білика «Дикі білі коні». *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2015. Вип. 19. С. 278–288.
16. Філіппова Н. М. *Знак – інформація – мова: семіотика та комунікація* : навч. посіб. для самост. роботи студентів спец. 035 «Філологія». Вид. 2-ге, доп. і перероб. Миколаїв : НУК, 2023. 188 с.
17. Шляхова Н. Художня деталь як інструмент втілення «духовного світу» персонажів. *DSpace TNPU*. URL: http://psl.onu.edu.ua/issue/view/7715/3048 (дата звернення 13.10.2025).
18. Штепа А. Л. Художня деталь як засіб характеротворення у творчості Оскара Уайльда. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. № 12. С. 259–262.

УДК ???

Катерина ПОТАПЧУК

ТИХА СИЛА СЛОВА: ПІДТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИХОВАННЯ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

(студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

У статті розглянуто підтекст як ефективний інструмент морального виховання у творах Василя Сухомлинського. З'ясовано, що підтекст у художньо-педагогічній системі письменника виконує подвійну функцію – художню й виховну, сприяючи розвитку емпатії, морального самопізнання та емоційно-ціннісного мислення дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано оповідання «Сива волосинка» та «Материнське щастя», у яких підтекст розкриває гуманістичну сутність авторської позиції. Наголошено, що «тиха сила слова» Сухомлинського полягає в здатності художнього образу ненав'язливо, через емоційне переживання, формувати моральну свідомість дитини.

Ключові слова: *Василь Сухомлинський, підтекст, моральне виховання, художньо-педагогічний твір, гуманізм, емоційно-ціннісне мислення, дитяча свідомість.*

Сучасне суспільство переживає глибокі трансформації, що безпосередньо впливають на освітній процес, систему цінностей та моральні орієнтири молодого покоління. В умовах інформаційного перевантаження та стрімкої зміни соціальних норм актуальним стає питання морального виховання дитини, особливо в молодшому шкільному віці. Одним із найбільш ефективних засобів формування моральної свідомості виступає художнє слово, здатне ненав'язливо, через емоційне переживання й орієнтацію на особистий досвід, передавати важливі морально-етичні настанови. У цьому контексті заслуговує на особливу увагу творчість Василя Сухомлинського – педагога, письменника, мислителя-гуманіста, твори якого поєднують у собі простоту форми й глибину змісту. Проблема, що потребує дослідження, полягає в осмисленні ролі підтексту як інструмента морального виховання у дитячих оповіданнях Сухомлинського.

Актуальність теми. У сучасному освітньому дискурсі посилюється увага до розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення та здатності дитини до саморефлексії. Саме ці якості формуються через співпереживання, діалог із текстом, читання «між рядками». Актуальність теми визначається необхідністю повернення до гуманістичних основ освіти, серед яких провідне місце займає моральне виховання через художнє слово. Твори Сухомлинського залишаються затребуваними, бо формують ціннісне ставлення до світу. Підтекст у цих творах – це художній прийом та своєрідна педагогічна стратегія, що дозволяє впливати на внутрішній світ дитини без прямого моралізування.

Метою цієї наукової розвідки є аналіз підтексту в художньо-педагогічних творах Василя Сухомлинського як ефективного інструмента морального виховання дітей молодшого шкільного віку. Передбачається з'ясувати, які функції виконує підтекст у структурі оповідання, які моральні й етичні смисли він передає та як сприймається юним читачем у процесі емоційного співпереживання.

Аналіз попередніх досліджень. Поряд із терміном «підтекст» у науковому обігу дедалі частіше використовуються поняття «імпліцитний смисл» та «прихований смисл». Ці категорії мають багато спільного, хоча між ними простежуються й певні відмінності. Насамперед підтекст зазвичай тлумачать як прихований зміст, тобто «неявний смисл висловлювання або тексту» [14, с. 277], або як «внутрішній зміст висловлювання, пов'язаний із його словесним вираженням, наявність якого виявляється через жести, міміку чи паузи» [9, с. 216].

Дослідники часто ототожнюють підтекст із прихованим змістом, визначаючи його як «*внутрішній, прихований зміст певного тексту чи висловлення*» [13, с. 315] або «*прихований, внутрішній смисл висловлювання*» [14, с. 548]. У деяких працях трапляється інше осмислення цього поняття – як думки чи почуття автора, не висловлених безпосередньо, але таких, що вгадуються «між рядками». Наприклад, підтекст розглядають як «*думку, яку автор не висловлює прямо, але яку можна відчути між рядками, адже вона уточнює та доповнює текст*» [5, с. 160]; або як «*думки та емоції, що не виражені безпосередньо, але випливають із розвитку сюжету, взаємин персонажів, авторських оцінок і реплік у діалогах*» [12, с. 157–158].

Отже, розуміння підтексту як неявного, прихованого чи імпліцитного смислу видається найбільш точним і глибоким, адже воно охоплює як авторський задум, так і читальницьке сприйняття, формуючи єдину систему «автор – твір – читач». Натомість трактування підтексту лише як інформації або виключно як прояву думки чи почуття автора, на що звертає увагу Є. Леліс, призводить до його «фіксації» й «застигання», тобто до обмеження лише двома компонентами – автором і текстом [12, с. 31].

Виклад основного матеріалу. Підтекст як художній і педагогічний прийом є надзвичайно важливим у структурі оповідань Василя Сухомлинського. Його специфіка полягає в тому, що виховна ідея в тексті не подається в лінійній, прямій формі, а захована в деталях, образах, поведінці персонажів, символах, інтонаціях.

Такий спосіб викладу розрахований не на раціональне засвоєння інформації, а на емоційне співпереживання, що особливо ефективно у роботі з молодшими школярами.

У своїх творах Сухомлинський дотримується принципу педагогічного такту: він ніколи не нав'язує дитині готових висновків, а делікатно веде її до самостійного осмислення ситуації. Саме підтекст у такому випадку є «тихим провідником» морального смислу.

Підтекст у творах Сухомлинського часто формується навколо емоційного ядра – ситуації, що викликає глибокі переживання, які дитина здатна розпізнати на рівні інтуїції. Прикладом такого підходу є оповідання «Сива волосинка»:

СИВА ВОЛОСИНКА

Маленький Михайлик побачив у косі матері три сиві волосинки.

- Мамо, у Вашій косі три сиві волосинки, - сказав Михайлик.

Мама усміхнулась і нічого не сказала. Через кілька днів Михайлик побачив у материній косі чотири сиві волосинки.

- Мамо, - сказав Михайлик здивовано, - у вашій косі чотири сиві волосинки, а було три... Чого це посивіла ще одна волосинка?

- Від болю, - відповіла мати. - Коли болить серце, тоді й сивіє волосинка...

- А від чого ж у вас боліло серце?

- Пам'ятаєш, ти поліз на високе-високе дерево? Я глянула у вікно, побачила тебе на тоненькій гілці. Серце заболіло, й волосинка посивіла.

Михайлик довго сидів задумливий, мовчазний. Потім підійшов до мами, обняв її і тихо спитав:

- Мамо, а коли я на товстій гілці сидітиму, волосинка не посивіє?

Оповідання «Сива волосинка» має глибокий морально-психологічний підтекст, який розкриває не лише тему материнської любові, а й формування дитячої свідомості, здатності до співчуття та морального самопізнання. На поверхневому рівні це коротка розмова між матір'ю та сином, але за простими словами приховується велика емоційна глибина.

Підтекст твору полягає у тому, що сивина матері є символом болю, тривоги, самопожертви, які вона переживає заради своєї дитини. Сухомлинський не говорить прямо про материнську любов чи жертовність – він передає ці почуття через деталь: сиву волосинку. Саме вона стає знаком страждання, яке мати не висловлює словами, але яке Михайлик з часом починає усвідомлювати.

Поступове розкриття підтексту відбувається через діалог. Спочатку дитина сприймає факт появи сивих волосинок буквально, без розуміння їхнього значення. Проте, почувши, що кожна волосинка – це біль матері, він замислюється, замовкає, усвідомлюючи зв'язок між своїми вчинками та материнськими переживаннями. Його останнє запитання – «*А коли я на товстій гілці сидітиму, волосинка не посивіє?*» – не лише прояв дитячої наївності, а й глибоке, хоч і несвідоме бажання оберігати матір від болю. У цьому – моральне прозріння хлопчика, перший крок до емпатії. За зовнішньою простотою сюжету приховується важливий педагогічний смисл: справжнє виховання починається тоді, коли дитина вчиться бачити за словами й діями глибокі почуття інших. Усім потрібно розуміти серце матері, берегти її спокій і пам'ятати, що кожна сива волосинка – це слід любові, турботи й болю.

Ще одним джерелом підтексту в оповіданнях Сухомлинського є поведінка персонажів, їх вчинки у складних ситуаціях. У творі «Не загубив, а знайшов» хлопчик знаходить у траві жайворонка з пораненим крилом. Він міг би залишити його напризволяще, але не зміг. Це – не лише історія про доброту. Це підтекстовий урок про відповідальність, чуйність, здатність бачити потребу іншого. Автор не каже прямо: «будь добрим», – він показує ситуацію, у якій герой самостійно обирає правильну лінію поведінки. Дитина-читач ідентифікує себе з героєм, і цей емоційний досвід закарбовується в її свідомості як власний моральний вибір.

Особливістю творів Сухомлинського є також відмова від прямої моралізації. У багатьох його оповіданнях немає традиційного завершення у формі «мораль цієї казки така…». Натомість автор довіряє дитині як читачеві, її здатності зрозуміти глибший зміст. Наприклад, оповідання Василя Сухомлинського «Материнське щастя» – це невеликий за обсягом твір, який, однак, несе глибоке емоційне й моральне навантаження:

МАТЕРИНСЬКЕ ЩАСТЯ

Гарячого літнього дня вивела гуска своїх маленьких жовтеньких гусенят на прогулянку. Вона, показувала діткам великий світ. Цей світ був зелений і радісний – перед гусенятами простягнувся величезний луг. Гуска навчала діток скубти молоду травичку. Травичка була солодка, сонечко тепле й ласкаве, моріг м'якенький, світ співав багатьма голосами жучків, метеликів, комах. Гусенята були щасливі.

Коли це налетіла чорна хмара, на землю впали краплі дощу. А потім посипались чималі, як горобині яєчка, градинки. Гусенята прибігли до мами, вона підняла крила й накрила ними дітей. Під крильми було тепло й затишно, гусенята чули, як нібито звідкись іздалеку долинає гуркіт грому, виття вітру й стукіт градинок. Їм навіть стало весело: за материнськими крилами коїться щось страшне, а вони в теплі й затишку.

Потім усе вщухло. Гусенятам захотілось мерщій на зелений луг, але мати не піднімала крил. Гусенята вимогливо запищали: «Випускай нас, мамо».

Тихо підняла мати крила. Гусенята вибігли на траву. Вони побачили, що в матері крила зранені, вирвано чимало пір'я. Мати тяжко дихала. Але світ навколо був такий радісний, сонечко сяяло так яскраво й лагідно, жучки, бджоли, джмелі співали так гарно, що гусенятам чомусь і на думку не спало поцікавитись: «Мамо, що з тобою?» І коли одне найменше і найслабше гусеня підійшло до мами й запитало: «Чого в тебе зранені крила?» – вона тихо відповіла: «Все добре, мій синку».

Жовтенькі гусенята розсипались по траві. Мати була щаслива.

Оповідання «Материнське щастя» – це глибока алегорія, у якій Василь Сухомлинський розкриває справжню суть материнської любові та самопожертви. Підтекст оповідання полягає у тому, що материнське щастя нерозривно пов'язане з болем і жертовністю. Гуска, накриваючи своїх дітей крилами під час бурі, зазнає ран і страждання, але робить це без вагань. Її вчинок символізує готовність матері віддати себе повністю заради безпеки й спокою своїх дітей. Саме в цьому – найвищий прояв любові, яка не потребує слів і не очікує вдячності.

Особливо промовистим є фінал твору, де діти, побачивши поранену матір, не розуміють її страждання. Вони знову тішаться життям, уособлюючи природну дитячу безтурботність і егоцентризм. Проте наймолодше, найслабше гусеня запитує: «Мамо, що з тобою?» – і в цьому проявляється пробудження співчуття, перший крок до морального дорослішання. Відповідь матері – «Все добре, мій синку» – є вершиною підтексту. Вона символізує безумовну любов, яка навіть у болю залишається тихою, лагідною і прощальною.

Таким чином, у підтексті оповідання розкривається глибока педагогічна й філософська ідея: материнське щастя не у власному благополуччі, а в добрі й житті дітей. Через образ гуски Сухомлинський говорить про кожну матір, яка готова мовчки терпіти задля любові. Твір навчає вдячності, чуйності й розуміння – адже за спокоєм і теплом, якими оточені діти, часто стоїть невидимий материнський біль.

Висновки. Отже, підтекст у творах Василя Сухомлинського виступає не другорядним художнім елементом, а центральним інструментом морального виховання. Його «тиха сила» виявляється у здатності впливати на внутрішній світ дитини, активізуючи її емоційно-ціннісне мислення, формуючи здатність до емпатії, співпереживання, самостійного морального вибору. Твори Сухомлинського навчають не словами, а душевними образами, які залишають слід у дитячій свідомості. У сучасній освіті надзвичайно важливо знову звертатися до подібних текстів – не лише як до літературних творів, а як до педагогічного інструменту, що не втратив своєї сили, актуальності й гуманістичного потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранюк І. Василь Сухомлинський про засади педагогічої впливовості слова вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 99. С. 58-65.
2. Баранюк, І. Слово Природа Краса в педагогічній системі Василя. Сухомлинського. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 252 с.
3. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькому діалогічному дискурсі. Харків : ХНУ ім.В.Н. Каразіна, 2007. 331 с.
4. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
5. Данильцова У. Д. Літературознавчі терміни : словник-довідник. Київ : А.С.К., 2004. 232 с.
6. Клочек Г. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.
7. Клочек Г. Поетика і психологія. Київ : Знання, 1990. 48 с.
8. Клочек Г. У світлі вічних критеріїв: про систему критеріїв оцінки літературного твору. Київ : Дніпро, 1989. 221 с.
9. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. Київ : Академія, 2007. Т.2. 624 с.
10. Кравець Л. Явище підтексту та засоби його вираження в художньому творі. Українська мова і література в школі. 2004. No 1. С. 58–61.
11. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. 272 с.
12. Лесин В. М. Літературознавчі терміни. Київ : Рад. школа, 1985. 251 с.
13. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. Вид. третє, переробл. і допов. Київ : Рад. Школа.
14. Літературознавчий словник-довідник. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : Академія, 1997. 750 с.
15. Оліфіренко С. М., Оліфіренко В. В., Оліфіренко Л. В. Універсальний літературний словник-довідник. Донецьк : БАО, 2007. 432 с.
16. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. Київ : Радянська школа, 1977.с. 419-654.
17. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям. Акта, 2012. 537

УДК 811.111'25(045)

Владислав ПЯНКОВСЬКИЙ

СУБ'ЄКТИВНІ ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ А. КЕСТЛЕРА «DARKNESS AT NOON»

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Стасюк Б. В.

У статті проаналізовано приклади суб'єктивних лексичних трансформацій в українському перекладі роману А. Кестлера «Darkness at Noon». З-поміж основних трансформаційних прийомів, використаних перекладачем, визначено додавання, опущення, модуляцію та конкретизацію. Аналіз прикладів показав, що застосування прийомів суб'єктивної трансформації спрямовано на підвищення адекватності перекладу у

таких аспектах як посилення динаміки розповіді, образна візуалізація, збільшення емоційного забарвлення та уточнення історичного, культурного, суспільно-економічного контексту подій роману.

Ключові слова: *перекладацькі трансформації, лексичні трансформації, суб'єктивні трансформації, адекватність перекладу, додавання, опущення, модуляція, конкретизація.*

Постановка проблеми. Перекладацькі трансформації (далі – ПТ) як «різноманітні суттєві та незначні зміни в структурній формі мовних одиниць, що здійснюються з метою досягнення точності перекладу» [2, с. 361], постійно перебувають у полі зору лінгвістів, оскільки неоднозначність їхнього потрактування й різноманітні підходи до їхньої класифікації відкривають нові можливості для наукового пошуку. Суб'єктивні трансформації як різновид ПТ є невід'ємною частиною кожного перекладеного тексту і зумовлені низкою факторів – історичних, культурних, соціальних, політичних та інших, а також особливостями індивідуального світосприйняття перекладача.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження становлять праці В. Бялика, Г. Єнчевої, М. Караневич, О. Кондратьєвої, Ю. Мельничука, М. Ребенко, О. Сорочана, Б. Стасюка, Є. Фірсової, які вивчали різноманітні складові ПТ, зокрема суб'єктивні й об'єктивні аспекти перекладу художнього твору, прагматично зумовлені ПТ в англо-українському художньому перекладі, ПТ та деформації у художньому перекладі, ПТ у світлі проблеми адекватності, стратегії і рішення, які сприяють усуненню труднощів художнього перекладу тощо.

Метою статті є аналіз особливостей суб'єктивних лексичних перекладацьких трансформацій (далі – СЛПТ) в українському перекладі роману А. Кестлера «Darkness at Noon».

Матеріалом дослідження слугували 100 прикладів суб'єктивних перекладацьких трансформацій, дібраних методом випадкової вибірки з тексту роману.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У романі Артура Кестлера «Darkness at Noon», написаному німецькою мовою 1940 року, йдеться про показові каральні процеси в довоєнному Радянському Союзі над так званими «ворогами народу», які стояли у витоків комуністичного режиму. У центрі сюжету історія ув'язнення Ніколая Рубашова – колишнього більшовика, який був звинувачений у державній зраді. Цей роман став сенсацією у свій час і вважається одним із найвідоміших політичних романів XX століття. Не менш цікавою є історія самого твору. Оригінал німецькою мовою був загублений і тривалий період часу цей твір був відомий у світі тільки в англомовному перекладі, створеному Дафною Гарді, який, у свою чергу, був перекладений тридцятьма мовами. Оригінальний німецький варіант роману був віднайдений тільки 2015 року і був повторно перекладений англійською мовою Філіпом Бемом. У пропонованому дослідженні проаналізовано український переклад першої англомовної версії роману, виконаний Віталієм Бендером 1991 року.

Аналіз прикладів показав, що СЛПТ є дуже поширеною формою адаптації в аналізованому тексті перекладу, зокрема середня кількість таких трансформацій на 5000 знаків становить 20 одиниць. З-поміж основних прийомів, які використовує перекладач, варто зазначити додавання, упущення, конкретизацію, смислову заміну, розширення змісту, генералізацію, модуляцію, стилістичне підсилення, стилістичне пом'якшення тощо.

Розглянемо деякі приклади СЛПТ у аналізованому перекладі.

Найбільш поширеними у тексті перекладу є СЛПТ шляхом додавання. Сутність цього прийому полягає в тому, що перекладач додає певні елементи з метою експліцитної передачі імпліцитної інформації або задля дотримання «мовних норм, що існують у культурі мови перекладу» [4, с. 128]. В аналізованому тексті перекладач застосовує додавання з різними цілями:

1) посилення динаміки дії:

«*He looked out into the yard»* [5, с. 2] – *«Тоді підійшов до вікна й оглянув подвір'я»* [3, с. 5] (перекладач логічно уточнює й візуалізує фізичну дію героя, а слово *«тоді»* надає розповіді динаміки);

«*He remained leaning against the door for a few seconds, and lit a cigarette»* [5, с. 2] – *«Він подався назад, оперся об них спиною і запалив цигарку»* [3, с. 5] (перекладач додає ще одну дію, щоб зробити розповідь більш плавною і «живою», окрім того, додана частина може відображати відчуття героя (розслаблення або втому), водночас у цьому реченні застосовано прийом упущення (*for a few seconds),* оскільки доданий елемент повною мірою зображає паузу; таким чином, у цьому прикладі додавання спостерігаємо експліцитну передачу дії, яка імпліцитно відображає її тривалість);

«Rubashov took his shoes off, still standing at the window» [5, с. 2] – *«Не відходячи від вікна, Рубашов скинув один за одним черевики з ніг»* [3, с. 6] (у цьому прикладі прийом додавання не тільки підсилює образність і динаміку сцени, а й адаптує текст до норм української мови);

2) розгортання розповіді, коли перекладач додає цілі речення, які відсутні в тексті оригіналу: *«You really ought to study the Party history a bit»* [5, с. 4] – *«Ви мусили б уважніше студіювати «Історію партії». У ній мене хвалять не за казки…»* [3, с. 14] (у цьому прикладі додавання перекладач надає Рубашову більшої зверхності, чим показує його характер, а також те, що він пишається своїми досягненнями);

«This has to be gone through, he thought» [5, с. 5] – *«Що ж, треба все перейти й пережити. До кінця»* [3, с. 14] (у доданому реченні перекладач підкреслює усвідомлення Рубашовим фатальності ситуації, в якій він опинився);

3) конкретизація:

«…a narrow track had been cleared for the daily exercise» [5, с. 2] – *«… доріжка, мабуть, для прогулянок в'язнів»* [3, с. 5] (перекладач робить уточнювальне припущення, для чого саме була розчищена доріжка на подвір'ї в'язниці);

4) емоційне підсилення:

«Dawn had not yet appeared; the stars still shone clear and frostily, in spite of the lanterns» [5, с. 2] – *«Незважаючи на ліхтарі, зірки мигтіли ясно, як у справжню морозяну ніч. Ще не світало»* [3, с. 5] (перекладач використовує порівняння, яке додає розповіді емоційності, а також змінює послідовність речень у цьому фрагменті тексту з метою увиразнення опису та дотримання послідовності);

5) експресивно-оцінне розгортання:

«If that photograph were found, he would probably also be taken away» [5, с. 3] – *«Коли б тепер на цей знімок натрапили гості з комісаріату внутрішніх справ, не оминув би арешту й він»* [3, с. 9] (перекладач іронічно уточнює, яких «гостей» боялися в тоталітарному радянському суспільстві);

6) опис психологічного стану героя:

«He was very sleepy and, thinking it over, decided that he would hardly be brought up for examination for another three or four days.…» [5, с. 2] – *«Почувався сонним. Тобто був у стані, коли людина дрімає й водночас здатна думати. Подумки вирішив, що навряд чи на протязі наступних трьох-чотирьох днів його викличуть на допит»* [3, с. 6] (перекладач додає ціле речення, щоб точніше описати фізичний і емоційний стан героя);

7) деталізація:

«He strives vainly until a kind of paralysis descends on him» [5, с. 3] – *«Він шукає рукав, поспішає, але даремно, і параліч сковує його єство»* [3, с. 7] (додані слова роблять розповідь більш природною, динамічною та емоційною, окрім того можуть мати підтекст, а саме символізувати пошук Рубашовим виходу із ситуації, яка з високою ймовірністю принесе йому загибель).

Наступним прийомом СЛПТ, який використаний у романі, є опущення, основною функцією якого є усунення тих «лексичних елементів, які за нормами мови перекладу є частинами імпліцитного смислу тексту» [1, с. 311]. Зокрема, перекладач застосовує цей прийом у таких випадках:

1) з метою адаптації до мови перекладу:

«An hour earlier, when the two officials of the People's Commissariat of the Interior were hammering on Rubashov's door, in order to arrest him, Rubashov was just dreaming that he was being arrested» [5, с. 2] – *«За годину перед тим, як два співробітники Народного комісаріату внутрішніх справ затарабанили у помешкання Рубашова, йому якраз снилося, що його заарештовують»* [3, с. 6] (у перекладі опущена мета візиту, оскільки українському читачеві вона відома з історичного контексту описуваних подій);

2) підкреслення символічності образу: *«His arm under the pillow twitches in the feverish effort to find the sleeve of his dressing-gown»* [5, с. 3] – *«Його рука під подушкою здригалася у гарячковому зусиллі знайти рукав»* [3, с. 8] (ймовірно, рукав представлено як символ виходу із ситуації).

Доволі часто в перекладеному тексті використовується також прийом модуляції (смислова заміна), яка передбачає використання більш точних у певному контексті лексичних одиниць. Наприклад:

1) зміна образу:

«The clockwork was running down» [5, с. 3] – *«Час біг»* [3, с. 7] (перекладач використовує зміну образів з метою адаптації розповіді до стилістики української мови, а також змінює емоційне забарвлення розповіді на більш позитивне);

«It was in the provinces, at the time when we still believed in the flower-garden theory, as you call it» [5, с. 32] – *«Це було в провінції, в часи, коли ми ще вірили у квіти і санаторії»* [3, с. 111] (перекладач трансформує метафору, адаптуючи її до більш знайомого для українського читача соціально-економічного контексту);

2) емоційне підсилення:

Beyond the corner the asphalt surface stopped; they were still in the centre of the town» [5, с. 4] – «*За рогом асфальтова кладка увірвалася, хоч вони перебували у центрі міста»* [3, с. 12] (заміна нейтрального «stopp» на більш емоційно забарвлене слово додає ситуації ефекту несподіванки);

«They watched him as he got slowly out of bed and collected his crumpled clothes together» [5, с. 4] – *«Мовчки стежили, як він повільно підвівся з ліжка і повагом зібрав свою одіж»* [3, с. 11] (перекладач конкретизує дію, замінивши нейтральне дієслово «watch» і додавши слово «мовчки», тим самим надаючи ситуації відтінку напруженості);

3) заміна поняття:

«We were neo-Machiavellians in the name of universal reason [5, с. 32] – *that was our greatness» – «Ми були неомак'явеллістами в ім'я історичної правди, і в цьому полягала наша велич»* [3, с. 111] (замість філософського поняття *«in the name of universal reason»* використано *«в ім'я історичної правди»*, яке більш вживане в цьому контексті в українській мові)

Ще одним поширеним прийомом у перекладеному романі є конкретизація, тобто випадки, коли слова з ширшим значенням перекладач замінює словами з вужчою семантикою [4, с. 127]. Так, у тексті перекладу натрапляємо на такі приклади:

1) заміна культурно-історичного еквівалента:

«The two men who had come to arrest Rubashov stood outside on the dark landing and consulted each other» [5, с. 3] – *«Два енкаведисти, що прийшли за Рубашовим, стояли біля дверей і радилися»* [3, с. 9] (слово «енкаведисти» має більш негативну конотацію, порівняно з нейтральним «men», і додає сцені напруження і відчуття страху);

2) емоційне підсилення:

«He sweated and panted in his sleep; the clockwork hummed, the dream went on» [5, с. 2] – *«Він пітнів і задихався вві сні, годинник цокав, кошмар продовжувався»* [3, с. 7] (замість нейтрального за семантикою слова вжито вужче за значенням слово, яке точно відображає емоційний стан персонажа).

Одним із найбільш цікавих для аналізу є речення *«He dried his forehead and the bald patch on the back of his head with the sheet, and blinked up with already returning irony at the colour-print of No. 1, leader of the Party, which hung over his bed on the wall of his room – and on the walls of all the rooms next to, above or under his; on all the walls of the house, of the town, and of the enormous country for which he had fought and suffered, and which now had taken him up again in its enormous, protecting lap»* [5, с. 3]– *«Витер піт із чола й лисини і, примруживши очі, іронічно глянув на кольоровий портрет Хазяїна, вождя партії, що висів на стіні над його ліжком, висів на стінах усіх інших його кімнат, висів на стінах усіх кімнат цього будинку і, зрештою, на стінах усіх кімнат усіх будинків усієї величезної країни, за яку він боровся й страждав, і яка тепер знову брала його під свою опіку»* [3, с. 8], у якому використано різноманітні СЛПТ, а саме декілька опущень, додавання, смислова заміна та узагальнення. На нашу думку, таку кількість трансформацій перекладач застосував насамперед для того, щоб адаптувати текст до української літературної традиції, тому вилучив слова *«with the sheet»*, *«of his room»*, *«next to, above or under his»*, *«of the town»* з метою уникнення надмірної деталізації розповіді. Окрім того, використані СЛПТ надають цьому фрагменту більшої образності, зокрема вираз *«примруживши очі»* краще візуалізує емоції Рубашова в цей момент, а заміна *«No. 1»* на *«Хазяїн»* є більш релевантною для українського політично-історичного контексту. Додавання повторення слова *«висів»* стилістично підкреслює, що подібні портрети знаходилися усюди й нагадували, що всі перебувають під постійним контролем партії. Смислова заміна виразу *«брала його під свою опіку»* замість «*in its enormous, protecting lap»* є стилістично більш нейтральною і відповідає нормам української мови.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У результаті здійсненого аналізу СЛПТ можна зробити висновок, що використання значної кількості таких трансформацій підвищило рівень еквівалентності перекладу у таких аспектах: посилення динаміки розповіді, образна візуалізація, збільшення емоційного забарвлення (зокрема відображення внутрішнього стану героя) та уточнення історичного, культурного, суспільно-економічного контексту подій роману.

Перспективним видається порівняльний аналіз інших варіантів перекладу роману «Darkness at Noon» (німецькомовного оригіналу й англомовного перекладу 2015 року) з метою встановлення мовних і перекладацьких подібностей і розбіжностей у цих текстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : «Нова Книга», 2004. 560 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : Підручник. Вінниця : «Нова Книга», 2003. 448 с.
3. Орвелл Дж., Кестлер. А. Ніч ополудні. Скотоферма / Переклад О. Дроздовського та В. Бендера. Київ : РВО «Заповіт» МГП «Інформ ОТ сервіс», 1991. 272 с.
4. Яцків Н., Цюпа Л. Перекладацькі трансформації авторських афоризмів Давіда Фонкіноса в романі «Наші розставання». Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Соціальні комунікації. 2018. Т. 29 (68), № 4. С. 126–131.
5. Koestler A. Darkness at Noon. Penguin Books Ltd. New York, 1968. Режим доступу : https://files.libcom.org/files/[Arthur_Koestler]_Darkness_at_Noon.pdf

УДК 811.161.2(07)

Вікторія РЕЛУШКО

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «УЖИВАННЯ ВЕЛИКОЇ ЛІТЕРИ»

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті висвітлено принципи та прийоми формування комунікативної компетентності учнів 10 класу під час вивчення теми «Уживання великої літери». Проведено аналіз використання новітніх освітніх

технологій для кращого засвоєння правил використання великої/малої букви. Подано план навчальної стратегії з використанням мовних ігор, кейсів і проєктів.

Ключові слова: *велика літера, мала літера, графема, диференційовані завдання, інтерактивні методи, комунікативна компетентність, методика навчання української мови.*

Постановка проблеми. Українські вчені вбачають необхідність у межах лінгвістичної освіти формування низки компетентностей у контексті європейських традицій. Професорка С. Ковтюх наголошує: «Компетентнісний підхід у цьому процесі є своєрідним орієнтиром, який спрямовує фахову діяльність філолога на виконання головної мети мовної освіти – виховання особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [9, с. 201]. Одним із ключових завдань сучасної освіти є формування в учнів вправності ефективно спілкуватися, дотримуючись мовних і соціокультурних норм. Комунікативну компетентність трактують як «сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів» [3, с. 25] і в «**Державному стандарті базової середньої освіти»** визначають як одну з основних компетентностей, необхідних для навчання й самореалізації [4, с. 7].

Важливою складовою розвитку комунікативної компетентності є дотримання орфографічних норм. Зокрема, тема **«Уживання великої літери»** в шкільному курсі української мови набуває практичного значення, оскільки, як зазначає професор А. Загнітко, «правописні помилки в написанні власних назв, географічних об'єктів та історичних подій спотворюють зміст висловлювання та знижують мовленнєву культуру» [5, с. 112].

У сучасному інформаційному середовищі, де значна частина комунікації здійснюється письмово, використання великої/малої букв відповідно до чинних правил має не лише орфографічну, а й стилістичну та соціокультурну цінність. На думку Л. Мацько, «орфографічна грамотність є показником загальної культури людини і чинником її успішної комунікації» [14, с. 56].

Проблема полягає в тому, як організувати навчальний процес у 10 класі так, щоб вивчення теми «Уживання великої літери» було не формальним засвоєнням правил, а інструментом формування комунікативної компетентності учнів, інтегрованої в реальні мовні ситуації. Процес навчання потребує поєднання традиційних методів навчання з інтерактивними та комунікативними технологіями, які сприятимуть розвитку вмінь застосовувати чинні норми у власному досвіді спілкування.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування комунікативної компетентності учнів у вітчизняній лінгводидактиці активно досліджують сучасні науковці: С. Абрамович, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Волошина, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Дорошенко, Ю. Жуков, О. Пометун, Г. Почепцов, І. Родигіна, І. Чеботарьова та інші. Зокрема, Н. Голуб підкреслює, що комунікативний підхід у навчанні української мови передбачає органічне поєднання засвоєння мовних норм із розвитком умінь застосовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності [3, с. 31]. Є. Пасічник розглядає комунікативно-діяльнісний підхід як основу ефективного засвоєння граматики й орфографії в старшій школі, наголошуючи на значенні практичних завдань, пов'язаних із реальними ситуаціями спілкування [15, с. 45].

У межах вивчення орфографії значну увагу приділено проблемам уживання великої літери. А. Загнітко розглядає цю тему не лише як технічну орфографічну навичку, а як маркер мовної культури та засіб відображення національної ідентичності в письмовому мовленні [5, с. 114]. Л. Мацько акцентує на тому, що орфографічна грамотність є важливим елементом формування культури українського мовлення, адже «правильне використання великої літери засвідчує рівень мовної освіченості й дотримання комунікативної етики» [14, с. 59].

У сучасних лінгвістичних студіях увагу приділено не тільки технічному аспектові орфографії, а й комунікативному та ідеологічному значенню. Ю. Браїлко звертає увагу на те, «що прагматика великої й малої літер суттєво пов'язана з ідеологічною функцією. Український правопис уже понад століття декларує відхід від принципу «велика літера – власна назва», надаючи цим графемам експресивно-оцінного значення. Позитивна й негативна аксіологія цих графем детермінована екстралінгвальними чинниками, передусім політичною ситуацією й ідеологічними настановами суспільства» [1, с. 162]. Це підтверджує тезу про необхідність формувати в учнів розуміння правил не як формальних обмежень, а як елементів культури письма й засобу смислового акцентування.

З іншого боку, у методичних дослідженнях роблять акцент на практичному формуванні орфографічної грамотності школярів. С. Бузько зазначає, що ефективність засвоєння правил великої літери зростає за умов поєднання тренувальних вправ із комунікативними завданнями, які моделюють реальні ситуації спілкування [2, с. 45–47]. Дослідниця Н. Коновалова підкреслює, що орфографічна правильність є невід'ємною складовою лінгвістичної компетентності, а відтак і загальної комунікативної культури учня [13, с. 28–30].

Отже, сучасні дослідники вказують на необхідність застосування інноваційних методик, які б узгодили засвоєння правил уживання великої літери з розвитком комунікативної компетентності учнів старших класів.

Мета статті – дослідити ефективність використання специфічного орфографічного матеріалу під час вивчення теми «Уживання великої літери» як інструменту для формування комунікативної компетентності

учнів 10 класу та окреслити ефективні шляхи інтеграції орфографічних знань у мовленнєву практику з метою доцільно й свідомо використовувати мову в різних життєвих ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично правила вживання великої літери в українській мові формувалися поступово: у староукраїнських текстах XVI–XVII ст. велика літера застосовувалася насамперед для позначення початку рядка чи речення, а також у релігійних текстах для виділення сакральних понять. У XIX ст. під впливом європейських традицій усталилося використання великої літери у власних назвах. Сучасний український правопис кодифікував ці норми, надавши їм чіткої системності. З огляду на освітню політику, формування комунікативної компетентності як ключової мети навчання вимагає від учителя актуалізації правописних норм у практичній діяльності (усне й письмове мовлення, цифрові комунікації). Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти прямо акцентує увагу на мовно-комунікативних компетентностях, тому вчителі мають враховувати чинні правописні норми в плануванні навчального процесу.

Автори нової редакції **«Українського правопису» (2019)** не вводили радикально нових принципів щодо великої літери, але суттєво унормували й уточнили низку випадків її вживання, що має практичне значення для шкільного курсу. Хоч С. Ковтюх у двох публікаціях писала про те, що «досі не розв'язане питання про правопис власних неофіційних назв військовиків, зокрема позивних», при цьому існує подвійна орфографічна практика – «написання позивних і псевдо в лапках та без лапок» [12, с. 38]. Дослідниця ще в публікації 2020 р. писала, що «недоцільно вживати лапки для власних назв осіб у прямому номінативному значенні, серед них – у мілітіпсевдонімах»; треба «уніфікувати орфографію позивних і псевдо: писати їх з великої букви та без лапок: *позивний* ***Міф*** *(Василь Ярославович Сліпак), позивний* ***Редут*** *(Герой України Олександр Сергійович Трепак), псевдо Володимира Михайловича Караташа –* ***Глек****, псевдо Романа Осиповича Шухевича:* ***Білий, Дзвін, Роман Лозовський, Степан, Чернець, Чух, Тур, Тарас Чупринка*** тощо. Необхідно додати зазначену інформацію та взірці до «Українського правопису», а саме: до § 49, п. 1 про вживання великої букви в різних класах та підкласах антропонімів»; «також до § 49, п. 5 третього абзацу про написання з малої букви прізвищ (імен) зі зневажливим забарвленням варто додати військові псевдоніми (позивні) сепаратистів та російських загарбників» [11, с. 160].

Уважаємо за потрібне, з огляду на сучасну мовно-освітню парадигму, значну увагу приділяти формуванню комунікативної компетентності учнів, адже саме вона забезпечує їхню здатність ефективно взаємодіяти в навчальній, соціальній та професійній сферах. Як зазначає Н. Голуб, розвиток мовленнєвих умінь і навичок є одним із головних завдань сучасної школи, що сприяє становленню мовної особистості [3, с. 25]. Є. Пасічник підкреслює, що формування комунікативної компетентності неможливе без засвоєння орфографічних норм, які забезпечують точність і зрозумілість висловлювань [15, с. 45].

Наприклад, під час роботи з текстами історичного та суспільно-політичного змісту в 10-му класі важливо нагадувати, як треба писати н**азви історичних подій, епох, календарних періодів і свят (***Велика французька революція, Коліївщина, Ренесанс, Новий рік, День учителя, День пам'яті та примирення, День Незалежності України***).** При редагуванні документів і підготовці історичних довідок варто повторити с**кладні й дефісні назви, пов'язані з географією на зразок** *Бреттон-Вудська конференція, Брест-Литовський мирний договір, Ясько-Кишинівська операція*. Учителю слід пояснювати відмінності між повними офіційними формами й умовними побутовими найменуваннями областей, районів, округів тощо (*Волинська область, Рожищенський район, Автономна Республіка Крим*). Під час роботи з офіційними текстами та діловим листуванням можна повторити **назви посад і титулів** (наприклад, *Президент України, Генеральний прокурор України, Генеральний секретар ООН*), а також о**собливе (стилістичне) вживання великої літери:** у правописі чітко виділено контексти, де з великої букви пишуть звернення-займенники *Ви, Ваш* як форма ввічливості (звернення до однієї конкретної особи в листах/офіційних документах), а також окремі загальні слова в авторсько-стилістичних контекстах (*Батьківщина, Честь* тощо). Це правило потрібно розглядати окремо під час роботи над стилістикою й етикетом письма [Див.: 16, с. 81, 78, 87, 89–90]. Додаткові уточнення стосуються написання назв організацій, торгових марок та нагород (правила про взяття в лапки, велика буква в складених назвах, написання перших слів і компонентів-онімів). Ці норми також детально зафіксовані в § 54–58 Правопису 2019 і мають бути враховані при підготовці уроків для учнів 10-го класу (редагування газетних текстів, складання офіційних довідок, оформлення проєктів тощо).

Для формування комунікативної компетентності в 10-му класі важливо не лише пояснювати нові/уточнені норми Правопису 2019 р., а й системно давати завдання, де учні застосовують їх у реальних жанрах письма (лист, довідка, публіцистичний матеріал, проєкт). Офіційні джерела – «Український правопис» 2019 р. та положення Державного стандарту слугують методичною опорою для оновлення навчальних програм і контрольних вимог.

У процесі навчання української мови в 10-му класі тема «Уживання великої літери» потребує не лише пояснення правил, а й інтеграції їх у практичну мовленнєву діяльність учнів. Це відповідає компетентнісному підходу, коли учень не просто відтворює теоретичний матеріал, а застосовує його у власному усному та письмовому спілкуванні. Як зазначає С. Караман, засвоєння мовних норм стає результативним лише тоді, коли воно поєднане з практикою мовлення в різних комунікативних ситуаціях [6, с. 101].

У 3 виданнях навчального посібника С. Ковтюх «Репетитор (як навчитися грамотно писати)» уміщено низку вправ щодо вживання великої букви, серед яких є з традиційними завданнями щодо того, яку треба писати літеру в словах та словосполученнях – велику або малу (серед матеріалу багато важливих прикладів, зокрема щодо написання назв вулиць, провулків, площ і под.); дібрано кілька десятків речень, у яких залежно від лексичного значення те саме слово може писатися по-різному; є вправа, у якій треба пояснити вживання великої чи малої букви (запропоновано речення зі складними авторськими чи загальномовними випадками). Авторка не залишила поза увагою творчі завдання: в одній вправі запропоновано написати «твір у художньо-белетристичному стилі, використовуючи власні назви» (пропоновані теми: «Моя мала батьківщина», «Зоряна карта неба», «Офіційні та неофіційні власні назви мого міста (селища, села)»,. «Видатні особистості нашого краю». Ще в одній вправі необхідно написати «по 10–15 прикладів за рубриками: 1. Назви посад, звань, учених ступенів, титулів, рангів, чинів. 2. Назви організацій, установ, державних органів, міністерств, заводів, фабрик, комбінатів, виробничих об'єднань, шахт, театрів, музеїв, навчальних закладів і т. ін. 3. Написання прикметників, зокрема присвійних. 4. Назви історичних епох, періодів, війн, революцій, подій, повстань, рухів, свят, знаменних дат. 5. Назви з'їздів, конференцій, сесій, пленумів, засідань, конгресів, документів, договорів. 6. Назви творів літератури, мистецтва, наукових праць, періодичних видань, писемних історичних пам'яток. 7. Найменування кораблів, поїздів, літаків, автомобілів, тракторів і т. ін. 8. Назви сортів рослин (у тому числі злакових). 9. Назви пам'яток архітектури, замків, храмів, релігійних персонажів, свят, постів. 10. Назви вокзалів, станцій (у тому числі станцій метро), портів, пристаней. 11. Назви орденів, відзнак, нагород» [Див. 7, с. 112–117; 8, с. 145–152, 10, с. 111–117].

Методично доцільним є використання **проблемно-пошукових завдань**, де учні аналізують тексти з орфографічними помилками та самостійно визначають правильне написання. Наприклад, пропонують редагування газетних чи інтернет-заміток, де часто трапляються неточності у вживанні великої літери. Це сприяє розвитку критичного мислення та формуванню навички самоперевірки.

Важливу роль відіграють **інтерактивні методи навчання**. Під час рольових ігор («журналіст і редактор», «учитель і учень»), учні практикують правильне використання великої літери у власних висловлюваннях. Ефективним є також складання міні-проєктів. Наприклад, створення віртуальної «Мапи свят і пам'ятних дат України», де потрібно правильно застосовувати правила правопису. Така робота інтегрує знання з історії, культури та мови, розвиваючи міжпредметні компетентності.

Гра 1. «Редактор онлайн-видання». Мета: навчити учнів уважно застосовувати правила вживання великої літери в текстах. **Хід гри:** 1) учитель ділить клас на команди (2–3 групи); 2) кожна команда отримує «текст статті» (підготовлений учителем уривок новини чи історичної довідки з навмисними помилками у вживанні великої літери); 3) завдання команд – відредагувати текст, виправивши всі помилки; 4) перемагає команда, яка знайде й пояснить найбільшу кількість помилок.

Приклад фрагмента тексту для гри: Першого жовтня українці святкують день захисника україни, а також день українського козацтва. Цього року президент україни виступив у києві на майдані незалежності. (Учні мають виправити: *День захисника України, День Українського козацтва, Президент України, Києві, майдані Незалежності*).

Крім того, сучасний освітній процес передбачає застосування **цифрових інструментів:** інтерактивних тестів, онлайн-редакторів та мовних платформ, які дозволяють учням тренувати орфографічні навички в зручному форматі. За даними С. Бузько, використання цифрових засобів у навчанні орфографії підвищує мотивацію школярів і сприяє кращому закріпленню правил [2, с. 46].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, ефективне вивчення теми «Уживання великої літери» в 10-му класі передбачає поєднання історико-лінгвістичного аспекту, аналізу сучасних норм правопису та впровадження інноваційних методів навчання, що сприяють формуванню не лише орфографічної грамотності, а й комунікативної компетентності старшокласників. Аналіз державних освітніх документів та положень «Українського правопису»! 2019 р. засвідчив, що оновлені норми щодо вживання великої літери потребують активного впровадження в шкільну практику. Ефективними виявляються інтерактивні методи, ігрові технології, проблемно-пошукові та творчі завдання, які дозволяють поєднати засвоєння правописних правил із розвитком комунікативної компетентності. Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення системи вправ та методичних рекомендацій, що сприятимуть підвищенню рівня грамотності й комунікативної культури учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Браїлко Ю. В. Велика й мала літери як ідеологеми в українському дискурсі. *Українське мовознавство*. 2023. № 1 (53). С. 149–168.
2. Бузько С. А. Формування орфографічної грамотності учнів та учениць під час навчання орфографії української мови у профільній школі : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : ДВНЗ «КДПУ», 2023.72 с.
3. Голуб Н. Б. Методика навчання української мови у старшій школі : навч. посіб. Київ : Академія, 2017. 256 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ : Кабінет Міністрів України, 2020. 38 с.
5. Загнітко А. П. Сучасний український правопис : проблеми та тенденції розвитку : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2016. 184 с.
6. Караман С. О. Українська мова у професійному спілкуванні : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 312 с.

7. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) : навчальний посібник з практичного курсу української мови. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2004. 460 с.
8. 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.
9. Ковтюх С. Л. Науково-методичне забезпечення курсу сучасної української літературної мови як основа якісної професійної підготовки філолога. *Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 197–201.
10. 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.
11. Ковтюх С. Л. Особливості відмінювання та правопису мілітіпсевдонімів у сучасній українській мові. *Наукові записки. Серія : філологічні науки*. Кропивницький : КОД, 2020. Вип. 175. С. 153–157.
12. Ковтюх С. Л. Система чинників для визначення словозмінних парадигм міліті-псевдонімів у сучасній українській літературній мові. *Філологічний часопис :* науковий журнал. Умань : Візаві, 2021. С. 37–46.
13. Коновалова Н. О. Іншомовна комунікативна компетентність: сутність та структура. *Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 42. С. 25–32.
14. Мацько Л. І**.** Культура української мови : навч. посіб. Київ : Либідь, 2018. 240 с.
15. Пасічник Є. А. Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти : навч. посіб. Київ : Освіта, 2019. 300 с.
16. Український правопис. Київ : Наукова думка, 2019. 391 с.

УДК 821.161.2-1.09 (072)

Іванна РОНДЮК

ПЕЙЗАЖНА ЛІРИКА (6-Й КЛАС) В ПРОГРАМАХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР

(студентка ІІ 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 особливості презентації пейзажної лірики в модельних програмах інтегрованих курсів української та *зарубіжної літератур для 6 класу.*

Ключові слова: *пейзажна лірика, програма інтегрованого курсу української* та *зарубіжної літератур*, *компаративний підхід, жанр, учень, учитель.*

Серед чинних навчальних програм, окрім базових, що презентують лише українську літературу, особливу увагу привертають інтегровані курси, які поєднують вивчення української та зарубіжної літератур.

Відразу окреслимо свою позицію в цьому дискусійному питанні. Ми не є прихильниками створення таких інтегрованих курсів. Вважаємо, що в сучасному історичному контексті, коли Україна протистоїть росії, борючись за збереження національної ідентичності, необхідно чітко окреслювати межі українського культурного сегменту у форматі автономного шкільного курсу «Українська література». Аналізуючи зміст програм із зарубіжної літератури попередніх років, приходимо до висновку, що левова частка творів представлена там надбаннями російських письменників. У такий спосіб відбувається ідеологічно небезпечна підміна понять, яка деформує світоглядну картину, ціннісну ієрархію учнів.

Проблема вивчення зразків пейзажної лірики в 6-му класі перебуває, на жаль, на маргінесах інтересів науковців. Це питання осмислювали Оксана Пойда [7], яка розробила методичний алгоритм роботи з віршами Михайла Стельмаха, Альона Маковійчук [3], котра аналізує специфіку ознайомлення школярів із поезіями Павла Тичини та Максима Рильського, а також Ірина Лагола [1], Лариса й Ольга Попови [8], що зосереджують увагу на роботі з теоретико-літературними поняттями при ознайомленні молодших школярів із пейзажними мотивами у творчості Тараса Шевченка.

Дослідження місця, пейзажної лірики в програмах інтегрованих курсів *української* та *зарубіжної літератур для* 6 класу допоможе з'ясувати доцільність інтеграції шкільних предметів й ефективність такої методологічної стратегії, звідси випливає **актуальність нашого дослідження**.

Мета нашої студії, визначити особливості презентації пейзажної лірики в програмах інтегрованих курсів *української* та *зарубіжної літератур для* 6 класу й оцінити ефективність компаративного підходу.

Об'єкт нашого дослідження: програми інтегрованих курсів української та зарубіжної літератур для 6 класу, а **предмет** – специфіка подачі пейзажної лірики в цих шкільних програмах.

Компаративний підхід, який відкриває широкі можливості для вчителя та учнів, дозволяє не лише глибше осмислювати художній твір, а й бачити спільні теми, образи й мотиви, притаманні різним літературам, може бути безболісно реалізований на уроках української літератури при вибудовуванні міжпредметних зв'язків, не виходячи за межі національної літературної традиції, щоб показати учням, як поезія про природу єднає різні культури, допомагає краще розуміти себе та світ.

З-поміж модельних програм інтегрованих курсів варто виокремити модельну навчальну програму «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. М. Чумарна, Н. Пастушенко) [5] і модельну навчальну програму «Інтегрований курс літератур

(української та зарубіжної) 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Т. Яценко, І. Тригуб) [4]. Цікаво, що серед авторів цих програм бачимо вже знайомі імена – М. Чумарна, Т. Яценко. Ці методисти розробили базові модельні навчальні програми з української літератури, а тепер продовжують роботу, намагаючись запропонувати нові формати міжпредметної інтеграції.

Обидві програми містять окремі тематичні розділи, присвячені вивченню пейзажної лірики. Такий підхід свідчить про усвідомлення авторами важливості пейзажної лірики в шкільному літературному курсі.

Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 5–6 класи» [4] для закладів загальної середньої освіти, укладена Т. О. Яценко й І. А. Тригуб, розрахована на поступове занурення учнів у світ поетичного слова, має на меті створювати можливості для емоційного, естетичного й інтелектуального розвитку.

У модельній програмі, зазначено, що в процесі вивчення пейзажної лірики учні мають:

– осмислювати зміст поетичних творів у зв'язку з культурним контекстом їхнього створення;

– виявляти спільні та відмінні мотиви у зображенні природи в українській і зарубіжній літературі;

– аналізувати емоційну тональність творів, розкривати використані художні засоби та прийоми» [4, с. 54].

Порівняльний підхід, передбачений програмою, на думку авторів, сприяє «не лише глибшому розумінню індивідуального стилю кожного автора, а й формуванню у школярів уміння бачити природу як джерело філософського осмислення життя в різних літературних традиціях» [4, с. 55].

Спробуємо з'ясувати потенціал цієї програми для реалізації поставлених завдань.

У переважній більшості запропоновані для вивчення твори українських письменників дублюють зразки, що представлені у модельній навчальній програмі «Українська література» для 6 класу, укладеною Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук, І. А. Тригуб [6]. Зокрема обидві програми включають по чотири представники пейзажної лірики. В обох програмах є твори Лесі Українки, Ліни Костенко та Миколи Вінграновського. Однак є певна відмінність: у першій програмі до списку додано Оксану Радушинську, а в другій – Максима Рильського.

У другому семестрі 6 класу в програмі є тематичний розділ «Поетичне бачення світу», який містить добірку творів українських авторів, що репрезентують пейзажну лірику: «Тиша морська» Лесі Українки, «Дощ», «Осінь-маляр із палітрою пишною...» Максима Рильського, «Даленіє вечір в бабиному літі...», «Димить стерня над синіми ярами», «Вже неминуче буде сніг» Миколи Вінграновського та «Осінній день, осінній день, осінній...», «Дощ полив» Ліни Костенко.

Кожен із цих авторів має виразний індивідуальний стиль, вміє майстерно створити поетичний образ природи.

Поезія Максима Рильського, зокрема рекомендований для вивчення вірш «Дощ», вирізняється філософською глибиною і водночас надзвичайною образністю. Його твори збагачують емоційне сприйняття природи, викликають естетичну насолоду і вчать бачити красу навколишнього світу в буденних речах.

Микола Вінграновський – майстер імпресіоністичної лірики, що відтворює миттєві враження, настрої, кольори і звуки природи. Його пейзажі надзвичайно динамічні, а мова образна і музична. У вірші «Димить стерня над синіми ярами…» поет створює живу картину вечірньої природи, наповнену різноманітними відтінками кольорів і звуків, що викликає глибокі емоції та відчуття моменту.

Віршам Ліни Костенко властива глибина емоційного переживання і відтворення сакрального зв'язку людини і природи. У поезіях мисткині природа – не просто тло, а рівноправний учасник подій. У мінорному вірші «Осінній день, осінній день, осінній!...» увиразнюється ідея мудрого прийняття плинності життя.

До зразків української пейзажної лірики в програмі Т. О. Яценко, І. А. Тригуб як паралель зі світової поезії заявлено хайку Мацуо Басьо, класика японської літератури, одного з найвизначніших представників цього жанру. Поезія Басьо вирізняється граничною лаконічністю й водночас глибиною художнього осмислення життя. В основі хайку – спостереження за миттєвістю, у якій розкривається гармонія світу, часто через несподіване поєднання деталей. Це вимагає зосередженості, уважного вдивляння у світ, що сприяє формуванню в учнів чутливості до краси навколишнього середовища, збагаченню емоційно-естетичного досвіду.

Високо оцінюючи талант японського митця, не можемо погодитися із використанням його поезії як паралелі до названих вище зразків української пейзажної лірики.

По-перше, автори програми, не дотримуються в кількісному відношенні принципу паритетності, натомість маємо пропорцію 1:2: зарубіжна література – Мацуо Басьо, Джанні Родарі, українська – Леся Українка, Максим Рильський, Микола Вінграновський, Ліна Костенко.

По-друге, називаючи конкретні твори українських поетів, Т. О. Яценко, І. А. Тригуб не пропонують конкретних творів японського класика: «Мацуо Басьо (1644–1694). Хайку. (три – чотири твори за вибором учителя)» [4, с. 54].

По-третє, вивчення перекладної поезії, багатої на тонкі підтекстові смисли, загрожує деформацією змісту оригіналу. Щоправда автори програми, розуміючи цю небезпеку, пропонують «читання поетичних творів зарубіжних авторів мовою оригіналу (за умови володіння мовою)» [4, с. 55]. Цікаво, у скількох українських

школах можливо реалізувати це завдання? На нашу думку, необхідно не тільки визначити найбільш оптимальні хайку для розгляду, а й вказати конкретні варіанти перекладу, імена перекладачів.

По-четверте, хайку – це філософська лірика, хоча й залучає як обов'язковий елемент природу. Терміном «хайку», або «гайку» називають «жанр японської поезії, що виник на основі хокку наприкінці XVII ст., запозичивши у нього строфічну триверсову будову (п'ять – сім – п'ять віршових неримованих рядків» [2, с. 553].

Відтак виникає логічне питання, наскільки доречна така паралель у програмі через призму ідейно-тематичної класифікації.

По-п'яте, урбаністична поезія італійця Джані Родарі «Листівки з видами міст», де каталогізовано італійські культурно-історичні пам'ятки, – невдала паралель до українських зразків пейзажної лірики.

По-шосте, принагідно зауважимо не завжди стилістично коректне формулювання очікуваних результатів навчання, на кшталт: «знаходить у поезії теоретико-літературні поняття, пояснює їх сутність» [4, с. 55].

Як бачимо, залучення творів зарубіжної поезії в інтегрованому курсі хоча й урізноманітнює навчальний матеріал, проте не створює умов для ефективного зіставлення творів українських і зарубіжних авторів.

У модельній навчальній програмі «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти [5], укладеній М. Чумарною та Н. Пастушенко, приділено більшу увагу пейзажній лірици, яка представлена двічі протягом навчального року. Проте слід зазначити, що вивчення пейзажної лірики зарубіжних письменників у цій програмі не передбачено, а увага зосереджена лише на творах українських представників. Таким чином, як і в програмі Т. О. Яценко, І. А. Тригуб, оприявнюється проблема недотримання стратегічного компаративістичного вектора.

У першому семестрі, восени, пейзажна поезія представлена в межах розділу «Одне чуття в природи і в людини», зокрема в підрозділі «Подих золотої осені», що включає поезії Івана Франка «Дрімають села» та Ліни Костенко «Сю ніч зорі такі колючі».

У другому семестрі, навесні, пейзажна лірика вивчається в розділі «Народжені для весни духу: Григорій Сковорода «Гей, поля, поля зелені…» й Леся Українка «Уже весняне сонце припікає».

Якщо порівнювати зміст модельної навчальної програми з української літератури та інтегрований курс української та зарубіжної літератур, створений М. Чумарною та Н. Пастушенко, то можна помітити кілька суттєвих відмінностей. Інтегрована програма передбачає ширше залучення пейзажної лірики – чотири автори (Іван Франко, Ліна Костенко, Григорій Сковорода, Леся Українка) замість трьох (Тарас Шевченко, Іван Франко, Ліна Костенко).

Позитивом програми є узгодження змісту поетичних творів із природними ритмами року, це сприяє глибшому емоційному сприйняттю поезії учнями. Осінні вірші навіюють відчуття спокою, тиші, заохочують до споглядання (як у Івана Франка), тоді як весняні твори генерують життєствердний настрій оновлення, пробудження природи і душі, як у Григорія Сковороди й Лесі Українки. Такий підхід дозволяє не лише ефективніше вивчати художній твір, а й формувати в дітей глибший емоційно-асоціативний зв'язок із поезією.

Незвично бачити ім'я Григорія Сковороди в контексті пейзажної лірики, адже для його творчості більш характерні громадянські та філософські мотиви. Проте поезія «Гей, поля, поля зелені…» зі збірки «Сад божественних пісень» відкриває іншу грань його поетичного обдарування – здатність передавати красу природи як відображення духовної гармонії й Божого задуму.

Ліричний герой обирає простоту буття, єдність із природою замість суєтного міського життя, утверджуючи духовне багатство як істинну цінність. Таким чином, пейзаж стає не лише фоном, а й засобом розкриття внутрішнього світу ліричного героя і його духовних пошуків.

Отже, вивчення пейзажної лірики в межах обох модельних програм інтегрованих курсів почасти сприяє розвитку ключових літературних і читацьких компетентностей. Учні вчаться усвідомлено висловлювати власні емоції, що виникають під час сприймання поетичного твору, аналізувати образ ліричного героя, визначати основні мотиви поезії. Разом із тим компаративна концепція курсу втілена непослідовно і спорадично, що розмиває уявлення учнів і про цілісність, багатогранність української літератури, і про еклектично представлені надбання інших національних літератур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лагола І. Формування у молодших школярів особистісного ставлення до дійсності через художні образи пейзажної лірики Т. Шевченка. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. Вип. 47. С. 84–87.

2. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. / автор-укладач Ю. І. Ковалів. Київ, 2007. Т. 1. 607 с.

3. Маковійчук А. Особливості вивчення пейзажної лірики у 5 класі (на прикладі поезій Павла Тичини та Максима Рильського). URL: https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/5104/1/Makoviichuk-2020-v2_dit_lit-90-96.pdf (дата звернення: 13.09.2025).

4. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / авт. Яценко Т. О.,
Тригуб І. А.). Редакція 2023. URL: https://mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/navchalni prohramy naosnovi modelnykh/2024/09/intehrovanyy kurs literatur ukrayinskoyi-ta-zarubizhnoyi-bazovyy-predmetnyy-tsykl-5-6-klasy-yatsenko-ta-in-2024.pdf (дата звернення: 01.09.2025).

5. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / авт. Чумарна М. І., Пастушенко Н. М.

URL: https://mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5 9.klas/Movno literat.osv.hal/27.11.2023/Intehr.kurs.lit.ukr.ta.zar.5-6-kl.Chumarna.Pastushenko.27.11.2023.pdf (дата звернення: 5.09.2025).

6. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) / автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А, Тригуб І. А., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Овдійчук Л. М., Дячок С. О., Макаренко В. М.). 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.Yatsenko.ta.in.14.07.pdf (дата звернення: 02.09.2025).

7. Пойда О. А. Пізнання школярами малої батьківщини крізь дивосвіт природи на уроках вивчення лірики Михайла Стельмаха. *Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., присв. 105-річчю від дня народж. письменника* / гол. ред. О. М. Куцевол та ін.. Вінниця : Нілан ЛТД. 2017. С. 217–223.

8. Попова О. І., Попова Л. П. Роль пейзажу у формуванні літературознавчої компетентності молодших школярів : *матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку»* (25–26 квітня 2019 року). Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 190–192.

УДК 81’25:004

Владислав САВЕЛЕНКО

ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНИХ ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

(студент І 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 досліджено маніпулятивний потенціал інавгураційної промови Джона Ф. Кеннеді та особливості її перекладу українською мовою. Інавгураційна промова розглядається як жанр політичного дискурсу, що поєднує інформативну й впливову функції, формуючи позитивний імідж лідера, мобілізуючи громадськість і апелюючи до універсальних цінностей. Основну увагу приділено аналізу риторичних засобів, таких як антитеза, паралелізм, риторичні запитання, метафори, афористичність, а також використанню інклюзивного "ми" і патетичного тону. Зроблено акцент на необхідності збереження прагматичного ефекту оригіналу при перекладі політичних промов. У результаті дослідження визначено ефективні перекладацькі стратегії, що забезпечують адекватну передачу емоційно-переконливого впливу англомовного політичного тексту в українському перекладі.

Ключові слова*: *інавгураційна промова, політичний дискурс, мовна маніпуляція, риторичні засоби, переклад, прагматичний ефект, патетика, афористичність, перекладацькі стратегії.

Постановка проблеми: Інавгураційна промова є одним із найвиразніших жанрів політичного дискурсу, у якому мова виконує не лише інформативну, а й впливову функцію. Вона покликана сформувати позитивний імідж лідера, викликати довіру та об’єднати націю навколо спільних цінностей. Маніпулятивний вплив реалізується через використання риторичних стратегій, емоційно забарвленої лексики, метафор і граматичних конструкцій, спрямованих на створення ефекту єдності та надії. Під час перекладу таких промов перекладач має зберегти не лише зміст, але й комунікативний намір і прагматичний ефект оратора.

Аналіз досліджень і публікацій: Проблема мовної маніпуляції в політичному дискурсі розглядалася у працях Т. ван Дейка, Дж. Лакоффа, П. Чілтона, Н. Ферчі та М. Фейркло, які аналізували механізми впливу мови на свідомість мас. Теоретичні основи перекладу політичних текстів закладено у працях Ю. Найди, Г. Вермеєра, Л. Венуті, К. Норд, І. Корунця, Р. Зорівчак, Л. Коломієць. Вони наголошували на важливості збереження прагматичної функції тексту під час перекладу. Незважаючи на це, інавгураційні промови залишаються відносно малодослідженими з точки зору перекладацької практики, особливо у контексті збереження маніпулятивного потенціалу мовлення.

Мета статті: Метою статті є виявлення засобів маніпулятивного впливу в англомовних інавгураційних промовах та визначення способів їх адекватного відтворення українською мовою. Дослідження спрямоване на виявлення ефективних перекладацьких стратегій, що забезпечують збереження емоційно-прагматичного ефекту.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження: Переказ маніпулятивного ефекту у перекладі є надзвичайно складним завданням для перекладача. Інавгураційна промова Кеннеді вимагає не дослівного перекладу, а **ретельної передачі впливу на аудиторію**, з урахуванням культурних і мовних особливостей.

Президент виступає не лише як політик, а й як символ нового покоління, що прагне миру, справедливості та прогресу. У промові поєднано три риторичні складові – **ethos, pathos і logos,** які забезпечують маніпулятивний вплив через емоційне та логічне переконання.

Перш за все, потрібно сказати за **патріотичні апеляції, наприклад:** *Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country. – Не питайте, що країна може зробити для вас – питайте, що ви можете зробити для своєї країни.*

У перекладі важливо зберегти **антитезу**, ритм і моральний імператив.

Антитеза досить часто зустрічаєтьс у текстах політичних промов: *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 імператив і паралелізм, створюючи потужний емоційний заклик і стимулюючи почуття патріотичного обов'язку. Через зміну фокусу від особистого до суспільного формується ефект єдності та відповідальності, що має маніпулятивний характер. Інший приклад – **риторичний повтор:**

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 ставиться вона до нас прихильно чи вороже, що ми заплатимо будь-яку ціну, понесемо будь-який тягар…

Послідовність дієслів *pay – bear – meet – support – oppose* створює ритм і наростаючу енергію. У перекладі цей ритм потрібно зберегти, адже саме він формує відчуття сили та непохитності. Такий прийом забезпечує **емоційний резонанс** із аудиторією, посилюючи ефект довіри.

Важливим є також **метафоричний образ**: *The torch has been passed to a new generation of Americans. – Факел передано новому поколінню американців*.

Метафора *факела* символізує спадкоємність ідеалів свободи та демократії. Вона апелює до античної традиції, де світло означало знання, життя і надію. Таким чином, Кеннеді позиціонує своє покоління як носія світла – продовжувача історичної місії США. Через таку символіку формується відчуття історичної значущості моменту, а сам оратор постає як спадкоємець великої національної традиції, що додає промові глибокого етичного та емоційного звучання.

Наступним прийомом маніпуляції є **риторичне запитання:** *Can we forge against these enemies a grand and global alliance…? – Чи зможемо ми створити велику й глобальну коаліцію проти цих ворогів…?"*

У цьому випадку важливо зберегти форму питання, не перетворюючи його на ствердження. Українською легко втратити натиск та емоційний заряд, якщо перекласти занадто формально. Перекладач має зберігати **риторику**, а не лише зміст.

У тестах провом часто зустрічається використання *ми.* Наприклад: *We are the heirs of that first revolution. – Ми – спадкоємці тієї першої революції.*

Таке використання займенника формує єдність, колективну ідентичність. Отже, перекладачуві необхідно зберегти **інклюзивне *ми*.** У перекладі важливо уникати **розщеплення *ми*** (щоб не вийшло *ми з вами* чи *наші предки*), бо це зменшує ефект єдності.

Ще одним аспектом маніпуляції є **паралелізм:** *To those old allies… To those new states… To those people… - До наших давніх союзників… До нових держав… До народів…*

Ритм, повторюваність створює емоційне підсилення. Слід **дотримуватись однакової синтаксичної структури**. Перекладач уникає замін типу *тим, хто*..., бо це порушує структуру. Краще йти за ритмом англійського оригіналу – це зберігає енергію мови.

Президенти у своїх промовах завжди **апелюють до універсальних цінностей:** *liberty, freedom, peace, justice, "human rights – свобода, мир, справедливість, права людини.*

Посилання на універсальні поняття створює моральний авторитет, тому потрібен точний і **стабільний термінологічний переклад**. Треба уникати варіативності на кшталт *воля* замість *свобода*, бо кожне слово має політичне навантаження.

У текстах політичних промов зустрічається так званий месіянізм: *…the trumpet summons us again – not as a call to bear arms, though arms we need – but a call to bear the burden of a long twilight struggle... - …сурма знову кличе нас – не до зброї, хоч зброя потрібна – а до тяжкої, сутінкової боротьби…*

Метафора труби натякає на священну місію. У цьому випадку необхідно зберегти **високий стиль** і не спростити метафору. Також перекладач зберігає **біблійні або релігійні алюзії**, оскільки вони несуть глибинну емоційну маніпуляцію.

Текст промови Джона Кеннеді характеризується афористичністю: *Let us never negotiate out of fear. But let us never fear to negotiate. – Ніколи не ведімо переговорів зі страху. Але ніколи не бійтеся вести переговори.*

Парадокс, гра слів – викликає довіру та емоційний резонанс. Перекладач зберегає **дзеркальну конструкцію**, уникає зайвих слів, тому що чим лаконічніше, тим краще афоризм працює в перекладі.

Усі наведені приклади свідчать, що промова Кеннеді побудована за принципом цілеспрямованого риторичного впливу. Вона не лише інформує, а й емоційно мобілізує слухачів, поєднуючи раціональну аргументацію з високим патетичним тоном, що робить її одним із найвпливовіших політичних текстів XX століття.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Інавгураційна промова Джона Кеннеді є взірцем політичного мовлення з потужним маніпулятивним потенціалом, реалізованим через ретельно підібрані риторичні стратегії, емоційно забарвлену лексику, паралелізми, метафори та афористичні конструкції. Вона поєднує інформативну й експресивно-впливову функції, формуючи образ лідера як морального авторитета та об'єднуючої сили нації.

Під час перекладу таких текстів головним викликом є не буквальна передача змісту, а відтворення комунікативного наміру та прагматичного ефекту, закладеного оратором. Особливу увагу слід приділяти

збереженню риторичних прийомів – антитези, паралелізму, риторичних запитань, метафоричних образів, апеляції до колективної ідентичності (інклюзивне *ми*), афористичності та месіянізму.

Збереження стилістичної та емоційної виразності є необхідною умовою для адекватного перекладу політичних промов, адже саме ці елементи забезпечують маніпулятивний вплив на цільову аудиторію. Вдало підібрані перекладацькі стратегії дозволяють не лише донести зміст промови, але й зберегти її переконливу силу, пафос і мобілізуючий потенціал.

Таким чином, переклад інавгураційних промов вимагає комплексного підходу, що поєднує знання риторики, теорії перекладу та політичного контексту. Успішна передача маніпулятивних засобів – це не механічне відтворення мовних одиниць, а творчий процес, спрямований на відтворення впливу, який промова має на аудиторію в оригіналі.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняльний аналіз перекладів інавгураційних промов у різних культурах та вивчення впливу перекладача на формування політичного іміджу лідера.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. Фразеологія перекладу. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. 268 с.
2. Коломієць Л. Теорія і практика художнього перекладу. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
3. Корунець І. Вступ до перекладознавства. Вінниця : Нова книга, 2003. 448 с.
4. Kennedy J. F. Inaugural Address, 20 January 1961.Washington : National Archives, 1961. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/president-john-f-kennedys-inaugural-address
5. Van Dijk T. A. Discourse and Manipulation. Discourse & Society, 2006. 288 p.
6. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : E. J. Brill, 1964. 331 p.
7. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London : Routledge, 1995. 353 p.
8. Chilton P. Analysing Political Discourse. London : Routledge, 2004. 232 p.

УДК 811.111'36

Юлія СЛОБОДЯН

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОЗНАЧЕНОГО АРТИКЛЯ З ГЕОГРАФІЧНИМИ НАЗВАМИ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

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

У статті розглянуто особливості використання означеного артикля з географічними назвами у підручнику О. Д. Карп'юк "Англійська мова" для 10 класу. Проаналізовано методичні підходи до подання граматичного матеріалу, виявлено переваги та недоліки у викладенні правил вживання артиклів з назвами країн, міжнародних організацій та регіонів. Встановлено, що підручник використовує контекстуальний підхід до презентації матеріалу, інтегруючи граматичні правила в автентичні тексти тематичного блоку "Подорожі", проте потребує розширення кількості вправ та систематизації винятків.

Ключові слова: *означений артикль, географічні назви, англійська мова, підручники, граматика, методика викладання, старша школа.*

Постановка проблеми. Вивчення артиклів є однією з найскладніших тем англійської граматики для українських учнів. Означений артикль the є найуживанішим словом англійської мови і водночас складним граматичним явищем, оскільки в українській мові відсутня аналогічна граматична категорія. Особливу складність становить використання означеного артикля з географічними назвами, де правила часто не мають логічного пояснення і потребують запам'ятовування численних винятків. У підручниках для 10 класу ця тема набуває особливого значення, адже саме на старшому етапі навчання відбувається систематизація та поглиблення граматичних знань, необхідних для успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання та подальшої комунікації англійською мовою.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі вживання артиклів в англійській мові присвячено чимало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів. Теоретичні основи функціонування означеного артикля в англійській мові розглядали зарубіжні дослідники Р. Хаддлстон і Дж. Пуллум, П. Пітерс, Дж. Лайонз, які акцентували увагу на семантичних та граматичних функціях артикля. Р. Хаддлстон і Дж. Пуллум характеризують означений артикль як центральний елемент граматичних визначників англійської мови, що виконує ключову роль в ідентифікації предметів [6, с. 368].

Методичні аспекти викладання теми артиклів досліджували вітчизняні науковці С. Ніколаєва, Н. Скляренко, О. Тарнопольський. У своїх працях вони наголошували на необхідності комунікативного підходу до вивчення граматичних явищ. Зокрема, С. Ніколаєва підкреслювала важливість контекстуального засвоєння граматичних правил [3, с. 145].

Особливості використання артиклів з географічними назвами детально описані в працях Р. Квірка [7, с. 265], який розробив систематичний підхід до вивчення цього граматичного явища. Проте особливості

подання матеріалу про означений артикль з географічними назвами в сучасних українських підручниках для старшої школи залишаються недостатньо дослідженими, що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета статті – встановити особливості використання означеного артикля з географічними назвами у підручнику О. Д. Карп'юк "Англійська мова" для 10 класу, виявити методичні підходи до подання цієї граматичної теми та визначити переваги і недоліки представленого матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження було обрано підручник О. Д. Карп'юк "Англійська мова" для 10 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту), виданий у 2018 році. Тема використання означеного артикля з географічними назвами в цьому підручнику подається в контексті тематичного блоку, присвяченого міжнародному спілкуванню та подорожам, що відповідає сучасним тенденціям комунікативної методики викладання іноземних мов.

Основною методичною особливістю підручника О.Д. Карпюк є контекстуальний підхід до подання граматичного матеріалу. Правила вживання означеного артикля не виділяються в окремий граматичний розділ, а інтегруються в автентичні тексти, що робить їх засвоєння більш природним. У першому розділі підручника в тексті про англійську мову як міжнародну учні зустрічають речення: "English is one of the languages of the United Nations and the European Union" [1, с. 15], яке ілюструє обов'язкове вживання означеного артикля з назвами міжнародних організацій.

У результаті аналізу мовного матеріалу підручника було визначено три основні групи географічних назв, для яких подаються правила вживання означеного артикля. Перша група – це н**азви міжнародних організацій та політичних об'єднань.** Підручник чітко демонструє, що назви організацій, союзів та міжнародних інституцій завжди вимагають артикля the. Це пояснюється тим, що вони позначають унікальні, конкретно визначені утворення. Учні засвоюють це правило через аналіз речень, де природно вживаються конструкції the United Nations, the European Union. Теоретичне обґрунтування цього правила полягає в тому, що назви міжнародних організацій концептуально сприймаються як колективні сутності, які об'єднують багато країн або членів. Означений артикль сигналізує про унікальність такого утворення у світовому просторі. Як зазначають Р. Хаддлстон і Дж. Пуллум, означений артикль виконує функцію ідентифікації конкретних предметів або явищ, які є єдиними у своєму роді в заданому контексті [6, с. 399]. Саме тому учні повинні розуміти, що the United Nations – це не просто назва, а маркер унікальної міжнародної організації, яка не має аналогів.

Щодо використання артикля з назвами країн, то особливу увагу в підручнику приділено контрастивному поданню назв країн. Учні аналізують речення: "It is the mother tongue of 400 million people in the United Kingdom, the United States, Canada, Australia, New Zealand, Ireland and parts of the Caribbean" [1, с. 9], де чітко демонструється різниця між країнами, що вживаються з означеним артиклем (the United Kingdom, the United States) і без нього (Canada, Australia, New Zealand, Ireland).

На основі цього прикладу формулюється правило: назви більшості країн не потребують артикля, проте назви країн, що містять слова "United", "Kingdom", "Republic" або мають форму множини, обов'язково вживаються з the. Така контрастивна подача матеріалу дозволяє учням краще усвідомити закономірності вживання артикля. На основі цього прикладу формулюється правило: назви більшості країн не потребують артикля, проте назви країн, що містять слова "United", "Kingdom", "Republic" або мають форму множини, обов'язково вживаються з the. Така контрастивна подача матеріалу дозволяє учням краще усвідомити закономірності вживання артикля. Цей методичний прийом є особливо ефективним, оскільки відповідає принципам когнітивної лінгвістики, згідно з якими контрастивне зіставлення подібних явищ сприяє кращому усвідомленню їхніх відмінностей. Учні бачать, що Canada, Australia, New Zealand вживаються без артикля як самостійні, цілісні геополітичні одиниці, тоді як the United Kingdom, the United States потребують артикля через наявність у їх назві слів, що вказують на об'єднання окремих частин. Лінгвістичне пояснення цього явища пов'язане з історичним розвитком назв країн. П. Пітерс зазначає, що означений артикль у таких випадках апелює до загальних культурних і історичних знань [4, с. 537]. The United States – це об'єднані штати, the United Kingdom – об'єднане королівство, що відображається в обов'язковому вживанні артикля.

Назви регіонів та частин світу. Фраза "parts of the Caribbean" демонструє вживання означеного артикля з назвами архіпелагів та регіонів, які сприймаються як єдине географічне утворення. Водночас речення "in countries like India, Pakistan or South Africa" [1, с. 16] показує, що назви окремих країн, незалежно від їх розташування, зазвичай не потребують артикля. Цей приклад ілюструє важливий семантичний принцип: географічні об'єкти, які концептуалізуються як множинні утворення або об'єднання окремих елементів, вимагають означеного артикля. The Caribbean сприймається не як окремий острів, а як група островів, що утворюють єдиний культурно-географічний регіон. Аналогічно функціонують назви the Alps (гірський хребет як сукупність гір), the Philippines (архіпелаг островів).

Підручник також імпліцитно демонструє правило невживання артикля з назвами континентів через контекст про поширення англійської мови. Хоча це не виділяється як окреме правило, учні мають можливість спостерігати, що назви частин світу функціонують без артикля. Така імпліцитна подача матеріалу відповідає природному засвоєнню граматичних правил через контекст, що є важливим принципом комунікативної методики.

У підручнику спостерігаємо невживання артикля з назвами країн у типових випадках, що демонструється через додаткові контекстуальні приклади. Речення "If we put together the number of native speakers of English and those who speak it as a second language in countries like India, Pakistan or South Africa" ілюструє загальне правило для більшості географічних назв країн.

Варто відзначити, що підручник інтегрує вивчення означеного артикля з географічними назвами з розвитком інших видів мовленнєвої діяльності. Граматичний матеріал подається в тісному зв'язку з лексичною темою "Англійська мова як засіб міжнародного спілкування", що забезпечує комунікативну спрямованість навчання. Учні не просто вивчають граматичні правила, а бачать їх практичне застосування в текстах про реальні події та явища.

Проте аналіз підручника виявив і певні недоліки в подачі матеріалу. По-перше, правила вживання означеного артикля з географічними назвами подаються досить стисло і не охоплюють всі можливі випадки. Зокрема, не представлені правила вживання артикля з назвами океанів, морів, річок, гірських систем, які також є важливою частиною теми. По-друге, підручник надмірно спрощує правила, не враховуючи всі можливі винятки. Наприклад, пояснюється, що "the United States" вимагає артикля, але не дається достатнього пояснення причин цього явища. По-третє, коли у підручнику згадуються винятки, то вони не систематизовані, що ускладнює їх засвоєння учнями.

Щодо вправ на закріплення матеріалу, підручник пропонує обмежену кількість завдань. Переважають вправи типу "Fill in the articles where necessary", які є важливими для первинного закріплення, але недостатніми для формування стійких навичок. Бракує вправ на виправлення помилок, трансформаційних завдань та комунікативних вправ, де учні могли б використовувати географічні назви в природному контексті – описувати свої подорожі, розповідати про різні країни та міста.

Позитивним аспектом підручника є те, що граматичний матеріал інтегровано в тематичний контекст "Подорожі" та "Міжнародне спілкування", що робить його вивчення більш мотивованим і зрозумілим для учнів. Використання автентичних прикладів з реального мовлення допомагає учням бачити практичну цінність засвоюваного матеріалу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що в підручнику О. Д. Карп'юк "Англійська мова" для 10 класу тема використання означеного артикля з географічними назвами представлена через контекстуальний підхід, що відповідає сучасним методичним тенденціям. Основною перевагою є інтеграція граматичного матеріалу в автентичні тексти тематичного блоку про міжнародне спілкування, що робить засвоєння правил більш природним і мотивованим.

Виявлено, що підручник ефективно подає основні правила вживання означеного артикля з назвами міжнародних організацій (the United Nations, the European Union), країн зі складеною структурою назви (the United Kingdom, the United States) та регіонів (the Caribbean). Контрастивний підхід, коли паралельно демонструються назви країн з артиклем і без нього, допомагає учням краще усвідомити закономірності вживання.

Водночас дослідження виявило істотні недоліки: недостатнє охоплення всіх типів географічних назв (океани, моря, річки, гірські системи), надмірне спрощення правил без урахування винятків, обмежена кількість вправ на закріплення матеріалу (лише 3-4 вправи на всю тему), відсутність комунікативних завдань для практичного застосування правил у мовленні.

Ефективність засвоєння теми можна підвищити шляхом розробки додаткових методичних матеріалів до підручника: систематизованих таблиць з усіма типами географічних назв, мнемонічних правил для запам'ятовування винятків, різноманітних типів вправ (від рецептивних до продуктивних), комунікативних завдань, що дозволять учням застосовувати правила в реальних мовленнєвих ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці комплексу додаткових вправ та завдань до підручника О. Д. Карп'юк для ефективного засвоєння учнями правил використання означеного артикля з географічними назвами, а також у порівняльному аналізі подання цієї теми в підручниках інших авторів з метою виявлення найефективніших методичних підходів. Окремої уваги потребує дослідження можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій та електронних освітніх ресурсів для оптимізації вивчення означеного артикля на старшому етапі навчання англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Тернопіль : Видавництво Астон, 2018. 256 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
4. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3-7.
5. Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
6. Huddleston R., Pullum G. K. The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 1856 p.
7. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London. 1985. 898 p.

УДК 376

Сергій ТАРАТУТА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.

У статті проаналізовано особливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів старшої школи під час вивчення англійської мови. Розкрито сутність поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» як складової іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано сучасні підходи до формування цієї компетентності в українській та зарубіжній лінгводидактиці. Охарактеризовано роль автентичних матеріалів, цифрових ресурсів та інтерактивних технологій у розвитку міжкультурної обізнаності учнів. У статті узагальнено практичні шляхи реалізації лінгвокраїнознавчого підходу у навчанні англійської мови у старшій школі.

***Ключові слова**: лінгвокраїнознавча компетентність, англійська мова, міжкультурна освіта, цифрові технології, автентичні матеріали.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, інтенсивний розвиток інформаційних технологій та зростання міжнародних контактів зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно взаємодіяти в умовах міжкультурного середовища. Володіння іноземною мовою стає не лише професійною потребою, а й важливим чинником соціальної мобільності, самореалізації та інтеграції в європейський і світовий простір. У цьому контексті надзвичайно актуальним постає питання формування лінгвокраїнознавчої компетентності, яка забезпечує глибоке розуміння не лише мовних норм, а й культурно-національних реалій, традицій і менталітету народу, мова якого вивчається.

Сучасна парадигма освіти базується на гуманістичних засадах, спрямованих на розвиток особистості, здатної до самостійного мислення, критичного аналізу інформації та міжкультурного діалогу. Відтак навчання іноземної мови повинно розглядатися не лише як засіб засвоєння лексико-граматичного матеріалу, а як інструмент пізнання культури, носієм якої є мова. Без розуміння культурного контексту неможливо сформувати справжню комунікативну компетентність, адже будь-яка мовна одиниця має культурну, соціальну та ціннісну складову.

Попри це, аналіз освітньої практики показує, що лінгвокраїнознавчий компонент часто залишається периферійним у процесі навчання. Значна частина навчальних матеріалів зосереджується на мовних аспектах і приділяє недостатню увагу формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності. Як наслідок, учні нерідко володіють граматикою та словником, проте мають труднощі у спілкуванні з носіями мови через нерозуміння культурних норм, невербальних кодів чи специфіки поведінки у певних соціальних ситуаціях.

Проблема також ускладнюється недостатньою кількістю методичних рекомендацій щодо реалізації лінгвокраїнознавчого підходу в навчальних програмах, а також відсутністю узгоджених критеріїв оцінювання рівня сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності. У зв’язку з цим виникає потреба у науковому осмисленні сутності цього феномену, визначенні його структури, складових, функцій та ефективних шляхів формування в умовах сучасної іншомовної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки нового покоління– носіїв не лише мовних знань, а й культурної свідомості, толерантності, відкритості до різноманіття та готовності до конструктивної міжкультурної взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема взаємозв’язку мови та культури активно розробляється в українській та зарубіжній лінгводидактиці. Такі вчені, як Л. Береза, І. Воробйова, О. Кечік, О. Кондратьєва, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, у своїх працях підкреслюють важливість лінгвокраїнознавчого компонента у процесі вивчення іноземної мови.

Зокрема, Ніколаєва визначає лінгвокраєзнавство як невід’ємну складову навчання, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності шляхом залучення культурних знань [7]. Тарнопольський наголошує, що вивчення мови поза культурним контекстом позбавляє навчання автентичності та комунікативної цінності [8].

У міжнародних дослідженнях (Byram, Kramsch, Seelye, Council of Europe) акцент робиться на концепції *intercultural communicative competence*, яка включає не лише знання про культуру, а й уміння взаємодіяти з представниками інших культур, долати стереотипи та розуміти іншу точку зору.

Попри значну увагу до проблеми, у сучасній методиці викладання іноземних мов бракує системного підходу до інтеграції лінгвокраїнознавчого компонента в освітній процес.

Мета статті. Всебічне дослідження феномену лінгвокраїнознавчої компетентності як складової іншомовної комунікативної компетентності сучасного учня старшої школи, визначення її структури, змістових компонентів, функцій і місця у системі лінгводидактичної підготовки. Завданням статті є з’ясувати

роль лінгвокраїнознавчого підходу в розвитку міжкультурної свідомості учнів, дослідити методичні умови ефективного формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» охоплює систему знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості не лише розуміти мовні одиниці, а й співвідносити їх із культурними особливостями народу – носія цієї мови. Вона передбачає здатність адекватно сприймати, інтерпретувати й використовувати культурно марковані елементи мовлення в реальних ситуаціях спілкування.

Лінгвокраїнознавча компетентність розглядається сучасними дослідниками як комплекс знань про мовні одиниці, що містять національно-культурний компонент значення, та сформованих умінь використовувати їх у процесі іншомовної комунікації. До її структури належать як вербальні, так і невербальні складові [2, с. 7].

Вербальна поведінка передбачає володіння лексичними одиницями з національно-культурною семантикою та вміння їх адекватно застосовувати з урахуванням норм міжкультурного спілкування. Вона також передбачає здатність користуватися фоновими знаннями – інформацією про культурний, соціальний та побутовий контекст країни, мова якої вивчається, – для досягнення взаєморозуміння як у прямій, так і в опосередкованій комунікації.

Невербальна поведінка охоплює засвоєння позамовних засобів спілкування, зокрема жестів, міміки, зорового контакту, положення тіла, дистанції між співрозмовниками, а також особливостей інтонаційного оформлення мовлення – ритму, мелодії, тону та пауз. Оскільки мова є не лише вербальним вираженням, а й комплексною реакцією людини на соціальне середовище, важливо приділяти увагу вивченню невербального аспекту комунікації.

До ключових елементів лінгвокраїнознавчої компетентності належать кумулятивна функція мови, знання національних реалій, фразеологічного фонду, прислів'їв і приказок, особливостей мовного узусу, а також безеквівалентна лексика. Фонові знання виступають основою для формування навичок використання лексики з національно-культурним компонентом та елементів мовного етикету.

За сферою поширення фонові знання умовно поділяють на [1, с. 54]:

1. загальнолюдські – відомі всім незалежно від країни проживання (наприклад, уявлення про природні явища чи базові етапи життя людини);

2. регіональні – пов'язані з особливостями певної місцевості;

3. країнознавчі – притаманні представникам конкретної етнокультурної спільноти.

У структурі лінгвокраїнознавчої компетентності науковці виділяють кілька взаємопов'язаних компонентів [3, с. 128]:

1. Когнітивний компонент – знання про країну, її історію, географію, соціальні норми, традиції, свята, систему освіти, політичний устрій.

2. Мовний компонент – володіння лексичними, граматичними та фразеологічними одиницями, які відображають національно-культурну специфіку.

3. Комунікативний компонент – уміння застосовувати культурно марковані засоби мови у процесі спілкування відповідно до соціальних і культурних норм.

4. Емоційно-ціннісний компонент – формування толерантного ставлення до іншої культури, розвиток емпатії та готовності до міжкультурної взаємодії.

Формування цієї компетентності потребує цілеспрямованого підходу, який передбачає [6]:

• використання автентичних матеріалів (статей, фільмів, подкастів, художніх текстів, реклами, пісень);

• проектну діяльність (створення віртуальних екскурсій, презентацій про культурні особливості, порівняльний аналіз традицій);

• рольові ігри та дебати, які відтворюють ситуації міжкультурного спілкування;

• інтеграцію цифрових технологій: віртуальні музеї, онлайн-карти, інтерактивні платформи типу "CultureTrip" або "BBC Learning English";

• співпрацю з носіями мови через мовні клуби, міжнародні обміни, онлайн-зустрічі.

Особливу роль у формуванні лінгвокраєзнавчої компетентності відіграє вчитель, який має бути не лише джерелом знань, а й посередником між культурами. Саме педагог створює навчальне середовище, у якому учні не просто вивчають мову, а проживають її у культурному контексті. Ефективне формування лінгвокраїнознавчої компетентності в учнів старшої школи залежить від майстерності вчителя та використання сучасних методів навчання. Учитель має творчо підходити до планування занять, враховуючи вікові особливості, інтереси учнів і специфіку теми. Ключовими принципами сучасного навчання іноземних мов, які сприяють розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності, є [5]:

1. Індивідуалізація навчання: врахування індивідуальних особливостей учнів, їхнього рівня підготовки та інтересів для забезпечення максимальної залученості.

2. Мотивація: створення умов, що стимулюють інтерес до вивчення мови та культури через використання автентичних матеріалів, таких як літературні тексти, музика, відео чи поезія.

3. Практична спрямованість: акцент на розвитку комунікативних навичок через реальні ситуації спілкування, що дозволяють учням застосовувати країнознавчі знання.

4. Демократичний підхід: забезпечення відкритої та доброзичливої атмосфери на заняттях, що сприяє активній взаємодії між учнями та вчителем.

5. Справедливе оцінювання: використання прозорих критеріїв оцінки, що враховують як мовні, так і соціокультурні досягнення учнів.

6. Інтеграція міжкультурного діалогу: стимулювання порівняльного аналізу культур для формування толерантності та міжкультурної чутливості.

Лінгвокраїнознавчі матеріали, такі як автентичні тексти, аудіо- та відеозаписи, є важливим інструментом для формування компетентності. Вони мають відповідати віковим особливостям та інтересам учнів старшої школи, а також відображати сучасні реалії країн, мова яких вивчається. Наприклад, аналіз текстів про британські чи американські свята, традиції або суспільні явища сприяє засвоєнню безеквівалентної лексики та розумінню культурного контексту. Використання таких матеріалів у поєднанні з інтерактивними методами, такими як групові дискусії, проєктна діяльність чи кейс-методи, дозволяє учням активно застосовувати знання в практичних ситуаціях.

Науковцями було визначено низку методів, які сприяють ефективному засвоєнню лінгвокраїнознавчого матеріалу. Серед них[4, с. 68]:

1. Компаративістика: зіставний аналіз лінгвокраїнознавчих елементів рідної (наприклад, української) та іноземної (зокрема, англійської) мов. Цей метод дозволяє учням виявляти спільні риси та відмінності в культурних реаліях, поглиблюючи розуміння мовних і культурних особливостей.

2. Ситуативний аналіз: використання змодельованих учителем ситуацій міжкультурних непорозумінь, які учні аналізують і вирішують у групових дискусіях. Це сприяє розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем.

3. Театралізація: організація рольових ігор, що відтворюють реальні комунікативні ситуації, наприклад, діалог у ресторані чи на міжнародному заході. Такі ігри допомагають учням практикувати мовленнєву поведінку в автентичному контексті.

Особливу роль відіграють ігрові методи, які є ефективним засобом залучення учнів до комунікативної діяльності. Ігри, що включають лінгвокраїнознавчий компонент, сприяють розвитку мовних навичок, культурної обізнаності та стратегій навчання. Наприклад, рольові ігри, що моделюють ситуації міжкультурного спілкування, допомагають учням практикувати використання культурно-специфічної лексики та розвивати навички критичного мислення. Крім того, інтеграція автентичної поезії, музики чи драматичних творів у позакласні заходи сприяє естетичному вихованню та підвищенню мотивації.

Доцільним є впровадження окремих курсів або модулів із лінгвокраїнознавства, де учні вивчають роботи з культурно маркованими елементами, розробляють власні презентації, порівнюють лінгвокультурні особливості різних країн. Крім того, важливим є формування рефлексивних умінь – здатності аналізувати культурні відмінності без упередженості, усвідомлювати власну культурну ідентичність та співвідносити її з іншими [9, 10].

Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності. Онлайн-ресурси дозволяють учням отримувати доступ до автентичних матеріалів, брати участь у віртуальних екскурсіях, створювати мультимедійні проєкти, спілкуватися з носіями мови у реальному часі. Це не лише підвищує мотивацію, а й наближає процес навчання до реальних умов іншомовного середовища.

Таким чином, лінгвокраїнознавча компетентність формується на основі інтеграції мовного, культурного, комунікативного та цифрового досвіду, що відповідає сучасним тенденціям освіти.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності в учнів старшої школи є складним процесом, що вимагає використання автентичних матеріалів, інтерактивних методів і творчого підходу до організації навчання. Застосування принципів дедуктивності, збалансованості, наочності, індивідуалізації, комунікативності та автентичності, а також інтеграція дослідницьких, ігрових і творчих вправ сприяють ефективному засвоєнню країнознавчого матеріалу. Незважаючи на виклики, пов'язані з обмеженістю мовного середовища та навчального часу, створення штучного мовного контексту та організація різноманітних заходів дозволяють готувати учнів до активної участі в міжкультурній комунікації, сприяючи їхньому особистісному розвитку, толерантності та глобальній обізнаності. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності сприяє розвитку цілісної, культурно свідомої особистості, здатної ефективно взаємодіяти у багатокультурному світі.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на розробку методичних моделей формування лінгвокраїнознавчої компетентності, адаптованих до різних вікових груп і рівнів володіння мовою, а також на вивчення ефективності міжкультурних онлайн-платформ у навчанні учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Береза Л. Роль лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі міжкультурної комунікації під час навчання української мови як іноземної. *Рівень ефективності та необхідність впливу філологічних наук на розвиток мови та літератури*: тези доп. міжнар. наук. конф. – Львів, 2013. С.53–56.

2. Бойко А. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини – теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. – Слов'янськ, 2012. Ч. 1. С. 3–17.

3. Воробйова І. Основи лінгвокраїнознавства : навчальний посібник. – Київ, 2014. 272 с.

4. Грищенко І. В. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі вивчення української мови як іноземної. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. – Ужгород: Вид-во УНУ, 2018. Випуск 1 (39). С. 67–69.

5. Кечік О. О. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20941.

6. Кондратьєва О. Застосування лінгвокраїнознавчого підходу у процесі вивчення іноземної мови в контексті полікультурного освітнього середовища. URL: https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/internationalscientificand-practical-internet-conference-foreign

7. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. – Київ: Ленвіт, 2013.

8. Тарнопольський О. Б. Комунікативне навчання іноземних мов у контексті міжкультурної освіти. – Київ: Каравела, 2011.

9. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997.

10. Kramsch, C. Language and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 1998.

11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Companion Volume). – Strasbourg: Council of Europe, 2020.

УДК 373.5.016:821.161.2:004

Ангеліна ФРАЮК

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

(студентка ІІ 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 можливості використання цифрових технологій та інтерактивних платформ у процесі навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти. Зосереджено увагу на тому, як інструменти LearningApps, Storybird, Google Arts & Culture, Padlet, Canva, Kahoot, Genially та інші сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню критичного мислення, розвитку творчих компетентностей. Наведено конкретні приклади застосування цифрових сервісів на уроках, що перетворюють традиційне вивчення літератури на інтерактивний і креативний процес. Визначено роль учителя як фасилітатора творчого середовища, у якому відбувається співтворчість учня та педагога.

Ключові слова: *цифрові технології, інтерактивні платформи, українська література, гейміфікація, медіаосвіта, впроведження інновацій, креативне мислення.*

Сучасна школа стоїть перед викликом цифрової трансформації освіти, що потребує оновлення методів і форм навчання. Традиційний підхід до вивчення літератури часто не відповідає потребам нового покоління учнів, які мислять у категоріях інтерактивності, візуальності та швидкого доступу до інформації. Тому важливим завданням сучасного вчителя є інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес, щоб зробити уроки літератури динамічними й творчими, при тому не деформувати сам сенс літератури як виду мистецтва.

Проблема використання цифрових технологій у навчальному процесі розглядалася в працях таких дослідників, як О. Пометун [11], [13], А. Герасимчук [4], С. Паламар [5], О. Судаков [15], котрі акцентують на формуванні цифрової компетентності вчителя та учня. У сучасних дослідженнях наголошується на важливості медіаосвіти (Г. Онкович [10]), гейміфікації навчання (К. Кушнерук [7]) та проєктної діяльності (О. Слижук [14]). Однак питання комплексного застосування цифрових платформ саме у викладанні української літератури залишається недостатньо висвітленим, що зумовлює **актуальність нашої розвідки.**

Мета нашого дослідження – визначення ефективних способів використання цифрових технологій у процесі навчання української літератури, їхнього потенціалу для розвитку творчої активності учнів і формування інтерактивного навчального середовища, яке забезпечує співпрацю між учителем та учнями.

Об'єкт нашого дослідження – процес навчання української літератури в умовах цифровізації освіти, а **предмет –** методи, форми та цифрові інструменти, що забезпечують інтерактивне та творче засвоєння української літератури учнями закладів загальної середньої освіти.

Сучасний світ та цифрові технології в ньому зростають та розповсюджуються дуже швидкими темпами. Цифрова епоха корегує під себе не лише повсякденне життя, спілкування чи роботу, а й змінює суть навчання сьогоденних освітян. Сучасні вимоги до освіти з кожним днем все більше диктують необхідність використання нових, інноваційних методів та форм на уроках. У рамках теперішнього введення в шкільний простір концепції Нової української школи кожен вчитель став плідно змінювати у своїй роботі засоби навчання, які зможуть ефективно сформувати зацікавленість здобувачів і тим самим мотивувати їх до навчання.

Навчання дітей перейшло на новий рівень, де технології стали надійними помічниками. Онлайн-уроки, інтерактивні платформи, дистанційні завдання відкрили нові можливості для здобуття знань.

Коли йде мова про українську літературу, яка традиційно сприймалася через текст на сторінці підручника, конспекти та книжкові полиці, то сьогодні вона все більше презентується ув новому форматі, що відкриває дивовижні грані мистецького слова. Вчителі та учні отримують можливість не просто «вчити тексти», а проживати їх у багатовимірному просторі цифрових технологій [4]. Онлайн-бібліотеки роблять доступними сотні творів, незалежно від того, чи це класика, чи сучасна література. Кілька «кліків» – і перед школярем відкривається, наприклад, «Енеїда» Котляревського в Українській електронній бібліотеці *«Libruk»* [18], повний архів творів Лесі Українки на сайті Бібліотека української літератури *«УкрЛіб»* [3] або ж різні літературознавчі студії в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського [11], нові твори сучасних авторів в Онлайн-бібліотеці «*Чтиво*» [17] чи рецензії на літературні новинки, статті про події в сучасному історико-культурному процесі на сайті *ЛітАкцент* [8]. Така доступність демократизує сам процес вивчення літератури: кожен учень отримує можливості для ознайомлення з культурною спадщиною незалежно від місця проживання чи матеріальної забезпеченості. Усе це зручно, швидко й абсолютно природно для покоління, яке зростає в середовищі технологій. Але при цьому виникає проблема: чи може література, яка завжди асоціювалася з друкованою книгою, залишатися привабливою для молодого покоління? Відповідь очевидна: так, але це лише за умови вмілого поєднання традиційного читання з новими технологічними можливостями. І саме ці умови зможе створити лише сучасний вчитель.

Цифрові технології дозволяють змінити формат сприйняття художнього твору. Сьогодні це не лише сторінка з друкованим текстом, а й аудіокнига, що дає змогу «слухати Шевченка дорогою до школи». Наприклад, учень може прослухати книгу на сайті з найбільшою колекцією аудіокниг українською мовою «*4READ*» [1] або ж на платформі прослуховування книг «*Sound Books*» [2]. Школяр має можливість ознайомитися з відеолекцією багатьох сучасних вчителів чи викладачів, які мають особисті блоги. Такі блоги користуються великою популярністю. На наш погляд, яскравий зразок цього – ютуб-канал Катерини Лепської, а якщо бути точнішими, то «Пані Вчительки», котра розповість про сюжетні лінії, розтлумачить образи-символи, окреслить композицію «Майстра Корабля» Ю. Яновського чи проаналізує твір іншого письменника, якого вивчають за шкільною програмою [12].

Інформативно значуща інтерактивна карта, яка може бути виготовлена вчителем або учнями на сайті MindMap [19] чи Canva [15], допоможе простежити, наприклад, злети та падіння Чіпки Варениченка – головного героя соціально-психологічного роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».

Такі цифрові інструменти не просто модернізують процес навчання – вони створюють зовсім новий формат взаємодії учня з літературою, яка формує їхню ідентичність. Завдяки аудіокнигам, відеолекціям, інтерактивним картам і мультимедійним проєктам школяр перестає бути пасивним читачем і стає активним дослідником художнього світу. Він може візуалізувати місця, елементи побуту у творі завдяки зображенням створеним іншими людьми за описом у книзі, і в такий спосіб самим відчувати атмосферу історичного часу, про який ідеться у творі. Це сприяє не лише кращому розумінню тексту, а й глибшому емоційному зануренню в український світ в його літературній рецепції. Саме так формується новий тип читацької культури – поєднання традиційного читання з цифровими технологіями, які виховують не лише ерудовану, а й емоційно чутливу, мислячу особистість.

Такі формати розширюють горизонти сприйняття: література стає частиною повсякдення, а не лише навчального завдання. Учні сприймають її не лише раціонально, як сухий матеріал для аналізу, а як живе мистецтво, що може розповідати історії різними мовами – візуальною, звуковою, цифровою.

Не менш важливою є роль інтерактивних платформ у створенні нових освітніх практик. Завдяки LearningApps, Storybrird, Google Arts&Culture та іншим середовищам уроки літератури виходять за межі класної кімнати. Наприклад, під час вивчення «Кайдашевої сім'ї» І. Нечуя-Левицького учні можуть у LearningApps створити інтерактивну гру «Хто є хто в родині Кайдашів», а на платформі Google Arts&Culture переглянути віртуальні картини українського побуту XIX століття. Учні мають можливість вести онлайн-дискусії, писати блоги про прочитані книги у Blogger або WordPress, створити мультимедійні презентації в Prezi чи Canva, брати участь у віртуальних конференціях Zoom [15]. Елементи гейміфікації – вікторини, квести, тематичні ігри – роблять процес навчання цікавим і навіть змагальним: наприклад, у Kahoot можна провести літературну вікторину «Хто сказав ці слова?» за творами Лесі України чи іншого митця. Таким чином література набуває нового виміру: вона перестає бути одностороннім «начитуванням», а стає середовищем співтворчості, де учень і вчитель спільно працюють над осягненням мистецтва слова.

Важливим інструментом творчої діяльності є цифрові проєкти. Буктрейлери, створені школярами у програмах Canva або CapCut, стають оригінальними інтерпретаціями творів: кілька хвилин цих відео здатні передати атмосферу «Лісової пісні», яку відчули самі учні у творі. Створення подкастів за допомогою Anchor або SoundCloud, введення літературних блогів, віртуальних вистав або навіть коміксів у Pixton на основі української класики розкриває потенціал учнів у новий спосіб. Вони не лише навчаються переказувати сюжет чи характеризувати персонажів, а й осмислюють художні зразки через власну творчість, а отже, роблять літературу особисто значущою.

Використання цифрових технологій на уроці літератури відкриває перед вчителем нові горизонти для організації навчання. Замість традиційного пояснення біографії письменника вчитель може показати

інтерактивну презентацію у Genially з вбудованими відео, історичними картами та ілюстраціями відповідної епохи, що робить матеріал наочним й таким, що легко запам'ятовується. За допомогою Padlet вчитель може створювати віртуальну «дошку ідей», де учні колективно збирають цитати, враження від прочитаного чи власні ілюстрації до твору, наприклад, під час аналізу повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» [6]. Використання Canva дозволяє організовувати творче завдання: школярі готують постери або буктрейлери, а вчитель у реальному часі демонструє ці роботи, коментує та аналізує їх. Онлайн-платформи типу Kahoot допомагають перетворити перевірку знань на динамічну вікторину, де кожен може проявити себе в ігровій формі, наприклад, у грі «Відгадай автора цитати» [16].

Таким чином цифрові технології роблять вивчення літератури цікавим та ефективним. Ця інноваційність не витісняє літературу з освітнього процесу, а навпаки, увиразнює її сутність. Література, завдяки технологіям, набуває голосу, образу, руху, і це робить її ближчою до сучасних учнів, які прагнуть не лише знати, а й відчувати, бачити й переживати. Таким чином, поєднання класики з цифровим середовищем дає шанс не просто зберегти інтерес до української літератури, а й розкрити її потенціал у нових поколіннях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. АудіоКниги Українською. *АудіоКниги Українською*. URL: https://4read.org/ (дата звернення: 22.09.2025).
2. Аудіокниги Українською онлайн від Sound-Books.net. URL: https://sound-books.net/ (дата звернення: 22.09.2025).
3. Бібліотека української літератури УкрЛіб. URL: https://www.ukrlib.com.ua/ (дата звернення: 22.09.2025).
4. Герасимчук А., Романовський О. Інноваційні технології навчання у вищій школі: теорія і практика. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. № 3. С. 15–32.
5. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник / С. П. Паламар, Г. Л. Бійчук, В. О. Братко, Н. М. Логвіненко, А. М. Фасоля, В. М. Тименко, З. О. Шевченко. Київ : Вид. дім «Сам», 2017. 112 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: http://surl.li/vsrf (дата звернення 22.09.2025).
7. Кушнерук К. Р. Гейміфікація як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення шкільної географії в профільній школі. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 59 с.
8. *ЛітАкцент*. URL: https://litakcent.online/ (дата звернення: 22.09.2025).
9. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*. URL: http://www.nbuv.gov.ua/ (дата звернення: 21.09.2025).
10. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Нові технології навчання*. 2010. № 62. С. 89–92.
11. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О.І. Пометун та ін. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
12. Пані Вчителька: літературно-мовний, освітньо-пізнавальний. навчально-розважальний канал. URL: https://www.youtube.com/@pani_vchytelka (дата звернення: 21.09.2025).
13. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Енциклопедія інтерактивного навчання: наук.-метод, посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ : [Б. в.], 2007. 141 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf. (дата звернення: 21.09.2025).
14. Слижук О. А. Проєктна діяльність учнів у процесі вивчення сучасної української літератури в 5–6 класах НУШ. *Десяті Довженківські читання : Збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* / ред. А. О. Новиков. 2022. С. 97–103.
15. Судаков О., Собченко Т. Цифрові застосунки padlet та canva в організації групової роботи здобувачів ЗВПО під час вивчення педагогічних дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф.* Харків, 2024. С. 478–483.
16. Цюняк О., Кондур О. Сучасні тенденції формування медіакомпетентності здобувачів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6(40). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-526-535 (дата звернення: 16.10.2025).
17. Чтиво: електронна бібліотека. URL: https://chtyvo.org.ua/ (дата звернення: 21.09.2025).
18. Libruk: українська електронна бібліотека. URL: https://libruk.com.ua/ (дата звернення: 21.09.2025).
19. MindMup: Free Online Mind Mapping. URL: https://www.mindmup.com/ (дата звернення: 22.09.2025).

УДК 81'253

Єлизавета ФУЛГА

ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ЖАНРУ ЖАХІВ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СТІВЕНА КІНГА «СЯЙВО»)

(студентка ІІ 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 розглядаються особливості перекладу жанру жахів на матеріалі роману Стівена Кінга «Сяйво». Дослідження спрямоване на виявлення основних проблем, що виникають при передачі атмосфери страху, психологічних станів персонажів та стилістичних особливостей оригіналу, а також на аналіз ефективних перекладацьких стратегій. У роботі проаналізовано використання таких прийомів, як повтори, звуконаслідування, метафори, гра слів, а також специфіку відтворення внутрішнього мовлення та культурних реалій. Розглянуто стратегії компенсації, доместикації та форенізації як засоби збереження емоційного впливу тексту.

Ключові слова: *гра слів, культурні реалії, психологізм, мовні прийоми, образність, емоційний вплив, літературо аналіз, символізм, перекладацькі стратегії, стилістичні прийоми, динамічна еквівалентність.*

Постановка проблеми: Жанр жахів у літературі відзначається специфічними художніми засобами, покликаними створювати атмосферу напруги, страху та тривоги у читача. Однією з ключових особливостей є поєднання психологічної глибини з використанням мовних та стилістичних прийомів, які викликають емоційний відгук. Переклад таких текстів становить значні труднощі для перекладача, адже він має не лише зберегти змістову точність, а й передати атмосферу, культурні реалії та психологічний вплив, властивий оригіналу.

Аналіз досліджень і публікацій: Проблематика перекладу художніх текстів є предметом уваги багатьох дослідників у сфері перекладознавства. Теоретичні засади перекладу художньої літератури розробляли Л. Венуті, Г. Вермеєр, Ю. Найда, які розглядали питання еквівалентності, доместикації та форенізації, а також вплив культурних чинників на процес перекладу. У вітчизняному перекладознавстві суттєвий внесок зробили О. Коптілов, Р. Зорівчак, Л. Коломієць, які досліджували проблеми відтворення художніх образів, стилістичних прийомів і національно-культурної специфіки оригіналу.

Окрему увагу в сучасних наукових працях приділено особливостям перекладу жанрової літератури, зокрема детективної та фантастичної прози (І. Корунець, В. Карабан, К. Ланде). Водночас жанр жахів залишається відносно мало дослідженим у вітчизняному літературознавстві й перекладознавстві, хоча його популярність у світовій культурі постійно зростає.

Мета статті: Метою статті є виявлення та аналіз основних проблем, що виникають під час перекладу жанру жахів, а також визначення ефективних перекладацьких стратегій на матеріалі роману Стівена Кінга «Сяйво». Дослідження спрямоване на з'ясування того, яким чином можна зберегти атмосферу страху, емоційний вплив і стилістичні особливості оригіналу в українському перекладі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження: Жанр жахів у літературі ґрунтується на створенні відчуття страху, тривоги та психологічної напруги. Це досягається за допомогою особливої системи мовних та художніх засобів: метафорики, звуконаслідування, ритмізації тексту, повторів, а також використання специфічних сюжетних і культурних кодів. У романі Стівена Кінга «Сяйво» ці прийоми реалізуються максимально послідовно й ефективно, адже саме атмосфера є головним інструментом впливу на читача. Відтворення цього ефекту в перекладі є одним із найскладніших завдань для перекладача.

Як зазначає Ю. Найда, переклад має відтворювати не лише змістове значення тексту, а й його емоційний вплив, тобто забезпечувати «динамічну еквівалентність» [7]. У «Сяйві» атмосфера жаху створюється завдяки поступовому наростанню тривоги, повторюваним мотивам та грі з психологічним сприйняттям. Наприклад, численні описи готелю «Оверлук» формують відчуття замкненого простору, що перетворюється на пастку для героїв.

У перекладі важливо зберегти ритм і довгі розлогі речення, які створюють ефект «нагнітання». Стискання тексту чи спрощення синтаксису призводить до втрати відчуття тиску й клаустрофобії. Таким чином, перекладач змушений відмовитися від економії мовних засобів на користь збереження стилю оригіналу.

Стівен Кінг активно використовує метафорику, порівняння, звуконаслідування та гру слів. Як підкреслює Р. Зорівчак, перекладач має зберігати не лише денотативне значення образів, а й їхню експресивність [1]. Наприклад, у романі зустрічаються повторювані слова та звукові комбінації («REDRUM»), які створюють зловісний ефект.

При перекладі виникає проблема: залишати слово в оригіналі чи перекладати. Український перекладач О. Красюк відтворює його як «МОРД», що є дзеркальним відображенням слова «DRUM» і водночас натякає на «морд» (смерть). Це приклад вдалої стратегії компенсації, коли збережено як графічну гру, так і семантичний підтекст.

Велика кількість алюзій та культурних посилань у романі пов'язана з американською історією та масовою культурою. Як зазначає Л. Венуті, перекладач повинен обирати між стратегіями доместикації (адаптації до культури цільової мови) та форенізації (збереження іншомовного колориту) [8].

У випадку роману «Сяйво» доцільним є комбінований підхід. Наприклад, згадки про американські телешоу чи комерційні бренди можуть бути незрозумілими українському читачеві, однак вони важливі для відтворення соціального контексту. У таких випадках перекладач має залишати оригінальні назви, іноді супроводжуючи їх примітками. Натомість реалії, які не впливають на сюжетну логіку, можуть бути частково адаптовані.

Окрему проблему становить відтворення внутрішніх монологів і фрагментарного мислення персонажів. І. Корунець, у свою чергу, підкреслює, що потік свідомості вимагає максимальної близькості до структури оригіналу, навіть якщо вона суперечить нормам граматики цільової мови [3]. У «Сяйві» внутрішній монолог Джека Торренса сповнений повторів, незавершених речень та асоціативних зсувів, які відображають його психічний розпад.

Збереження цих особливостей у перекладі дозволяє передати психологічний стан героя. Надмірна «нормалізація» синтаксису призвела б до згладжування емоційного ефекту й руйнування образу персонажа.

Як зазначає К. Ланде, переклад у випадках «неперекладності» потребує застосування компенсаційних стратегій [6]. У романі «Сяйво» це проявляється у грі слів, алюзіях та фонетичних особливостях тексту. Якщо дослівний переклад неможливий, перекладач створює нові засоби, які відтворюють той самий ефект.

Прикладом є передача дитячої мови Денні Торренса, яка у перекладі зберігає наївність і специфічні помилки, навіть якщо вони не збігаються з англомовним оригіналом.

Аналіз роману Стівена Кінга «Сяйво» та його перекладу дозволяє зробити кілька важливих спостережень щодо специфіки перекладу літератури жахів. У першу чергу варто зазначити, що центральним завданням перекладача в цьому жанрі є не лише передача сюжетної лінії, а й відтворення того психологічного й емоційного ефекту, який закладений у тексті оригіналу. Література жахів функціонує саме завдяки атмосфері страху, напруги та тривожного очікування, а тому переклад, позбавлений цих складових, втрачає своє жанрове навантаження.

Дослідження показало, що однією з найважливіших перекладацьких проблем є відтворення стилістичних засобів, за допомогою яких автор створює атмосферу жаху. У романі «Сяйво» до таких засобів належать повтори, звуконаслідування, ритмізація тексту, а також гра зі словами, яка часто має подвійний чи багатозначний характер. Їхнє механічне відтворення в українській мові не завжди можливе через структурні відмінності мов, тому перекладач змушений застосовувати стратегії компенсації.

Не менш значущою проблемою виявилося відтворення культурних реалій, адже роман насичений алюзіями на американську історію, побут і масову культуру. Для українського читача ці елементи можуть залишатися незрозумілими, що знижує емоційний ефект тексту. У таких випадках перекладач має балансувати між стратегіями доместикації та форенізації, зберігаючи автентичність оригіналу, але водночас роблячи його доступним для іншомовного читача. Наприклад, власні назви та топоніми доцільно залишати без змін, тоді як культурні алюзії, що не є ключовими для сюжету, можуть бути адаптовані або пояснені у примітках.

Окрему увагу привертає питання відтворення психологічної напруги та внутрішнього мовлення персонажів. У романі Кінга психічний розпад Джека Торренса відображається у структурі його внутрішніх монологів: фрагментарність, повторювані думки, розриви синтаксису. Збереження цієї мовної «незавершеності» є важливою умовою адекватного перекладу. Надмірне «вирівнювання» синтаксису призвело б до втрати ефекту нестабільної свідомості персонажа й порушило б авторський задум. У цьому випадку перекладач фактично змушений жертвувати нормативністю мови перекладу заради досягнення художньої точності.

Ще однією важливою особливістю перекладу жанру жахів є передача темпоральної організації тексту. У романі «Сяйво» Кінг використовує зміну ритму й темпу оповіді як засіб створення відчуття непередбачуваності: від повільних, детальних описів інтер'єру готелю – до раптових коротких уривчастих фраз під час кульмінаційних сцен. Для перекладача надзвичайно важливо зберегти ці переходи, адже вони формують емоційний досвід читача. Надмірне уніфікування стилю або прагнення до синтаксичної «згладженості» можуть призвести до того, що ефект несподіваності та напруженості буде втрачено.

Також варто зазначити, що роман містить численні символи й мотиви, які виконують функцію «сигналів тривоги» для читача. Наприклад, повторювані образи крові, дзеркал і замкненого простору формують відчуття передвісності катастрофи. У перекладі ці мотиви повинні залишатися наскрізними, адже вони створюють внутрішню когерентність твору та підсилюють атмосферу страху. Втрата таких повторюваних елементів у перекладі призвела б до розмиття символічного рівня тексту.

Особливу складність становить передача міжтекстових зв'язків, адже «Сяйво» багате на алюзії не лише до американської культури, а й до класичних зразків готичної літератури. Тут доречно пригадати спостереження Е. Біркгед, яка вказувала на тяглість традиційних прийомів готичного роману в сучасній літературі жахів [4]. Перекладачеві необхідно зберегти ці алюзії, навіть якщо вони потребують додаткового роз'яснення, оскільки вони включають твір Кінга в ширший літературний контекст.

Нарешті, не можна оминути увагою той факт, що переклад жахів вимагає від перекладача особливої емоційної залученості. Як зазначає Л. Венуті, переклад завжди пов'язаний із «невидимістю» перекладача [8], проте у випадку з жанром жахів ця невидимість має інший вимір: перекладач мусить зберегти ефект жаху так, ніби текст написаний цільовою мовою. Це передбачає не лише механічну роботу з лексикою чи синтаксисом, а й творчу інтерпретацію тексту, завдяки якій переклад стає повноцінним художнім явищем.

Аналіз також показав, що ефективність перекладу літератури жахів значною мірою залежить від здатності перекладача працювати з підтекстом. Кінг часто не називає речі прямо, а натякає, поступово нагнітаючи тривогу. Для перекладача це означає необхідність надзвичайно уважного ставлення до деталей: ритму, інтонацій, асоціативних зв'язків. Будь-яка втрата цих нюансів призводить до зниження емоційної сили тексту.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Дослідження специфіки перекладу роману Стівена Кінга «Сяйво» дозволило виявити комплекс проблем, що постають перед перекладачем під час роботи з текстами жанру жахів. Головним завданням перекладу в цьому випадку є не лише точна передача змістової інформації, а й збереження тієї особливої атмосфери страху, тривоги й напруги, яка становить жанрову домінанту твору. Втрата цього ефекту позбавила б текст основного художнього призначення й призвела б до значної деформації сприйняття оригіналу.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що переклад жанру жахів потребує особливої перекладацької чутливості, здатності працювати з підтекстом і вміння балансувати між різними перекладацькими стратегіями. Переклад роману Стівена Кінга «Сяйво» демонструє, що найуспішнішими рішеннями є:

- орієнтація на відтворення емоційного впливу тексту, а не лише змісту;
- застосування компенсаційних прийомів для збереження стилістичних ефектів;
- поєднання стратегій доместикації та форенізації залежно від контексту;
- уважне ставлення до психологічних особливостей мовлення персонажів.

У ширшій перспективі дослідження показує, що вітчизняна перекладознавча традиція потребує більшої уваги до жанру жахів як до самостійного літературного напряму. Попри значну популярність цього жанру у світовій культурі, питання його перекладу залишаються недостатньо вивченими в українській науці. Аналіз перекладу «Сяйва» може стати підґрунтям для подальших досліджень, зокрема для порівняння перекладацьких стратегій у творах Кінга та інших авторів жахів, а також для вивчення специфіки сприйняття перекладених текстів українською аудиторією.

Варто також наголосити, що література жахів, на відміну від інших жанрів, особливо залежить від збереження емоційного ефекту. Саме тому перекладач виконує роль не лише посередника між мовами, а й інтерпретатора, який має заново створити відчуття страху й напруги засобами цільової мови. Ця специфіка вимагає від перекладача високого рівня креативності, гнучкості та здатності працювати на межі мовних і культурних систем.

Окремого значення набуває питання збереження індивідуального стилю автора. Проза Кінга вирізняється поєднанням буденних деталей із надприродним, використанням психологічного реалізму та багатошарової символіки. Тому переклад «Сяйва» показує, що перекладач має бути уважним не лише до жанрових особливостей, а й до індивідуальної манери письма конкретного автора.

Отже, досвід аналізу перекладу роману Стівена Кінга «Сяйво» підтверджує, що переклад літератури жахів є складним і багатогранним процесом, який вимагає поєднання теоретичних знань і творчих рішень. Це відкриває перспективи для подальших наукових пошуків у сфері перекладознавства та може слугувати орієнтиром для практичної діяльності перекладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р. Фразеологія перекладу. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. 268 с.
2. Коломієць Л. Теорія і практика художнього перекладу. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
3. Корунець І. Вступ до перекладознавства. Вінниця : Нова книга, 2003. 448 с.
4. Birkhead Edith. *The Tale of Terror: A Study of the Gothic Romance*. London : Constable and Co., 1921. 240 с.
5. King S. The Shining. New York : Doubleday, 1977. 447 p.
6. Landais C. Challenges and Strategies for Analysing the Translation of Fear in Horror Fiction. 2016. URL: https://www.academia.edu/27599055/Challenges_and_Strategies_for_Analysing_the_Translation_of_Fear_in_Horror_Fiction
7. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : E. J. Brill, 1964. 331 p.
8. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London : Routledge, 1995. 353 p.

УДК 81'42:81'255.4

Єлизавета ХУДІНА

ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА ОСНОВІ РОМАНУ «ВЕРІТІ» КОЛІН ГУВЕР)

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.

У статті обґрунтовано важливість дотримання адекватності відтворення емоційного стану персонажів під час перекладу оригінальних художніх творів українською мовою. За основу взято роман «Веріті» Колін Гувер. На основі двох варіантів роману – оригіналу й перекладу проведено аналіз особливостей відтворення емоційних станів персонажів у художньому перекладі роману Колін Гувер «Веріті».

Ключові слова: *емоції, літературні персонажі, художній текст, літературне мовлення, переклад, роман, Колін Гувер.*

Постановка проблеми. Емоційний стан персонажів є важливою рисою, яка характеризує художність літературного мовлення. Адже завдяки емоціям, які виражають літературні персонажі, у читацьких аудиторій формується достовірне уявлення про їхні почуття, характери, вчинки тощо. Уміння передати емоційний стан літературних героїв є важливою ознакою кожного митця слова – поета, письменника, драматурга. Від уміння передати спектр емоцій персонажів твору залежить його сприйняття читацькими спільнотами, налагодження взаємодії між автором художнього тексту й реципієнтами літературного мистецтва.

В оригінальних художніх творах, де і автор, і читачі є носіями однієї мови, суттєвих труднощів у сприйнятті емоційного стану персонажів читацькими аудиторіями зазвичай не виникає. Але у перекладній літературі ситуація дещо інша. Адже в процесі створення другоутвору, навіть якщо йдеться про якісний переклад художнього тексту кваліфікованим й обізнаним з усіма літературними нюансами фахівцем, можуть виникати різні неточності у відтворенні світу емоцій й переживань літературних героїв мовами оригіналу й перекладу. Особливо це стосується тих творів красного письменства, які насичені психологічними переживаннями, внутрішніми конфліктами та характеризуються значним емоційним напруженням. При перекладі таких художніх текстів перекладач не тільки виконує функцію достовірного й адекватного відображення змісту тексту, викладеного іноземною мовою, тобто оригіналу, засобами мови перекладу, але й постає інтерпретатором внутрішнього світу героїв, що має передати емоції персонажів твору із максимальним рівнем їх зрозумілості й переконливості читачам іншої культури.

Загальновідомо, що вербалізація емоцій може мати певні відмінності у різних культурних середовищах. Одна емоція може по-різному бути сприйнятою і відтвореною у різних культурах: в одній – ця емоція може слугувати проявом глибокого почуття або внутрішньої драми, в іншій виявитися свідченням якоїсь надмірності, мати недостатню виразність тощо. Щоб урахувати ці розбіжності, перекладач має обов'язково брати до уваги не тільки суто лінгвістичні особливості мов оригіналу й перекладу, але й низку психологічних, соціокультурних чинників, які детермінують інтерпретацію тих чи інших емоцій.

Варто відмітити, що емоції у художнього тексті відтворюються з допомогою інтонаційних, лексико-семантичних, синтаксичних й стилістичних мовних засобів, які теж можуть суттєво відрізнятися у мовах оригіналу й перекладу. Одним із яскравих прикладів зарубіжного художнього твору, в якому емоційні стани персонажів становлять основу художньої структури твору, є роман Колін Гувер «Verity». У цьому художньому тексті емоційні стани персонажів становлять основу художньої структури твору. Це зумовлено інтенцією його авторки створити атмосферу психологічного трилера, де почуття страху, провини, одержимості, кохання та відчаю виступають рушійними силами сюжету. Цей текст було перекладено з англійської мови й відтворено українською мовою перекладачем Сергієм Ковальчуком. Важливим завданням перекладача такого твору є збереження напруження, підтексту, прихованих емоційних відтінків, які часто передаються не прямими номінаціями, а через інтонаційні, лексико-семантичні, синтаксичні й стилістичні засоби. Варто відмітити, що неврахування або ж недостатнє відтворення емоційних нюансів може призвести до втрати глибини характерів і руйнування цілісності художнього враження.

Тому на межі сучасного літературного мистецтва й перекладознавства постає проблема виявлення та аналізу способів передачі емоційних станів у художньому перекладі з урахуванням особливостей авторського стилю, жанрової специфіки та культурного контексту. Важливим напрямом роботи у розкритті цієї проблеми є аналіз особливостей вираження емоційних станів у художньому перекладі на основі роману «Веріті» Колін Гувер, що стане засобом розширення уявлення про роль перекладача у формуванні читацького сприйняття сучасної англомовної прози.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема трансляції виражених в оригінальних художніх текстах емоційних станів, емотивності та експресивності художнього тексту засобами мови перекладу є об'єктам дослідницького пошуку багатьох наукових розвідок. Зокрема, у науковому дослідженні С. Пузирко наголошується на важливій ролі художнього перекладу в трансляції не тільки певного змісту, значень, але й передаванні естетики та поетики оригінального твору мовою перекладу. Згадана вище науковиця також вказує на залежність ефективності перекладу оригінального іншомовного художнього тексту від якості комунікації, врахування соціально-політичного контексту та культурних особливостей. Дослідниця С. Пузирко також відмічає важливість деконтекстуалізації та реконтекстуалізації матеріалу під час перекладу, що допомагає цільовим читацьким аудиторіям взаємодіяти з культурним змістом твору, що реалізується через міжкультурні посилання, алюзії та інтертекстуальне розуміння й забезпечує складність і багатовимірність художньої комунікації [9, с. 77, 78].

Цілком слушною є наукова позиція В. Приходько стосовно віднесення усіх граматичних і синтаксичних конструкцій літературного тексту до складових художнього образу [8, с. 287]. Це означає, що кожен мовний елемент виконує естетичну та змістову функцію, формує цілісність художнього світу твору й потребує не лише точності передавання змісту, а й уважного відтворення інтонаційної, ритмічної й стилістичної організації тексту, що сприятиме розкриттю авторського задуму та емоційного впливу на читача.

Звертаючись до проблеми адекватного відтворення емоцій у тексті перекладу, науковці С. Короткова, І. Хуртак, І. Шалдуга наголошують на важливості глибокого розуміння соціокультурних контекстів і прагматики комунікації в україномовному та іншомовному середовищах [6, с. 49]. У межах розгляду емотивної складової художнього тексту З. Комарова виокремлює мовні засоби, завдяки яким передаються емоції літературних героїв. До них дослідниця відносить повтори, звертання, експресивну лексику, усталені формули, прислівники, ад'єктиви-епітети, форми ступенів порівняння, підсилювальні частки, вигуки, емоційно-оцінну лексику тощо [5, с. 157].

У науковій розвідці Л. Окулової, присвяченій розгляду особливостей відтворення категорії емотивності українською мовою з англійської мови у художньому дискурсі, вказано, що для трансляції емотивності

використовуються лексико-стилістичні засоби (метафори, порівняння, фразеологізми), експресивно забарвлена лексика, перекладацькі трансформації, прийоми смислового розвитку, конкретизації, додавання та дослівного перекладу [7, с. 21]. У межах аналізу синтаксичних трансформацій при перекладі англомовного художнього тексту українською мовою Є. Кишкар констатує важливість урахування у цій роботі порядку слів у реченнях, специфіки його структури, збереження стилістичного забарвлення, вибору еквівалентних виразів, культурного контексту тощо. Є. Кишкар також вказує на важливу роль синтаксичних зв'язків у створенні атмосфери, образності та емоційності під час перекладу [3, с. 395]. А. Бондарчук провідну роль у трансляції цільовим читацьким аудиторіям авторського задуму оригінального художнього тексту відводить перекладацьким трансформаціям [1, с. 17]

Аналізуючи процес художнього перекладу літературних текстів як унікальну зону перетину ментальних структур автора та перекладача, С. Ковпік відмічає наявність певних розбіжностей лінгвоментальної моделі тексту оригіналу та його художнього перекладу на іншу мову, зокрема на культурологічному рівні перетину ментальних просторів авторів оригіналу й перекладу [4, с. 157]. Це безпосередньо впливає на передачу емоційних станів, оскільки кожна культура має власні способи вербалізації почуттів, мовні та символічні засоби емоційної експресії, тому перекладач має не лише розуміти емоційно-смисловий підтекст оригіналу, а здійснювати його адаптацію зі збереженням відповідної автентичної емоційної тональності й досягнення зрозумілості читачам, які є представниками інших культурних середовищ.

Загалом, у наукових розвідках, присвячених проблемі трансляції виражених в оригінальних художніх текстах емоційних станів засобами мови перекладу, аналізуються лексичні, стилістичні, синтаксичні аспекти, перекладацькі трансформації, культурно-психологічні аспекти та міжмовні або міжсистемні розбіжності, міжкультурний контекст. Але проблематика передачі емоційних станів героїв художнього твору в перекладі залишається недостатньо розробленою, особливо це стосується сучасних постмодерністських творів, які є складними й максимально насиченими різними емоціями.

Мета статті. Метою статті є дослідження особливостей відтворення емоційних станів персонажів у художньому перекладі роману Колін Гувер «Веріті».

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. На основі аналізу оригінального тексту й перекладу роману Колін Гувер «Веріті» нами було відібрано й класифіковано емоційно насичені висловлювання. Їх було категоризовано на групи, серед яких найбільш частотними виявилися такі категорії, як: fear (страх), shock (шок), anxiety (паніка, тривога), confusion (розгубленість), anger (гнів, злість), disgust (відраза), tenderness (ніжність), hope (надія), irony (іронія), longing (туга), sadness (смуток), love / safety (любов).

Зокрема, для відтворення у мові перекладу емоцій розгубленості (confusion (розгубленість) автор перекладу використав модулювання значення: *"He seemed confused by his solitude" [10] – «Він, здається, розгубився від самотності»*, – що посилює емоційність вислову. Окрім того, метафоризація мовлення теж дала змогу перекладачеві відтворити емоції розгубленості: *"I'm torn between wanting to find out more… and getting out of here as fast as I can" [10] – «Мене рве навпіл: дізнатись більше чи втікати щодуху». Через метафору в цьому реченні було передано* внутрішній конфлікт і нерішучість героїні.

Задля передавання емоції відрази (disgust) перекладачем використано поєднання фізичних, морально-оцінних і психологічних реакцій, що розкривають внутрішній стан персонажа. У реченні *"I was disgusted. I vowed to start working out three times a day" [10] – «Мене нудило від себе. Я присяглась тренуватись тричі на день». Для передавання цієї ж емоції у мові перекладу вдало використано також емоційно насичені епітети: "I will forever think of that fucking disgusting raw chicken…" [10] – «…бридотну, кляту сиру курку…»*, що створюють *образну конкретизацію відрази.*

В аналізованому тексті художнього твору для відтворення емоцій страху (fear) практикується використання метафоричного перекладу: *"She's staring straight at me" [10] – «Вона вп'ялася в мене поглядом», що* посилює емоційний тиск, передає напруження й загрозливість ситуації. Також через іронізацію мовлення перекладач показує читачам емоцію страху, завуальовану під сарказм:*"Oh, let's see, Jeremy: your brain-damaged wife made eye contact with me…" [10]* (*«О, давай порахуємо, Джеремі: твоя дружина з травмою мозку зустрілась зі мною поглядом…»*).

Окрім того, через метафоризацію мовлення перекладач передає надію (hope), наприклад, у синтаксичній структурі *"His email... was enough to breathe life back into my dying hope" [10] – «Його листу… вистачило, щоб знову вдихнути життя в мою надію, що вмирає»* перекладач зберігає оригінальну метафору, створює поетичний ефект оживлення**.** Завдяки використанню модуляції у фразі *"Maybe he was excited for his newfound freedom" [10]* (*«Можливо, його тішила нова свобода»*) перекладач зумів перенести акцент із факту на емоційне сприйняття ситуації.

Для трансляції читацьким аудиторіям, що є представниками іншого культурного простору, емоцій іронії (irony) перекладач вдається до використання дослівно-ідіоматичних та стилістично адаптованих конструкцій**.** Вони зберігають дотепність, легку гіркоту або іронічний відтінок. У виразі *"Death by routine"* переклад *«Смерть від рутини»* використано лаконізм і контраст між звичайним і трагічним, завдяки чому вдалося досягнути іронічного ефекту повсякденної трагедії**.**

В аналізованому романі для трансляції читачам емоцій туги (longing) використовується поєднання прямого вираження почуття, метафоричної інтенсифікації та іронічного підтексту**:** *"Those nights alone in our bed were grueling"[10] – «Ті ночі наодинці в нашому ліжку вичищали мене до болю»*. До іронізації мовлення перекладач вдається, аби відтворити простий вислів *«Я сумую за тими днями»* (*"I missed those days" [10]*). Завдяки такому підходу автор перекладу підсумовує ностальгійну лінію почуттів, повертає читача до щирої, позбавленої іронії туги за минулим.

Менш поширена, але все таки наявна у романі емоція любові (love) відтворюється у перекладі через образні метафори та повтори. У такий спосіб перекладач зміг відтворити захоплення, водночас втрату або почуття безпеки: *"Your writing is going to make you famous. Your mind is incredible" [10] – «Твоє письмо зробить тебе відомою. Твій розум неймовірний»*. В окремих випадках перекладач, щоб передати читачам емоцію любові, вдається до метафоризації мовлення: *"My pulse racing like it is right now" [10]* (*«Мій пульс зараз мчить галопом»*).

Задля передачі емоцій смутку (sadness) практикується застосування перекладачем паузи та еліпсису: *"It's hard sometimes – remembering they aren't here anymore" [10] – «Важко часом – щоразу згадувати: їх уже немає».* Це дає змогу підкреслити болісне усвідомлення втрати. Ставлячи собі за мету передати читачам емоцію шоку й жаху (shock), перекладач використав серію риторичних питань, повторів і вигуків. Завдяки цьому передано інтенсивність несподіваних подій і фізичне напруження персонажів. Через переклад речення *"I can't tell if you're calm or in a state of shock"[10]* (*«Не розумію, спокійні ви чи в шоці»*) дослівно передано стан нерозуміння та ступору**.**

Емоція ніжності (tenderness) у перекладі відтворена через евфемізацію, образні метафори. У такий спосіб реалізується можливість передати інтимність, турботу та емоційне тепло між персонажами. Зокрема, ч**ерез м**етафоризацію у реченні *"He pressed his forehead to mine, and I felt that gesture go straight to my heart"[10]* (*«Він торкнувся чолом мого, і цей жест упав просто мені в серце»*) передано внутрішнє відчуття тепла та близькості. Для трансляції емоції гніву (anger) перекладач вдається до риторичних питань, наприклад у фразі *"WHY IS VERITY HANDING OVER HER BABY TO SOMEONE ELSE?"* (*«ЧОМУ ВЕРІТІ ВІДДАЄ СВОЄ ДИТЯ ІНШИМ?» [10]*), що передає обурення та шок читача.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використовувані у романі Колін Гувер «Веріті» емоційно насичені висловлювання найчастіше представлені такими категоріями, як: fear (страх), shock (шок), anxiety (паніка, тривога), confusion (розгубленість), anger (гнів, злість), disgust (відраза), tenderness (ніжність), hope (надія), irony (іронія), longing (туга), sadness (смуток), love (любов). Для їх відтворення у перекладі використовується метафоризація мовлення, риторичні питання, іронія, евфемізація, повтори, що дає змогу адекватно передати зміст емоцій персонажів читачам, які є представниками іншої культури.

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямі полягають у проведенні аналогічних досліджень на англомовних текстах інших сучасних авторів й формування відповідних узагальнень про передачу емотивного компонента оригінального художнього тексту у мові перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднарчук А. Стилістичні засоби при передачі емоцій персонажів та їхній переклад. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. 2021. С. 12–18. URL: https://journals.chnu.edu.ua/gp/article/download/209/207 (дата звернення: 23.10.2025).

2. Гувер К. *Вірити* : роман / пер. з англ. С. Ковальчук. Київ : РМ, 2025. 376 с.

3. Кишкар Є. М. Синтаксичні трансформації при перекладі англомовного художнього тексту українською мовою. Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 17–18 трав. 2023 р.) / наук. керівник Я. М. Тагільцева. Полтава, 2023. С. 394–395. URL: https://dspace.pdau.edu.ua/handle/123456789/16630 (дата звернення: 23.10.2025).

4. Ковпік С. І. Художній переклад як унікальна зона перетину ментальних структур автора та перекладача (на матеріалі україномовних перекладів творів Б. Пруса). Південний архів (філологічні науки). 2021. № 85. С. 154–157. URL: https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/download/746/743 (дата звернення: 23.10.2025).

5. Комарова З. Мовна експлікація емоції гніву в сучасному художньому тексті. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2022. № 2 (97). С. 143–158. URL: http://philology.visnyk.zu.edu.ua/article/download/266388/262452 (дата звернення: 23.10.2025).

6. Короткова С. В., Шалдуга І. П., Хуртак І. В. Мовні особливості перекладу емоційно забарвлених висловів з української на німецьку мову. Академічні студії. 2024. № 4. С. 45–51. URL: http://ecoi.dea.kiev.ua/index.php/humanities/article/download/624/579 (дата звернення: 23.10.2025).

7. Окулова Л. Особливості відтворення категорії емотивності українською мовою у художньому дискурсі (на матеріалі англійської мови). *Modern Philology*. 2024. Вип. 2. С. 17–22. URL: https://journals.onmu.in.ua/index.php/modernphilology/article/view/323/450 (дата звернення: 23.10.2025).

8. Приходько В. Б. Художній переклад та літературна компаративістика. Академічні студії. 2022. № 1. С. 284–289. URL: http://178.20.159.203/index.php/humanities/article/download/289/275 (дата звернення: 23.10.2025).

9. Пузирко С. Художній переклад як крос-культурна комунікація. Українські культурологічні студії. 2023. № 1(12). С. 75–78. URL: https://ucs.knu.ua/article/view/1031/825 (дата звернення: 23.10.2025).

10. Hoover, Colleen. *Verity*. New York : Grand Central Publishing, 2018. 333 p.

УДК 811.111'373:371.3

Анна ШЕВЦОВА

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ "НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ" ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 10 КЛАСУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

У статті обґрунтовано доцільність використання лексико-семантичного поля "Навколишнє середовище" для формування іншомовної лексичної компетентності старшокласників. Проаналізовано структурні, частиномовні та семантичні характеристики лексики екологічної тематики в п'яти підручниках англійської мови для 10 класу. Описано чітку частиномовну ієрархію з переважанням іменників (60-70%), активність словотвірних моделей та польову організацію з ядром, приядерною зоною і периферією. Визначено чотири основні тематичні мікрополя: "Природні явища", "Забруднення", "Біорізноманіття" та "Захист природи". Описано систему з 22 вправ, організованих за трьохетапним принципом (ознайомлення -- тренування -- застосування), та методичні рекомендації щодо їх використання на уроках англійської мови.

Ключові слова: *лексико-семантичне поле, навколишнє середовище, лексична компетентність, учні 10 класу, система вправ, англійська мова.*

Постановка проблеми.

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції України в європейський освітній простір особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Відповідно до Концепції Нової української школи та оновлених програм з іноземних мов [5] пріоритетним завданням є формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, зокрема її лексичного компонента, що становить основу успішного спілкування.

Лексична компетентність як здатність розуміти та адекватно використовувати лексичні одиниці в різних ситуаціях спілкування набуває особливого значення на старшому етапі навчання іноземної мови. Учні 10 класу, досягаючи рівня B1-B1+ за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [10], потребують систематичного збагачення активного та пасивного словникового запасу через засвоєння тематично організованої лексики.

Одним із найперспективніших підходів до організації лексичного матеріалу в навчанні іноземної мови є використання теорії лексико-семантичних полів (ЛСП) [8]. Підхід на основі лексико-семантичних полів, започаткований у працях Й. Тріра та Л. Вайсгербера і розвинений у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, дозволяє систематизувати лексику за принципом семантичної близькості, що сприяє її більш ефективному засвоєнню та активізації. Серед тематичних областей, що мають високий потенціал для формування лексичної компетентності учнів старших класів, особливе місце посідає ЛСП "Навколишнє середовище", оскільки екологічна проблематика є однією з найактуальніших у сучасному світі.

Водночас аналіз сучасних підручників англійської мови для 10 класу свідчить про наявність певних недоліків у презентації та організації роботи з лексикою ЛСП "Навколишнє середовище": недостатню системність у поданні лексичного матеріалу, обмежену варіативність вправ і завдань, слабку інтеграцію традиційних та інноваційних методичних підходів. Це зумовлює актуальність розробки науково обґрунтованої системи роботи з лексикою тематичного поля "Навколишнє середовище".

Аналіз досліджень і публікацій.

Теоретичні засади дослідження лексико-семантичних полів закладені в працях зарубіжних лінгвістів Й. Тріра, Л. Вайсгербера, Д. Крузе, Дж. Лайонза та вітчизняних дослідників О. О. Селіванової [8], Ю. Н. Караулова. Сучасна методика навчання іноземних мов розвивається на основі досліджень С. Ю. Ніколаєвої [6; 7], О. Б. Бігич [1; 4], О. Б. Тарнопольського [9], В. Г. Редька. Питання формування лексичної компетентності розглядаються в працях M. McCarthy [11], I. S. P. Nation [12], N. Schmitt [13], S. Thornbury [14]. Проте комплексне дослідження ЛСП "Навколишнє середовище" в лінгводидактичному аспекті та розробка цілісної системи вправ для формування лексичної компетентності учнів 10 класу на матеріалі лексики тематичного поля "Навколишнє середовище" досі не проводилися.

Мета статті – представити результати аналізу структурних та семантичних характеристик ЛСП "Навколишнє середовище" в підручниках англійської мови для 10 класу та обґрунтувати систему вправ для ефективного формування лексичної компетентності на матеріалі лексики тематичного поля "Навколишнє середовище".

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження базувалося на аналізі п'яти підручників англійської мови для 10 класу, схвалених МОН України: Л. В. Калініної та І. В. Самойлюкевич [2], О. Д. Карпюк [3], М. А. Нерсисян та А. О. Пироженко, Л. І. Морської (профільний рівень), В. М. Буренко.

Структурні та частиномовні характеристики ЛСП "Навколишнє середовище".

Аналіз лексичного матеріалу виявив чітку частиномовну стратифікацію одиниць досліджуваного поля. Найчисельнішою групою в усіх проаналізованих підручниках є іменники, що становлять приблизно 60-70% від загального лексичного корпусу екологічної тематики, що відповідає номінативному характеру екологічного дискурсу[11]. До них належать назви природних явищ (drought, typhoon, volcano eruption, flood, tsunami, earthquake), екологічних проблем (deforestation, air pollution, global warming, chemical wastes) та лексика захисту природи (recycling, conservation, green areas).

Дієслова становлять другу за чисельністю групу (15-20% корпусу) і відображають динамічні процеси в екологічній сфері: дієслова впливу на довкілля (affect, damage, contaminate, pollute, destroy, emit), природні процеси (evaporate, erode, decompose, evolve), дії захисту (protect, conserve, recycle, restore) та дії руйнування (cut down, burn, dump, waste, exploit).

Прикметники (10-15% корпусу) виконують функцію кваліфікації екологічних об'єктів та процесів: оцінка стану (clean, dirty, toxic, harmful, renewable, sustainable), характеристика масштабу (global, local, massive, catastrophic), часові характеристики (sudden, gradual, long-term). Прислівники (5-8% корпусу) виражають ступінь інтенсивності (considerably, significantly, drastically), частотність (frequently, rarely, constantly) та спосіб дії (effectively, sustainably, responsibly).

Структурний аналіз виявив активність основних словотвірних моделей [12]. Найпродуктивнішими є суфіксальні моделі: іменникові суфікси -ist (environmentalist, conservationist, ecologist), -tion/-sion (pollution, conservation, emission), -ment (environment, development), -ness (awareness, wilderness); прикметникові суфікси -al (environmental, ecological, global), -ous (dangerous, hazardous), -able/-ible (renewable, recyclable, biodegradable), -ive (destructive, protective).

Префіксальне словотворення представлене негативними префіксами un- (unnatural, unlimited, uncontrolled), префіксами процесів de- (deforestation, degradation, depletion), re- (recycle, renewable, restore) та over- (overpopulation, overfishing). Активною є модель словоскладання: N+N (greenhouse effect, carbon dioxide, acid rain), Adj+N (solar power, nuclear waste, fossil fuels), складні прикметники з -friendly (eco-friendly) та -powered (solar-powered, wind-powered).

Семантичні характеристики ЛСП "Навколишнє середовище".

Семантична організація досліджуваного поля має чітку польову структуру [8]. Домінантою поля є лексема environment, яка характеризується найвищою частотністю та максимальною семантичною насиченістю. Ядро поля формують лексеми nature, pollution, climate, що відзначаються високою частотністю, семантичною насиченістю та словотвірною активністю.

Приядерну зону утворюють лексеми ecosystem, species, conservation -- з високою частотністю, але меншою словотвірною активністю. Периферійна зона охоплює ближню периферію (disaster, resource, energy) та дальню периферію (technology, development, future) з опосередкованим зв'язком з полем.

Семантична структура організована у вигляді чотирьох тематичних мікрополів:

1. Мікрополе "ПРИРОДНІ ЯВИЩА" з гіперонімами disaster, catastrophe, phenomenon та гіпонімами: метеорологічні (hurricane, typhoon, tornado, blizzard), геологічні (earthquake, volcano eruption, landslide), гідрологічні (flood, tsunami, drought).
2. Мікрополе "ЗАБРУДНЕННЯ" з видо-родовими відношеннями: AIR POLLUTION (smog, fumes, emissions, greenhouse gases), WATER POLLUTION (toxic waste, oil spills, sewage), LAND POLLUTION (litter, garbage, chemical contamination).
3. Мікрополе "БІОРІЗНОМАНІТТЯ" з таксономічною організацією: царства (plants, animals), класи (mammals, birds, reptiles, fish), середовища (forest, ocean, desert), статус (endangered, threatened, extinct).
4. Мікрополе "ЗАХИСТ ПРИРОДИ" з процесуальною організацією: принципи (sustainability, renewable, eco-friendly), дії (recycle, reduce, reuse), результати (clean environment, restored ecosystem).

У межах поля активно функціонують усі типи парадигматичних відношень [13]. Синонімічні ряди диференціюються за відтінками значення: pollution -- contamination -- degradation. Антонімічні пари представлені опозиціями conservation -- destruction, renewable -- non-renewable, sustainable -- unsustainable. Гіпонімічні відношення структурують поле за принципом рід-вид (ENERGY → renewable energy → solar energy, wind energy).

Важливими є концептуальні метафори, що структурують лексико-семантичне поле: "ПЛАНЕТА = ДІМ" (Our planet is our home), "ПРИРОДА = ЖИВА ІСТОТА" (Mother Nature suffers), "ЗАБРУДНЕННЯ = ХВОРОБА" (Sick planet, Environmental health), "ЕКОЛОГІЯ = ВІЙНА" (Fight pollution, Battle against climate change).

Система вправ для формування лексичної компетентності.

На основі проведеного аналізу розроблено систему з 22 вправ, організованих за трьохетапним принципом формування лексичної навички [14].

Етап ознайомлення (6 вправ) спрямований на введення та первинну семантизацію нової лексики через візуальну репрезентацію (Environmental Word Cloud), співставлення з дефініціями (Match the Definition), візуальну семантизацію (Picture-Word Association), категоризацію (Environmental Categories), створення семантичних мереж (Semantic Web) та контекстуальне розуміння (Context Clues Detective).

Етап тренування (6 вправ) забезпечує формування лексичних навичок через роботу з формою слова (Word Formation Chain, Prefix-Suffix Challenge), відпрацювання сполучуваності (Collocations Web, Complete the Phrase) та граматичну інтеграцію з умовними реченнями та модальними дієсловами (Conditional Chains, Modal Recommendations).

Етап застосування (6 вправ) передбачає комунікативне використання лексики через аналіз автентичних матеріалів (Environmental News Analysis, Infographic Interpretation), презентаційну діяльність (Environmental Problem-Solution Presentation, Green City Planning), дебати (Environmental Debate) та геймифікацію (Eco-Challenge Game).

Система оцінювання (4 вправи) охоплює формативне оцінювання (Vocabulary Self-Assessment, Peer Vocabulary Teaching) та підсумкове оцінювання (Environmental Portfolio, Integrated Skills Assessment).

Система характеризується системністю (логічна послідовність етапів), комплексністю (охоплення всіх аспектів лексичної компетентності), комунікативністю (спрямованість на практичне використання), варіативністю (різноманітність типів вправ) та диференційованістю (адаптація до різних рівнів володіння мовою) [4].

Методичні рекомендації щодо використання системи вправ.

Ефективне впровадження розробленої системи потребує трирівневого планування: довгострокового (12-15 академічних годин на тематичний модуль), середньострокового (7 етапів роботи з ЛСП) та поточного (структура типового уроку з п'ятьма етапами) [7; 9].

Організаційні форми роботи охоплюють індивідуальну (самооцінювання, портфоліо), парну (взаємне навчання, контекстуалізація) та групову діяльність (проекти, дебати, презентації). Технологічна інтеграція передбачає використання цифрових інструментів (WordCloud.com, Kahoot, Canva, Padlet), автентичних онлайн-ресурсів (BBC Environment, National Geographic) та мобільних додатків (Anki, Quizlet).

Диференціація навчання реалізується за рівнем мовної підготовки (посилена підтримка для A2-B1, додаткові виклики для B1+), стилями навчання (візуальна, аудіальна, кінестетична підтримка) та професійними інтересами (науково-технічний, гуманітарний, творчий профілі).

Міжпредметна інтеграція за принципами CLIL охоплює зв'язки з географією (кліматичні зони, природні катастрофи), біологією (екосистеми, зникаючі види), хімією (парникові гази, типи забруднення) та суспільствознавством (екологічна політика, міжнародне співробітництво).

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Проведене дослідження підтверджує ефективність використання лексико-семантичного підходу для формування іншомовної лексичної компетентності учнів 10 класу. Аналіз п'яти підручників англійської мови виявив чітку структурну організацію ЛСП "Навколишнє середовище" з переважанням іменників (60-70%), активністю словотвірних моделей та чотирма основними тематичними мікрополями.

Описано систему з 22 вправ, організованих за трьохетапним принципом, яка забезпечує послідовне формування лексичних навичок від рецептивного рівня до продуктивного комунікативного використання, а також методичні рекомендації щодо впровадження системи, які враховують сучасні принципи диференціації, технологічної інтеграції та міжпредметних зв'язків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої системи вправ, створенні цифрових навчальних ресурсів на основі ЛСП "Навколишнє середовище" та розширенні дослідження на інші тематичні лексико-семантичні поля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 200 с.

2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 256 с.

3. Карп'юк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник / О. Б. Бігич та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземні мови. 10-11 класи». Київ: МОН України, 2017. 57 с.

6. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.

8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

9. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ: Фірма "ІНКОС", 2006. 248 с.

10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

11. McCarthy M. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1990. 174 p.

12. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.

13. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 217 p.

14. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited, 2018. 185 p.

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

УДК 94(07) «185/195»(045)

Артем АНТОНЕНКО

ПРОБЛЕМА КОЛОНІАЛІЗМУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «ІСТОРІЯ БУДІВНИЦТВА ТА ВІДКРИТТЯ СУЕЦЬКОГО КАНАЛУ»

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

У статті досліджується відображення теми колоніалізму в шкільному курсі історії на прикладі будівництва та відкриття Суецького каналу. Аналізуються методичні проблеми, пов'язані з подачею матеріалу, а також пропонуються практичні підходи для формування критичного мислення учнів через роботу з першоджерелами, проєктну діяльність та дискусійні практики. Показано, як на прикладі одного інженерного проєкту можна розкрити широку картину колоніальної політики та її довготермінові наслідки для країн, що опинилися в зоні впливу європейських держав.

Ключові слова: *колоніалізм, історична освіта, Суецький канал, методика викладання, критичне мислення, Єгипет, європейська експансія.*

Постановка проблеми. Колоніалізм як історичне явище вирізняється своєю багатовимірністю: він одночасно є економічною системою, політичною стратегією і культурним процесом [7]. Вивчення колоніалізму в середній школі має не лише академічну мету – передати набір фактів і дат – а й виховну: допомогти учням збудувати уміння співставляти причини та наслідки, розпізнавати інтереси різних сторін у складних історичних процесах і формувати власні судження на основі аналізу джерел [5]. Саме тому теми, пов'язані з колоніальною експансією XIX століття, потребують особливої методичної уваги.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найбільш показових тем для викладання колоніалізму є історія будівництва та відкриття Суецького каналу [6]. Цей інженерний проєкт, що з'єднав Середземне море з Червоним, мав безсумнівну технічну та економічну вагу, однак його політичні та соціальні наслідки виходили далеко за межі інфраструктурного успіху [3]. У шкільній практиці питання полягає в тому, як подати тему так, щоб учні побачили не лише технологічні новації, а й відтворили логіку колоніальної політики, яка стимулювала і використовувала такі проєкти для посилення контролю над регіонами.

Історичний контекст будівництва Суецького каналу близько пов'язаний з трансформаціями європейської зовнішньої політики та економіки в середині XIX століття [8]. Після Наполеонівських воєн Європа шукала нові торгові шляхи та способи утримати або посилити свої глобальні позиції. Ідея скоротити шлях до Індії, головного джерела прянощів і сировини, була привабливою і водночас стратегічно важливою. В умовах таких геополітичних амбіцій будівництво каналу отримало фінансову, політичну і символічну підтримку ряду європейських еліт [10].

Проте вже сам процес організації робіт і фінансування вказував на асиметрію вигод. Ініціатором і головною фігурою проєкту був французький інженер Фердинанд де Лессепс, але роль Єгипту як виконавця часто обмежувалася наданням робочої сили та спрямуванням національних ресурсів у проєкт [6]. Хоч формально мета проголошувалася як модернізація та покращення інфраструктури, фактично значна частина економічних переваг йшла до інвесторів з Європи, а ключові рішення приймалися силами, що мали кращий доступ до капіталу і політичного впливу [10].

Соціальні наслідки для місцевого населення були трагічними в багатьох аспектах [6]. Багато єгипетських селян були залучені до робіт за примусовими або пільговими умовами, відзначалися високий рівень смертності і захворювань. Поряд із впровадженням нових технологій, таких як парові екскаватори чи системи шлюзів, стояла проблема відсутності захисту працівників, мінімальна оплата та недостатній рівень медичного обслуговування. Ці факти можна і потрібно показувати учням, щоб вони розуміли, що технічний прогрес не завжди рівноцінний соціальному прогресу [6].

Аналіз джерел показує розмаїті перспективи. Французькі звіти проєкту підкреслювали інженерні досягнення і економічні переваги; єгипетські чи арабські джерела, навпаки, зазначали проблеми у відносинах з іноземними інвесторами і наслідки для місцевих громад [7]. У цьому сенсі навчальна робота має фокусуватися на порівнянні точок зору: робота з мемуарами, офіційними звітами, газетними публікаціями того часу дозволяє складати більш об'єктивну картину події. Вчитель може дати учням уривки з мемуарів де

Лессепса й одночасно матеріали, що відтворюють позицію єгипетських свідків, – це створює поле для дискусії і вчить шукати джерельну базу для власних висновків [5].

Методичною проблемою є те, що сучасні підручники часто подають тему у вигляді набору фактів: дати, технічні параметри, імена інженерів [4]. Такий підхід не розвиває вміння аналізувати. Пропонуючи навчальні завдання, варто орієнтуватися на компетентнісний підхід: ставити проблемні питання, формувати завдання на зіставлення позицій, пропонувати проєктну діяльність і моделювання історичних ситуацій [1]. Практично це може виглядати як поєднання коротких лекцій, групової роботи з джерелами і презентацій результатів.

З прикладних методичних інструментів особливо ефективними є рольові ігри та моделі переговорів [2]. Наприклад, розіграш переговорів між представниками єгипетського уряду, французьких інвесторів і місцевих громад дає учням можливість відчути складність інтересів та обмежень. Така активність дозволяє виявити багатошаровість проблеми: економічні інтереси, політичні амбіції, питання суверенітету і моральної відповідальності щодо праці людей.

Крім рольових ігор, доцільним є запровадження проєктних завдань: дослідження локальних випадків колоніальної експлуатації, підготовка мультимедійних презентацій про соціально-економічні наслідки, створення карт, що відображають торговельні шляхи і потоки капіталу [7; 9]. Такі роботи не лише розширюють знання, а й розвивають інформаційну грамотність, навички роботи з картографічними матеріалами та статистикою.

Одним із важливих завдань є формування в учнів уміння працювати з кількісними даними: порівняння витрат і прибутків, аналіз демографічних змін у регіоні [8]. Наприклад, аналіз фінансових звітів та боргових зобов'язань Єгипту допомагає зрозуміти, яким чином економічна залежність перетворюється на політичну. Навчальні завдання з елементами економічної історії можуть включати обчислення частки доходів, що йшла до іноземних інвесторів, чи оцінку розподілу трудових ресурсів під час будівництва.

Ще один важливий аспект – культурний і моральний. Колоніалізм змінював не лише економіку, а й культурні практики, освітні інститути, мовну ситуацію. Уроки, де обговорюється вплив європейської присутності на місцеві системи освіти чи адміністрацію, сприяють глибшому розумінню того, як змінювалися повсякденні практики і цінності. Це також дає можливість порушити етично-історичні питання: справедливість, відповідальність, права людини.

Практичним додатком до теоретичної частини може стати невеликий модуль уроків. Прикладна структура: вступна лекція, робота з джерелами в групах, рольова гра, підсумкова дискусія і письмовий короткий висновок. Така побудова уроку дозволяє поєднати інформаційне наповнення з активною формою навчання і рефлексією.

Необхідно також приділяти увагу дидактичним матеріалам: добірці уривків з мемуарів, карт, урядових звітів і статистичних таблиць, а також методичним вказівкам для вчителя. Автори підручників і методичних посібників мають включати блоки з питаннями для дискусії, робочими аркушами і прикладами контрольних завдань, що перевіряють не лише знання фактів, а й уміння аналізувати і робити висновки.

Проблема також полягає у підготовці вчителя. Для успішного впровадження запропонованих підходів потрібні відповідні курси підвищення кваліфікації, методичні семінари і доступ до бази джерельних матеріалів . Вчитель має володіти навичками фасилітації дискусій і роботи з джерелами, а також розуміти методи критичного мислення, які можна прививати учням через історичні завдання.

Підсумовуючи, слід ще раз наголосити, що тема Суецького каналу – це не лише розділ техніки в історії, а потужний освітній інструмент. Саме через такі теми можна навчити учнів бачити взаємозв'язок між технічними інноваціями, економічними інтересами і політичними наслідками. Колоніалізм вимагає від учнів вміння працювати з різними типами джерел і бачити історію як процес, що включає інтереси реальних людей [1].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, вивчення колоніалізму у шкільному курсі історії на прикладі будівництва Суецького каналу має стати комплексною дисципліною, що поєднує фактологію з методами аналізу. Рекомендовано: інтегрувати роботу з першоджерелами у навчальні плани; використовувати рольові ігри та проєктну діяльність; розробляти навчальні завдання на порівняння позицій різних учасників історичного процесу; підвищувати кваліфікацію вчителів з питань методики викладання колоніальних тем. Такі підходи сприятимуть формуванню критичного мислення та історичної свідомості учнів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою дидактичних матеріалів, адаптованих до різних вікових груп, і з емпіричним вивченням результативності застосування інтерактивних методів при вивченні колоніалізму. Також варто розглянути порівняльні крос-регіональні дослідження, які б показали, як різні держави презентують подібні історичні теми у своїх навчальних програмах.

Отже, адекватне висвітлення тем колоніалізму у шкільному курсі не лише збагачує історичні знання учнів, а й формує у них моральні та громадянські компетентності, необхідні для свідомого життя в сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. Методика викладання історії у вищій школі: специфіка та особливості. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя, Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2025. Вип. 2. С. 44–50. URL: https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/1285
2. Воронова Н. С., Шалашна Н. М. Methodology of Historical and Cultural Education: Personal and Active Approaches. *Historical Horizons Journal*. 2021. №12. P. 12–16. URL: https://hrany-history.org.ua/index.php/journal/article/view/2
3. Голубнича Л., Бесараб Т. General Scientific Basics of Pedagogical History Researches. *Educational Challenges*, 2021, №1 (26). URL: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2021.26.1.04
4. Кінд-Войтюк Н. Особливості методики викладання історії та суспільствознавчих дисциплін в закладах освіти. *Літопис Волині*. 2020. Вип. 21. С. 130–136. URL: https://litopys.volyn.ua/index.php/litopys/article/view/56
5. Ніколаєнко О. О. Методика викладання історії та громадянської освіти у профільній школі. Репозитарій ХНПУ, 2024. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/b56c7291-d362-497f-98d9-97dff8cb790b
6. Historical, Economical and Environmental Impacts of Suez Canal. *Journal of Water Resource and Protection*, 2025, Vol. 17(2). URL: https://www.scirp.org/pdf/jwarp2025172_29405066.pdf
7. Twomey R. A Short History of the Suez Canal. *Nautical History Network*, 2019. URL:. https://www.nauticalhistory.net/pdfs/A%20Short%20History%20of%20the%20Suez%20Canal.pdf
8. The Suez Canal: Its History and Significance. Academia.edu, 2020. URL: https://www.academia.edu/47762850/The_Suez_Canal_Its_History_and_Significance
9. The Suez Canal: Geopolitical History and Military-Strategic Significance. *Journal of History of Kazakhstan*, 2024. URL: https://jhistory.enu.kz/index.php/jHistory/article/view/22/20
10. Şahin F. The Economic Lifeline of British Global Empire: A Reconsideration of the Historical Dynamics of the Suez Canal (1869–1956). *Journal of International Social Research*, 2021. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-economic-lifeline-of-british-global-empire-a-reconsideration-of-the-historical-dynamics-of-the-suez-canal-18691956.pdf

УДК 398.41(477)(045)

Діана БУТЕНКО

ЧУГАЙСТЕР В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕМОНОЛОГІЇ: УНІКАЛЬНІСТЬ ОБРАЗУ, ФУНКЦІЇ

(студентка ІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті проаналізовано образ чугайстра в демонології гуцулів Закарпаття на основі етнографічних інформаційних матеріалів. Наведено варіанти походження міфу про чугайстра, розглянуто та досліджено функції, які виконував цей образ у світогляді гуцулів, запропоновано пояснення деяким феноменам, пов'язаним з цим образом. Розглянуто здібності чугайстра в уявленні гуцулів, зовнішність, етимологія назви міфічної істоти.

***Ключові слова**: чугайстер, Гуцульщина, ліс, етнологія, етнолінгвістика*

Постановка проблеми. Образ чугайстра поширений на території українського Закарпаття, переважно серед гуцулів. Однією з найцікавіших рис для дослідження є ендемічна унікальність цього образу, адже аналогів для чугайстра ми не зустрічаємо серед решти слов'янських народів, як можемо зустріти відповідники для русалок, змієподібних чи собакоподібних створінь, відьом тощо. Популяризації цього образу в українському інформаційно-культурному просторі ми завдячуємо творам відомих письменників – Лесі Українки та Михайла Коцюбинського, які наділили чугайстра рисами прихильного до людей старця, який живе в лісі, полює на мавок та допомагає подорожнім знайти правильну стежку.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукових досліджень, які стосувалися б безпосередньо чугайстра, досить мало. Основним матеріалом для статті послугували праці етнографів А. Онищука [6], С. Пушик [7], В. Шухевича [9] та інших. Значну роль у вивченні як чугайстра, так і гуцульської демонології загалом, внесла Н. Хобзей [8].

Мета статті полягає в дослідженні формування образу чугайстра, розкритті його функцій як у надприродному світі, так і у реальному людському житті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи етимологію назви «чугайстер», Н. Хобзей пов'язує це слово з праслов'янським *čuga («засада, сторожа») [8, с. 189]. Іншу частину слова дослідниця не розтлумачує, і її ймовірне пояснення знаходимо в роботі В. Жайворонка: «не випадковим є збіг слів гайстер (лелека) і чугайстер» [4, с. 645]. Зв'язок чугайстра з образом лелеки також підкреслює Б. Кобилянський: «Вони приречені очищувати Землю. Гайстер-Бусел посланий знищувати гадюк, вужів, жаб, мишей та іншу нечисть, а Чугайстрин має очищувати Землю ввід нечистих істот, що виникли із страчених дітей, самогубців» [5, с. 54].

Спираючись на описи етнолінгвістів, ми можемо зробити висновок щодо того, яку роль виконував чугайстер у світогляді гуцулів. Цей образ тісно пов'язують із захистом людей від нечистої сили, з охороною лісу та людей, які йдуть у цей ліс. Інша, не взаємовиключна версія, говорить про те, що корінь «чуга» походить від назви елементу гуцульського строю – верхнього одягу, схожого на овече руно з довгою шерстю (частіше за все білого кольору).

Гуцули описують чугайстра як високого чоловіка, вкритого чорною або білою шерстю. Згідно з деякими

легендами, чугайстер має блакитні чи сині очі, або взагалі представляється як вихор надзвичайної сили, що валяє ліс. Відмінною рисою чугайстра є його веселий норов, лукавство та приязність до людей – це відрізняє його від переважної більшості представників демонологічного світу українців (не можна виключати, що на таке формування образу чугайстра повпливали представники інших пентеїстичних релігій та вірувань, що контактували з гуцулами і могли впливати на їхній світогляд). До прикладу, міфічні функції чугайстра подекуди збігаються з функціями Діоніса чи Вакха (охоронець звірів, лукавець, танцюрист і співак). У пізніші часи чугайстер перебирає на себе деякі риси Миколая Чудотворця – як от охорона від нечистої сили, прихильність до людей, покровительство ремесел.

Зовнішність чугайстра вказує на його тісний зв'язок зі світом людей, адже він не набуває химерних рис, потрібних для залякування, і залишається подібним до тих, кого зустрічає у лісі – лісорубів, вівчарів, пастухів тощо. Можемо стверджувати, що чугайстер належить до класу істот, які залишаються на межі реального і потойбічного, як мавки, упирі чи вовкулаки. Але, на відміну від них, чугайстер більш схильний до людського світу і не має поганих намірів щодо людей в більшості пов'язаних із ним легенд.

Таким чином, ми можемо припускати, що в чугайстрі уособлюється поняття про баланс та справедливість у світі, його образ втілює уявлення про рівновагу між добром і злом. Чугайстер урівноважує світ, сповнений демонічних істот, які прагнуть наслати на людство хвороби, природні лиха, божевілля та інші негаразди.

Характерною рисою чугайстра є його «полювання на мавок», тобто на нечисту силу, що шкодить людям. Ось як описують його в дослідженні В. Гнатюка: «Але Чугайстирь кажи: – Ви сі ни маєте чого бояти, людоньки, бо я кажи тоти Лісовиці виїдаю, а вам ни треба си мине бояти Нас, каже, було у мами сім синіў и ми сї розійшли, каже, по усім сьвікі и виїдаємо тоти Лісвиці, тоти Няўки» [2, с. 179] Те, що чугайстер, як демонічна істота, полює на інших певною мірою подібних істот, зайвий раз свідчить про його нетиповість та схильність вважати самого себе більше людиною, аніж надприроднім створінням. Чугайстер розмежовує світ людей та надприроднього, водночас стаючи представником обох таборів.

Охоронні мотиви в образі чугайстра природно буде також пов'язати з анцестральним культом слов'ян – тобто з культом шанування предків, які традиційно виступають в українців помічниками та охоронцями тих, хто залишився на землі.

Пояснення незвичній функції чугайстра можемо знайти в одній із версій про його походження. Згідно з цією легендою, чугайстер і сам колись був людиною, але був проклятий власним сусідом за якийсь вчинок – з тих пір він несе покарання як сторож на межі двох світів. Ось як про це зазначається у дослідженні А. Онищук: «Єсе чоловік заклятий другим, його сусідом, якому він колись докорив Иди, – закляв сусід, – абис буў до суду-віку по лісі Не клену кі, – каже, – По сїм закляттю абес умераў, аде абис жиў у лісах висказанім у таку мінуту – пішов Чугайстир лісами-борами блукаючи, де живе одинцем й до сьогодня. Літом й зимою ходить він дикими недеями й темними лісами, і нічо єго ні здзіст, ні ўбє, бо так єму зроблено. Много вже літ минуло, як Чугайстир покинув рідну хату, для того віковий він і льичний Одежі не вживає ніякої (та, що мав, улягла знищеню), а шкіра його покрила ся буйним волоссем – джетом так, що лиш зі здоби пізнати, що він из чоловіка. При сїм сповняє страшну функцію – він є смертю для Нявок, яких мясо служить йому за виключну поживу» [6, с. 60].

Втім, реальне походження чугайстра може відрізнятись від свого міфічного відповідника. У всі часи були відомі історії про відлюдників, які покидають спільноту, до прикладу, з духовно-релігійною метою. У найдавніші часи такими людьми були шамани та жерці, в пізніше – монахи, паломники тощо. Не зайвим буде припустити, що чугайстер – це переосмислення образу монаха-самітника, чи мольфара-відлюдника, який обрав собі домівкою ліс. Окрім цього, не можна виключати можливість усамітненого проживання в горах пастухів-самітників чи будь-яких інших людей, добровільно чи примусово залишивших своє село/общину. Тобто, в чугайстрі, окрім духа лісу, духа-захисника і покровителя, люди вбачали тих, хто знаходиться поза соціальним порядком і не може бути зарахований до жодного існуючого соціального стану. Про ймовірність цього припущення свідчать вищезгадані етнографічні записи, які прямо називають чугайстра людиною, хоч і в минулому. Поза своє общиною людина в уявленні інших ніби «втрачає те, що робило його людиною» – обростає густою шерстю, замість свійських тварин тримає диких, починає поводити себе дивно (недоречно співати й танцювати).

Чугайстра нерідко наділяють надприродними рисами. Інколи в легендах він постає як «вихор» – до прикладу, під час полювання на мавок. Традиційно подібні «вихорі», тобто різкий та сильний вітер, який налітає нізвідки, вважали проявом нечистої сили, чимось потойбічним і небезпечним. Гуцули вірили, що у вихорах «граються чорти та мавки». Наділення чугайстра такими здібностями не прирівнює його до нечистої сили, а підкреслює «межовість» його образу. Уподібнюючи чугайстра до природної сили, гуцули намагались зрозуміти її не лише як прояв чогось лихого, а й наділити певними позитивними рисами. Так образ чугайстра отримує ще одну функцію – пояснювальну. Через нього українці Закарпаття намагались усвідомити природній світ, який їх оточує.

Символічної ролі чугайстер набуває, коли запрошує людину на танець, який за своєю природою теж може нагадувати вихор (особливо карпатський аркан). Про це знаходимо в А. Онищук: «Здибавши ся в лісі з чоловіком, не робить йому Чугайстир ніякого лиха. Він просить його чемненько в танець, а відтанцювавши з ним «постановленнй» для него час пускав «партію» у свояси» [6, с. 60]. Це може сприйматись як своєрідний

обряд ініціації, іспит від потойбічного світу. Якщо людина витримує цей танець, то отримує й право залишатися в лісі, адже вона сильна й витривала, якщо ж ні – людина може захворіти, збожеволіти чи навіть померти.

Такий міфічний мотив з іспитом – не рідкість, особливо серед слов'янських народів. Втім серед легенд саме про чугайстра він зустрічається рідше, ніж перекази про ловлю чугайстром мавок чи оберіганням пастухів від них. Танець із чугайстром – це метафоричне осмислення перебування людини в лісі, де вона може зіштовхнутися (і частіше за все все ж зіштовхується) зі стихією – вітром, природою тощо, тому його не варто розуміти буквально.

Окрім танцю, існують і інші види взаємодії з чугайстром, які в своєму корені теж є варіантами ініціації, хоча вона є не фізичною, а духовно-моральною. Чугайстер може прийти вночі до ватри вівчарів чи лісорубів і попросити погрітися, або проникнути до людей прямо в хату в пошуках мавки, що втікла, чи якоюсь іншою ціллю. Ось як про це вказує А. Онищук: «У Сиготі трафило сі одним людям, тиж коло роботи у бутиві, шо прийшов в дім Чугайстирь. Якурат поснули люди у колибі, а один якось ше не спав, чує, а то шось чупкав на дворі та доперло двері у колибі и несе поперед себи на ріжні Няуку тоту. А тот чоловік, шо ше не спау, питав: А ти шо туй хоч? бо уже знау, шо то Чугайстирь. – А він каже: Нічо, каже, нічо; хочу собі трошки мяса смажити.. Тай такі ту Науку у ватру, віобертау, віобертау тай пішов собі гет» [6, с. 60].

У схожій легенді, де чугайстер також приходить додому до чоловіка, розкривається і інша його здібність – передбачати майбутнє. Сюжет, описаний Онищуком, розповідає про взаємодію чугайстра зі «знающим» чоловіком, який ловить чугайстра «на сокиру» – традиційний елемент відлякування нечистої сили у гуцулів. Тоді чугайстер відкриває йому майбутнє, розповідаючи про завтрашній напад вовків та медведів на отару овець, і чоловік його відпускає. Зазвичай, здатність передбачати майбутнє притаманна людям з езотеричними здібностями: мольфарам, віщунам, відьмам, чорнокнижникам тощо. Такі здібності у чугайстра дозволяють зайвий раз підкреслити його зв'язок як з людським, так і з потойбічним світом, що ще сильніше прив'язує його образ до невидимої межі.

Як зазначає І. Дмитрук, що: «лише на Гуцульщині поширені вірування про чугайстра. Ним вважають чоловіка, якого прокляв його сусід. Він ходить по лісах і полює на нявок» [3, с. 704]. Аргументів, що заперечують чи підтверджують цю тезу, існує безліч залежно від того, яку саме легенду аналізують. Підтвердити унікальність образу чугайстра можна його охоронним функціоналом, протиставленням себе нечистим істотам, очищенню світу від зла, своєрідною зовнішністю, заперечити ж – ініціаційними функціями, які нерідко зустрічаються серед міфічних істот слов'ян. До прикладу, чугайстра можна вважати схожим на Бабу Ягу – в деяких легендах чугайстер постає як одноногий чоловік, або такий, що може зняти свою ногу і рубати нею дрова. І чугайстер, і Баба Яга по-своєму випробовують людей, яких зустрічають. Обох зображують як межових істот, зовнішньо літнього віку. Окрім образу Баби Яги, образ чугайстра схожий на «снігову людину» принаймні зовнішністю – великий, вкритий білою чи чорною шерстю, мешкає переважно в горах та лісах.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підводячи підсумок, можна сказати, що чугайстер є уособленням гармонії між світом людей та міфічним світом духів. Образ чугайстра – як за міфічним, так і за реальним походженням – покликаний пояснити не тільки явища природи, а й соціальні перетворення, характерні для регіону Закарпаття в XVII–XVIII ст. З появою легенд про чугайстра люди, що відокремлювалися від своєї общини, ставали не «вигнанцями», а набували надприродних рис, користуючись у такий спосіб якщо не повагою, то хоча б нейтралітетом серед колишніх односельчан. Чугайстер виконував у гуцульському світогляді кілька важливих функцій, які не можна було покласти на якусь іншу міфічну істоту: ініціаційну, пояснювальну, соціальну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воропай О. Звичаї нашого народу (перевидання двох томів). Київ : ПУЛЬСАРИ, 2012. 290 с.
2. Гнатюк В. Знадоби до української демонології. Львів : Етногр. зб., 1912. Т. 33. 236 с.
3. Дмитрук І. Міфілогічні уявлення гуцулів в етнографічних дослідженнях кін. XIX-XX ст. *Народознавчі зошити*. 2010. Т. 5, № 6. С. 700–706.
4. Жайворонок В. Знаки української етнокультури. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
5. Кобилянський Б. Гуцульський говір і його відношення до говору Покуття. Укр. діалектол. зб., 1928. 177 с.
6. Онищук А. Матеріяли до української етнології. Львів : Наук. т-во ім. Т. Шевченка, 1909. Т. 11 : Матеріали до гуцульської демонології. 180 с.
7. Пушик С. Чугайстер: міфічний персонаж народної поезії Карпат. *Народна творчість та етнографія*. 1994. № 2. С. 53–63.
8. Хобзей Н. Гуцульська міфологія. Львів : НАН Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, 2002. 216 с.
9. Шухевич В. Гуцульщина. Львів : Заг. Друк., 1908. Т. 5. 312 с.

УДК 373.5.091.3:94(045)

Олександр ДОВБНЯ

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ЗОЛОТОЇ ОРДИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

(студент ІІ курсу другого(магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії та психології)
Науковий керівник –кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.

У статті розкрито методичні особливості викладання золотоординської проблематики у шкільному курсі історії. Наголошено на змісті викладання заданої проблеми у конкретних видах учнівської діяльності. Акцентовано увагу на компетентнісному підході та особливостях його реалізації на уроках, присвяченим золотоординській проблематиці. Висвітлено особливості підвищення мотивації учнів до навчального процесу відповідно поставленій змістовій проблематиці.

Ключові слова: *програма, урок, методи, прийоми, засоби.*

Постановка проблеми. Сьогодні вчителі зіштовхуються з проблемою особливостей викладання курсу історії у школі, оскільки її методика на сьогоднішній день виглядає узагальнено. Але, кожна тема у шкільному курсі має викладатися конкретними методами, прийомами та засобами для якісного опанування учнями нових знань. Тому, нашим завданням буде встановити перелік конкретних методів, прийомів, засобів що будуть доречними при викладанні золотоординської проблематики в шкільному курсі історії.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогічній науці відсутні погляди дослідників щодо викладання золотоординської тематики в шкільному курсі, тому методична частина проблематики висвітлена в рамках аналізу класичних методологічних поглядів викладання курсу історії як такої. Значний доробок особливостей викладання історії представлений роботами О. Пометун [4,5,6]. Спектр її досліджень визначається вивченням компетентнісно орієнтовних методик навчання історії в основній школі, методиками розвитку критичного мислення на уроках історії, активним навчанням на уроках історії. Інтерактивні методи навчання на уроках з історії вивчалися Л. Клименко [2] та М. Рапаєвою [7]. У дослідженні О. Турянської важливе місце відведено визначенню типу уроку як для учнів окремих вікових груп учнів, такі для тематики уроку в цілому [9]. Організацію позакласної роботи учнів, її методичну частину вивчав В. Ребенок [8].

Мета статті полягає у визначенні теоретико-проблемних аспектів та особливостей викладання золотоординської проблематики в шкільному курсі історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно чинної навчальної програми для закладів загальної середньої освіти, період Золотої Орди викладається в курсі історії України 7 класу в розділі Волинсько-Галицьке князівство («держава Романовичів»). Відповідно програмі, учні мають знати напрямки походів монголів на Русь-Україну; розуміти засади політичного устрою, розвитку господарства; вміти показати на карті напрямки монгольських походів на Русь-Україну в 1239–1242 рр. [3, с.16].

Згідно програми, та історія, що включає культурний розвиток виноситься за межі шкільного курсу історії. Вона може вивчатися в гуртковій діяльності учнів, оскільки урок є обов'язковою формою навчання, регламентований програмою, а позакласна робота, в історичному гуртку у нашому випадку, відповідно носить добровільний характер [8].

Оскільки вчитель вільний у виборі змісту та методів в організації гуртkової діяльності, то він може використовувати ті ж самі методи, що є доречним для організації звичайного уроку для поглиблення його завдань [8].

Отже, методичні засоби в цілому можна визначити як складові частини методів, тобто способів навчальної роботи вчителя й учнів, за допомогою яких досягаються цілі й завдання навчання конкретного предмета. У цю категорію входять усі види першоджерел і навчальних посібників, за якими вивчається історичне минуле. Деякі засоби успішно використовуються для вивчення декількох видів історичних фактів чи теоретичних положень. Наприклад, карти і навчальні картини – для формування образів навколишньої природи і цілісних динамічних образів; навчальні пам'ятки – для складання історичних портретів і визначення причинно-наслідкових зв'язків; описи в документальній, науковій, художній і іншій літературах – для відтворення образів різних за змістом і структурою історичних фактів [4, с. 113].

У методах, які будуть використовуватися на уроці про золотоординську навалу, переважатиме використання карт, тексту першоджерел та підручників, оскільки саме ці засоби повністю відповідають сформульованій дидактичній меті уроку, а саме: вивчення учнями нового історичного матеріалу учнями у синтезі із вдосконалення їхніх практичних умінь та навичок роботи з контурною картою.

Прийом навчання – спосіб взаємної комунікації вчителя та учнів, що може бути виражений у переліку (алгоритмі) дій учителя, спрямованих на організацію навчання учнів за допомогою прийомів навчальної роботи, адекватних специфіці матеріалу, що вивчається [4, с. 111].

Відповідно до цього, прийоми навчальної діяльності можна умовно розділити на дві групи: прийоми формування уявлень (емпіричний рівень пізнання) – образів зовнішнього боку історичного факту у свідомості

учня; прийоми засвоєння теорії (теоретичний рівень пізнання): історичних понять, зв'язків та тенденцій історичного розвитку [4, с. 112].

Для уроку, присвяченому золотоординській проблематиці, підходять друга група прийомів, оскільки тематика Золотої Орди для школярів не є знайомою, вчитель цей матеріал має повністю пояснити. Але для вдалого засвоєння учнями навчального матеріалу, необхідно дати їм відповідне завдання, яке додатково розвиватиме в учнів відповідні навички та компетентності.

Для виконання зазначених завдань, із груп прийомів засвоєння теорії підійде художній опис, оскільки він дозволить учням відновити цілісну картину історичного явища. Опис, що дає аналіз об'єкта, який вивчається, окреслює взаємозв'язок деталей історичної події [4, с. 114]. Під час цієї діяльності учні вчаться систематизовувати історичну інформацію у вигляді планів, схем, таблиць на основі якої повністю здатні описати сутність історичного явища [4, с. 114].

На теоретичному рівні пізнання, у відкритому вигляді теорія, як правило, викладається вчителем або підручником за допомогою прийому пояснення. Цей прийом передбачає ґрунтовне розкриття сутності та значення подій, що вивчаються (визначення суттєвих зв'язків, що супроводжується їх конкретизацією). Структурними компонентами пояснення є: те (ті) положення, що пояснюється; положення, якими аргументується і конкретизується [4, с. 118]. Саме тому, на будь-яких уроках, й зокрема на нашому, при викладанні нового матеріалу, варто використовувати прийом пояснення, а не розповіді, оскільки під час розповіді не можливо комунікувати з учнями, наводити певні аргументи для кращого розуміння матеріалу, оскільки розповідь – це переказ текстового матеріалу підручника.

Щодо питання методів, то в педагогіці вони поділяються на пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні.

При використанні пасивних методів учні виступають в ролі «об'єкта» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом – джерелом історичної інформації. Як правило, це відбувається шляхом застосування лекції-монологу, читання, демонстрації, опитування учнів щодо вивченого змісту. Учні між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань [4, с. 109].

Якщо мова йде про активні методи, учні стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями від учня до вчителя і вчителя до учня, розвивають творче мислення [4, с. 109–110].

Сутність інтерактивних методів полягають у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця [4, с. 110].

Отже, використання активних та інтерактивних методів є більш доречним на нашому уроці через аспект взаємодії учасників процесу навчання між собою, що стимулює розвиток компететностей в обох його учасників.

Узагальнюючи вищезазначені думки, для сучасної школи актуальні такі основні види діяльності учнів: діяльність учнів з використанням інформаційно-комунікаційних технології (далі – ІКТ); обговорення та дискутування; кооперативне навчання [6, с. 110].

Використання ІКТ відкриває можливості доступу до інформації безпосередньо у класі у її узагальненому та систематизованому вигляді. Методами навчання з використанням ІКТ можна назвати ті, під час яких учні опрацьовують інформацію з декількох джерел, систематизуючи інформацію у певні зручні моделі у вигляді різних типів планів, схем, графіків, таблиць, діаграм, інфографіки, що дає змогу узагальнювати здобуту інформацію [6, с. 110]. Щодо нашого уроку про монгольську навалу на українські землі, то, спираючись на програму, можна дати учням завдання переглянути ролик про похід хана Батия, де б зазначалося перелік важливих територій, через які відбувається похід, та позначити на контурній карті напрямки цих походів.

Важливе місце приділяють методам навчання, що передбачають обговорення у загальному колі (всім класом), дискусії (фронтальні чи групові), які дають учням змогу висловлюватись, порівнювати думки, аргументувати і рефлексувати. Аналіз програми та шкільного підручника,який відповідає їй [1, с. 135–136] дають змогу сформулювати індивідуальне завдання на уроці про золотоординську навалу на українські землі для майбутньої класової дискусії, яке звучатиме наступним чином: «Наскільки доречним був вчинок Михайла Чернігівського у ставці Батия? Чи міг він поступити інакше? Аргументуйте відповідь».

Почесне місце посідають кооперативні методи, коли учні співпрацюючи у парах та малих групах, розподіляючись за ролями і виконуючи різні обов'язки, надають підтримку, навчаючи одне одного. Це вчить учнів співпрацювати в майбутньому життєвому колективі. Під час уроків з історії вчитель може застосовувати різноманітні кооперативні методи, наприклад різні способи колективного читання і аналізу [6, с. 111]. Відповідно нашого уроку, завдання для кооперативного навчання звучатиме таким чином: «Прочитайте в парах частину параграфа про Михайла Чернігівського та сформулюйте питання один до одного».

Більше компететностей в учнів на уроці історії розвивають інтерактивні методи, оскільки вони спрямовані на колективну роботу учнів. Додатково, варто зазначити, що урок із використанням інтерактивних

технологій спонукає учня застосовувати весь свій багаж навичок і знань, при цьому вивчати нову інформацію, розширювати світогляд, і, найважливіше, змушує опановувати цілим комплексом важливих умінь [2, с. 31].

Застосовуючи інтерактивні методи навчання, учитель моделює реальні життєві ситуації, організовує опрацювання учнями документів (наприклад, історичних джерел) у парах, малих групах, використовувати рольові й ділові ігри, організовує опрацювання проблемних і дискусійних питань у групах чи загальному колі тощо [2, с. 32].

Більш доречними класичними інтерактивними методами для уроку з історії монгольської навали на українські землі є: рольова гра, мікрофон.

Рольова гра, мета якої – визначити ставлення учнів до конкретної життєвої ситуації, допомогти їм набути досвіду за допомогою гри, навчатися на основі досвіду та почуттів. Дає уявляти себе в тій чи іншій соціальній ролі, співчувати іншим тощо [2, с. 31]. На нашому уроці про монгольську навалу доречно використовувати «гру-експерт». Наприклад, давши учням завдання проаналізувати уривок з джерела «Про оборону Києва в 1240 р. з Галицько-Волинського літопису» поділивши їх на групи: військовий тактик, історик та соціолог можна дати відповідне завдання кожній з цих груп. Тобто ролі можуть бути не лише історичними, а й науковими. Вибір типажу рольових ігор залежить від типу уроку та його дидактичної мети.

Метод «Мікрофон»надає можливість кожному учневі чітко й оперативно формулювати власну позицію [2, с. 31]. Даний метод може використовуватися як перевірка завдання вищезгаданого активного методу дискусії. Наприклад, після опрацювання відповідного тексту підручника, де зазначається відповідь на поставлене учням індивідуальне завдання: «Наскільки доречним був вчинок Михайла Чернігівського у ставці Батия? Чи міг він поступити інакше? Аргументуйте відповідь», викладач інтерактивним методом мікрофону заслуховує думки учнів. При цьому під час дискусії важливо дійти до правильної аргументованої думки щодо поставленого питання.

Серед цікавих інтерактивних методів можна виділити метод мозкового штурму та ток-шоу. Дані методи можуть використовуватися в якості активізації пізнавальної діяльності, що є важливим для підвищення мотивації учнів до навчального процесу.

Реалізація методики мозкового штурму на нашому уроці може виглядати наступним чином: учні класу розподіляються на дві групи, які протягом певного часу спільними зусиллями виробляють якомога більше ідей, збирають найбільшу кількість інформації на поставлене викладачем запитання,яке звучатиме так: «Наскільки доречним був вчинок Михайла Чернігівського у ставці Батия? Чи міг він поступити інакше? Аргументуйте відповідь». Перша команда має виділити максимальну кількість позитивних наслідків у рішенні Михайла чернігівського, друга – негативних. Кожна команда фіксує письмово визначені нею позитивні та негативні характеристики. Далі між групами починається змагання, де кожна команда за чергою наводить свої аргументи. Групою-переможцем буде вважатись та, яка запропонувала найбільшу кількість аргументованих ідей [7, с. 171].

Щодо методики ток-шоу, то цей метод є вдосконаленою альтернативою вищезгаданої «гри-експект». На відміну від неї, у ток-шоу створюється група експертів (військові, історичні, соціальні, які працюють над дослідженням першоджерела «Про оборону Києва в 1240 р. з Галицько-Волинського літопису»), решта учнів – учасники і глядачі шоу. Роль ведучого бере на себе вчитель як фасилітатор у взаємодії учнів – учасників шоу. Кожен з експертів захищає своє бачення цього джерела. Глядачі ставлять експертам свої запитання, дають своє баченням певних аргументів, можуть робити свої повідомлення, експерти відповідають. Експерти також можуть дискутувати між собою протягом обговорення питань [7, с. 171–172].

Для підвищення мотивації учнів до навчального процесу, актуальним буде адаптування класичних методик навчання відповідно сучасним тенденціям, що панують серед учнів.

Тобто, вчителю необхідно орієнтуватися у тих речах, які є популярними серед груп дітей. Дана популярність визначається використанням учнів у повсякденні цих речей (популярний танок, іграшки, речі як такі, елементи одягу тощо) для власного утримання у новому соціальному середовищі. Тому, використання вчителем методик викладання, що ґрунтується на цих речах, може допомогти вирішити питання вмотивованості в учнів.

Наприклад, на уроці про монгольський похід на українські землі, можна дати завдання підібрати асоціації до історичного діяча Михайла Чернігівського. Але саме завдання можна переформатувати і дати його таким чином «Виступіть автором інстаграм-сторінки Михайла Чернігівського. Запостите його портрет та підберіть хештеги до його посту, які б розкривали дану персоналію». Суть завдання є однаковою, підбір асоціативних слів, тільки саме формулювання завдання відповідає сучасним тенденціям шкільної спільноти.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, вдалим типом уроку для вивчення історико-культурної спадщини Золотої Орди у шкільному курсі історії України є комбінований урок, оскільки він може реалізовувати дві дидактичні мети – вивчення нового матеріалу та розвиток відповідних компетентностей, кожну з яких розкривають відповідними методами. Щодо методів навчання, то для підвищення рівня мотивації доцільно класичні методики адаптувати під сучасні тенденції. Позаурочну роботу із золотоординської проблематики, на нашу думку, найбільш доречно організовувати у вигляді

історичного гуртка, оскільки дана тема виходить за рамки шкільної програми. Це допоможе поглибити знання учнів та сприятиме підвищенню їхнього інтересу до історичних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гупан Н., Смагін І., Пометун О. Історія України: підр. для 7 класу загальноосвіт. навч. закладів. К: Видавничий дім «Освіта». 2016. 224 с.

2. Клименко Л. Сучасна практика реалізації інтерактивного навчання на уроках історії. *Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки та освіти». Львівський науковий форум,* 2020. С. 31–33.

3. Міністерство Освіти і Науки України. Модельна навчальна програма «Історія України. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О. І., Ремех Т. О., Гупан Н. М., Малієнко Ю. Б., Сєрова Г. В.). 2023. 62 с.

4. Пометун О.,Фрейман .О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза. 2006. 328 с.

5. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІПРІНТ», 2018. 208 с.

6.Пометун О. Активне навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті запровадження державного стандарту базової середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. № 4. 2021. С. 106–115.

7. Рапаєва М. Інтерактивні методи навчання історії. *Lublin, theRepublicofPoland*.2020. С.169–172.

8. Ребенок В. Позакласна робота з історії: особливості і форми. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін:науково-педагогічний журнал СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Вип. 9*. 2021. С.86–88.

9. Турянська О. Типи уроків історії: теоретичні основи свідомого вибору. *Рідна школа.* № 9. 2010. С. 40–46.

УДК 340.15(477)"1648/1676":349.2:349.3:343

Ярослава МОРГУНЕЦЬ

КОЗАЦЬКІ ПРАВОВІ НОРМИ ЩОДО ЗЕМЛЕВОЛОДІННЯ, ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУЖБИ, ВИКОНАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ОБОВ'ЯЗКІВ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА КРИМІНАЛЬНІ ПРАВОПОРУШЕННЯ В ДОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1648–1676 рр.

(студентка І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії та психології)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.

Дослідження присвячене аналізу козацьких правових норм щодо землеволодіння, організації служби, виконання військових обов'язків та відповідальності за кримінальні правопорушення, що діяли на українських землях у період існування Запорізької Січі та Війська Запорізького до другої половини XVII століття. Козацьке право виступало унікальною правовою системою, яка поєднувала елементи звичаєвого права, демократичних принципів, моральних засад і практичних потреб прикордонного суспільства. Особлива увага приділяється земельним відносинам в суспільстві, зокрема принципу займанщини, який дозволяв козакам законно набувати й використовувати вільні земельні ділянки, та ролі універсалів, що виступали письмовим юридичним підтвердженням прав власності, користування і спадкування.

У роботі розглядається структура земельної власності, яка поєднувала індивідуальні та колективні форми володіння, що забезпечувало рівність членів громади, підтримання єдності та стабільності козацьких поселень. Аналізуються механізми розподілу земельних наділів, спадкування, користування громадськими ресурсами, а також роль старшини у контролі за дотриманням цих норм.

У дослідженні також детально висвітлюється організація військової служби та внутрішньої дисципліни козацького війська, включаючи поділ на курені, паланки та коші, функції старшини та обов'язки кожного козака залежно від соціального статусу – реєстрового чи нереєстрового. Розглядається взаємозв'язок військової служби з правами, пільгами та обов'язками, що сприяв підтриманню дисципліни та бойової готовності. Значну увагу приділено судовій системі та контролю за кримінальними правопорушеннями, яка базувалася на звичаєвих нормах, принципах колективної відповідальності, «здоровому глузді» та рішеннях військових рад. Висвітлено демократичні елементи судочинства, моральну складову покарань, суворість і водночас виховну функцію козацьких вироків. Дослідження демонструє, що козацьке право не лише регулювало земельні, соціальні та військові відносини, а й формувало політичну культуру, соціальну згуртованість та колективну відповідальність.

Ключові слова: *козацьке право, землеволодіння, військова служба, кримінальна відповідальність, самоврядування, судова практика, Запорізька Січ та Військо Запорізьке.*

Постановка проблеми. Правове регулювання землеволодіння, організації служби, виконання військових обов'язків та відповідальності за кримінальні правопорушення є важливим елементом функціонування будь-якої держави. Земля, як основний ресурс і база для розвитку економіки, відіграє фундаментальну роль у забезпеченні продовольчої безпеки, формуванні фінансової стабільності та сталого розвитку суспільства.

Козацькі правові норми становлять унікальне явище української історії та культури, адже саме в них відобразилися особливості соціально-економічного, військового й політичного устрою Запорізької Січі та Гетьманщини. Вони поєднували у собі традиційне звичаєве право українського народу, елементи литовсько-

польської правової системи та власні напрацювання козацької спільноти. Проте проблема полягає в тому, що козацьке право не було зафіксоване у вигляді єдиної писаної кодифікації, воно існувало переважно у формі звичаїв, неписаних правил, окремих судових рішень і документів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальні посібники І. Я. Терлюка [1] та А.М. Третяка [5] висвітлюють загальні історичні тенденції правового регулювання земельних відносин, порядок землеволодіння та земельного устрою, підкреслюючи специфіку козацької системи управління та її вплив на соціальну структуру. Довідкові матеріали та публікації про сільськогосподарську систему у козаків доповнюють цей аспект, демонструючи, як економічні та земельні відносини були безпосередньо пов'язані з організацією служби та військовою дисципліною на території Запорізької Січі та Війська Запорізького протягом 1648–1676 рр. Дослідження К.П. Чорної [4] акцентує увагу на політичному вимірі козацьких норм, відзначаючи роль Запорізької Січі та козацької держави як носія національної державності та правової автономії.

Інші джерела, зокрема роботи Н. Яковенко [6] та М. Мельника [7], дозволяють оцінити динаміку розвитку козацького права в контексті змін у судовій системі та військових обов'язках.

Мета статті – аналіз та узагальнення козацьких правових норм, що регулювали землеволодіння, організацію служби, виконання військових обов'язків і відповідальність за кримінальні правопорушення протягом 1648–1676 рр.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Правові норми завжди були й залишаються основою функціонування держави та суспільства. Вони встановлюють баланс між правами людини та її обов'язками, регламентують діяльність органів влади й визначають правила поведінки громадян. У сучасних умовах українське законодавство особливо чітко розділяє та регулює різні сфери правових відносин, серед яких особливе значення мають норми, що стосуються землеволодіння, організації та виконання військових обов'язків, а також відповідальності за кримінальні правопорушення. Ці напрями правового регулювання є фундаментальними, оскільки вони торкаються базових суспільних цінностей: права власності, захисту територіальної цілісності держави, підтримання дисципліни у війську та забезпечення покарання за злочини.

Варто зазначити, що козацтво стало унікальним явищем в історії України, сформувавши не лише окрему суспільну верству, а й своєрідний правовий лад, що суттєво відрізнявся від правових систем сусідніх держав. На відміну від централізованих монархічних чи шляхетських моделей управління, заснованих на писаних законах і жорсткій ієрархії, козацьке середовище розвивало власні звичаєві норми, які виникали та закріплювалися в практиці повсякденного життя, військової служби та господарювання [4, с. 17]. Ці норми утворили цілу систему, яку історики називають козацьким правом. Воно було не лише правовою основою організації Запорізької Січі та Гетьманщини, а й важливим чинником формування політичної культури українського народу.

Козацьке право охоплювало різні сфери суспільного життя: від земельних відносин і військової організації до регулювання морально-етичних норм та відповідальності за кримінальні злочини [4, с. 80]. Його особливістю було те, що воно не існувало у вигляді кодифікованих збірників, як у більшості європейських країн. Навпаки – правові норми закріплювалися у вигляді традицій, звичаїв, усних домовленостей, військових рішень, ухвалених представницькими органами козацтва. Завдяки цьому право було гнучким, пристосованим до умов життя на прикордонні, де козаки постійно перебували в боротьбі з татарами, турками чи польською шляхтою.

За Довідником з історії України, козацьке (звичаєве) право – це сукупність традиційних, неписаних норм і правил поведінки, що сформувалися в козацькому середовищі, передусім на Запорізькій Січі [2]. Воно виступало не лише як система регулювання суспільних відносин, а й як моральний кодекс, який визначав стиль життя та поведінку кожного козака. Його природа була тісно пов'язана із середовищем, у якому жили козаки: прикордонням між християнським і мусульманським світом, між осілим і кочовим способом життя, між панською Польщею і селянською Україною.

Однією з ключових рис цього права була його демократичність. Усі важливі справи вирішувалися не одноосібно керівниками чи старшиною, а на загальних військових радах, де кожен козак мав право голосу [1]. Такий підхід формував дух рівності й колективної відповідальності. Влада кошового отамана хоч і була значною, проте вона не мала характеру необмеженої диктатури. Навпаки – кошовий отаман обирався щорічно й був підзвітний загальній раді, яка могла зняти його з посади за зловживання владою чи невдалу політику.

Організація влади в козацькому середовищі Запорізької Січі мала чітку трирівневу структуру, що поєднувала в собі військові, адміністративні та правові елементи. На найвищому рівні перебував Кіш – загальна військова організація та одночасно адміністративний центр Запорізької Січі. Тут приймалися найважливіші рішення щодо війни й миру, виборів старшини, укладання союзів чи вирішення конфліктів [6, с. 21]. Другий рівень становило паланкове управління. Паланки були територіально-господарськими одиницями, що об'єднували кілька поселень і мали своїх отаманів. Третій рівень – курінне управління, тобто організація повсякденного життя козаків у межах куреня. Кожен курінь мав власне господарство, казну, зброю і керівника – курінного отамана, який ніс відповідальність за порядок серед козаків [6, с. 22]. Загалом,

козацьке право функціонувало як на рівні всієї громади Війська Запорізького, так і в межах менших територіальних одиниць, що забезпечувало високий рівень організації самоврядування.

Не менш важливим елементом природи козацького права була його гнучкість та адаптивність. На відміну від писаних кодексів, які часто залишалися незмінними десятиліттями, козацькі норми могли швидко змінюватися відповідно до потреб часу. Якщо ситуація на прикордонні вимагала нових правил – їх ухвалювала рада. Якщо виникав конфлікт між окремими куренями чи паланками – його вирішували через переговори й узгодження позицій [6, с. 22]. Така мобільність була надзвичайно важливою в умовах постійної війни й нестабільної політичної ситуації.

Ще однією особливістю була моральна складова козацького права. Воно ґрунтувалося на таких цінностях, як честь, побратимство, вірність громаді, мужність, справедливість. Козаки сприймали порушення норм не лише як юридичний злочин, а й як порушення морального порядку, що шкодило всій спільноті. Тому покарання було суворим: зрадників могли стратити, злодіїв виганяли з території Запорізької Січі, а за непослух карали публічною ганьбою. Водночас сама громада піклувалася про кожного свого члена, забезпечуючи його харчами, зброєю та дахом над головою.

Загалом, козацьке право полягало у поєднанні звичаєвості, демократизму, гнучкості та моральності. Воно виникло як відповідь на потреби прикордонного суспільства, яке мало жити і виживати без гарантованого захисту зі сторони системи державних владних структур. Унікальність цієї системи полягає в тому, що вона зуміла об'єднати функції права, моралі та самоврядування, забезпечивши козакам високий рівень внутрішньої організації та згуртованості.

Варто наголосити, що саме земля була головним багатством, від якого залежало існування як окремого козака, так і всієї громади. Козацьке право у сфері землеволодіння формувалося під впливом традиційного звичаєвого права українського народу, а також у відповідь на реалії життя в степовій прикордонній зоні, де офіційна державна юрисдикція довгий час була відсутня. Найпоширенішим способом набуття землі була так звана займанщина, тобто перше зайняття вільної, необробленої ділянки [5, с. 8]. Якщо козак чи група козаків освоювали територію, розорювали землю, будували хутір чи зимівник, то саме це давало їм законне право на володіння цією землею. Це правило мало силу неписаного, але обов'язкового для всіх закону: громада визнавала такі набутки і закріплювала їх за новим власником. Важливо, що така форма набуття землі не лише практикувалася, а й отримала юридичне визнання: займанщина вважалася настільки ж вагомим правом, як і офіційні документи – універсали чи навіть царські грамоти.

Поряд із правовим інститутом займанщини важливу роль відігравали й універсали – письмові акти, які видавали гетьмани, кошові чи інші представники старшини Війська Запорізького. Універсали підтверджували чи надавали козакам право на володіння землею, користування нею, а також можливість передавати цю землю у спадок [7, с. 284]. Вони ставали своєрідною юридичною гарантією того, що права козака будуть визнані не лише його безпосереднім оточенням, а й вищою адміністративною владою. Універсали також узаконювали право на купівлю чи продаж землі, на її забудову, використання в господарських цілях, а інколи навіть на оборону тієї чи іншої ділянки.

Земельні відносини у козацькому середовищі мали ще одну цікаву особливість – поєднання індивідуальної та колективної власності. З одного боку, існували хутори, зимівники, окремі ділянки землі, що належали конкретним козакам чи їхнім родинам. Такі землі розглядалися як приватна власність і передавалися у спадок або ж відчужувалися шляхом продажу чи дарування. З іншого боку, значна частина земель належала всій громаді – війську Запорізькому. Колективна власність забезпечувала єдність громади та рівність її членів, адже кожен козак мав доступ до спільних ресурсів.

Отже, земельні відносини у козацькому суспільстві були складним, але гармонійним поєднанням традиційної звичаєвої практики та офіційних юридичних актів. Займанщина гарантувала свободу освоєння нових земель і визнавала працю та ініціативу кожного, а універсали надавали правовій системі більшої чіткості й стабільності.

Козацька організація служби також мала структурований характер і водночас залишалася досить гнучкою, аби відповідати на потреби часу та військово-політичні виклики. Основною формою внутрішнього поділу виступали військово-адміністративні одиниці: курені, паланки та коші [6, с. 22]. Кожен рівень мав свою функціональну специфіку, а водночас становив невіддільну частину єдиного цілого – Запорізького війська. Курінь був найменшою організаційною одиницею, яка поєднувала кілька десятків козаків. Він виконував роль не лише військової частини, а й соціальної спільноти, адже козаки жили разом, ділили харчі, майно та побут.

Сама військова служба для козака була не лише обов'язком, але й особливою формою існування, яка визначала його соціальний статус і права. Розмежування між «реєстровими» і «нереєстровими» козаками мало принципове значення. Реєстровці, які були офіційно внесені до реєстру, отримували низку привілеїв: право на землю, податкові пільги, певну автономію у самоврядуванні, а також соціальні гарантії, які дозволяли їм відчувати себе окремою, визнаною верствою суспільства. Для них військова служба була водночас способом забезпечення власного добробуту та шляхом піднесення авторитету. Натомість «нереєстрові» козаки, що часто становили більшість у Запорізькій Січі, формально не користувалися такими привілеями, але вони жили

за внутрішніми звичаєвими законами громади, де особистий внесок у захист та спільну справу цінувався понад будь-які формальні документи.

Також варто зазначити, що судова система Запорізької Січі та загалом козацької державності Війська Запорізького мала свою специфіку, яка відрізнялася як від традиційного європейського, так і від московського права. Її основу становило звичаєве право, тобто усталені традиції, норми поведінки, уявлення про справедливість та «здоровий глузд», які набули сили закону. У козацькому середовищі особливу вагу мала присяга, чесне слово і громадська думка, адже репутація була важливим мірилом соціального статусу.

У другій половині XVIII століття відбулися зміни, спрямовані на формалізацію та упорядкування судочинства. Судова реформа 1760–1763 років започаткувала запровадження спеціалізованих судів [3, с. 137]. На території Запорізької Січі зберігався військовий суд, очолюваний військовим суддею. Він мав особливий авторитет, оскільки виконував функції не лише каральні, а й виховні: покарання були жорсткими, але завжди мали на меті зміцнення дисципліни та збереження порядку в спільноті.

Важливо зазначити, що козацьке судочинство відзначалося певним демократизмом і відкритістю. Суддів часто обирали з-поміж авторитетних старшин, а досудові процедури включали присягу, яка підкреслювала моральну відповідальність перед громадою. Козацькі суди не були відокремленими від громади, а функціонували як її органічна частина, забезпечуючи баланс між суворістю покарання та вимогами справедливості.

Кримінальні покарання могли бути досить суворими, аж до смертної кари, адже в умовах постійної військової небезпеки дисципліна була запорукою виживання. Водночас у багатьох випадках суд обирав покарання, що носило виховний і превентивний характер: громадські роботи, вигнання чи приниження честі.

У козацькому середовищі контроль за кримінальними правопорушеннями мав свої унікальні риси, адже ґрунтувався не стільки на формалізованому законодавстві, скільки на звичаєвому праві, яке стало результатом багатовікової традиції та колективного досвіду громади [3, с. 139]. Будь-яке кримінальне провадження розглядалося крізь призму не лише правових норм, а й моральних уявлень про честь, справедливість і колективну безпеку. Головну роль у цьому процесі відігравали військові ради та козацькі суди, де рішення приймалися з урахуванням «словесного права» і «здорового глузду».

Генеральний військовий суд Війська Запорізького мав особливий авторитет, адже саме він розглядав найбільш тяжкі злочини – від зради і дезертирства до вбивства чи крадіжки. Його рішення сприймалися як остаточні й не підлягали оскарженню, бо вважалося, що за судом стоїть воля всієї громади. Судові органи в межах козацького устрою діяли не ізольовано, а в тісному зв’язку з громадською думкою. Козаки добре розуміли, що без чіткої дисципліни та відповідальності вони не зможуть утримати військову силу й зберегти власну автономію, тому кримінальні покарання часто відзначалися суворістю.

Загалом, процедури кримінального провадження мали елементи демократичності та відкритості. Часто під час розгляду справи винний або свідки приносили присягу перед громадою, що надавало процесу моральної ваги. Вибори суддів зі старшини також свідчили про те, що правосуддя вважалося справою колективною, а не приватною.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, земельні відносини в козацькому середовищі формувалися на основі займанщини – первісного заселення необроблених земель, що надавало право власності, та підтверджувалися універсалами, які гарантували правомірність володіння, користування і спадкування землі. Крім того, існувала як особиста, так і колективна власність, що відображало високий рівень організованості громади та забезпечувало стабільність земельних відносин.

Військова організація козацтва та виконання обов’язків також були тісно пов’язані із правовими нормами. Козаки зобов’язані були служити за статусом, дотримуватися дисципліни та брати участь у військових походах, а невиконання обов’язків тягнуло за собою відповідальність, визначену козацьким звичаєвим правом. Кримінальні правопорушення розглядалися козацькою старшиною або військовими радами, при цьому суворі покарання забезпечували дотримання порядку та дисципліни, що було необхідним для підтримки безпеки, стабільності та функціонування козацької спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Терлюк І.Я. Історія українського права від найдавніших часів до XVIII століття. Навчальний посібник з історії держави і права України. Львів, 2003. 156 с.

2. Довідник з історії України. URL: https://movahistory.org.ua/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE (дата звернення: 05.09.2025).

3. Виробнича система у козаків. URL: https://kozaku.in.ua/statt-pro-kozakv/46-viborcha-sistema-u-kozakv.html (дата звернення: 05.09.2025).

4. Чорна К. П. Запорізька Січ як національний політичний феномен і носій української державності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Державне управління*. 2018. Т. 29(68), № 4. С. 20–25.

5. Третяк А. М. Історія земельних відносин і землеустрою в Україні: Навчальний посібник. Київ: Аграрна наука, 2002. 280 с.

6. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. Київ: Генеза, 1997. 380 с.

7. Мельник М. Судова реформа гетьмана К. Розумовського наприкінці XVIII ст. Сіверщина в історії України: Зб. наук. пр. Київ: Глухів, 2014. Вип. 7. С. 137–139.

УДК 373.11.33:502

Світлана ПОПОВКІНА, Юрій ОНОЙКО

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ ГЕОГРАФІЇ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Онойко Ю. Ю.

У статті проаналізовано організаційні та методичні особливості нестандартних уроків в шкільному курсі географії. Розкрита роль нестандартних уроків в активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчого мислення, формуванні мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності. Досліджена ефективність таких нестандартних уроків географії як уроки-мандрівки, уроки-змагання, уроки-дослідження, уроки-дидактичні ігри.

Ключові слова: *нестандартні уроки, шкільний курс географії, уроки-мандрівки, уроки-змагання, уроки-дослідження, уроки-дидактичні ігри.*

Постановка проблеми. Зміни, що нині постійно відбуваються в суспільстві, прогрес у науці та виробництві, поширення новітніх інформаційних технологій, спонукають до перегляду підходів у всіх сферах життя, включаючи й освіту. Це вимагає серйозної, науково обґрунтованої роботи щодо переосмислення мети та змісту освіти, а також форм і методів навчання та виховання.

Для стимулювання пізнавальної діяльності учнів на уроках географії вчитель повинен постійно модернізувати та розширювати спектр навчальних активностей, сприяючи зацікавленню дітей у навчальному процесі через їхні позашкільні інтереси та захоплення. Цьому зокрема сприяє широке впровадження у шкільний курс географії нестандартних уроків.

Аналіз досліджень і публікацій. Значну увагу вивченню нестандартних уроків географії в школі та розробці їх методологічної основи в останні роки приділяли такі українські вчені як Г. Кондратенко та О. Рідкоус [1], В.А. Яковлева, Р.П. Власенко та Андрійчук [5; 6], В.В. Ягупов [4], А. Проценко та В. Яковлева [3], Г.С. Панасюра і Р.Ю. Артеменко [2] та інші.

Мета статті. Головною метою публікації є аналіз різноманіття нестандартних уроків географії в середній школі, визначення їх ролі в процесі активізації пізнавальної діяльності учнів, дослідженні організаційно-методичних аспектів проведення різних форм нестандартних уроків з географії.

Виклад основного матеріалу. ***Нестандартний урок*** – це навчальне заняття, що характеризується нетрадиційною структурою [4]. Творчі вчителі постійно вдосконалюють методику проведення традиційного уроку, що призводить до впровадження нестандартних форм уроків у навчальний процес.

Проведення уроку за нетрадиційним сценарієм сприяє розвитку творчості як у вчителя, так і у його учнів, а також створює сприятливі умови для співпраці між учнями та між учнями і вчителем. Нестандартні уроки завжди створюють особливу атмосферу для учнів. На таких заняттях діти відчувають себе вільними, активно реагують на кожне слово вчителя і висловлюють свої відповіді та думки. Ефективність використання нетрадиційних методик навчання і позитивне сприйняття їх школярами є помітними [1; 3].

Нестандартні уроки покликані активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, спонукати їх до творчого мислення, формувати мотивацію до навчання та майбутньої професійної діяльності. Вони відрізняються незвичайними ідеями, організацією та методикою проведення. Тому багато педагогів вважають їх кроком у напрямку демократизації шкільної освіти [2; 4-6].

Нестандартні уроки відрізняються використанням інформаційно-пізнавальної системи навчання, яка включає в себе оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних та розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут та змагання. На таких уроках вчитель стимулює учнів до самостійної роботи, а сам керує процесом, забезпечуючи необхідні матеріали [3].

Порівняно зі звичайними заняттями, нестандартні уроки сприяють розвитку пізнавальної самостійності, творчої активності та ініціативи учнів, спрямовані на підвищення рівня знань, формування працьовитості та навичок, необхідних у житті [4].

Крім того, ці уроки більш привабливі для учнів, оскільки в них багато спільного з ігровою діяльністю. Більшість методик та дій на нестандартних уроках активно стимулюють гру.

Науковці [1-3] виділяють велике різноманіття типів нестандартних уроків, які можна застосовувати в шкільному курсі географії. Серед них найбільш ефективні: урок-дослідження, урок-мандрівка, урок-ділова гра, урок-конференція, урок-змагання, театралізований урок, урок-консультація, урок-захист проєктів, урок-семінар, урок-літературна скарбниця, урок-аукціон знань, урок-інтерв'ю, урок-дискусія, урок-казка, урок-творчий звіт, урок-конкурс, урок-суд, урок-пошук істини, урок-концерт, урок-діалог, урок-есе та інші. Розглянемо детальніше організаційні та методичні особливості деяких з наведених вище нестандартних типів уроків з географії.

Одним із найцікавіших нетрадиційних уроків з географії є ***уроки-мандрівки***. Мета таких уроків полягає в зацікавленні всіх учнів, створенні невимушеної атмосфери та радісного настрою серед дітей, а також у стимулюванні розвитку творчих здібностей, таких як кмітливість, логічне мислення та уява, та у швидкому застосуванні географічних знань на практиці, формуванні стійких географічних вмінь [2].

Організаційна особливість цих занять з географії полягає в тому, що їх можна проводити як у класних приміщеннях (заочні мандрівки: урок-екскурсія, урок-подорож, урок-«картинна галерея»), так і поза ними (очні мандрівки: урок-екскурсія, урок-марафон) [1]. Однією із найбільш вагомих переваг уроків-подорожей в шкільному курсі географії є те, що учні відчувають себе дослідниками, першовідкривачами, вченими, які розв'язують важливі екологічні чи соціально-економічні проблеми. Вони самі роблять висновки та узагальнення. Такий підхід сприяє розвитку уяви учнів. Автором даної публікації під час роботи в школі було розроблено та впроваджено у освітній процес урок-подорож на тему «Озера України» з курсу «Україна у світі: природа, населення».

Процес формування стійкого інтересу учнів до географічного пізнання навколишнього середовища, на нашу думку, має починатися з розвитку допитливості та створення ситуацій успіху в учнівському колективі. Саме тому під час «нестандартних» уроків часто застосовують командні або індивідуальні змагання [3]. Головною метою ***уроків-змагань*** є формування вмінь, застосування знань та систематизація вивченого матеріалу.

Важливо підкреслити, що такі уроки, як правило, мають усі ознаки змагання: наявність суддів, правил, завдань для команд та церемонію нагородження. Одним із важливих психологічних аспектів такого уроку є формування єдності команди учнів, що відбувається ще на етапі формування команди та виконання навчальних завдань [2].

Специфічними виховними завданнями уроку-змагання з географії є компенсація невдачі команди, що зазнала поразки, формування у переможців уміння співпереживати та у переможених – уміння радіти перемозі інших. Необхідно уникати заздрощів серед учнів. Якщо вчителем не приділено належної уваги виховним аспектам уроку-змагання, це може призвести до конфліктів та розколу учнівської групи [1].

Структура уроку-змагання може включати наступні етапи [4]:

1. Повідомлення теми та завдань уроку.
2. Формування команд.
3. Представлення суддів.
4. Ознайомлення з правилами та штрафними санкціями.
5. Виконання вступного завдання.
6. Проведення змагань.
7. Підведення підсумків та нагородження.
8. Обговорення ходу змагання учнями.
9. Завдання на домашню перевірку.

Під час уроку-змагання в шкільному курсі географії можна використовувати різні схеми організації змагання, такі як змагання за ланцюжком, виконання завдань по черзі з вибором, самостійне вирішення завдань, робота над завданням у команді, або змагання з використанням лабіринту вправ [3]. У педагогічному доробку автора є розроблений урок-змагання «Вода для всіх» з курсу «Загальна географія».

Урок-дослідження є таким типом нестандартних уроків з географії, під час якого основним методом вивчення нового матеріалу або закріплення старого матеріалу є дослідницький підхід. Дослідницький метод найчастіше застосовується на уроках для старших класів. Метою уроків-досліджень є розвиток в учнів навичок та вмінь, необхідних для вирішення нетрадиційних завдань, що випливають зі змісту уроку, формування умінь самостійно шукати шляхи для встановлення істини та самостійно здобувати нову інформацію.

Учні під час уроків географії можуть досліджувати особливості прояву певних природних процесів та явищ, процеси взаємодії людини та навколишнього природного середовища, і наслідки такої взаємодії, закономірності розміщення господарських об’єктів та їх технологічні особливості тощо.

Одним із найбільш ефективних типів нестандартних уроків з географії, який поєднує навчальні, розвиваючі та виховні аспекти, є ***уроки-дидактичні ігри***. Важливою характеристикою дидактичної гри є наявність чітко визначеної мети навчання та відповідного педагогічного результату, а основні структурні компоненти дидактичної гри включають ігрову концепцію, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст (дидактичні завдання), обладнання та результати гри [4].

Основними методичними аспектами застосування уроків-дидактичних ігор в шкільному курсі географії є [2]:

- формулювання дидактичної мети через ігрове завдання;
- підпорядкування навчальної діяльності учнів правилам гри;
- введення елементу змагання в навчальну діяльність, що перетворює дидактичне завдання на ігрове;
- поєднання успішності виконання дидактичного завдання з ігровим результатом.

Дидактичні ігри на уроках географії можна розділити на предметні та сюжетні [1]. Предметні ігри спрямовані на вивчення певних географічних явищ і виявлення просторових закономірностей, тоді як сюжетні ігри направлені на засвоєння закономірностей господарської діяльності людини й спілкування [6]. Сюжетні ігри, в свою чергу, поділяються на виробничі й тренінгові. Виробничі ігри, у свою чергу, включають імітаційні, рольові та ділові [2].

В сучасній педагогічній науці існують різноманітні класифікації рольових ігор, однією з яких є класифікація за типом розроблених завдань та ролей [4]. Згідно такого підходу вирізняють навчально-рольові та ділові ігри. Основне призначення навчально-рольових ігор полягає в аналізі проблем з використанням навчальних ролей, тоді як ділові ігри спрямовані на набуття навичок, необхідних для реальної діяльності [3]. Рольова гра має кілька етапів. Спочатку вчитель повідомляє тему, мету, інформацію про ролі, після чого формуються рольові групи. Потім учасники засвоюють ролі і розглядають суть проблемної ситуації.

Прикладом побудови уроку-рольової гри в шкільному курсі географії може бути поділ класу на дві групи учнів: групу аграріїв, перед яким поставлено завдання збільшити виробництво сільськогосподарської продукції в Україні за короткий термін в кілька разів, та групу екологів, які ставлять собі за мету не допустити розвиток екологічних проблем. Зіткнення різних точок зору, протиставляння важливих економічних завдань та життєво необхідних екологічних цілей і будуть рушійною силою даної навчально-рольової гри.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Нестандартні форми організації уроків, які використовуються під час вивчення географії, мають велике значення для активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей. Розробка та впровадження в освітній процес автором публікації таких типів нестандартних уроків з географії як урок-подорож та урок-змагання доводять їх значну ефективність порівняно з традиційними уроками. В подальшому нами планується методична адаптація до шкільного курсу географії уроків-дидактичних ігор, уроків-дискусій та уроків-захистів проєктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кондратенко Г., Рідкоус О. Нестандартні уроки в школі: класифікація, структура, методика застосування. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 42. С. 93-98.
2. Панасюра Г.С., Артеменко Р.Ю. Нестандартний урок географії: класифікація, методика застосування. *Наукові записки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Географічні науки*. 2024. Том 2. Вип. 5. С. 154-163.
3. Проценко А., Яковлева В. Нетрадиційні форми уроків географії в профільній освіті. *Modern vision of implementing innovations in scientific studies: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference*. March 31, 2023. Sofia, Bulgaria. С. 107–114.
4. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. Київ : Либідь, 2022. 560 с.
5. Яковлева В.А., Власенко Р.П., Андрійчук Т.В. Особливості педагогічного моделювання учнів у процесі вивчення курсу «Україна і світове господарство». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2020. Серія 5. Вип. 78. С. 253-258.
6. Яковлева В.А., Власенко Р.П., Андрійчук Т.В. Сучасні технології у процесі навчання соціально-економічної географії України та світу. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 57-61.

УДК 94(410):616.9

Павло СТРЕЛЕНКО

ОБРАЗ І ТІЛО ГЕНРІХА VIII: ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ХВОРОБ ТА ЗМІНИ ІМІДЖУ НА ПОЛІТИЧНІ РІШЕННЯ КОРОЛЯ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті розглянуто взаємозв'язок між фізичним станом і політичною поведінкою короля Англії Генріха VIII Тюдора. На основі аналізу історичних свідчень та медичних реконструкцій простежено, як фізичні страждання, наслідки травм і поступове погіршення здоров'я позначилися на характері монарха, емоційній стабільності та державних рішеннях. Зміна зовнішнього образу розглядається як частина політичної стратегії, спрямованої на збереження влади попри фізичну слабкість. Стаття поєднує історичний, психологічний і культурологічний підходи, що дозволяє зробити спробу комплексного осмислення постаті Генріха VIII крізь призму тілесного стану, влади та символічного представлення монарха.

Ключові слова: *Генріх VIII Тюдор, фізичний стан, монарх, політична влада, імідж.*

Постановка проблеми. Образ Генріха VIII Тюдора традиційно розглядається істориками крізь призму його політичних і релігійних реформ. Проте значно менше уваги приділяється тому, як фізичний стан монарха вплинув на характер його правління. Хвороби, травми та зміни зовнішності не лише формували особисті переживання короля, а й визначали його політичну поведінку, рівень жорстокості та прагнення до абсолютної влади. Проблема полягає в тому, що вплив фізичного та психологічного стану монарха на його політичну діяльність досі не отримав достатнього висвітлення в історичних дослідженнях, що робить тему актуальною для подальшого аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постать Генріха VIII традиційно викликає інтерес в істориків. Однак більшість класичних праць зосереджується насамперед на політичних та релігійних аспектах його правління. Одним із найвпливовіших дослідників є Дж. Дж. Скарісбрік, автор біографії «Henry VIII» (1968), у якій король постає як складна політична постать, що прагнула зміцнити авторитет монархії через реформацію церкви та централізацію влади [6]. Девід Лоудс у своїй роботі також наголошує на політичній еволюції монарха, розглядаючи його дії крізь призму династичних інтересів і державного управління. Елісон Вейр, у свою чергу, приділяє більше уваги особистим рисам короля, його стосункам з дружинами та придворним оточенням, що дозволяє глибше зрозуміти психологічні мотиви його поведінки [2].

Цікавою для нашого дослідження є робота британської історикині Сюзанни Ліпскомб «The King is Dead. The Last Will and Testament of Henry VIII» [8]. Вона аналізує кінцевий період життя монарха, розкриваючи його світогляд і теологічні переконання та показує, що Реформація була тісно пов'язана з його особистим розумінням влади як божественного мандата. Ці висновки дозволяють оцінити, як внутрішні переконання та фізичний стан впливали на його політичні рішення та спосіб підтримки авторитету.

Окремі автори, серед яких Люсі Уорслі та Енн Чарлтон зверталась до медичних реконструкцій можливих захворювань короля, зокрема наслідків травм, ожиріння та хронічних болей. Їхні спостереження дозволяють розширити традиційне розуміння постаті Генріха VIII, показуючи як фізичний і психічний стан могли впливати на його політичні рішення.

Метою статті є дослідження того, як фізичний стан і зміни зовнішнього образу Генріха VIII впливали на його психологічний стан і політичні рішення, а також оцінка ролі цих чинників у формуванні стилю правління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистий імідж монарха у будь-які часи є не лише елементом придворної культури, а й важливим політичним інструментом. Після громадянських воєн XV століття Англія потребувала монарха, який втілював би стабільність і нову енергію династії Тюдорів. У джерелах початку XVI століття молодий Генріх описується як освічений і обдарований принц. Він володів кількома європейськими мовами – латиною, французькою, іспанською та італійською, цікавився математикою, теологією та гуманістичною літературою [6, с. 32].

Одним із перших описів принца є свідчення Еразма Роттердамського, який у 1499 році спостерігав дев'ятирічного Генріха при дворі. Автор відзначав його природну гідність і стриману впевненість [4, с. 30]. Особливе значення для раннього формування публічного образу Генріха мало весілля його старшого брата, принца Артура, з іспанською інфантою Катериною Арагонською [4, с. 42]. Саме з описів цієї події, залишених іноземними дипломатами, дізнаємось про його зовнішність і поведінку: спостерігачі відзначали кремезну статуру хлопця, який уже тоді перевищував зростом старшого брата, а також природну гідність у манері рухів.

Коли Генріх VIII зійшов на престол у 1509 році, він втілював ідеал ренесансного володаря. Сучасники описували його як високого (його зріст у віці 23 років був майже два метри), атлетично складеного чоловіка з рум'яним обличчям [3, с. 87]. Його участь у турнірах, полюваннях і спортивних змаганнях мала політичну функцію: демонстрація фізичної могутності монарха асоціювалась зі стабільністю та могутністю Англії. У перші десятиліття правління Генріх свідомо культивував образ активного володаря, який поєднує освіченість і військову доблесть. У цьому контексті тіло короля виконувало функцію політичної складової: його фізична досконалість і публічна видимість стали важливим елементом легітимізації монархічної влади.

Більшість дослідників схиляється до думки, що радикалізація політичного стилю Генріха VIII, яка проявилась в середині 1530-х років, пов'язана з тяжким пораненням, отриманим під час лицарського турніру 24 січня 1536 року [6, с. 254]. Хоча історики не мають одностайності щодо масштабів ушкодження, саме ця подія вважається відправною точкою, після якої фізичний і психічний стан помітно погіршився. Однак, перш ніж аналізувати наслідки травм, варто наголосити: риси жорстокості та підозрілості не було абсолютно новим для Генріха. Ще до інциденту він демонстрував схильність до радикальних дій. Наприклад, у 1512 році король замовив проєкт спільної гробниці для себе й Катерини, що символізувало прагнення до вічного союзу [6, с. 147]. Але за фасадом ідеального шлюбу поступово визрівала особиста образа, підсилена політичним розчаруванням – Катерина не змогла народити спадкоємця. Саме в цей момент проявилась риса тиранічної натури Генріха VIII – схильність підпорядковувати моральні принципи власній волі. Його ставлення до Катерини стало зразком «вибіркової жорстокості», характерної для монархів, що сприймають владу як божественний привілей. За свідченням Есташа Шапюї, король свідомо принижував дружину: її переводили з маєтку в маєток, кожного разу – у гірші умови, зменшуючи кількість слуг та обмежуючи спілкування [2, с. 164].

Для іспанської інфанти, вихованої при дворі Фердинанда та Ізабелли, така ізоляція була не лише фізичним приниженням, а й моральним. Такий світогляд, сформований під впливом персонального переконання у власній винятковості, пізніше стане ідеологічною основою англійського абсолютизму.

Кульмінацією напруження став інцидент на арені у січні 1356 року. Подія стала відомою з трьох джерел, що походять із різних політичних середовищ, і саме цей факт визначає складність її реконструкції. Найближче до подій стоїть Есташ Шапюї – імператорський посол при дворі Генріха VIII, який 29 січня 1536 року писав, «що король і його кінь впали так важко, що всі подумали, ніби він загинув», але за його словами монарх «не

отримав серйозних травм» [7, с. 200]. Цей опис, імовірно, був пом'якшений, адже Шапюї міг не мати достовірного медичного висновку, а дипломатичний етикет вимагав уникати панічних повідомлень про стан здоров'я монархів. Друге свідчення належить доктору Педро Ортісу, який 6 березня 1536 року писав імператриці Ізабеллі, що «король Англії впав з коня і дві години не міг говорити» [7, с. 305]. Це повідомлення передавалось через французькі дипломатичні канали і, найймовірніше, спирались на чутки, що вже поширювались Європою.

Останнє свідчення про інцидент 1536 року міститься в хроніці юриста Чарльза Райтслі. Він коротко згадує падіння короля, зазначаючи, що це стало причиною передчасних пологів Анни Болейн. Відсутність детального опису подій свідчать, що в контексті тюдорівської політичної культури це мовчання мало символічний характер: здоров'я короля не могло бути предметом публічного дискурсу.

Упродовж останніх десятиліть Генріх VIII страждав від виразок на ногах, які постійно запалювались і не гоїлись. Посол Шапюї писав, що це найгірші ноги в світі [1, с. 193]. Первинні виразки на стегні з'явились у монарха ще в молодості після гри в теніс [8, с. 58]. У літературі зустрічається згадка, що Генріх хворів на первинний сифіліс, проте немає жодних доказів на підтримку цієї тези. У рахунках придворних аптекарів не зафіксовано факту закупівлі ртуті, яка в той час застосовувалась для лікування бактерії спірохет [3, с. 515]. Крім того, жодна з дружин короля не мала ознак сифілісу.

Генріх, активний спортсмен і учасник турнірів у молодості, неодноразово отримував травми ніг. Падіння з коня у 1536 року, ожиріння та тривала нерухомість створили високий ризик розвитку хронічного тромбозу і венозної недостатності, що призвело до формування глибоких, гнійних виразок. Зі збільшенням ваги та розвитком ожиріння підвищувався ризик утворення гіпертонії та цукрового діабету, які поглиблювали проблеми з ногами [5, с. 20].

Хронічний біль, постійні інфекції і лихоманки мали прямий вплив на психіку монарха. Генріх VIII часто ігнорував поради лікарів, щодо обмеження фізичного навантаження та дотримання дієти, продовжував полювати, їздити верхи та особисто інспектувати війська закордоном, що лише погіршувало його стан.

Ці хронічні страждання прямо впливали на політичні рішення Генріха VIII. Після падіння з коня його дії стали більш імпульсивними та агресивними, що проявились у репресіях. Страта Анни Болейн офіційно була обґрунтована звинуваченням у зраді, проте фактично служила відкриттю шляху до нового шлюбу та народження спадкоємця. Репресії, конфіскації майна та відсторонення від посад теоретично усували потенційні загрози і одночасно підсилювали відчуття безсилля серед королівського оточення. Хронічний біль підсилював нетерпимість Генріха до опозиції. Окрім цього, медичні обмеження також формували панічне бажання короля зачати спадкоємця. Король розумів, що його фізичне погіршення та хронічні хвороби скорочують час, доступний для забезпечення стабільності Тюдорів. Кожен шлюб і політичний союз тісно поєднувалися з питанням продовження роду: рішення щодо дружин, відсторонення королев і політичні репресії виконували одночасно династичну і особисту мету.

Попри фізичні обмеження, Генріх VIII активно демонстрував контроль і силу: він особисто контролював оборону портів, брав участь у військових кампаніях, організовував турніри і гуляння. Ці дії, поєднанні з фізичними стражданнями, створювали атмосферу страху, що дозволяло королю зміцнювати особисту владу. Його панічне прагнення забезпечити спадкоємця додатково підживлювало репресії, оскільки будь-яка особиста та політична перешкода могла бути трактована як загроза династії.

Сучасні культурні реконструкції, зокрема фільм «Гра королеви» (2023 року), наочно ілюструє цей період: постійний біль, обмежена рухливість, хронічні виразки та ожиріння короля відображають його психологічний стан і демонструють, як фізичне страждання тісто пов'язане з проявами тиранії та психологічного тиску. Хронічні хвороби не тільки впливали на його щоденні дії, але й визначали атмосферу страху у дворі, формуючи безкомпромісний і репресивний стиль правління.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз останніх років життя Генріха VIII показує, що його фізичний стан був невід'ємною складовою політичної поведінки та стилю правління. Хронічні виразки, венозна недостатність, ожиріння та супутні захворювання суттєво впливали на психоемоційний стан короля, спричиняючи дратівливість, імпульсивність і нетерпимість до будь-якого спротиву. Ці фактори безпосередньо впливали на характер його репресій: страти, конфіскації та усунення супротивників часто поєднувалися з особистими образами і страхом втрати контролю, що відображає типовий приклад тиранічного управління. Таким чином, випадок Генріха VIII є важливим прикладом міждисциплінарного аналізу, що поєднує медичну та політичну історію, фізичний стан монарха значною мірою визначав його репресивні дії та спосіб утримання влади, а хронічні захворювання сприяли формуванню психологічної схильності до жорстокості та нетерпимості, що зробило його правління одним із найхарактерніших прикладів тиранічного монархізму в Європі.

Перспективи подальших досліджень можуть включати більш детальний медико-історичний аналіз симптомів Генріха VIII, застосування сучасних методів реконструкцій фізіологічного стану та моделювання впливу хронічного болю та обмеженої рухливості на психоемоційний стан монарха. Крім того, цікавою є порівняльна оцінка правителів із подібними фізичними обмеженнями в різних епохах, що краще дозволить зрозуміти взаємозв'язок між тілесними недугами та політичним стилем управління. Інтеграція архівних

джерел, медичних записів і сучасних реконструкцій може відкрити нове розуміння того, як тілесне здоров'я впливало на історичні процеси та рішення монархів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alec Samuels. What was the Medical Cause of the Death of Henry VIII? Medico-Legal Society. Vol. 65. Issue 3. P. 193–195.
2. Alison Weir. The six Wives of Henry VIII. London. Pimlico. 1992. 643 p.
3. CR Chalmers, EJ Chaloner. 500 years later: Henry VIII, leg ulcers and the course of history. Journal of The Royal Society of Medicine. Vol. 102 (12). 2009. P. 514–517.
4. David Starkey. Henry. Virtuous Prince. New-York. Harper Press. 2008. 413 p.
5. Devonald G. Henry VIII. The Journal of Royal Medical Society. Vol. 3. № 4. 1963. P. 18–24.
6. Scarisbrick J. J. Henry VIII. University of California Press. Berkeley and Los Angeles. 1968. 561 p.
7. Letters and Papers, Foreign and Domestic. Henry VIII. London. Longmans, H.M.S.O. 1932. 745 p.
8. Suzannah Lipscomb. The King is Dead. The Last Will and Testament of Henry VII. New-York-London. Pegasus Books. 2016. 192 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.922.7:159.9.072

Руслана БАБЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О.М.

У статті проаналізовано дослідження та публікації по проблемі тривожності, визначено походження терміну та ступінь його дослідження у історичному розрізі, розкрито його значення та неоднозначність, наведено класифікації станів тривожності та тривожних розладів. Також розглянуто тему підліткової тривожності у статистичному вимірі, окреслено симптоматичні прояви та основні причини тривожності у підлітків.

Ключові слова: *тривожність, тривожний стан, підлітки, підліткова тривожність*

Постановка проблеми. Тривожність є невід'ємною складовою повсякденного життя людини. Відомо, що так звана «корисна тривожність» відіграла важливу роль у процесі еволюції, допомагаючи нашим предкам адаптуватися та виживати.

У сучасному житті помірний рівень тривожності виконує стимулюючу функцію, спонукаючи людину до активних дій, концентрації уваги та мобілізації ресурсів у складних ситуаціях. Однак надмірна, або патологічна тривожність, призводить до гіперстимуляції нервової системи, що негативно впливає на якість життя, особливо у дітей та підлітків, які лише опановують навички емоційної саморегуляції.

Підлітковий вік є періодом інтенсивних змін, що майже завжди супроводжується підвищеною тривожністю. Природні фізіологічні (гормональні та нейрональні) зміни, емоційна нестабільність, конфлікти з батьками, прагнення бути прийнятим у групі однолітків, адаптація до нових умов є чинниками, що здійснюють досить значний тиск на підлітка та спричиняють високий рівень тривожності. Додатковим навантаженням є соціально-політичні події останніх років (пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення та воєнний стан), які значно посилили емоційне напруження підлітків.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі поняття тривожності є багатозначним з кількох причин. Першою є те, що у психології тривожність розглядають у двох ракурсах – як емоційний стан та як особистісну рису людини. Друга причина стосується досліджень зарубіжних вчених, зокрема джерел, що оригінально є англомовними, де найбільше уваги приділяється стану, що в англійській визначається терміном «anxiety» (укр.: «занепокоєння», або «тривога»). І хоча наукова спільнота за кордоном також диференціює тривожність як емоційний стан (ситуативна тривожність) та як стійку, індивідуальну психологічну особливість (особистісна тривожність), важливим є відзначити, що для обох значень застосовується одне і те ж слово – «anxiety» [1, с. 12]. При дослідженні закордонних джерел така ситуація викликає плутанину у термінології та її інтерпретації.

Якщо говорити про історію дослідження аспектів стану тривожності, то згадки про них можна знайти ще у роботах Гіпократа, Цірерона та Сенеки, проте згідно дослідження Крока М. між античністю та кінцем XIX століття був тривалий період, коли тривогу (у контексті дослідження Крока тривожні розлади) не розглядалися як окремий стан. Хоча згадки про дослідження певних аспектів тривожності у період до XIX століття є у працях Бартона Р. у XVII столітті та Буассьє де Соважа у XVIII столітті; у той час симптоми тривоги були важливою складовою нових концепцій захворювань, кульмінацією яких стала неврастенія в XIX столітті [8, с. 319].

У період з XIX століття та до сьогодні найбільш широко відомими та науково обґрунтованими дослідження з проблеми тривожності вважаються роботи Адлера А., Бека А., Леві-Валенсі Ж., Роджерса К., Роло М., Саразона І., Спілбергера Ч., Фрейда З., Фрома Е., Хорні К., та інших. Ними були закладені засади сучасного розуміння тривожних станів та розладів, введені у науковий обіг різні теорії та класифікації, запропоновані терапевтичні методики корекції та лікування. Загалом, думки науковців зійшлися на тому, що тривожність має складну природу, причини її появи лежать як у психологічних особливостях (наприклад темперамент), біологічних аспектах (генетиці та спадковості) та стресовими впливами навколишнього середовища. Для ефективної корекції тривожних станів оптимальним є використання різних методик та технік, що включають профілактику, корекцію та психотерапію, тобто ґрунтуватися на комплексному підході.

Серед сучасних українських науковців дослідженням проблеми тривожності займалися Галієва О., Петренко В., Халік О. По актуальній в умовах сьогодення темі профілактики тривожних станів у часи війни працювали Бутузова Л., Долінчук І., Столяренко О., Шевчук Л. та інші. Українські дослідники Атаманчук Н., Котлова Л., Шестопал І. вивчали особливості тривожності в умовах війни, розробляючи підходи до її профілактики серед дітей та молоді.

Метою статті є теоретичний аналіз змісту поняття тривожність та його генезису, типологізація тривожних станів, а також розкриття психологічних особливостей проявів тривожності у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу (результатів дослідження).

Отже, тривожність визначають як психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначенності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [2, с. 138-139].

Низка попередньо згаданих нами науковців вважають, що питання тривожності вперше було поставлене та підлягало спеціальному розгляду у роботах Фрейда З., а саме у його праці «Гальмування, симптоми, тривога» (1926). Тут він вперше виокремив стан тривоги та занепокоєння та охарактеризував цей стан як емоційний, що включає в себе відчуття очікування, невизначеності та безнадійності. Науковець визнавав необхідність розмежування страху і тривожності: страх є реакцією на конкретну небезпеку, тоді як тривожність – реакція на невідому і невизначену небезпеку. Також Фрейд З. виділив три різновиди тривожності: *об'єктивну* – на небезпеку в зовнішньому світі; *невротичну* – на небезпеку не обумовлену і невідому; та *моральну* – тривожність сумління [9].

Спілбергер Ч. та Кеттел Р. у своїх наукових доробках розрізняли тривожність *ситуативну*, тобто стан та тривожність *особистісну,* як властивість особистості. Зокрема Спілбергер Ч. стверджував, що *ситуативна* тривожність виникає тоді, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що несе в собі актуальні або потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди. В свою чергу, *особистісна* тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто та інтенсивно виникає стан тривоги [11].

Вважається, що певний рівень тривожності є природньою особливістю активної діяльності людини і її оптимальний рівень є індивідуальним для кожного, і це називають корисна тривожність. На противагу корисній тривожності, на протилежній стороні спектру знаходяться тривожні розлади. Залежно від складності стану їх лікуванням та корекцією можуть займатися психологи або психіатри. Для прикладу, Американська психіатрична асоціація розробила Діагностичний та статистичний посібник з психічних розладів, відомий як *DSM 5*, що класифікує *тривожні розлади за діагностичними критеріями*, а саме: тривожний розлад розлуки, селективний мутизм, соціальний тривожний розлад, панічний розлад, агорафобію (ірраціональний страх), генералізований тривожний розлад, тривожний розлад, спричинений прийомом речовин/ліків, тривожний розлад через інший стан здоров'я, інший уточнений тривожний розлад і неуточнений тривожний розлад [7].

Широкого розголосу у сучасному інформаційному просторі також зазнав такий тривожний стан як обсесивно-компульсивний розлад (ОКР). Це патологічний стан хронічного характеру, при якому характерний розвиток повторювальних неконтрольованих негативних думок, від яких не можна позбутися (обсесій) та дій які допомагають послабити страх (компульсій). ОКР не має вікових меж та знижує якість життя, змушуючи людину при будь-яких обставинах дотримуватися особистих ритуалів, адже їх невиконання приносить відчуття тривожності [3].

Зважаючи на воєнний стан, у країні значно почастішали випадки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що є патологічною реакцією на сильний травматичний стресор, що загрожує життю людини. Ознаки зустрічаються рідко, зазвичай через певний період часу, проте у випадках коли стресор має тривалу та потужну дію, як то перебування в окупації або участь в бойових діях, наявність тяжкого захворювання, або якщо людина стала свідком чиєїсь насильницької смерті або катувань, то вірогідність розвитку ПТСР значно зростає. Тоді людина може відчувати жах, тривогу, безпорадність та інше. Посттравматичний стресовий розлад відомий тим, що під впливом певних подразників повертає людину подумки до пережитого жахіття та змушує повторно його переживати [6].

Тривожні розлади виникають з плином часу. Емоції, які спочатку супроводжувались ситуативною тривожністю, досить типовим для усіх явищем, через певний період та під дією відповідних чинників може переростати в особистісну тривожність, яка в свою чергу, при певних обставинах, може перейти у тривожний розлад та потребувати лікування.

Для кращого розуміння рівня тривожності у підлітків, розглянемо статистичні дослідження останніх років. За статистикою на 2020 рік майже 7% молоді в усьому світі страждала на тривожні розлади, середній вік проявів яких припадав на 11 років. Серед підлітків найвищий ризик становили панічний та генералізований тривожний розлади (ГТР) із супутньою депресією, які страждали на тривожні розлади, 9% мали суїцидальні наміри, у 6% фіксували спроби самогубства [10]. Згідно з даними Cedos за 2023 рік проблеми психічного здоров'я молоді в Україні, такі як перепади настрою, депресія та тривожність очікувано

подвоїлись з 11% у 2021 році до 22% у 2022 році. Така картина є дуже невтішною та ілюструє загострення проблем психологічного здоров'я та тривожності зокрема.

Тривожність у дорослої людини та у підлітка проявляються по-різному, хоча існує багато спільних ознак. Загалом симптоми тривожності поділяють на фізіологічні (фізичні або соматичні) та психологічні (поведінкові, емоційні, когнітивні). До соматичних проявів найчастіше відносять прискорене серцебиття, нерівномірне дихання, підвищення артеріального тиску, шлунково-кишкові розлади, тремтіння кінцівок або скутість рухів та деякі інші. Емоційні прояви тривожності характеризується особистими переживаннями. Поведінковий компонент виявляється у формі реакцій пригнічення та збудження. Їх спектр коливається від повної безініціативності та апатії до відвертої агресії та жорстокості; від надмірної балакучості та сміху до плачу, підозрілості та агресивних проявів, продовжуючи униканням, розвиток залежності від інших, пошуком фантазій та можливих способів відволіктися, кусанням нігтів, катанням на стільці, викручуванням різних предметів в руках, тощо. Когнітивний аспект включає мотиваційну та комунікативну сфери, зокрема стосується самооцінки та самоусвідомлення особистості [5].

Вагомим чинником тривожності для підліткового віку є стосунки з батьками. Тривожність може виникати при проблемах комунікації у родині, конфліктах, невиправданих очікуваннях. Проблему становить також і гіперопіка батьків, порушення особистих кордонів підлітка.

Науковці додатково досліджують шкільну тривожність. Вона проявляється у емоційному неблагополуччі дитини, надмірному занепокоєнні в навчальних ситуаціях в освітньому закладі, в очікуванні поганого ставлення до себе. Для учнів середньої школи тривожність часто виникає у ситуаціях оцінювання, через збільшення навчального навантаження та появу нових вчителів, бажання самоствердитися, здобути авторитет у однолітків. Часто при проблемах самоствердження у колективі реакцією підлітка є агресія, як наслідок негативне ставлення до дорослих, бажання отримати новий, іноді заборонений досвід (вживання алкоголю та куріння), тощо.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, тривожність є значущою проблемою у сучасному суспільстві та має негативний вплив на ментальне та фізичне здоров’я людей. Проблема тривожності відома від античних часів, проте у науковій площині почала активно досліджуватися у XIX столітті, здебільшого європейськими та американськими науковцями. Фокус українських дослідників за останні роки змістився через повномасштабну війну в Україні. Саме поняття тривожність є багатозначним, було класифіковано за різними ознаками, проте більшість дослідників виокремлюють такі форми тривожності як ситуативна та особистісна. При значному періоді тривожності та при впливі певних чинників вона може перерости у тривожні розлади та мати психосоматичні прояви, наприклад ОКР та ПТСР.

За статистикою, підлітки є категорією, у якої ризик проявів тривожності через вікові психофізіологічні зміни та соціополітичні умови сьогодення збільшився у кілька разів. Підліткова тривожність проявляється як у психологічних, так і фізіологічних аспектах. Причинами її прояви можуть бути як особистісні аспекти (темперамент, генетика), так і зовнішні фактори (батьки, друзі, школа та ін.).

Перспективою подальших досліджень ми вважаємо гендерні особливості тривожності у підлітковому віці, психосоціальні стресори (травматичний досвід, булінг, академічний стрес) та ефективність корекційних інтервенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулько Г. О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 249 с. URL: https://scc.knu.ua/upload/iblock/974/dis_Gulko%20GO.pdf.
2. Психологія особистості: Словник довідник / [За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. Київ : Рута, 2001. 320 с.
3. Спосіб комплексного лікування обсесивно-компульсивного розладу у осіб молодого віку: Патент на корисну модель №136470 від 27.08.2019 Україна, МПК A61K 9/22; A61K 31/135, A61P25/24 (2006,01). ВДНЗУ «Буковинський державний медичний університет» / О.С. Юрценюк. – u 2019 00750; Заявл. 24.01.2019; Опубл.27.08.2019, Бюл. №16/2019.
4. Ходоренко Д. В., Шевякова І. П. Дослідження обізнаності молоді з питань тривожних станів та їх профілактики під час війни. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія : Психологія. 2024. Т. 35 (74), № 3. С. 75–81.
5. Шутова М. Соціально-психологічні чинники розвитку особистісної тривожності у старшому підлітковому віці / наук. кер. Г. Радчук // Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. Вип. 41. С. 66-68.
6. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР): https://www.unicef.org/ukraine/stories/about-post-traumatic-stressdisorder#:~:text
7. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.
8. Crocq M. A. Ahistory of anxiety: from Hippocrates to DSM. Dialogues Clin Neurosci. 2015. № 17 (3). P. 319–325.
9. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety / S. Freud // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925–1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Question of Lay Analysis and Other Works. London, 1959. P. 75–176.
10. Korobko O., J. Heather et al. «Clinical Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Anxiety Disorders» у Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2020. №59 (10). С. 1107-1124.
11. Spielberger, C.H. and Rickman, R.L. (1990) Assessment of State and Trait Anxiety. In: Sartorius, N., Andreoli, V.M., Cassano, G., Eisenberg, L. and Kielholz, P., Eds., Anxiety: Psychobiological and Clinical Perspectives, Hemisphere/Taylor & Francis, WA, 69-84.

УДК 364.4-053.5-056.24(045)

Юлія БАРБОЙ

ПРОФІЛАКТИКА ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

(студентка ІІ курсу (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

У статті обґрунтована важливість та профілактика з дітьми з особливими потребами, зазначені особливості методів роботи з ними, висвітлені умови функціонування навчально-реабілітаційних центрів.

Ключові слова: *профілактика, особистість, навчально-реабілітаційний центр, аутизм, інклюзія, арт-терапія, ігрова терапія.*

Соціальна робота – є досить актуальною та розповсюдженою роботою в нашій країні. Вона на разі є досить важливою професією в даний час для населення. Особливо педагог соціальний, потрібен у школи, школи-інтернати, будинок матері і дитини та Навчально-реабілітаційні Центри. Навчально- реабілітаційний центр – це загальноосвітній навчальний заклад, для дітей з особливими освітніми потребами(розумовою відсталістю, фізичними вадами), дітей, які потребують реабілітації та надання їм освітніх послуг висококваліфікованими спеціалістами (психологами, педагогами соціальними, фізіотерапевтами, реабілітологами).

Педагог соціальний співпрацює з психологом практичним і має нести відповідальність за їх адаптацію до суспільства, за їх психологічний стан. Педагог соціальний повинен розуміти, що діти зараз дуже важкі і потребують особливої уваги, в порівнянні з минулими роками в даний досить складний час їх стає все деталі більше. Найбільш зараз розповсюдженим є – аутизм. Аутизм – це психічний розлад, під час якого дитина не реагує на контакти з іншими людьми, розлади психіки, є порушення розвитку мовлення, не розуміє та не усвідомлює наслідки своїх дій. Аутизм виникає з самого народження, але проявляється він з 3-х років, все починається з того, коли дитина не контактує з оточуючим світом. Таким дітям і потрібні Навчально-реабілітаційні Центри.

Педагог соціальний в Навчально-реабілітаційному Центрі проводить все необхідне, що потрібно для дитини з особливими освітніми потребами: (комплекс корекційних вправ, розвиваючі ігри згідно методик для дітей з ООП, тренінги з дітьми, педагогами, які працюють в Реабілітаційному Центрі та їх батьками, займається з ними як групою, так і індивідуально). У Реабілітаційному Центрі проводиться вся необхідна корекційна діагностика для дітей з особливими освітніми потребами. Педагог соціальний має спостерігати за такими дітьми та проводити з ними комплекс необхідних вправ та занять таких як: ігрова терапія, арт-терапія.

Варто розуміти, що аутизм це не хвороба, а психічний розлад дитини. Аутизм, Синдром Дауна, вони не виліковні, але є шанси на шляхи корекції розумового розвитку таких дітей. В Навчально-реабілітаційному Центрі дітям перш за все має бути комфортно повинна бути сприятлива атмосфера та доброзичливі комунікабельні педагоги, які зможуть знайти індивідуальний підхід до кожного з дітей. Педагог соціальний завжди має бути стресостійким, комунікабельним та усміхненим. Він має відчувати дитину та розуміти її, вміти контролювати її поведінку, і враховувати вікові та психологічні можливості дитини з ООП.

Актуальність теми. Ми маємо розуміти, що ключовою цінністю суспільства - є особистість. Вона розвивається протягом всього життя. Здатність спілкуватися, знаходити спільну мову з оточуючими – це найбільша важлива ознака особистості. Ще з народження дитина починає чути звуки від матері, які вона промовляє до неї, тому що вона, вже народилася, вона вже існує в цьому світі. Вже починаючи з одного року починає розуміти ці звуки, що до неї звертаються, таким чином, дитина починає поступово адаптуватися в соціумі та пізнавати світ навколо себе.

Українському суспільству повинна здорова, адекватна і повноцінна особистість, як і іншим країнам, яка здатна приймати рішення, виконувати поставлені задачі та завдання. Кожна особистість має право на життя, висловлювати свої думки та заперечення, шукати інформацію нових фактів та подій, цікавитися тим, що подобається людині, як окремому індивіду. І велика увага приділяється в наш час саме дітям з особливими освітніми потребами. Їх з кожним часом стає все більше й більше. При чому не лише в нашій країні, а й в інших країнах світу також. Отож, велику увагу психологи, педагоги та реабілітологи, психотерапевти велику увагу звертають на те, як покращити їхнє життя в майбутньому та допомогти адаптуватися в соціумі.

На сьогодні постає велике питання, ким вони стануть в майбутньому, чи стануть взагалі. І якнайшвидше вирішити це питання досить складно. У сучасній психології поняття про «інклюзію», про освіту та умови навчання таких дітей недостатньо вивчене та не досліджуване. Інклюзія – це процес, який незалежно від індивідуальних особливостей людей, дозволяє їм брати активну участь у суспільному житті. Зараз діти з особливими освітніми потребами навчаються у звичайних дитячих садках та школах. У них окрім педагогів, є ще і асистенти, які окремо ведуть за ними спостереження та супроводжують їх на заняттях чи уроках. Чим більше вони будуть розвиватися в нормальному повноцінному соціумі, тим їм легше буде адаптуватися і в

дорослому житті. З однолітків вони можуть брати позитивний приклад, навички самообслуговування, процес спілкування, прийти на допомогу ближньому, любити та цінувати тих людей, які поряд. Але всі ці поступові елементи знань у них мають вкладати і педагоги, психологи, педагоги соціальні, а найголовніше – їх батьки. Тому, що співпраця педагога з батьками – є важливою запорукою успіху до покращення результату. Заняття з педагогом соціальним та якісно проведена робота з батьками, мають йти на задоволення, і користь дітям з особливими освітніми потребами. До них застосовується, як і до інших дітей індивідуальний підхід і враховуються можливості таких дітей. Якщо дитина нічим не цікавиться, потрібно розуміти, що вона обов'язково себе колись проявить у певній справі. Дитину цілком можливо поступово навчити, якщо займатися з нею щодня, а саме: показувати дитині як складати іграшки та свої речі, дитина поступово буде сама виконувати елементарні доручення дорослого.

Проведені корекційні заняття педагогом соціальним з дитиною в реабілітаційному Центрі, вказують на те, як він організовував свою роботу. На скільки педагог/педагогиня є відданими у своїй роботі, як дитина засвоює знання після проведення його занять, як педагог соціальний може проявити себе у роботі і чи змогла дитина засвоїти його базу знань. Не всі батьки можуть зрозуміти та прийняти той факт, що їх житина з особливими освітніми потребами, тому педагогу соціальному варто вміти находити тактовне і толерантне спілкування з батьками такої дитини, заспокоювати їх, проводити з ними також соціально-психологічну роботу: тренінги та консультації для батьків.

Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю є – важливим інструментом та складовою забезпечення соціального захисту та підтримки вразливих категорій населення з метою запобігання. Мінімізацію негативних наслідків та складних життєвих обставин. Здійснення соціальної підтримки та надання соціальних послуг сім'ям, молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, і не можуть вирішити проблему самостійно, потребує фахівців із соціальної роботи володіння знаннями та навичками.

Мета дослідження – вивчення та обґрунтування особливості, видів, змісту та методів технології соціальної роботи з дітьми з інвалідністю.

Об'єкт дослідження – соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими освітніми потребами проведена в умовах Навчально-реабілітаційного Центру.

Предмет дослідження – особливості соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами умовах Навчально-реабілітаційного Центру.

Методи дослідження, які ми особисто застосовували під час проходження практики – це бесіди, анкетування й спостереження з учнями старших класів. Педагог соціальний, працюючи в реабілітаційному Центрі, має створити всі безпечні та комфортні умови розвитку для дитини з ООП. Також педагог соціальний має впроваджувати свої заходи, щодо організації правильності та підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які мають не аби яке значення, як для батьків, педагогів, так і для самих дітей. Ці запроваджені заходи, щодо навчання сприятимуть дедалі більшого розвитку навчання та самореалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукового доробку з досвіду впровадження різних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами вказує на те, що провідна роль у цьому процесі належить державі, при цьому політика держави відносно осіб з інвалідністю будується на рівноправності та гарантіях рівних прав для забезпечення їх повноцінної діяльності.

Оновлене законодавство України в галузі освіти забезпечує правові засади подальшого розвитку системи освіти в частині створення умов для навчання, реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами. Поруч з цим, державна політика у сфері освіти стала працювати та розвиватися краще, щоб задовольнити всі освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами, сприяти їх психоемоційному, фізичному розвитку, соціальної адаптації в звичайному суспільстві.

Наразі, стратегічними державними орієнтирами у реалізації права дітей з особливими освітніми потребами, на освіту, є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Україною у 2008 р., конвенція ООН про права дитини, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Право на освіту громадян України, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами. Зараз відкривають дуже багато реабілітаційних центрів, діти з особливими освітніми потребами мають право навчатися у звичайних закладах освіти, а не лише у спеціальних школах та садочках, створюються стратегії сучасних технологій для дітей з особливими освітніми потребами. Можна констатувати, що у нашому суспільстві людина починає формуватися нова культура і освітня норма – повага до людей з інвалідністю.

Згідно зі статутом Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньої декларації про права Прийняті Генеральною асамблеєю ООН конвенція про права дитини та Декларація про права осіб з інвалідністю визначили пріоритети в правах дітей з особливими освітніми потребами на освітні, медичні послуги, професійну підготовку та трудову.

Відповідно до конституції України і законодавства у галузі освіти держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідно рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей та інтересів кожної дитини. Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються у

світі в Україні зокрема, вимагають уваги до формування повноцінної особистості, до всебічного розвитку кожної дитини, у тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку.

На думку вчених, зокрема, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Н. Компанієць, Л. Коваль-Бардаш вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами є одним з актуальних аспектів педагогічної науки і практики. Філософія інклюзивної освіти тісно переплітається з концепцією прав людини повного доступу.

Для кожної дитини у школі чи садочку представляють асистента, вони можуть бути і в навчально-реабілітаційному центрі.

Асистент зобов'язаний:

- дотримуватися принципу дитино центризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями та їх батьками;
- виконувати обов'язки, визначені установчими документами закладу, освіти, трудовим договором або їхніми посадовими обов'язками;
- володіти знаннями психології та соціальної педагогіки;
- володіти навичками надання першої медичної допомоги дітям;
- постійно підвищувати свою педагогічну майстерність;
- бути стриманим та толерантним по відношенню до дітей;
- повідомляти про факти булінгу (цькування), якого вони набули або інформацію про яку вони отримали від інших осіб, вживати відповідних заходів щодо його припинення;
- забезпечувати особистісно орієнтироване спрямування освітнього процесу для учнів з освітніми особливими потребами.

Дитина з особливими освітніми потребами занурена « у так званий свій світ», і лише вона сама сприймає його таким, який він є саме для неї, а не для всіх інших дітей, вони бувають досить тихими і дуже замкнутими в собі, а бувають навпаки, досить говіркими, кричать, постійно плачуть і бояться музики, до дітей з особливими освітніми потребами варто відноситися тихо та спокійно, слід уникати голосного тону голосу, гучної музики, крику, тобто всього того, що її лякає, тривожить, робить її ще більше роздратованою та плачучою.

Слід пам'ятати, що у дітей з особливими освітніми потребами розвинута багаторазова послідовність дій, вони по декілька хвилин, а то і годин можуть виконувати одні й ті ж самі дії – це в них так званий процес самозаспокоєння, варто переключати їхню увагу на інший вид діяльності, але лише в тому випадку, коли ми вже бачимо, як педагоги, що дитина коли робить цю багаторазову одну й ту ж дію, максимально заспокоєна, вона не агресує, не істерить, а поводить себе досить спокійно, от тоді і ми можемо вжити конкретних заходів, а коли вона навпаки роздратована, то не варто її намагатися зупинити від своєї улюбленої справи.

Бувають трапляються випадки і навпаки, коли дитина нічим взагалі не займається, а просто постійно кричить або ж плаче, в такому випадку також слід діяти по ситуації, можна переключити увагу дитини на будь-який предмет, спробувати запропонувати легку і просту для неї гру, але не всі способи є дієвими. Часто дитина плаче через свою певну незадоволеність, її щось дратує, але вона не може показати і сказати про це, так як в неї може бути важке порушення мовлення.

У Навчально-реабілітаційному Центрі проводяться заняття та ігри з дітьми з особливими освітніми потребами, такі ж самі, як у садках та школах, але там плюс є більший та ефективніший спосіб навантаження легкими фізичними вправами дітей, більше впроваджено спеціальних ігор для них, спрямованих на їх розвиток, а ігри можуть бути з кінетичним піском, на занятті використовувати пластилін або звичайного виду, або ж повітряний. Повітряний пластилін дає легше розвинути дрібну моторику рук дитини, тому що він є м'якіший, ніж звичайний. Також в навчально-реабілітаційному Центрі сольові кімнати для оздоровлення дитини, спортивний зал. Кабінети психолога та педагога соціального мають відповідати збалансованим кольорам дитини, шпалери мають бути на стіні поклеєні не досить темного кольору, але й не досить яскравого кольору, щоб не дратувати дитину.

Педагог соціальний повинен знати, що коли мама з дитиною з особливими освітніми потребами приходить до нього на заняття чи до психолога, то він не повинен доторкатися до дитини, брати її за руку та говорити: «Ходімо зі мною», адже такими діями та словами вони можуть налякати дитину, тому якщо ми дитину ще не знаємо, то варто просто сказати «Привіт, я радий/рада знайомству з тобою», давай пограємо разом», в такому випадку такою фразою ми викликаємо більше довіри у дитини «на відстані» краще спілкуватися, тому не варто здійснювати одразу обійми, так, як ми ще дитину не знаємо і це може призвести до негативних наслідків.

Також хочеться зазначити про такі поняття як: арт-терапія та ігрова терапія.

Арт терапія – це процес, який здійснюється за допомогою конкретної творчості дитини. Це може бути і музичне мистецтво, образотворче мистецтво, ліплення, аплікація, нетрадиційне малювання, тощо. Арт-терапія завжди заспокоює дітей, допомогає зняти тривожність, страхи та стрес. Арт-терапія тісно пов'язана з ігровою терапією. Це дві невід'ємні складові, тому що Арт-терапію ми використовуємо саме в ігровій терапії, у формі гри.

Ігрова терапія – це метод психотерапії, який використовує гру та ігри і дітям, і дорослим у вирішенні емоційних, психічних та соціальних проблем. За допомогою гри, яка є природним способом вираження для дітей, терапевти використовують безпечне середовище для вираження почуттів, розвитку навичок самообслуговування, засвоєння елементарних знань. Існують такі ключові аспекти ігрової терапії:

- використання гри – це основний інструмент, яким володіють і дитина, і педагог;
- вираження емоцій – діти часто можуть виразити почуття словами, тому гра допомогає вільно їм їх виразити;
- розвиток навичок – дитина в грі починає поступово розвиватися, адже сама гра – є основним видом провідної діяльності для дітей;
- безпечне середовище – терапевт або психолог, або педагог соціальний мають створити безпечне та комфортне середовище для своїх учнів чи вихованців;
- цільова група – вона може бути корисною для дітей різного віку, включати підлітків та дорослих;
- індивідуальний підхід – терапія потребує індивідуального підходу до дітей з ООП, враховуючи індивідуальні їхні можливості, враховуючи їхні потреби. Не нав'язувати свою думку дитині, такі діти тим паче не зрозуміють вас.

Діти з розладами аутичного спектору, досить часто люблять «Геоборд» - нанизування кульок на нитки, або штирі. Це їм також допомогає розвинути дрібну моторику, мислення, просторову уяву, та пам'ять.

Для дітей з особливими освітніми потребами варто впроваджувати такі ігри як: «Знайди такого самого кольору». Мета такої гри: ознайомити дитину з конкретним кольором та розвивати її увагу, «Покажи так, само як і я», дитина має повторити відтворені рухи за педагогом – це допоможе дитині сконцентрувати свою увагу та активно себе проявити у русі, «Скажи звук за мною», варто також врахувати на скільки дитина вміє щось вам сказати, ця гра на елементарний розвиток мовлення дитини з особливими освітніми потребами.

«Довіряй дитині так, аби вона так само сильно довіряла тобі». З цього вислову, зрозуміло, що якщо ми хочемо, щоб дитина довіряла нам, ми повинні довіряти і їй. Давати як і будь-якій здоровій дитині, шанс на самостійність, ми досить часто зустрічаємо. Коли дитина у віці 3-х років, сама вже хоче самостійно вдягатися, самостійно складати іграшки, без втручання дорослих. Так само можуть виявити себе, але по-своєму, не так, як всі дітки, і діти з особливими освітніми потребами, які хоч трохи здатні до самостійності, але не в три роки звичайно, а десь років із 6-7.

Хочеться ще раз згадати поняття, що таке «інклюзія». Інклюзія – це процес, залучення всіх людей до соціального життя. Потрібно знати, що на дітей з особливими освітніми потребами, не можна сказати, що вони «інклюзивні, або не такі, як інші діти». Інклюзія навпаки, передбачає усунення бар'єрів та простір до рівних можливостей. А інклюзивне середовище – це простір, (фізичний, соціальний освітній), створений так, щоб усі люди почувалися комфортно і мали всі рівні можливості. Розробляються спеціальні програми, щодо інклюзивного середовища, яким воно має бути конкретно, та як його покращити.

Працюючи в Навчально-реабілітаційному Центрі педагогові соціальному, варто покращувати свої методи навчання з дітьми особливими потребами, працювати не лише за планом та документацією, а й вносити свої корективи та пропозиції у навчання. А для того, щоб вносити свої пропозиції та розробки, потрібно багато читати: наукової із психології та педагогіки літератури, художню літературу, наукову історичну літературу, проходити курси підвищення кваліфікації, вчитися а інших роботах, але всього лише брати приклад, при цьому не наслідувати його, навіть не намагатися перефразувати проєкт чи назву методики іншою назвою, а придумати взагалі щось своє нове універсальне, актуальне та незвичайне. Пам'ятати, що ми працюємо на благо наших дітей, в першу чергу, їм має бути цікаво і доступно, ніж нам самим. Ми не можемо заставити дитину, а особливо з особливими освітніми потребами тільки те, що хочемо ми, педагоги, та те, як ми це бачимо заняття в своєму розумінні. Нам треба розробити заняття чи гру, чи тренінг так, аби дітям було доступно, цікаво і зрозуміло. Це стосується не тільки занять педагогів соціальних та психологів, а й всіх педагогів загальної середньої та дошкільної освіти.

Головна мета постає зараз в тому, щоб дітям сподобалося, не напружувати їх, не проводити заняття занадто складні для них та не давати на опрацювання наприклад, в дитячому садку, матеріал на рівні школи, а в школі на рівні університету. Для дітей з особливими освітніми потребами завдання мають бути дуже простими, заняття з логопедом-дефектологом, який має працювати в навчально-реабілітаційному Центрі – є також важливими, оскільки вони сприяють позитивній корекції розвитку мовлення дитини, звичайно що враховуючи її вікові особливості. Дитина може не видавати звуки взагалі і в сім років, і в 8 років – це може свідчити, що у дитини не лише важка стадія затримки мовлення, а й може бути затримка слуху, а все це взаємозвязано між собою, слух, зір, мовлення, що є досить важливими для дитини і дорослої людини. Всі дії педагога мають бути стислими і поступовими.

Щоб відбулася взаємодія педагога соціального з дитиною з ООП, потрібно іноді залишити дитину на самоті, створити емоційно безпечне середовище для дитини, підібрати потрібну форму та метод роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, не висловлювати причинно-наслідкові зв'язки, заспокоїти дитину. Не задавати ніяких запитань, тому що як ми всі розуміємо, дитина з особливими освітніми потребами на них не відповість, важливо проявляти до дітей з ООП, свою любов, усмішку та емпатію, дитина обов'язково

це відчуватиме. Не варто на самоті залишати дитину без нагляду дорослого та закривати в кімнаті одну, не варто аби дитина перевершувала ваші очікування та цілком сподіватися, що вона виправдає їх. Пам'ятайте, що дитина не здатна усвідомлювати те, що усвідомлює дорослий.

Висновки.

Отже, соціальна педагогіка – це наука про загальні закономірності процесу адаптації індивіда в соціумі. Робота педагога соціального вкрай важлива в Навчально-реабілітаційному Центрі. В Навчально-реабілітаційному Центрі проводяться тренінги, консультації, бесіди, ігри, арт-терапія, фізкультура, прийняття дитини такою, якою вона є. Для неї цей світ існує і вона має право на життя, які і всі інші люди. Потрібно привчати і виховувати у підлітків їх однолітків, що неможна сміятися з таких дітей, мати повагу та дбайливе ставлення до дітей-людей з інвалідністю, адже ми всі колись також потребуємо чиєїсь допомоги, ось так і потребують діти з особливими освітніми потребами, люди з інвалідністю, люди похилого віку, яким також може знадобитися тривала реабілітація. Педагоги соціальні мають враховувати всі інтереси дитини та їх батьків, вдало з ними співпрацювати, проводити тренінги потрібно навіть ті, які б могли зацікавити самих же батьків. Потрібно, аби зацікавити батьків, давати соціальні реклами зі стислим викладом інформації, оголошення, щоб вони відвідували тренінги у Навчально-реабілітаційному Центрі, можна залучати батьків разом з дітьми – це буде ще цікавіше і піде всім на користь. Працювати на результат!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алеєва Н. М. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навч-метод.посіб/ Н. М. Алеєва, Ю. В. Барінов та ін.. – Київ: Кафедра, 2016-212 с.
2. Втручання: тренінгів модуль/ кол. авторів: Л. Ю. Байда С. Б. Павлова, О. Л. Іванова, Г. В. Кукурудза.
3. Дитина з особливими освітніми потребами» інклюзивна освіта. Дефектологія, Корекційна педагогіка: журнал/гол. Ред. Р. А. Андрєєва.- 2018
4. Доступність та універсальний дизайн навчально-методичний посібник/ В. О. Азін, Л Ю. Байда, Я. В. Грибальський: Національна Асамблея людей з інвалідністю Українці.
5. Іванова О. Л. , Кукурудза Г. В.; асамблея людей з інвалідністю України – Київ.
6. Інклюзивна практика:технології навчання; навчально-методичний посібник/А. А. Колупаєва, О. Н. Таранченко 2013.
7. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол. авторів: А. А. Колупаєва, за заг.ред. Даниленко Л. І, - К.: 2007.-128 с.
8. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів:навчально-методичний посібник/за заг. Ред. М. А. Порошенко. «Благодійний фонд Порошенка» - Київ, 218-252 ст.
9. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови: зб.наук. праць/за ред.. Р. В. Засенко, А. А. Колупаєва
10. Стебелюк С. В. //Методика інклюзивного навчання за концепцією «Нова українська школа». Ужгород – 2023.
11. Шевцов З. М.// Основи інклюзивної педагогіки.

УДК 373.5.013.316.624-053.6

Ірина БЕНДРИК

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

В статті проаналізована сутність девіантної поведінки підлітків, визначено зміст норми та відхилень, обгрунтований порівняльний аналіз підходу до зазначеної проблеми, надані профілактичні рекомендації.

Ключові слова: *девіантна поведінка, підлітки, соціальні норми, відхилення, суспільство, взаємодія.*

Особливої актуальності останнім часом набувають питання здорового способу життя молоді. В останні десятиріччя особливо гостро постала проблема соціально-дезадаптованої поведінки дітей та підлітків. Це й безвідповідальне ставлення до навчання, конфлікти з однолітками і дорослими, невиконання вимог дорослих, пропуски уроків, втечі з дому, бродяжництво, вживання наркотичних речовин, крадіжки, здирництво, бійки тощо.

Відсутність спеціальних знань і навичок здорового способу життя, а також своєчасних соціально-адаптивних стратегій поведінки у дорослої частини населення – батьків, вихователів, педагогів – не дозволяє надавати результативну виховну дію, психологічну та соціальну підтримку таким дітям.

Девіантна поведінка – один з видів поведінки з відхиленням, який пов′язаний з порушенням відповідних до віку соціальних норм і правил поведінки, характерних для мікросоціальних відносин (сім′я, школа) і малих статево-вікових соціальних груп.

Сутність девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог норми варіант поведінки в тій чи інший ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи.

В цій статті, хочемо розглянути заходи соціальної роботи на прикладі скандинавських країн, щодо підлітків з проблемами поведінки або тих, хто скоїв злочинні діяння. Соціальна робота у скандинавських країнах відрізняється від України наступними умовами:

- завдяки вищому рівню фінансування;
- розвитку системи соціального забезпечення;
- акценту на проактивну підтримку громадян.

Останній пункт цікавить тим, що він не вимагає додаткового фінансування і працюючи просвітницьки серед громади в цьому напрямку, можна сформувати у спільноті стійку групу прихильників цієї ідеї, що в свою чергу в подальшому буде працювати на користь соціальної роботи в цілому, завдяки підтримці свідомого суспільства. І в подальшому, вже суспільство буде впливати на уряд з метою розвитку системи соціального забезпечення та його фінансування, також сприяючи соціальній службі в її роботі.

Але це не основне в нашій статті, насам перед, хочемо розглянути підхід до цієї проблеми скандинавських колег та проаналізувати, які методи та підходи могли б бути корисними у нашій країні.

На основі статей, які висвітлюють заходи соціальної роботи скандинавських країн, щодо підлітків з проблемами поведінки або тих, хто скоїв злочинні діяння, можно провести аналіз роботи скандинавських колег з метою усвідомлення які аспекти скандинавського підходу могли б бути корисні на нашому грунті. Так як відмінності полягають в основному у різниці фінансувань соціальної роботи, то звертаємо увагу на заходи не пов'язані з додатковим фінансуванням, прагнемо проаналізувати підходи до батьків, які заходи у школі та вишах призводять до зменшення делінквентної поведінки у молоді. Проаналізувати які інноваційні соціальні технології використовуються на північному заході Європи. Порівняти та визначитися стовсовно всіх фінансово незатратних заходів, що використовують наші колегі у Скандинавії, визначитися які їх напрацювання могли б стати нам у нагоді.

Дитинство та підлітковий вік характеризуються суттєвими емоційними та соціальними змінами. Саме в ці роки розвитку найчастіше розвиваються проблеми з поведінкою. Немає єдиного узгодженого визначення проблем з поведінкою дітей, але вони стосуються постійної опозиційної, агресивної та/або деструктивної поведінки, яка вважається поза межами соціально прийнятної поведінки та норм для цього віку розвитку. Важко оцінити частку дітей з проблемами з поведінкою. Проте дослідження показують, що приблизно 5-10% дітей та підлітків мають проблеми з поведінкою. Ці оцінки включають серйозні проблеми з поведінкою, такі як делінквентність.

Навіть незначні проблеми з поведінкою можуть становити значний виклик для дитини, сімей, однолітків, вчителів та суспільства загалом. Проспективні дослідження показують, що проблеми з поведінкою в ранньому дитинстві є фактором ризику для низки психічних, фізичних та соціальних проблем у підлітковому та дорослому віці. Тому ранні зусилля, такі як сімейні втручання, можуть бути ключовими у запобіганні подальшим проблемам з поведінкою.

Профілактичні методи для дітей та молоді з проблемами поведінки або злочинністю, що використовують соціальні робітники у країнах Скандинавії, включають раннє та комплексне втручання на кількох рівнях. Універсальне та раннє втручання (для всіх дітей).

Комплексні зусилля з батьківським керівництвом; безпека та приналежність, створіть середовище, де дитина почувається цінною та отримує позитивну увагу з боку сім'ї, дитячого садка та школи. Структура та межі: встановіть чіткі та зрозумілі правила, особливо для дітей з імпульсивністю або гіперактивністю. Розвиток соціальних навичок: дайте своїй дитині можливість опанувати соціальні навички та навички врегулювання конфліктів. Подолання труднощів: сприяти подолання труднощів як у школі, так і поза нею. Позитивний зворотний зв'язок: використовуйте похвалу та винагороди для підкріплення бажаної поведінки.

Індивідуально адаптовані заходи (для дітей з більшими труднощами). Консультації щодо виховання дітей: надайте батькам інструменти для вирішення проблем поведінки, наприклад, зосереджуючись на похвалі, винагородах та наслідках. Плани підтримки поведінки: розробіть індивідуальні плани підтримки поведінки в школі. Індивідуальний тренінг з розвитку поведінки: пропонуйте дитині індивідуальне навчання соціальним навичкам. Цілеспрямовані зусилля для груп ризику: зосередьте заходи на групах ризику, де проблеми виникають частіше.

Співпраця та координація Міждисциплінарна співпраця: Забезпечення належної взаємодії між різними службами, такими як школа, служба захисту дітей та охорона здоров'я, особливо для дітей зі складними проблемами. Скоординовані зусилля: Служби повинні працювати разом над комплексними планами для дитини. Інші відповідні заходи Мультисистемна терапія: інтенсивний та міждисциплінарний підхід, спрямований на сім'ю, школу та місцеве середовище для дітей із серйозними проблемами поведінки та правопорушеннями. Фізична активність: Забезпечте дітям та молоді достатню фізичну активність, яка може позитивно вплинути на контроль імпульсів. Раннє втручання: вживайте заходів якомога раніше, щоб запобігти негативним подіям.

На мою думку, основні відмінності між нашою соціальною роботою з підлідками та відповідною роботою в скандинавських країнах не в методах та підходах, а в структурі та настроях суспільства, а потім вже в кращому фінансуванні.

Наше суспільство має глибоку пострадянську травму, яка характерізується тим, що менш освідчена частина суспільства, яка працює не інтелектом, а руками (так званий глибинний народ) дещо романтизує поведінку індивідумів в суспільстві, які в будь яких аспектах протистоять владі. Це пов'язано з тим, що влада століттями відносилась до народу репресивно. Якщо на початку цей романтизм та позитивне ставлення відносилось тільки до тих хто боровся з владою, то за часів радянщини, через позбавлення більшості трудового народу майна, перетворення всього майна та засобів виробництва на державну властність, і це перетворення відбувалось з використанням жорстоких репресій до народу, цей романтизм став поширюватися і на карних злочинців. І це основна відмінність нашої країни від Скандинавії, де влада ніколи не втручалась у життя народу на рівні громади, тому в уявленні та підсвідомості глибинного народу будь який злочин має виражено негативне сприйняття, на відміну від нашого, де суспільство підсвідомо починає класифікувати злочин, наприклад по-молодості, ображений владою, вкрав у багатія, чи у держави, це все викликає у спільноти менш негативне вроження і так далі. Так от, підліток який сидить на занятті з керування агресією, в скандинавський країні, підсвідомо розуміє, що він не правий і з цим треба щось робити. І в нащій країні, підліток усвідомлюючи, що він зробив протиправні дії, також усвідомлює, що в очах громади, він відчайдуха-розбишака, і чи треба йому це виправляти ще питання.

І звичайно другий аспект, це фінансування, по перше з цього випливає навантаження на соціального працівника, в нашій країні це навантаження в рази більше, що знижує якість роботи та викликає вигоряння співробітників. Також в скандинавських країнах індивідуальна робота з підлідками ніколи не проводиться сам на сам, це завжди спеціаліст та один або навіть і два ассистенти, що робить буть які заняття, співбесіди, консультування більш якісними.

Висновок, досвід скандинавів на нашому грунті важко застосувати, через різницю у структурі та свідомості суспільства, та через більш якісне фінансування, але прицьому методи підходу до проблем мають багато спільних рис, вже зараз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Berg RC, Johansen TB, Jardim PSJ, Forsetlund L, Nguyen L. Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter. Rapport −2020. Oslo: Folkehelseinstituttet, 2020.
2. Архулік В. Девіантна поведінка підлітків: демократичні свободи чи соціальні дефекти. Нова педагогічна думка. Рівне.
3. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи. Луганськ, 2021.
4. Василюк Т.В. Профілактика девіантної поведінки в контексті сучасних наукових досліджень. Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. Київ, 2019
5. Соціальна профілактика девіантної поведінки: навчальний контент в оновленому форматі / Укладач Н. Савельєва. Полтава : ПНПУ, 2020 р.
6. СОЦІАЛЬНА РОБОТА ІЗ ВРАЗЛИВИМИ СІМ'ЯМИТА ДІТЬМИ Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Київ – 2017

УДК 316.624-053.6:355.271(045)

Віталій ГАЛКА

ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ПІД ВПЛИВОМ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ, ОБУМОВЛЕНИХ ВОЄННИМ СТАНОМ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О.М.

Стаття розкриває основні психологічні чинники, які сприяють розвитку девіантної поведінки в підлітковому віці у воєнний період: психоемоційну нестабільність, втрату базового відчуття безпеки, руйнування сімейних і соціальних зв'язків, освітню дезорганізацію та культурну ізоляцію. На основі аналізу праць науковців визначено специфічні прояви девіантної поведінки та запропоновано комплексну систему профілактики та мінімізації негативних наслідків.

Ключові слова: *девіантна поведінка, підлітки, воєнний стан, психологічні фактори, психоемоційна нестабільність, соціальна адаптація, посттравматичний стресовий розлад.*

Постановка проблеми. Воєнний стан є одним із найпотужніших соціально-психологічних стресорів, який негативно впливає на психіку громадян, особливо підлітків, що перебувають у критичному періоді становлення особистості [10]. Збройні конфлікти руйнують соціальні структури, дестабілізують сімейні зв'язки та створюють умови хронічного психоемоційного напруження. Втрата близьких, житла, соціальних контактів, що супроводжуються розвитком тривожності, депресивних станів, посттравматичного стресового розладу створюють психологічний тиск та провокують поведінкові відхилення [3]. Підлітковий вік є сензитивним періодом психосоціального розвитку, коли особистість характеризується інтенсивним фізичним,

психологічним та соціальним дозріванням, роблячи цю вікову групу особливо вразливою до зовнішніх впливів [4]. В умовах війни така вразливість підсилюється та набуває специфічних форм. Руйнування почуття безпеки, зниження соціальної підтримки, обмеження доступу до освіти, відсутність стабільних життєвих орієнтирів, порушення звичних соціальних ролей і недостатність емоційної підтримки є чинниками для формування та розвитку девіантної поведінки підлітків.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемами формування девіантної поведінки підлітків та психологічних факторів, що впливають на цей процес, займалися О. Бондарчук, В. Гатенко, О. Гошовський, О. Дроздов, Н. Максимова. Розгляд методологічних аспектів та проблем корекційної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, було здійснено у працях О. Антонової-Турченко, Л. Борисенко, Н. Гуртовенко, О. Єгорової, С. Зінченко, А. Макаренка, В. Оржеховської, О. Панченка, В. Погребняка, І. Парфанович, А.Тараса, О. Христука. У дослідженнях Н.Максимової розглядається психологічна травма як чинник адитивної поведінки, висвітлені психологічні аспекти виникнення адиктивної поведінки, визначені сфери особистості, що мають вирішальне значення для діагностики схильності до адиктивної поведінки. Особливу увагу дослідниця приділяє розкриттю складових особистісної схильності до адиктивної поведінки та механізмів їх формування [5; 6]. І. Парфанович розробила перелік профілактичних заходів для попередження поведінкових девіацій – «комплексний вплив на суспільні умови розвитку індивіда, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, попередження і корекцію негативних проявів у поведінці, захист і допомогу» [8; 9].

Мета статті - аналіз психологічних факторів, що обумовлені воєнним станом та впливають на формування девіантної поведінки підлітків, а також обґрунтування системи заходів профілактики та мінімізації проявів такої поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Воєнний стан супроводжується тривалим стресом, почуттям невизначеності та постійною загрозою для життя, що призводять до хронічного емоційного напруження у підлітків. Хронічний стрес, тривога та страх є типовими реакціями на небезпечні події [6]. Постійне перебування в умовах невизначеності, звуків вибухів, втрат і руйнувань формує стійкий емоційний дистрес, який може перерости у стан психоемоційної нестабільності. Дослідження вказують, що у таких дітей підвищується рівень тривожності, агресивності, аутоагресивних тенденцій, а також порушується самоконтроль [7]. Психоемоційна нестабільність проявляється у вигляді високого рівня депресії та схильності до агресії, як способу організму підлітка впоратися з внутрішнім дискомфортом і зовнішніми загрозами. Під час війни ці прояви посилюються через недостатню емоційну підтримку з боку дорослих, адже вони також перебувають під впливом стресових факторів та мають обмежені можливості для власної безпечної релаксації і відновлення психологічних ресурсів.

Постійне перебування у загрозливих умовах війни руйнує базове відчуття безпеки, яке лежить в основі нормального психічного розвитку підлітка та є фундаментальною психологічною потребою особистості [11]. Втрата почуття безпеки сприяє зниженню здатності до раціонального прийняття рішень, посиленню імпульсивності, що, у свою чергу, може проявлятися у ризикованих чи деструктивних вчинках. Порушення особистої саморегуляції знижує здатність контролювати імпульси і приймати обдумані рішення. Внаслідок цього підлітки стають більш схильними до ризикованих та імпульсивних дій, які можуть виявлятися у бунтарстві, порушенні правил, протестних реакціях чи навіть суїцидальних тенденціях.

Війна призводить до руйнування сімейних і соціальних зв'язків: вимушеної міграції, втрати батьків або тривалої розлуки з ними, рідними, друзями. Ці чинники позбавляють підлітків стабільної підтримки та емоційного ресурсу [9; 11]. Багато підлітків переживають ізоляцію, розлуку з близькими, що критично послаблює їхню соціальну підтримку. Без сімейної опори та стабільних соціальних зв'язків молодь часто шукає заміну у псевдосімейних неформальних групах або девіантних асоціальних спільнотах, де підлітки отримують почуття прийняття, але водночас засвоюють асоціальні норми [4]. Руйнування соціальних зв'язків та зниження довіри до дорослих посилюють ризик девіацій, зокрема агресивної поведінки, вживання психоактивних речовин і правопорушень. Відсутність стабільних відносин призводить до підвищеного ризику набуття ролі «аутсайдера». За таких умов соціальна адаптація стає складною і підсилює девіантні тенденції як компенсаторний механізм отримання визнання та самоствердження.

Освітня дезорганізація та культурна ізоляція також мають негативний вплив на умови існування молодої людини. Освітній простір зазвичай виступає джерелом соціалізації та психологічної стабільності. Зруйноване або обмежене навчальне середовище позбавляє підлітків позакласних активностей і систематичних контактів з однолітками. Порушення навчального процесу, відсутність структурованої діяльності та її руйнування веде до дезадаптації [6]. Відсутність навчальної рутини та структурованої діяльності створює відчуття безцільності та соціальної дезадаптації, що може провокувати асоціальну поведінку як спосіб протесту, самовираження чи заповнення екзистенційної порожнечі. Обмеження доступу до культурних та освітніх ресурсів призводить до звуження простору для конструктивної самореалізації та розвитку просоціальних навичок, знижуючи рівень соціальної інтеграції підлітків, що, в свою чергу, формує втрату життєвих орієнтирів та зростання схильності до девіацій [3].

Психологічні наслідки впливу воєнного досвіду мають прояви у різних формах девіантної поведінки підлітків. Найпоширенішими є агресивність, правопорушення, вживання психоактивних речовин, суїцидальні тенденції та соціальна ізоляція [10].

Під впливом тривоги, страху та внутрішнього напруження у підлітків може формуватися підвищена агресивна вербальна та агресивна фізична поведінка. Агресія часто виступає компенсаторною реакцією на безсилля і страх, які посилюються у воєнних умовах, а також може бути проявом накопиченої внутрішньої кризи [4]. Агресія може мати своє спрямування як на оточуючих (гетероагресія), так і на власну особистість (аутоагресія), що часто є спробою зняти внутрішню напругу та відновити відчуття контролю над ситуацією.

Соціальна дезорганізація та порушення сімейних зв'язків, а також зміни в системі соціального контролю сприяють зростанню ризику участі підлітків у правопорушеннях – від дрібних проступків до більш серйозних злочинів. Підвищення рівня підліткової злочинності пояснюється дезорганізацією соціального контролю та деформацією моральних орієнтирів [1]. Це включає мародерство, крадіжки, вандалізм, а інколи й участь у воєнізованих або кримінальних формуваннях.

Вживання психоактивних речовин, як то: алкоголю, наркотиків або психотропних засобів, використовується деякими підлітками як спосіб втечі від реальності або як засіб саморегуляції емоційного стану. Ці чинники на фоні воєнного стресу, відсутності стабільності та психологічної підтримки значно підсилюють деструктивні тенденції, ще більше посилюють соціальну дезадаптацію та несуть загрозу фізичному і психічному здоров'ю молоді.

Часто це супроводжуються почуттям безвиході, депресією. Втрата близьких і руйнування життєвих планів можуть призвести до появи суїцидальних думок і спроб. Суїцидальні наміри є проявом переживання втрати сенсу життя та безнадії [11]. В умовах війни ризик виникнення таких проявів збільшується через обтяженість психотравмуючими подіями, хронічний стрес та обмеженість доступу до кваліфікованої психологічної допомоги.

Додатковими формами девіантної поведінки, що формуються на тлі воєнного стресу є соціальна ізоляція, відчуження від суспільства, систематичні пропуски занять, втечі з дому, ризикована сексуальна поведінка, долучення до груп з негативним впливом, прояви апатії та соціального відчуження.

Усі ці форми девіантної поведінки підсилюються зниженням ефективності соціальних інститутів, обмеженістю ресурсів для підтримки підлітків і дезадаптивними умовами навколишнього середовища, характерними для воєнного часу.

Для запобігання та мінімізації впливу негативних наслідків воєнного стану на підлітків можна розглядати комплекс соціально-психологічних і педагогічних заходів, що спрямовані на виявлення і виправлення умов, які сприяють проявам девіантної поведінки. Доречним є використання «Схеми спостереження за проявами девіантної поведінки особистості (карта Д. Стотта)» [11]. Шляхи профілактики передбачають створення передумов для попередження відхилень у поведінці, зокрема, через пропаганду здорового способу життя; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в мікросоціальному оточенні підлітка; створення можливостей для самореалізації особистості у суспільстві тощо. Основу профілактики має складати багаторівневий комплексний підхід, який охоплює психологічну, освітню, соціальну та сімейну підтримку.Увагу слід звертати на розхитування і руйнування девіантних настановлень, мотивів, уявлень, застарілих стереотипів поведінки та формування нових, позитивних. Корисним є розвиток соціальної активності, інтересу до себе й оточуючих, сприяння у здобутті певного статусу в позитивно спрямованих угрупованнях. Слід заохочувати підлітків до навчання навичкам саморегуляції, співпраці, адекватному прояву активності, вміння здійснювати правильний вибір форм поведінки. Оптимізація позитивного досвіду, створення і закріплення зразків позитивної поведінки, розвиток інтересу і здатності до творчості сприятимуть подоланню страхів та набуттю впевненості у власних силах [7].

Створення стабільного освітнього середовища особливо важливо за часів воєнного стану. Часті перерви у навчальному процесі, зміни місця проживання чи навіть припинення традиційного навчання створюють нестабільність, яка посилює стрес і провокує девіантну поведінку. Забезпечення стабільного освітнього середовища формує відчуття безпеки, структури та передбачуваності для підлітків. Організація онлайн- або офлайн-навчання з урахуванням доступності, забезпечення безпечних зон для занять, інтеграція елементів психоедукації та занять зі стресостійкості у навчальну програму сприяють зменшенню тривожності та відновленню відчуття нормальності [2].

Надання комплексної психологічної підтримки має відбуватися у доступних та різноманітних формах. Наприклад, через шкільних психологів, волонтерів з психологічною освітою, онлайн-консультації або групову терапію [7]. Використання когнітивно-поведінкових методик, арт-терапії, пісочної терапії та інших психотерапевтичних підходів допомагає опрацювати травматичний досвід, знизити рівень стресу і запобігти посттравматичним реакціям. Наявність доступної психологічної допомоги через створення гарячих ліній або чат-ботів для анонімної консультації розширює надання профілактичної допомоги на ранніх етапах виникнення схильності до девіантної поведінки.

Важливу роль відіграє залучення молоді до соціально значущої діяльності, волонтерських, творчих та спортивних проєктів. Такі заходи формують соціальну активність, підвищують самооцінку і створюють

почуття значущості, надають альтернативні простори для самореалізації. Активна і творча діяльність сприяє відволіканню від негативних емоцій, розвитку соціальних навичок і конструктивному вираженню емоцій, що зменшує ризик асоціальної поведінки та зміцнює зв'язок із громадою [2; 8].

Родинна підтримка, взаємодопомога у громадах і систематичні програми профілактики девіацій є невід'ємною складовою психологічної реабілітації. Сім'я та громада є ключовими агентами соціалізації, особливо в кризові періоди. Підтримка з їхнього боку допомагає підліткам відчувати себе частиною суспільства, що знижує ізоляцію та ризик девіантної поведінки. Проведення семінарів для батьків щодо підтримки підлітків у воєнний час, створення спільнот взаємодопомоги в громадах, заохочення сімейного дозвілля та спільної діяльності сприяють відновленню соціальних зв'язків і емоційної безпеки.

Розробка та впровадження профілактичних програм із розвитку стресостійкості, проведення групових занять із корекції поведінки, моніторинг і систематична підтримка через регулярні зустрічі з психологами протягом тривалого періоду є необхідними для відновлення психоемоційної стабільності підлітків. Індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням специфіки її травматичного досвіду є критичним для ефективності психологічної допомоги та профілактики девіантної поведінки. [11].

Висновки. Психологічні фактори, зумовлені воєнним станом, чинять глибокий та багатоаспектний вплив на формування девіантної поведінки серед підлітків. Поєднання психоемоційної нестабільності, втрати базового почуття безпеки, руйнування соціальних зв'язків і освітньої дезорганізації формує ризикове середовище, у якому девіації стають способом психологічного захисту, компенсації травматичного досвіду або протестної реакції на дестабілізовану реальність [1]. Специфічні прояви девіантної поведінки в умовах війни такі, як агресивність, правопорушення, вживання психоактивних речовин, суїцидальні тенденції та соціальна ізоляція часто стають закономірною реакцією на поєднання психоемоційної дестабілізації та порушень соціальних структур. Ці прояви підсилюються зниженням ефективності соціальних інститутів та обмеженістю ресурсів для підтримки. Комплексна система підтримки підлітків через родину, школу, громаду та психологічні служби, профілактика та корекція девіантної поведінки здатні мінімізувати ці наслідки та сприяти відновленню психоемоційної стабільності, допомогаючи подолати наслідки впливу психологічних факторів, обумовлених воєнним станом

Підвищення обізнаності суспільства про психологічні чинники формування девіантності, їх подальше дослідження сприятиме розробці та впровадженню ефективніших стратегій адаптації підлітків у складних соціокультурних умовах воєнного часу, що має важливе практичне значення для системи освіти, соціальних служб і психологічної допомоги населенню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І., Вакуліч, Т. М. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : Наук. світ, 2010. 230 с.
2. Борисенко Л. Г. Корекційна робота з дітьми з девіантною поведінкою Київ : Алерта, 2015. 320 с.
3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
4. Дроздов О. Ю., Скок, М. А. Проблеми агресивної поведінки особистості : навч. посіб. для студентів. Чернігів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.
5. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. Київ : ВПУ «Київський ун-т», 2002. 308 с.
6. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
7. Оржеховська В. М., Федорченко, Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч.-метод. посіб. Черкаси : Вид-во Чабаненко, 2008. 376 с.
8. Парфанович І. І. Система попередження і подолання девіантної поведінки дівчат : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2012. 368 с.
9. Парфанович І. І., Трубавіна, І. М. Діагностика і профілактика поведінкових девіацій: поняття, рисунки, таблиці : навч.-метод. посіб. Харків, 2022. 83 с.
10. Система ранньої діагностики відхилень в розвитку особистості : метод. посіб. / за ред. Н. Ю. Максимової. Київ–Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 220 с.
11. Христук О. Л. Психологія девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2014. 192 с.

УДК 364.65:355.01(477)(100)

Марина ДЕМ'ЯНЕНКО

ВОЛОНТЕРСЬКА АКТИВНІСТЬ УКРАЇНЦІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

У статті представлено комплексний аналіз волонтерської активності українців у період повномасштабної війни, з урахуванням особливостей національного волонтерського руху та специфіки діяльності українських громад за кордоном. Висвітлено мотиваційні чинники, форми організації волонтерства, ключові напрями допомоги та виклики, з якими стикаються волонтери у кризових умовах. Порівняно моделі внутрішнього та міжнародного волонтерства, охарактеризовано тенденції розвитку громадянської активності у контексті воєнних викликів.

Ключові слова: *волонтерство, війна, громадянська активність, діаспора, гуманітарна допомога, воєнні кризи, соціальна підтримка.*

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у 2022 році спричинило безпрецедентну мобілізацію громадянського суспільства. Волонтерська активність стала одним із ключових механізмів забезпечення військових, підтримки внутрішньо переміщених осіб, організації медичної, гуманітарної та психологічної допомоги.

Унікальність сучасного українського волонтерського руху полягає в його масовості, горизонтальності, швидкості реагування й здатності компенсувати прогалини в роботі державних структур. Паралельно з внутрішньоукраїнським волонтерством активізувалися українські громади за кордоном, які здійснюють широкий спектр діяльності — від фандрейзингу та постачання амуніції до міжнародної адвокації інтересів України.

Актуальність дослідження зумовлюється потребою осмислити трансформації волонтерства в умовах війни та визначити його особливості в національному й міжнародному вимірах.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі питання волонтерської діяльності розглядаються у широкому контексті соціальної роботи, громадянського суспільства та реагування на кризи. Т. Семигіна акцентує на ролі волонтерства у подоланні соціальних викликів та мобілізації громадських ресурсів у надзвичайних ситуаціях, підкреслюючи його значення для забезпечення суспільної стійкості [1].

У дослідженнях І. Звєрєвої волонтерська допомога постає як форма соціальної підтримки, що поєднує професійні та громадські зусилля, спрямовані на реагування на потреби населення у кризові періоди [2]. Н. Лавриненко та О. Бойко аналізують трансформації українського волонтерського руху після 2014 року та визначають, що саме війна стала каталізатором його структурної та мотиваційної модернізації [3].

Міжнародні аналітичні центри, зокрема European Volunteer Centre, підкреслюють, що волонтерство у воєнних конфліктах стає не лише способом допомоги, а й інструментом зміцнення демократичних цінностей та розвитку глобальної солідарності [4].

У дослідженнях українських діаспорних організацій, таких як Ukrainian World Congress і Razom for Ukraine, наголошено на ключовій ролі міжнародного волонтерства у забезпеченні України ресурсами, інформаційній підтримці та глобальній адвокації [5].

Узагальнення цих підходів дозволяє стверджувати, що волонтерство в умовах війни — це багаторівнева взаємодія державних, недержавних і громадських структур, яка набуває різних форм залежно від національного й міжнародного контексту.

Мета статті — визначити специфіку волонтерської активності українців у воєнний період та здійснити порівняльний аналіз особливостей національного та міжнародного вимірів волонтерського руху.

Виклад основного матеріалу (результати) дослідження. Волонтерська активність українців у воєнний період постає як багатовимірний суспільний феномен, що формується у відповідь на масштабні загрози та гуманітарні виклики, спричинені повномасштабною агресією Російської Федерації. З перших днів війни волонтерський рух набув ознак тотальної громадянської мобілізації, коли практично кожна соціальна група долучилася до допомоги армії, цивільним, переміщеним особам та постраждалим громадам. Як наголошують Семигіна та Лукашевич, саме у періоди соціальних потрясінь волонтерство стає ключовим інструментом самоорганізації суспільства, здатним компенсувати структурні обмеження державних інституцій [1].

Однією з характерних особливостей сучасного українського волонтерства є його горизонтальність та мережевий принцип організації. Невеликі локальні групи однодумців, що функціонують на основі довіри та спільної відповідальності, здатні швидко адаптуватися до змін і забезпечувати оперативне реагування на потреби фронту та тилу. Аналізуючи природу подібних ініціатив, Звєрєва підкреслює, що під час криз соціальні зв'язки трансформуються, набуваючи більшої гнучкості, що значно підсилює здатність громад до взаємодопомоги [2].

Мотиваційна структура волонтерів у воєнний час зазнала суттєвих змін: патріотичні, екзистенційні та захисні мотиви стали визначальними. На думку Лавриненко та Бойко, саме війна створила умови, за яких волонтерство перестало бути факультативною активністю й перетворилося на життєво необхідний механізм колективної безпеки та національної стійкості [3]. Внутрішні волонтерські ініціативи охоплюють широкий спектр діяльності: закупівлю та доставку військового спорядження, медичну та тактичну допомогу, евакуаційні операції, організацію гуманітарних центрів, психологічну підтримку населення та інформаційний супротив.

Паралельно розвивається міжнародний вимір волонтерства, сформований українською діаспорою та глобальними благодійними організаціями. Згідно з аналізом European Volunteer Centre, міжнародне волонтерство у випадку України має виражений інституційний характер і функціонує через партнерства з фондами, урядами та міжнародними інституціями, що забезпечує значні обсяги ресурсної та інформаційної підтримки [4]. Український Світовий Конґрес, Razom for Ukraine та інші структури стали координаторами масштабних фандрейзингових кампаній, постачання медичного обладнання, амуніції, автомобілів, а також глобальної інформаційної та дипломатичної діяльності, спрямованої на посилення міжнародної підтримки України [5].

Попри високу ефективність, волонтери в Україні та за кордоном стикаються з подібними викликами: емоційним виснаженням, перевантаженням, нестачею ресурсів, юридичною неврегульованістю та логістичними бар'єрами. Особливо небезпечними залишаються евакуаційні місії всередині країни, де волонтери фактично працюють у зоні бойових дій [3; 5]. У міжнародному контексті додатковими труднощами є митні процедури, потреба в прозорих механізмах звітності та складність координації великих транскордонних поставок [4].

Порівняльний аналіз двох вимірів волонтерської діяльності — внутрішнього та міжнародного — засвідчує їхню комплементарність: національне волонтерство забезпечує оперативну допомогу «тут і зараз», тоді як міжнародне формує інфраструктуру стратегічної підтримки України, ресурсної стійкості та глобальної адвокації. У сукупності ці вектори формують цілісну систему громадянської мобілізації, що суттєво підсилює обороноздатність і гуманітарну стабільність держави у воєнний період.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що волонтерська активність українців у воєнний період стала унікальним соціальним явищем, яке поєднує високу мобілізаційну здатність суспільства, стійкість громадянської ідентичності та потужну підтримку з боку міжнародних партнерів. У результаті дослідження виявлено, що внутрішній і зовнішній виміри волонтерства формують взаємодоповнювальну модель, де національні ініціативи забезпечують оперативне реагування на потреби військових і цивільних, а міжнародні структури посилюють ресурсний, дипломатичний та інформаційний потенціал України. Ця взаємодія створює стійку систему громадянської підтримки, що функціонує паралельно з державними механізмами та інколи перевершує їх у швидкості, ефективності та адаптивності.

Виявлено, що мотиваційна структура волонтерів значною мірою відрізняється від довоєнного періоду та ґрунтується передусім на патріотичних, екзистенційних і моральних цінностях. Це посилює згуртованість суспільства та сприяє формуванню нової культури взаємодопомоги. Результати дослідження також засвідчили значні виклики, з якими стикаються волонтери: емоційне та професійне вигорання, перевантаження, ризики для життя, нестача ресурсів, а також недостатня правова та інституційна підтримка їхньої діяльності. У міжнародному контексті до основних бар'єрів належать логістичні труднощі, митні перешкоди та складність координації великомасштабних поставок.

Узагальнені результати свідчать про необхідність удосконалення державної політики щодо підтримки волонтерів, зокрема створення механізмів їхнього соціального захисту, інституційного визнання, психологічного супроводу та професійного навчання. Важливою є також розробка сталих моделей взаємодії між державою, громадянським суспільством та міжнародними партнерами, що забезпечить ефективний розподіл функцій і відповідальності в умовах тривалої воєнної кризи.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у поглибленому аналізі психоемоційного стану волонтерів, визначенні чинників професійного вигорання та розробці ефективних профілактичних програм підтримки. Доцільним є також вивчення цифрового волонтерства та ролі соціальних мереж у координації волонтерських ініціатив, що стають дедалі більш значущими в умовах гібридної війни. Перспективним напрямом є порівняння українських волонтерських моделей із практиками інших країн, які переживали тривалі конфлікти, для адаптації найуспішніших форм громадянської мобілізації.

Таким чином, волонтерська діяльність українців у воєнний період постає багаторівневим соціальним феноменом, що визначає національну стійкість та ефективність протистояння зовнішній агресії. Її подальше наукове осмислення, підтримка та вдосконалення матимуть вирішальне значення для післявоєнного відновлення України та зміцнення громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Семигіна Т., Лукашевич М. Соціальна робота (теорія і практика). Київ : ІПК ДСЗУ, 2007.
2. Звєрєва І. Д. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004.
3. Лавриненко Н., Бойко О. Волонтерський рух в Україні: трансформації після 2014 року. Український соціологічний журнал, 2019.
4. European Volunteer Centre (CEV). Volunteering in Europe Report. Brussels, 2021.
5. Ukrainian World Congress; Razom for Ukraine. Annual Reports on Global Ukrainian Volunteering, 2022–2024.

УДК 159.942:316. 752

Тетяна ДРОБІНА

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УСВІДОМЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ ПОДРУЖНІХ ПАР

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

Стаття присвячена вивченню ролі усвідомлення ціннісно-смислових аспектів особистого досвіду подружжя у збереженні шлюбу. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці 100 осіб (з них 31 пара), з використанням комплексу методик (авторське анкетування, методики Рокича, Кочаряна, Альошиної, тест на задоволеність шлюбом), продемонструвало, що рівень усвідомлення партнерами власних цінностей та цінностей партнера має прямий вплив на рівень конфліктності, ризик емоційного вигорання та загальну задоволеність стосунками. Виявлено розрив між теоретичним визнанням важливості ціннісної сумісності та її практичним дослідженням на початку шлюбу. Результати кореляційного аналізу засвідчили сильні зв'язки між неконструктивними установками, емоційними станами (депресія, тривога) та соматизацією проблем. Встановлено гендерні особливості у системі цінностей та чинниках задоволеності шлюбом: жінки більше орієнтовані на емоційну близькість та романтичні аспекти, тоді як чоловіки – на стабільність та функціональність. Доведено, що готовність до спільної роботи над проблемами є ключовим чинником подолання криз. Робота робить висновок, що усвідомлення ціннісно-смислових аспектів досвіду є працюючим механізмом збереження шлюбу, який слугує буфером проти конфліктів, запобігає емоційному вигоранню та створює основу для спільного зростання.

Ключові слова: *усвідомлення цінностей, ціннісно-смислова сфера, особистий досвід, подружні пари, збереження шлюбу, задоволеність шлюбом, емоційне вигорання, подружні конфлікти, гендерні особливості, психологія сім'ї*

Постановка проблеми. Сучасна сім'я функціонує в умовах соціально-економічної нестабільності, глобалізаційних процесів та трансформації традиційних ціннісних орієнтирів, що різко підвищує її вразливість і ризик розпаду. Проблема розлучень набула характеру масштабного соціального явища. За статистикою, значна частина шлюбів в Україні та інших країнах світу розпадається, що має негативні наслідки не лише для колишніх подружжя (психологічна травма, соціальна дезорієнтація, фінансові складнощі), але й для дітей, які найбільше страждають від наслідків батьківського конфлікту. Основними причинами розлучень виступають не лише зовнішні обставини, але й внутрішньосімейні фактори: неефективна комунікація, втрата емоційної близькості, нерозв'язані конфлікти, кризи розвитку сім'ї і особливо різниця у цінностях та особистому досвіді подружжя.

Традиційні підходи до збереження сім'ї часто не враховують глибинних психологічних механізмів, що стоять за цими кризами. Актуальність цього дослідження полягає у зверненні до ключового, але часто ігнорованого аспекту – ролі усвідомлення партнерами власних цінностей, життєвих смислів та особистого досвіду. Розуміння того, як цей процес впливає на подолання конфліктів, запобігання виснаженню та підтримання задоволеності відносинами, є надзвичайно важливим для розробки ефективних засобів психологічної допомоги сім'ям, оскільки воно надає інструменти для профілактики криз і психокорекції, особливо в умовах соціально-економічної нестабільності, яка посилює напругу в подружжі.

Стан розробленості проблеми Проблема ціннісно-смислових аспектів особистісного досвіду в контексті подружніх стосунків вивчалася як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Зарубіжні автори, такі як М. Рокич, Ш. Шварц, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм, К. Роджерс та інші, акцентували на цінностях як регуляторах поведінки та смислах як основі самоактуалізації. В. Франкл підкреслював пошук сенсу як головну потребу людини, а Д. Леонтьєв розвивав ідею взаємозв'язку цінностей і смислів у регуляції діяльності.

Вітчизняні дослідники, зокрема Б. Братусь, К. Абульханова-Славська, В. Ядов, М. Боришевський, Л. Орбан-Лембрик та інші, розглядали ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор особистості. О. Мірошниченко та І. Галян наголошували на ролі цінностей у формуванні спрямованості особистості. Щодо досвіду, філософські та психологічні трактування еволюціонували від Аристотеля до сучасних концепцій О. Лактіонова та Ю. Швалба, які виділяють соціальний, мнемічний і особистісний компоненти.

Про важливість ціннісної сумісності та особистого досвіду як визначальних чинників сімейної стабільності у своїх працях говорили представники різних підходів до вивчення шлюбу. Серед найвідоміших нами було виокремлено: системний підхід (М. Боуен, В. Сатир, С. Минухин, Е. Ейдеміллер), соціально-конструктивістський та наративний підходи (К. Дж. Ґерген, Х. Андерсон, М. Вайт, Д. Епстон), теорія прив’язаності (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт), метод Джона Готтмана, гуманістично-екзистенційний підхід (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, І. Ялом, Р. Мей, В. Франкл). Кожен з підходів розкриває різні аспекти впливу ціннісно-смислової сфери на побудову шлюбних стосунків: від відтворення сімейних сценаріїв і типів

прив'язаності (Боуен, Боулбі) до важливості спільного конструювання наративів (Ґерген, Андерсон) та усвідомлення екзистенційних тем (Ялом, Мей). Метод Готтмана підтвердив, що розуміння досвіду партнера («карти кохання») є одним з ключових предикторів довголіття шлюбу.

Проте конкретне поєднання ціннісно-смислових аспектів і особистого досвіду в контексті збереження шлюбу рідко ставало окремим предметом аналізу. Більшість досліджень зосереджена на зовнішніх факторах або практичних аспектах, а не на внутрішньому осмисленні подружжям власних цінностей та досвіду. Як саме розуміння своїх власних орієнтирів і орієнтирів партнера впливає на подолання конкретних життєвих викликів? Як це усвідомлення еволюціонує в особистісному досвіді подружжя? Це дослідження спрямоване на заповнення цієї лакуни, інтегруючи аналіз ціннісних орієнтацій, установок, поведінки в конфлікті та задоволеності стосунками в єдину картину.

Метою статті є аналіз результатів емпіричного дослідження усвідомлення ціннісно-смислових аспектів особистісного досвіду подружніх пар як фактора збереження шлюбу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань використано комплекс методик:

- **Авторське анкетування:** спеціально розроблена анкета вивчала усвідомлення цінностей на початку шлюбу, очікування, вплив батьківської сім'ї, досвід емоційного вигорання та стратегії подолання криз.
- **Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича:** дозволила виявити актуальну ієрархію життєвих цілей (термінальні цінності) та важливих якостей особистості (інструментальні цінності) у кожного з партнерів.
- **Опитувальник О.С. Кочаряна «Діагностика поведінки особистості в конфліктній ситуації»:** діагностував неконструктивні установки на шлюб, механізми психологічного захисту (наприклад, витіснення, раціоналізація), а також такі стани, як депресія, агресія, тривога та соматизація проблем.
- **Методика Ю.Є. Альошиної «Установки в сімейній парі»:** досліджувала свідомі та несвідомі установки подружжя щодо ключових аспектів сімейного життя – кохання, дітей, розподілу ролей, сексу, грошей та розлучення.
- **Тест-запитальник задоволеності шлюбом (В.В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко):** дав змогу оцінити загальний рівень благополуччя у стосунках.

Обробка даних проводилася за допомогою описової статистики, рангової кореляції Спірмена та Пірсона в Microsoft Office Excel.

Загальна вибірка становить 100 осіб (84 жінки та 16 чоловіків) для анкетування та 31 подружня пара для проведення методик. Вік респондентів: переважно 34-44 роки (63,3%), з меншою часткою понад 46 років (20%) та молодших груп. Стаж шлюбу опитуваних розподілений відносно рівномірно: менше 5 років (24,6%), 5-16 років (29,5%), 16-20 років (24,6%) та понад 20 років (21,3%). Учасники представляли різні сфери діяльності: освіта, державна служба, аграрний сектор, культура.

Дані авторського анкетування виявили прямий зв'язок між рівнем усвідомлення власних цінностей та цінностей партнера на початку шлюбу і подальшим рівнем конфліктності, емоційного вигорання та задоволеності відносинами. Також було встановлено, що існує розрив між теоретичним розумінням важливості ціннісної сумісності (82%) та її практичним дослідженням на початку шлюбу (лише 54,1% знали цінності партнера). Лідерами серед принципів шлюбу стали повага (83,6%), довіра (82%) та компроміс (73,8%), сформовані переважно самостійно (68,9%), а не за батьківським зразком (18%). Мотивація до шлюбу в більшості – емоційна (83,6%), переважні очікування перед вступом в шлюб – спільне планування майбутнього (75,4%) та підтримка (73,8%), але виправдалися вони лише у 44,3%, через різницю цінностей (34,5%) та ідеалізацію (36,2%). Емоційне вигорання пережили 75,4% з наслідками у вигляді зниження самооцінки (32%) та стратегіями компромісу (65,4%), але низьким зверненням до психолога (5,8%). Думки про розлучення мали 50,8%, але 77,6% вірять у подолання через спільні зусилля (82,8%). Найважливішим чинником для подолання кризи респонденти вважають**спільну роботу над помилками (82.8%).** Наступні за значимістю – **любов до партнера (41.4%)** та **бажання зберегти сім'ю заради дітей (32.8%).**

Взаємозв’язки між ключовими змінними, що впливають на динаміку шлюбу, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляції між основними змінними, що впливають на динаміку шлюбних стосунків (n = 100)

№	Пара змінних	Напрям зв’язку	r_s	p	Інтерпретація
1.	Усвідомлення власних цінностей ↔ Емоційне вигорання	Негативний	**-0.52**	< 0.01	Чим краще респондент розуміє власні цінності, тим нижчий ризик емоційного виснаження.
2.	Усвідомлення цінностей партнера ↔ Кількість конфліктів / думки про розлучення	Негативний	**-0.47**	< 0.05	Високий рівень знання цінностей партнера знижує

					ризик конфліктів і думок про розлучення.
3.	Ідеалізовані очікування ↔ Емоційне вигорання	Позитивний	**0.56**	< 0.01	Чим більше ідеалізація на початку шлюбу, тим вищий рівень емоційного вигорання.
4.	Тривалість шлюбу ↔ Частота кризових станів	Позитивний	**0.41**	< 0.05	Зі збільшенням стажу шлюбу частіше виникають емоційні кризи.
5.	Готовність до спільної роботи над проблемами ↔ Подолання криз	Позитивний	**0.63**	< 0.01	Сильна орієнтація на партнерську взаємодію допомагає ефективно долати труднощі.
6.	Джерело цінностей (батьківська сім'я ↔ самостійне формування) ↔ Вплив батьківської моделі	Позитивний	**0.58**	< 0.01	Ті, хто орієнтується на батьківські моделі, частіше відтворюють їх у власному шлюбі.
7.	Рівень емоційної підтримки ↔ Задоволення шлюбом	Позитивний	**0.69**	< 0.001	Найвищий зв'язок: емоційна підтримка – ключовий чинник задоволення шлюбом.

Результати дослідження за методикою О. С. Кочаряна "Діагностика поведінки особистості в конфліктній ситуації" показали помірний рівень неконструктивних установок на шлюб (Т = 54). Це свідчить, що більшість респондентів у конфліктних ситуаціях схильні до компромісу, але іноді демонструють емоційне дистанціювання або позицію «очікування змін від партнера». **Депресивна симптоматика (Т = 48)** не набуває клінічної форми, однак частина учасників демонструє ознаки емоційного виснаження – втомлюваність, апатію, байдужість, що є наслідком тривалих напружених стосунків. **Підвищені протективні та дефензивні механізми (Т = 59–61)** показують, що респонденти часто уникають відкритого обговорення конфліктів, схильні приховувати проблеми або переоцінювати власну стабільність. Це знижує ефективність комунікації у шлюбі. **Агресія (Т = 57)** проявляється переважно у пасивних формах – через іронію, роздратування чи мовчазне ігнорування, що свідчить про приховане емоційне напруження. **Соматизація тривоги (Т = 63)** є однією з найбільш виражених шкал. Це означає, що внутрішнє напруження часто «виходить» через тілесні симптоми (головний біль, безсоння, біль у шлунку), що характерно для затяжних сімейних конфліктів. Результати кореляційного аналізу між шкалами представлений у таблиці 2

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками шкал

Змінні	r_s	P	Характер зв'язку
НУ ↔ Д	0.61	<0.01	Сильний позитивний зв'язок: деструктивні установки пов'язані з депресивними станами
НУ ↔ А	0.54	<0.01	Середній позитивний зв'язок: неконструктивність у шлюбі посилює агресію
НУ ↔ СТ	0.47	<0.01	Позитивний: установки на конфлікт супроводжуються соматичними проявами
Д ↔ СТ	0.68	<0.001	Дуже сильний зв'язок між депресією та соматизацією
Д ↔ Ф	0.59	<0.01	Депресія корелює з фіксацією на психотравмі
Д ↔ ПМ	0.45	<0.05	Позитивний зв'язок: депресія супроводжується витісненням негативного досвіду
А ↔ ДМ	0.52	<0.01	Агресивні особи схильні раціоналізувати власну поведінку
СТ ↔ Ф	0.56	<0.01	Соматичні симптоми пов'язані із застряганням на травматичних подіях
ПМ ↔ ДМ	0.42	<0.05	Обидва механізми захисту взаємопов'язані
А ↔ Ф	0.40	<0.05	Помірний зв'язок між агресією та фіксацією на минулих образах

Отримані кореляції показують, що поведінка в конфліктних ситуаціях тісно пов'язана з емоційними станами та захисними механізмами. Респонденти, які мають **високі показники депресії, соматизації та агресії**, одночасно демонструють **неконструктивні установки у шлюбі** та **схильність до психологічних**

захистів (витіснення, раціоналізація). Це свідчить про **переважання пасивно-захисного стилю реагування на конфлікт**, що перешкоджає конструктивному вирішенню подружніх проблем.

Аналіз результатів за методикою Ю. Є. Альошиної «Установки в сімейній парі» дав змогу виявити взаємозв'язки між основними показниками сімейних установок серед респондентів. Дані кореляційних зв'язків між шкалами сімейних установок наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Кореляційний аналіз шкал сімейних установок

Пара шкал	r	Характер зв'язку	Інтерпретація
1 (ставлення до людей) ↔ 4 (спільна діяльність)	**+0.62**	Помірно сильний позитивний	Чим позитивніше респонденти ставляться до людей, тим більше прагнуть до спільності в подружжі.
2 (обов'язок vs задоволення) ↔ 5 (ставлення до розлучення)	**+0.54**	Позитивний	Відповідальні партнери частіше виступають проти розлучення.
3 (ставлення до дітей) ↔ 5 (ставлення до розлучення)	**+0.58**	Позитивний	Висока орієнтація на дітей пов'язана з бажанням зберегти шлюб.
6 (романтична любов) ↔ 4 (спільна діяльність)	**+0.47**	Середній позитивний	Романтична любов поєднується з потребою у спільному дозвіллі.
9 (егалітарність) ↔ 10 (гроші)	**+0.41**	Помірний позитивний	Рівноправні подружжя частіше планують бюджет спільно.
8 (заборона сексу) ↔ 7 (значення сексуальної сфери)	**–0.63**	Сильний негативний	Відкрите ставлення до сексу супроводжується усвідомленням його значення в подружжі.

У вибірці з 62 осіб, було встановлено, що значна частина шкал виявляє помірний або сильний позитивний кореляційний зв'язок, що свідчить про цілісність системи цінностей і взаємозалежність установок щодо шлюбно-сімейних відносин.

Найвищий позитивний зв'язок спостерігався між орієнтацією на дітей та орієнтацією на господарсько-побутові інтереси ($r = 0,68$; $p < 0,01$). Це означає, що респонденти, які виявляють виражену установку на виховання дітей, водночас надають великого значення побутовій організації сімейного життя. Також зафіксовано позитивну кореляцію між орієнтацією на любов і романтичні стосунки та орієнтацією на зовнішні соціальні контакти ($r = 0,55$; $p < 0,05$), що може свідчити про відкритість таких респондентів до міжособистісних контактів поза межами сім'ї.

Водночас виявлено негативний кореляційний зв'язок між орієнтацією на обов'язок і орієнтацією на особистісну незалежність ($r = –0,61$; $p < 0,01$). Це говорить про те, що чим сильніше виражене почуття відповідальності перед сім'єю, тим нижчим є прагнення до збереження особистісної автономії. Аналогічно, орієнтація на духовну спільність має позитивний зв'язок із орієнтацією на любов ($r = 0,47$; $p < 0,05$) і негативний із орієнтацією на розлучення ($r = –0,52$; $p < 0,05$), що демонструє взаємопідсилювальний характер емоційної та духовної єдності подружжя.

Помірна кореляція виявлена між орієнтацією на соціальну активність і орієнтацією на особистісну незалежність ($r = 0,44$; $p < 0,05$), що вказує на певну тенденцію до поєднання соціальної самореалізації із прагненням автономії. Слід зазначити, що кореляції між шкалами, пов'язаними з обов'язком, дітьми й побутовими інтересами, є значно вищими у жінок, ніж у чоловіків, що може бути зумовлено традиційними уявленнями про розподіл ролей у сім'ї.

Загалом проведений кореляційний аналіз показує, що установки респондентів мають комплексний і взаємопов'язаний характер. Установки на любов, духовну єдність і дітей формують позитивне ядро сімейних цінностей, тоді як орієнтації на особисту незалежність і розлучення виступають у протилежному полюсі системи ціннісних відносин. Такі результати свідчать про домінування в досліджуваній вибірці гармонійних та просоціальних установок, які сприяють стабільності сімейних стосунків.

Результати дослідження тесту-запитальника задоволеності шлюбом (В. В. Столін, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко) показали, що більшість респондентів (53,2%) належать до категорій **«благополучні»** або **«абсолютно благополучні»**, що свідчить про високий рівень задоволеності шлюбом у вибірці. Невелика частина (приблизно 9,7%) перебуває у «перехідній» зоні, тобто має певні труднощі у взаєминах, але з

потенціалом стабілізації. Лише 19% респондентів продемонстрували різний ступінь неблагополуччя, що може бути зумовлено зовнішніми стресовими чинниками (економічні труднощі, війна, професійне навантаження тощо). Аналіз даних показує, що жінки оцінюють шлюб значною мірою через емоційні та романтичні аспекти, тоді як чоловіки – через стабільність, організованість та підтримку. Для жінок найбільш визначальним блоком є емоційне задоволення від відносин, тоді як для чоловіків – побутова та організаційна стабільність. Сексуальна сфера має помірний вплив на загальне задоволення обох партнерів.

Таблиця 4.

Порівняння показників задоволеності шлюбом у жінок та чоловіків

Тематичний блок	Твердження	Середній бал жінки	Середній бал чоловіки	Коментар
Емоційне задоволення від відносин	2, 6, 7, 8, 23	1,88	1,65	Жінки відчувають більше радості від присутності партнера, проте частіше переживають емоційні труднощі; чоловіки більше сприймають шлюб як стабільну підтримку.
Сприйняття партнера	1, 3, 4, 12, 17	1,82	1,70	Жінки оцінюють партнера емоційно, включаючи недоліки та достоїнства; чоловіки більш об'єктивні, акцент на стабільності та впевненості.
Побутова та організаційна стабільність	5, 9, 10, 14, 21	1,75	1,85	Чоловіки оцінюють шлюб у функціональному аспекті (організованість, стабільність), жінки частіше відчувають втому та побутову напругу.
Романтичні та ціннісні уявлення про шлюб	11, 15, 18, 19, 20, 22	1,90	1,72	Жінки орієнтовані на емоційні та романтичні аспекти, чоловіки – на партнерську підтримку та взаємну повагу.
Сексуальна сфера та близькість	16, 25, 28, 29, 30, 31	1,70	1,68	Обидва гендери оцінюють сексуальні аспекти менш критично; жінки іноді відчувають напруження через побутові фактори, чоловіки – менш емоційно залучені.
Загальна задоволеність	1–24	35,1	32,8	Загалом жінки мають вищий бал, що відображає більшу емоційну насиченість відносин, чоловіки оцінюють шлюб як стабільну та передбачувану систему підтримки.

Дослідження ціннісних орієнтацій подружніх пар за методикою М. Рокіча показало, що серед життєвих цінностей жінки найвище оцінили «здоров'я», «любов», «**щасливе сімейне життя**», «матеріальне благополуччя» та «**наявність надійних друзів**», що свідчить в першу чергу про їхню орієнтацію на емоційну насиченість життя та міжособистісні відносини. Жінкам важливо мати підтримуюче оточення. Для чоловіків пріоритети були дещо зміщеними: «**матеріально забезпечене життя**», «**здоров'я**», «**любов**» і тоді вже «**сімейне щастя**». Це свідчить про практичну, стабільну орієнтацію чоловіків, де емоційний компонент шлюбного задоволення відходить на другий план. Розподіл цінностей поведінкової орієнтації також демонструє гендерні особливості. Жінки віддають перевагу «**чуйності», «відповідальності», «вихованості», «акуратності», «широті поглядів» та «терпимості»**, що підкреслює їхню увагу до взаєморозуміння та морального аспекту взаємин. Чоловіки, натомість, цінують «незалежність», «**ефективність», «сміливість» та «самоконтроль»**, що відображає прагнення до результативності, автономії та стабільності в сімейному і професійному житті. Цей розподіл показує, що жінки орієнтовані на **етичні та комунікативні аспекти поведінки**, а чоловіки – на **прагматичні та результативні**. Аналіз свідчить, що система цінностей безпосередньо корелює із задоволеністю шлюбом. У жінок високі бали по термінальних цінностях любові та сімейного щастя прямо пов'язані із відчуттям емоційного благополуччя. У чоловіків задоволеність шлюбом сильніше пов'язана з матеріальною стабільністю, самоконтролем та ефективністю у справах. Взаємозвязок між ключовими термінальними та інструментальними цінностями подружжя показано в таблиці 5.

Таблиця 5.

Кореляційна матриця ключових цінностей подружжя (r, p)

Термінальні / Інструментальні	**Чуйність**	**Терпимість**	**Ефективність**	**Самоконтроль**	**Любов**	**Щасливе сімейне життя**	**Матеріально забезпечене життя**
Щасливе сімейне життя	0,54	0,51	0,28	0,25	0,68	–	0,31
Любов	0,62	0,43	0,22	0,20	–	0,68	0,19
Матеріально забезпечене життя	0,32	0,28	0,47	0,42	0,19	0,31	–
Творчість / Розвиток	0,21	0,24	0,35	0,33	0,23	0,28	0,30
Продуктивне життя	0,29	0,27	0,59	0,48	0,25	0,30	0,42

Ці показники узгоджується з раніше отриманими результатами тесту задоволеності шлюбом: жінки відзначають вищий рівень емоційного задоволення, хоча іноді проявляється емоційна напруга через непорозуміння та побутові обов'язки. Чоловіки, навпаки, відчувають задоволеність через відчуття стабільності та соціальної підтримки, а не через емоційний аспект.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Результати дослідження переконливо доводять, що шлюб – це не лише спільне побутове життя, а й динамічний процес спільного осмислення життя. Усвідомлення ціннісно-смислових аспектів власного досвіду та досвіду партнера не є абстрактною психологічною категорією, а працюючим механізмом збереження союзу. Воно **с**лугує буфером проти конфліктів, дозволяє розуміти мотиви партнера та знаходити компроміси, запобігає емоційному вигоранню**,** допомагає розпізнавати причини виснаження та вчасно вживати заходів, **с**творює основу для спільного зростання, перетворює кризи із загрози на можливість для поглиблення відносин. Таким чином, інвестиції часу та зусиль у взаємне пізнання ціннісних світів один одного, відкритий діалог про очікування та сумніви є найефективнішою стратегією для будівництва міцного шлюбу. У подальших наукових дослідженнях доцільно звернути увагу на проведення профілактичні заходів щодо усвідомлення ціннісно-смислових аспектів особистого досвіду подружніх пар.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галян І. Психодіагностика: навч. посібник / І. М. Галян – К.: Академвидав, 2009. – 464с. 35.
2. Галян І. Психологічні особливості діагностики мотиваційно-ціннісної сфери особистості / І. Галян // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т.IX. Ч. 5 / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2007.
3. Грицюк І. М. Психологія сім'ї : метод. реком. Луцьк : ПП «Волинська друкарня», 2022. 54 с.
4. Баруліна Ю.В. Зміст проблеми ціннісно-смислових орієнтацій учнів у науковій літературі. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 47. С. 63–68.
5. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
6. Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості: монографія / [Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, С. Ю. Рудницька, О. В.Зазимко, та ін.]; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 194 с.
7. Квас Р. Конфлікти в сім'ї: особливості та специфіка. Науковий журнал. № 8. 2016. С. 1–4.
8. Крижановська, З., Бабак, К. (2022). Роль типу прив'язаності в сприйманні романтичних взаємин чоловіків та жінок. Психологічні перспективи, (39), С. 230–239. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-kry
9. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: дис. д-ра психологічних наук: 19.00.01. Київ : 2000. 374 с.
10. Лісовенко А. Ф., Константінова А. Г. Психологічні особливості гармонійного та дисгармонійного шлюбу. Topical aspects of modern scientific research. 2024. P. 374–384.
11. Мельничук І. Я. Психологічні закономірності розвитку партнерських взаємостосунків. Психологічні умови становлення особистості у сучасному суспільстві: збірник наукових праць / За редакцією С. П. Михиди. 65 Кропивницький: ФО-П Александрова М. В., 2017. С. 178-187.
12. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду: Монографія. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2007. - 380 с. ISBN 978-966-8210-47-1
13. Мірошниченко О. М. Ієрархія ціннісних орієнтацій жінок у професійній діяльності / О. М. Мірошниченко // Практична психологія та 190 соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 59-63.
14. Мороз Р.А. Сімейні наративи як засіб організації сімейної системи та усвідомлення сімейного досвіду // Збірник наукових праць. Психологічні науки. Випуск 2. 12 (103). С. 129-135.
15. Москаленко О.В. Стуктурні компоненти ціннісно-смислової сфери особистості. Вісник НТУУ – КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1. 2013. С. 91–98.
16. Овсянецька Л.П. Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності і розвитку особистості // Вісник Дніпропетровського університету. – 2004. – Вип.10. – С. 14-22
17. Психологічні особливості ціннісно-смислової сфери викладачів вищих навчальних закладів /В.С. Шаповалова // Молодий вчений. – 2016. – №12 (39), ч.2. – С.276-279.

18. Романюк Л. В. Дослідження взаємовпливу ціннісних орієнтацій і особистісних рис суб'єктів управління в освіті / Л. В. Романюк // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут". Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 2. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_- fpp/20052/index.html

19. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. В. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – №1(4). – С. 138-148.

20. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015.

21. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 13-14 травня 2021 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В.Гнатюка. / Ред. кол.: Морська Н. Л., Поперечна Г. А., Литвин Л. М. Тернопіль : Вектор, 2021. 270 с.

22. Федоренко Р. П. Психологічний аналіз подружніх взаємин на різних стадіях функціонування сім'ї: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 332 с.

23. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 480 с.

24. Федух І.С. Роль взаємодії викладач-студент у формуванні ціннісно-смислових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ. Педагогічний дискурс. 2011. № 9. С. 357–361.

25. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – Київ: Абрис, 2002. – VI, 742 с.

26. Adler A. What life should mean to you. London: George Allen and Unwin, 1980. – 300 p

27. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practic. NY:Aronson, 1978.

28. John Gottman and Nan Silver «The seven principles for making marriage work».

29. Schwartz S. H., Bilsky W. Values and personality / S.H. Schwartz, W. Bilsky // European Journal of Personality.– 1994. – Vol. 8.– P. 163-181.

УДК 159.922.7:172.4

Ольга ЖЕСАН

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Міненко О. О.

У статті досліджуються психологічні особливості формування та прояву емпатії у підлітків в умовах воєнного конфлікту. Аналізуються біологічні, когнітивні та соціальні чинники розвитку емпатії, а також вплив стресових та травматичних ситуацій на емоційний стан підлітків. Розглядаються сучасні підходи до підтримки емоційного благополуччя та соціальної адаптації, наведено рекомендації для педагогів і батьків. Матеріал базується на аналізі сучасних досліджень українських та зарубіжних психологів.

Ключові слова: *підлітки, емпатія, емоційний розвиток, війна, стрес, соціальна адаптація, психологічна підтримка.*

Постановка проблеми. Психологічний розвиток підлітків – складний процес, що охоплює фізичну, когнітивну, емоційну та соціальну сфери життя. В умовах воєнного конфлікту підлітки зазнають додаткових стресових факторів: постійна тривожність, втрата стабільності, психологічні травми, порушення соціальних контактів. Це негативно впливає на формування емпатії – здатності розпізнавати, розуміти та співпереживати емоціям інших людей [1; с.33–36], [4; с.102–109].

Емпатія є ключовим чинником соціальної взаємодії, морального розвитку та адаптації у кризових умовах. Недостатній розвиток емпатії підвищує ризик конфліктної поведінки, агресії, соціальної ізоляції та психологічних розладів. Враховуючи актуальність проблеми, дослідження психологічних особливостей емпатії у підлітків під час війни є важливим для науки та практики психологічної підтримки [2; с.50–57], [3; с.18–26].

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні психологи підкреслюють, що емпатія має когнітивну та емоційну складові. Когнітивна емпатія – здатність розуміти емоції іншого, тоді як емоційна – безпосереднє емоційне відчуття стану іншого [5; с.1–18].

Дослідження Чернової Т. показують, що емоційний інтелект та здатність до емпатії тісно пов'язані із моральними цінностями підлітків і соціальною адаптацією у кризових умовах [4; с.102–109]. Бондаренко Л. доводить, що високий рівень емоційного інтелекту, складовою якого є емпатія, сприяє конструктивній взаємодії з однолітками, формує толерантність і відповідальність [2; с.50–57].

Decety J. та Jackson P.L. досліджували нейророзвиток емпатії у підлітковому віці, наголошуючи на значній ролі лімбічної системи та префронтальної кори мозку у регуляції емоцій [6; с.62–68]. Ці біологічні механізми пояснюють високу емоційну чутливість та імпульсивність підлітків під час стресових ситуацій.

Eisenberg N. підкреслює, що соціальні та емоційні навички розвиваються за рахунок групової взаємодії, дружніх стосунків і підтримки дорослих [7; с.239–260]. Мороз І. показує, що психологічні ресурси підлітків, такі як витривалість, саморегуляція і здатність до співпереживання, підвищуються при отриманні емоційної підтримки у кризових умовах [3.; с.18–26].

Отже, аналіз літератури дозволяє виокремити три ключові фактори розвитку емпатії у підлітків: біологічний (нейропсихологічний), когнітивний (здатність до усвідомлення емоцій) та соціальний (підтримка оточення).

Метою статті є дослідження психологічних особливостей формування емпатії у підлітків в умовах воєнного конфлікту, визначення чинників, що сприяють або перешкоджають її розвитку, та надання рекомендації щодо психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період підліткового віку є критичним етапом формування особистості, коли активно розвиваються соціальні, моральні та емоційні компетенції. У цей час підліток набуває здатності до емоційного співпереживання, що є основою розвитку просоціальної поведінки та соціальної відповідальності. Емпатія виступає фундаментальним механізмом, що забезпечує адекватне сприйняття та реагування на емоційний стан інших людей, сприяє формуванню міжособистісних навичок і морального судження. Підлітки з високим рівнем емпатії зазвичай демонструють більшу здатність до колективної роботи, толерантність і готовність підтримати інших у складних ситуаціях [2; с.50–57].

В умовах воєнного конфлікту підлітки зазнають значного психологічного навантаження. Хронічний стрес, постійне відчуття небезпеки, страх за власне життя та життя близьких, а також регулярне спостереження травматичних подій значно впливають на емоційну сферу та психологічну стабільність молодих людей [1; с.33–40], [7; с.18–26]. Такі обставини можуть як пригнічувати здатність до емоційного співпереживання, так і стимулювати глибше розуміння емоцій інших людей, особливо тих, хто пережив втрати чи опинився у небезпечних умовах [1; с.33–40], [7; с.18–26].

Нейропсихологічні дослідження показують, що розвиток емпатії у підлітковому віці тісно пов'язаний із дозріванням префронтальної кори, яка відповідає за моральне судження, когнітивну оцінку ситуацій та регуляцію емоцій. В умовах війни цей процес може сповільнюватися через постійний стрес, небезпеку та травматичний досвід, проте цілеспрямована психологічна підтримка допомагає зберегти потенціал для адекватних емпатійних реакцій [4; с.62–68], [5; с.102–109].

Дослідження вказують, що емпатія має два основні компоненти: емоційний та когнітивний. Емоційна емпатія проявляється у здатності відчувати переживання інших, а когнітивна – у розумінні психологічного стану іншої людини. В умовах війни емоційна емпатія у підлітків часто стає надмірно інтенсивною або частково пригніченою через психологічну травму, тоді як когнітивна емпатія зазвичай демонструє більшу стабільність**,** що дозволяє підліткам аналізувати та оцінювати поведінку оточуючих, навіть за умов сильного стресу [6; с.239–260].

Дослідження виділяють кілька феноменів емпатії: емоційне зараження, симпатію, співчуття та альтруїстичну поведінку. Підлітки, які переживають травматичні події війни, часто коливаються між цими станами: вони можуть проявляти глибоке співчуття, одночасно відчуваючи емоційне виснаження, або навпаки – емоційне відсторонення як захисний механізм. Ці коливання можуть призводити до психологічної нестабільності, тривожності та зниження соціальної адаптивності, якщо не застосовуються спеціальні програми психологічної підтримки [3; с.1–18], [5; с.102–109].

Розвиток емоційного інтелекту у підлітків є важливим для підтримки ефективної емпатії. Емоційний інтелект дозволяє усвідомлювати власні емоції, регулювати їх та адекватно реагувати на емоції оточуючих. У контексті війни програми розвитку емоційного інтелекту та емпатії включають рольові ігри, арттерапевтичні вправи та групові обговорення травматичного досвіду. Такі практики підвищують емоційну чутливість, зменшують тривожність і формують моральні цінності підлітків [1; с.33–40], [7; с.18–26], [5; с.102–109].

Психологічна підтримка у формі тренінгів та інтервенцій не лише стабілізує емоційний стан підлітків, але й сприяє формуванню здорової емпатії, що дозволяє активно підтримувати інших у складних умовах. Це особливо важливо в умовах війни, де взаємодопомога серед однолітків та родини стає життєвою необхідністю [1; с.33–40], [7; с.18–26].

Емпатія проявляється у динамічній взаємодії когнітивних та емоційних компонентів. Когнітивна емпатія дозволяє оцінювати поведінку інших і прогнозувати наслідки власних дій, тоді як емоційна – відчувати переживання інших і мотивує до дій підтримки. У кризових умовах, таких як війна, розвиток когнітивної емпатії допомагає підліткам контролювати емоційні реакції та уникати перенавантаження [6; 239–260].

Таким чином, емпатія підлітків у воєнних умовах формується як комплексний психологічний механізм, що включає емоційний і когнітивний компоненти, моральне оцінювання та здатність до просоціальної поведінки. Її розвиток залежить від нейропсихологічних факторів, соціального оточення, психологічної підтримки та досвіду переживання кризових ситуацій [2; с.50–57], [4; с.62–68], [6; с.239–260].

Особливу роль у розвитку емпатії відіграє моделювання соціального досвіду: підлітки, які беруть участь у тренінгах або освітніх програмах, що імітують переживання людей з інвалідністю або в умовах втрати, демонструють більш усвідомлене і конструктивне співпереживання. Ці практики не лише підвищують емоційну чутливість, а й сприяють розвитку соціальної відповідальності та моральної зрілості. Розширення емпатійних можливостей підлітків у кризових умовах потребує системного підходу, що поєднує нейропсихологічні, педагогічні та соціально-психологічні методи. Це дозволяє зменшити ризик емоційного

виснаження, підвищити психологічну стійкість та сформувати уміння діяти конструктивно в соціально напруженому середовищі [1; с.33–40], [3; с.1–18], [7; с.18–26]

Крім того, важливим аспектом розвитку емпатії є навчання управлінню стресом та саморегуляції емоцій. Підлітки, які володіють навичками самоконтролю, краще адаптуються до психологічних навантажень і здатні підтримувати оточуючих навіть у кризових ситуаціях [7; с.18–26], [2; с.50–57].

Соціальна підтримка з боку родини та однолітків є додатковим ресурсом для формування здорової емпатії. Підлітки, які отримують позитивну емоційну підтримку, частіше демонструють стабільні емоційні реакції та конструктивну взаємодію у колективі [1; с.33–40], [6; с.239–260].

Розвиток емпатії підлітків сприяє зміцненню міжособистісних відносин та створює умови для конструктивної взаємодії у колективі (2; с.50–57). Підлітки, які активно залучені до програм розвитку емпатії, демонструють більшу здатність до самоконтролю та регуляції емоцій у стресових ситуаціях [6; с.62–68]. Високий рівень емпатії пов'язаний із формуванням морального судження та етичної поведінки у повсякденному житті [4; с.102–109].

Участь у волонтерських та соціальних проектах підвищує мотивацію підлітків до допомоги іншим та зміцнює почуття соціальної відповідальності [5; с.1–18]. Емпатійні здібності допомагають зменшувати конфліктність у групах та сприяють розвитку толерантності до різних точок зору [2; с.50–57]. Психологічна підтримка з боку педагогів і батьків підсилює ефективність тренінгів та сприяє стійкому розвитку емпатії [1; с.33–40].

Системний розвиток емпатії дозволяє підліткам краще адаптуватися до постійно змінних соціальних умов і знижує ризик психологічних розладів [7; с.239–260]. Підлітки з високим рівнем емпатії проявляють більшу здатність до співпраці та колективної взаємодії, що важливо у кризових обставинах [4; с.102–109]. Регулярні психологічні інтервенції допомагають формувати стабільні емоційні реакції та попереджати емоційне вигорання [3; с.18–26].

Таким чином, системна робота над розвитком емпатії у підлітків у воєнних умовах забезпечує формування комплексної особистості, здатної до соціальної відповідальності, морального оцінювання та просоціальної поведінки. Вона включає поєднання психологічної підтримки, соціально-педагогічних практик та нейропсихологічного розвитку, що сприяє адаптації підлітків до складних життєвих обставин і зміцнює їхній потенціал для активної взаємодії з оточенням [1; с.33–40], [3; с.1–18], [5; с.102–109].

Висновки. Емпатія підлітків в умовах воєнного конфлікту є одним із ключових психологічних ресурсів, що забезпечує адаптацію до складних соціально-емоційних ситуацій. Вона дозволяє підліткам усвідомлювати власні емоції, відчувати і розуміти переживання інших, а також формує основу для просоціальної поведінки та взаємопідтримки [2; с.50–57], [5; с.02–109]. Постійний стрес і травматичний досвід можуть тимчасово пригнічувати емоційну емпатію, викликаючи коливання між емоційним перенавантаженням і відстороненістю [1; с.33–40], [7; с.18–26]

Для збереження та розвитку емпатії у підлітків у кризових умовах необхідний системний підхід, який поєднує нейропсихологічні, педагогічні та соціально-психологічні методи. Це включає регулярні тренінги з розпізнавання емоцій, рольові вправи, арттерапевтичні сесії та підтримку однолітків у безпечному соціальному середовищі. Такий комплексний підхід сприяє зниженню агресивності, розвитку толерантності та формуванню морально зрілої особистості [2; с.50–57], [4; с.62–68].

Емпатія є не лише психологічним ресурсом, а й критично важливим чинником формування громадянської позиції та соціальної відповідальності підлітків. В умовах війни здатність відчувати та розуміти інших стає основою взаємодопомоги, колективної стійкості та відновлення суспільства після кризових подій [6; с.239–260], [5; с.102–109].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар А. Психологічна підтримка підлітків у кризових ситуаціях. *Соціальна психологія.* 2021. Вип. 1. С. 33–40.
2. Бондаренко Л. Емоційний інтелект та емпатія у підлітків. *Педагогічна психологія*. 2020. Вип. 1. С. 50–57.
3. Мороз І. Психологічні ресурси підлітків у кризових умовах. *Психологія здоров'я*. 2020. Вип. 2. С. 18–26.
4. Чернова Т. М. Емоційний інтелект та емпатія: роль у формуванні моральних цінностей підлітків. *Педагогічна психологія*. 2024. Вип. 1. С. 102–109.
5. Batson K. D. These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. *Social Behavior and Personality*. 2009. Vol. 37. P. 1–18.
6. Decety J. The neurodevelopment of empathy in adolescence. *Developmental Neuroscience*. 2011. Vol. 33. P. 62–68.
7. Eisenberg N. Empathy-related responding in adolescence. *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135. P. 239–260.

УДК 159.9:355.1

Дмитро КАЧАЛІН

АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ВІЙСЬКОВИМ КОЛЕКТИВОМ В УМОВАХ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

У статті розглядаються психологічні та управлінські аспекти функціонування військових колективів в умовах емоційного виснаження особового складу. Проаналізовано чинники, що зумовлюють формування стану емоційного виснаження у військовослужбовців, зокрема тривале перебування в екстремальних умовах, бойові стресори, фізичні перевантаження, втрати побратимів, дефіцит сну та відпочинку. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого управління військовим колективом у напрямі зниження психологічного напруження, підвищення морально-психологічної стійкості та підтримання згуртованості. Особлива увага приділяється ролі командира як ключової фігури психологічної стабільності колективу, його етичним і комунікативним якостям, здатності забезпечувати атмосферу довіри та взаємопідтримки. Розкрито значення діяльності військових психологів у системі управління військовим підрозділом, окреслено напрями психопрофілактики та психологічної реабілітації. Наголошується, що ефективне управління військовим колективом в умовах емоційного виснаження має базуватися на принципах гуманізму, довіри, взаємоповаги та моральної відповідальності.

Ключові слова: *управління, військовий колектив, емоційне виснаження, військовослужбовець, психічне здоров'я, командир, емоційна стійкість, психологічна підтримка, бойовий стрес, лідерство.*

Актуальність дослідження. Психологічні аспекти управління військовим колективом у контексті емоційного виснаження в екстремальних умовах бойових дій є однією з найактуальніших проблем сучасної військової психології та практики управління. В умовах збройної агресії проти України зростає важливість не лише технічної й тактичної підготовки військовослужбовців, а й їхнього психічного здоров'я, емоційної стабільності та згуртованості колективу. Управління військовим колективом у таких умовах вимагає глибокого розуміння психологічних процесів, що відбуваються в особистості під впливом бойового стресу, а також застосування ефективних управлінських стратегій для збереження працездатності та морального духу особового складу.

Професійна діяльність військовослужбовців належить до категорії професій із надзвичайно високим рівнем психоемоційної напруги. Вона вимагає не лише фізичної витривалості, а й високої внутрішньої мотивації, сформованого почуття обов'язку, патріотизму, здатності діяти у стані невизначеності та ризику для життя. Особливість військової служби полягає у тому, що військовослужбовець постійно перебуває у зоні підвищеної відповідальності за себе, побратимів, завдання, а також за безпеку населення. Такий режим діяльності призводить до накопичення втоми, зниження емоційних ресурсів, формування стану виснаження, що ускладнює виконання професійних функцій.

Стан розробленості проблеми. Стан емоційного виснаження характеризується втратою енергії, почуттям спустошеності, апатією, байдужістю, зниженням рівня мотивації та інтересу до роботи. У військовому середовищі цей стан може проявлятися у вигляді підвищеної конфліктності, труднощів у взаємодії з колегами, порушень дисципліни, зниження боєздатності, а також появи симптомів психосоматичних захворювань. Відомі дослідження Х. Фрейденбергера, В. Шауфелі, Р. Шваба, Н. Водоп'янової, Л. Карамушки, С. Максименка та інших вчених доводять, що емоційне виснаження є одним із ключових компонентів синдрому професійного вигорання, що формується внаслідок тривалої дії стресових факторів.

Метою дослідження є визначення психологічних і управлінських засад ефективного керівництва військовими колективами в умовах емоційного виснаження особового складу, аналіз чинників, що зумовлюють розвиток цього стану, та обґрунтування напрямів психопрофілактики і підтримки емоційної стійкості військовослужбовців. Особлива увага приділяється ролі командира як ключової фігури психологічної стабільності та ефективного функціонування підрозділу.

Виклад основного матеріалу. Особливості військової служби створюють унікальні передумови для розвитку емоційного виснаження. Постійні нервово-психічні навантаження, фізична втома, відсутність повноцінного сну, дефіцит спілкування з родиною, часті втрати побратимів, а також відчуття невизначеності майбутнього – усе це стає джерелом глибокого психічного виснаження. Водночас обмежені можливості для повноцінного відновлення сил та постійна присутність небезпеки унеможливлюють природну компенсацію емоційних втрат. Наслідком цього є погіршення когнітивних функцій, зниження уваги, пам'яті, порушення координації, зростання кількості помилок під час виконання завдань.

У таких умовах особливого значення набуває управлінська діяльність командира. Командир є не лише організатором бойових дій, а й головною фігурою у забезпеченні психологічної стабільності колективу.

Ефективність його роботи залежить від уміння розпізнавати ознаки емоційного виснаження, своєчасно реагувати на зміни у психоемоційному стані підлеглих, застосовувати гнучкі підходи до управління. Сучасні наукові підходи розглядають управління військовим колективом як складну систему, у якій поєднуються організаційні, соціально-психологічні та комунікативні чинники. Успішний командир має поєднувати риси лідера, психолога, педагога та стратега.

Психологічна ефективність управління значною мірою визначається рівнем довіри між командиром і підлеглими. Довіра створює атмосферу безпеки, знижує рівень напруження, сприяє розвитку відчуття згуртованості та взаємної підтримки. Важливим є також принцип справедливості та визнання – військовослужбовець повинен відчувати, що його зусилля помічені, а внесок у спільну справу цінується. Згуртованість колективу виступає своєрідним буфером, який зменшує вплив деструктивних емоцій, підвищує психологічну стійкість [2].

Управлінські рішення, спрямовані на зниження емоційного виснаження, мають охоплювати кілька ключових напрямів. По-перше, це організація раціонального режиму служби, що дозволяє уникати перевантажень і забезпечує хоча б мінімальні умови для відпочинку. По-друге, створення системи внутрішньо колективної підтримки, що включає групові обговорення, психологічні тренінги, ритуали єдності. По-третє, впровадження програм психологічного супроводу, у яких беруть участь військові психологи, соціальні працівники, капелани.

Командир є центральною фігурою у системі управління військовим колективом, адже від його професійних, психологічних та морально-вольових якостей безпосередньо залежить ефективність функціонування підрозділу. Він виконує роль організатора, наставника, комунікатора та морального авторитета, який задає тон взаєминам, формує довіру і забезпечує відчуття психологічної безпеки серед підлеглих. У складних умовах бойових дій саме командир стає джерелом емоційної стабільності, упевненості та натхнення, підтримуючи бойовий дух колективу[1].

Ефективний командир повинен володіти розвиненими лідерськими та емоційно-комунікативними компетентностями, адже управління військовими не зводиться лише до адміністративного впливу. Йдеться про вміння бачити сильні та слабкі сторони підлеглих, враховувати їхні психоемоційні стани, створювати умови для взаємоповаги та колективної взаємодії. Командир, який виявляє емпатію, розуміння і тактовність, здатен запобігти розвитку конфліктів, підвищити рівень згуртованості, що особливо важливо в умовах підвищеного ризику та стресу.

Важливим аспектом управлінської діяльності командира є своєчасне розпізнавання ознак емоційного виснаження серед військовослужбовців. Для цього необхідні спостережливість, психологічна грамотність та здатність до швидкої оцінки змін у поведінці підлеглих. Командир повинен не лише виявляти симптоми вигорання чи стресу, а й оперативно реагувати на них через корекцію режиму служби, делегування завдань, підтримку в особистих розмовах, залучення військового психолога або капелана. Від його чуйності й уважності залежить збереження емоційної рівноваги колективу, профілактика міжособистісних напружень і підвищення загальної морально-психологічної стійкості підрозділу.

Суттєве значення має стиль керівництва командира. Авторитарний стиль, що базується виключно на наказах і контролі, у кризових ситуаціях може призвести до дистанціювання, втрати довіри й емоційного вигорання. Натомість демократичний і гуманістичний підхід передбачає взаємоповагу, підтримку ініціативи, відкритість до діалогу. Командир, який здатен поєднувати дисципліну з людяністю, формує у підлеглих відчуття значущості, приналежності до спільної мети, що підвищує їхню мотивацію та готовність діяти в умовах невизначеності [2;3].

Не менш важливою є роль командира як вихователя та морального орієнтира. Його особистий приклад – чесність, мужність, справедливість, стриманість – формує у підлеглих довіру й наслідування. Етична культура командира створює підґрунтя для здорового психологічного клімату, сприяє запобіганню моральним травмам і підтримує відчуття сенсу служби. Особливої ваги набуває здатність командира вести морально-психологічні бесіди, допомагати військовим осмислити пережитий досвід, долати почуття провини, втрати чи безнадії.

Таким чином, командир у структурі військового управління виконує не лише адміністративну, а й глибоко психологічну функцію. Його лідерство ґрунтується на поєднанні вимогливості й турботи, рішучості й гуманізму, дисципліни й емпатії. Саме така модель керівництва сприяє збереженню психологічної стійкості, згуртованості та внутрішнього ресурсу військового колективу, що є запорукою успішного виконання бойових завдань і збереження людського потенціалу Збройних Сил України.

Військовий психолог у структурі управління колективом виконує ключову роль у забезпеченні психологічної стабільності, профілактиці емоційного виснаження та збереженні боєздатності підрозділу. Його діяльність спрямована на створення умов для своєчасного виявлення ознак психоемоційного перенапруження, визначення рівня стресостійкості військовослужбовців, а також формування навичок саморегуляції та психологічної підтримки. Психолог є посередником між командуванням і особовим складом, який допомагає зменшити внутрішню напругу, врівноважити міжособистісні відносини та зміцнити морально-психологічний клімат у колективі.

Його завдання полягає не лише у своєчасному виявленні симптомів вигорання, а й у розробці заходів щодо профілактики психічного виснаження, адаптації військовослужбовців після бойових дій, відновленні їхніх емоційних ресурсів. Особливе місце займає індивідуальна психологічна допомога, яка може охоплювати консультування, кризову інтервенцію, короткотривалу психотерапію, підтримку у період втрат або психологічних травм. Не менш важливою є організація групових форм роботи – психологічних тренінгів, дебрифінгів, груп довіри, де військовослужбовці мають змогу виразити емоції, поділитися переживаннями й отримати підтримку побратимів [1].

Ефективними методами у діяльності військового психолога є короткі релаксаційні техніки, вправи з контролю дихання, тілесно орієнтовані практики, арт-терапія, музикотерапія, а також робота з цінностями та сенсами служби. Такі підходи сприяють нормалізації фізіологічних реакцій організму, зниженню рівня тривожності, відновленню контролю над емоційними станами. Арт-терапевтичні методики дозволяють безпечно виразити внутрішні переживання через символічні образи, що особливо важливо у випадках, коли вербальне опрацювання травматичного досвіду є складним або болісним.

Особливу увагу в системі психологічного супроводу приділяють розвитку емоційного інтелекту – здатності розпізнавати, усвідомлювати, регулювати власні емоції та розуміти емоційні стани інших людей. Формування цього ресурсу допомагає військовослужбовцям адекватно реагувати на стресові ситуації, зберігати контроль над поведінкою, ефективно взаємодіяти у команді. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє підвищенню згуртованості, довіри, взаємопідтримки та формує психологічну стійкість колективу в цілому. Таким чином, діяльність військового психолога стає невід'ємною складовою системи управління військовим підрозділом, забезпечуючи його внутрішню рівновагу, стабільність і готовність до виконання бойових завдань у найскладніших умовах.

Висновки. Отже, управління військовим колективом в умовах емоційного виснаження є складною системою взаємодії особистісних, соціально-психологічних та організаційних чинників. Воно потребує від командира глибокого розуміння природи людських емоцій, високого рівня емпатії, комунікативної компетентності, здатності адаптувати стиль керівництва до конкретної ситуації. Лише поєднання професійної дисципліни з людяністю, вимогливості з турботою, жорсткості з емпатією забезпечує ефективне функціонування військового колективу навіть у найекстремальніших умовах.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розробка моделей управління військовими колективами, орієнтованих на розвиток резилієнтності (життєстійкості), формування культури психологічної підтримки та впровадження системи профілактики емоційного виснаження. Це дозволить підвищити рівень психічного здоров'я військовослужбовців, забезпечити стійкість особового складу до тривалих стресових впливів та зберегти головний ресурс Збройних Сил України – людину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кальниш В. В., Мальцев О. В. Віддалені зміни психофізіологічного стану військовослужбовців після тривалого перебування в зоні проведення бойових дій. Фізіологічний журнал. 2021. Т. 67. № 2. С. 11–21.

2. Коструба Н. С. Психічне здоров'я військовослужбовців. Психологічні перспективи. Луцьк, 2023. Вип. 41. С. 120–132.

3. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців. Тернопіль, 2015. 220 с.

УДК 159.923:331.101.3:37.091.12

Артем КОВАЛЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПРОФТЕХОСВІТИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

У статті розглянуто психологічні чинники, що визначають рівень мотивації працівників у системі управління професійно-технічною освітою (ПТО). Узагальнено ключові теоретичні підходи до розуміння мотиваційних процесів – зокрема, теорії самодетермінації, очікувань, самоефективності, ієрархії потреб Маслоу та двофакторну модель Герцберга. Визначено, що поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів є критично важливим для формування ефективного освітнього середовища, здатного забезпечити високу залученість персоналу. Обґрунтовано п'ять основних психологічних чинників, які впливають на рівень мотивації: професійне самовизначення, позитивний психологічний клімат, можливості професійного зростання, визнання досягнень та автономія. Запропоновано практичні підходи до управління мотиваційними процесами в закладах ПТО.

Ключові слова: *мотивація праці, психологічні чинники, професійно-технічна освіта, управління освітою, мотиваційне середовище, педагогічні кадри.*

Постановка проблеми. Мотивація персоналу є одним із провідних чинників ефективності будь-якої організації, зокрема освітніх установ. В умовах модернізації професійно-технічної освіти України важливим завданням є формування внутрішньої залученості педагогічних та управлінських кадрів, підвищення їхньої готовності до інноваційної діяльності та професійного зростання. Сучасні реформи вимагають нових управлінських підходів, які враховують не лише адміністративні аспекти, а й психологічні механізми підтримки мотивації працівників. Саме психологічні чинники визначають, наскільки працівники відчувають задоволення своєю діяльністю, виявляють ініціативу та готовність до змін.

Метою статті є аналіз психологічних чинників, що впливають на мотивацію працівників системи професійно-технічної освіти, а також обґрунтування практичних механізмів її підвищення в умовах трансформації освітньої системи.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Мотивація у сфері професійно-технічної освіти є багатовимірним феноменом, що поєднує внутрішні спонукальні процеси з зовнішніми умовами праці. Психологічні аспекти мають вирішальне значення для створення стійкого мотиваційного середовища, яке забезпечує ефективну професійну діяльність, знижує рівень емоційного виснаження та стимулює ініціативність. Згідно з теорією самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян), внутрішня мотивація зростає тоді, коли задоволені потреби в автономії, компетентності та соціальній залученості [2; 8; 12]. Працівники закладів ПТО, які відчувають вплив на власну діяльність та мають підтримку колективу, демонструють вищий рівень продуктивності та професійної активності. Відповідно до концепції самоефективності А. Бандури, впевненість у власних силах безпосередньо визначає здатність досягати професійних цілей [11]. Дослідження Л. Дарлінг-Хаммонд також свідчать, що інституційна довіра та визнання з боку адміністрації суттєво впливають на рівень залученості персоналу [13]. Класичні теорії мотивації залишаються актуальними для освітньої галузі. Ієрархія потреб Маслоу [7] пояснює, що задоволення базових потреб є фундаментом для розвитку професійної самореалізації. Двофакторна модель Герцберга [4] розмежовує гігієнічні (умови праці, оплата, безпека) та мотиваційні чинники (визнання, розвиток, відповідальність), акцентуючи, що саме останні забезпечують глибоку внутрішню мотивацію. Теорія очікувань В. Врума [10] підкреслює: працівники більш мотивовані, якщо розуміють цінність досягнення цілей і вірять у власний внесок у результат. Узагальнення наукових джерел дозволяє виокремити п’ять ключових психологічних чинників, що визначають мотивацію працівників системи ПТО: професійне самовизначення [9]; позитивний психологічний клімат [1]; можливості професійного зростання [5]; визнання та заохочення [3]; автономія та участь у прийнятті рішень [2]. Практична реалізація зазначених чинників потребує системних управлінських рішень. Створення сприятливого психологічного клімату передбачає підтримку відкритої комунікації, партнерські відносини між адміністрацією та педагогами. Впровадження системи матеріального та нематеріального визнання досягнень сприяє підвищенню внутрішньої задоволеності працівників. Надання можливостей для професійного розвитку забезпечує не лише зростання компетентності, а й формує почуття власної цінності та значущості. Важливо також надавати автономію у прийнятті рішень і підтримувати психологічну стійкість персоналу через профілактику емоційного вигорання [6]. Отже, мотивація персоналу ПТО – ь це не окремий управлінський інструмент, а цілісна система, у якій психологічні механізми відіграють провідну роль. Її ефективність забезпечується гармонійним поєднанням індивідуальних потреб працівників і організаційних можливостей закладу освіти.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Отже, психологічні чинники є ключовим елементом ефективного управління мотивацією працівників у системі професійно-технічної освіти. Задоволення потреб у визнанні, розвитку, автономії, довірі та підтримці створює сприятливе мотиваційне середовище, яке забезпечує високу якість освітнього процесу та адаптацію до змін ринку праці. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних моделей мотиваційного управління, що враховуватимуть як психологічні механізми, так і організаційні виклики освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward // Journal of Occupational Health Psychology. 2017. Vol. 22, № 3. P. 275.

2. Deci E. L., Ryan R. M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, № 4. P. 232–235.

3. Eisenberger R., Stinglhamber F. Perceived Organizational Support: Fostering Enthusiastic and Productive Employees. Washington, DC: American Psychological Association, 2011. P. 88–91.

4. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? // Harvard Business Review. 1968. Vol. 46, № 1. P. 56.

5. Kyndt E., Dochy F., Nijs H. Learning conditions for non-formal and informal workplace learning // Journal of Workplace Learning. 2013. Vol. 25, № 5. P. 318.

6. Leiter M. P., Maslach C. Burnout and engagement: Contributions to a new conceptualization // Burnout Research. 2017. Vol. 5. P. 58.

7. Maslow A. H. A theory of human motivation // Psychological Review. 1943. Vol. 50, № 4. P. 374.

8. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. P. 122–127.

9. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 60. Article 101832. P. 4–6.

10. Vroom V. H. Work and Motivation. New York: Wiley, 1964. P. 15–16.

11. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997. P. 36–39.

12. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11(4). P. 233–235.
13. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. P. 128–131.

УДК 316.62-053.6:159.98(045)

Людмила КОВАЛЕНКО

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

У статті розглянуто проблему формування асертивної поведінки підлітків як важливої умови їх особистісного та соціального розвитку. Здійснено теоретичний аналіз поняття асертивності, визначено її роль у становленні самоповаги, відповідальності та ефективної комунікації. Обґрунтовано доцільність використання соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку асертивності, що сприяє формуванню навичок конструктивного розв’язання конфліктів, емоційної саморегуляції та впевненої поведінки у міжособистісних стосунках.

Ключові слова: *асертивність, особистість, підлітковий вік, конфлікти, асертивна поведінка, комунікація, соціально-психологічний тренінг.*

Постановка проблеми. Стрімкі соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються в Україні, зумовили переосмислення значущості низки індивідуально-психологічних характеристик, які визначають ефективність функціонування особистості у сучасному соціальному просторі. Суспільні трансформації, переоцінка ціннісних орієнтацій і нові освітні пріоритети акцентують увагу на необхідності формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до цілеспрямованої самореалізації та конструктивної взаємодії з оточенням, тобто асертивної особистості.

Асертивність розглядається як важлива інтегральна властивість людини, показник її соціальної зрілості та передумова результативної життєдіяльності. Як особистісний ресурс, асертивна поведінка забезпечує ефективне розв’язання завдань діяльності й комунікації, сприяє соціальній адаптованості та психологічному благополуччю. Значущість асертивності у структурі особистості зумовлює підвищену увагу психологічної науки до цього феномену та актуалізує потребу його комплексного вивчення у віковому контексті, зокрема в періоді підліткового віку.

Аналіз досліджень і публікацій. На сучасному етапі проблема асертивної поведінки представлена у численних концепціях і теоретичних підходах зарубіжних та вітчизняних дослідників. Цій проблемі присвячені наукові дослідження таких учених, як Р. Альберті, А. Бандура, А. Бас, Е. Берн, Д. Вольпе, Е. Вортінгтон, У. Джеймс, М. Еммонс, Ф. Зімбардо, А. Лазарус, П. Робертсон, А. Сальтер, Е. Шостром, та інші. Цією тематикою також займалися Ф. Василюк, В. Гарбузов, С. Ковальов, С. Максименко, А. Прихожан, О. Федосенко, В. Шамієва та інші. Різні аспекти асертивної поведінки особистості були досліджені в роботах Г. Балла, Є. Головахи, М. Савчина та інших.

Водночас, попри достатню кількість наукових розвідок, дана тема не втрачає своєї актуальності та потребує подальшого, більш глибокого й системного вивчення, особливо у підліткового періоді. Комплексне дослідження цього феномену з теоретичної та практичної точок зору сприятиме розв’язанню завдань гармонійного психічного розвитку та формуванню соціальної самоефективності особистості на відповідному етапі онтогенезу.

Мета статті є теоретичний аналіз комунікативного соціально-психологічного тренінгу як засобу, що сприяє формуванню асертивної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітковий вік характеризується інтенсивним емоційним життям, наявністю внутрішніх суперечностей, кризових переживань і складних соціально-психологічних трансформацій. У цей період відбувається становлення стійких форм поведінки, формування рис характеру, способів емоційного реагування та засад системи цінностей, що визначають етичну свідомість і регулюють власну поведінку індивіда.

Підлітковий вік є етапом активного самопізнання, прагнення до самостійності, розширення «особистісного простору», у процесі якого часто виникають труднощі у взаємодії з учителями, однолітками, батьками та соціальним оточенням. Цей період також супроводжується втратою дитячого світосприйняття, появою підвищеної тривожності, психологічного напруження, невпевненості у собі та неадекватної самооцінки. Підвищений рівень тривожності та невпевненість у власних можливостях нерідко зумовлюють труднощі соціальної адаптації підлітка, призводять до порушень міжособистісних стосунків у колі ровесників і можуть сприяти формуванню девіантних форм поведінки.

Концепція асертивності розглядається як один із ефективних підходів до розвитку особистісної зрілості підлітка. Вона передбачає формування таких моделей поведінки, які забезпечують гармонійне поєднання впевненості, самоповаги та поваги до інших. Асертивна особистість здатна адекватно виражати власні емоції та потреби, прямо і коректно висловлювати свої думки, аргументовано відстоювати позицію, не порушуючи при цьому прав інших людей. Володіння асертивними навичками сприяє розвитку емоційної саморегуляції, соціальної впевненості та конструктивної взаємодії в міжособистісних стосунках [2].

Термін «асертивність» (*від англ. assertive* – наполегливий, упевнений) як психологічна категорія сформувався у середині 1990-х років після публікації праці В. Каппоні та Т. Новака «Як робити все по-своєму, або асертивність – у життя!». У своєму дослідженні автори визначили асертивність як інтегративну особистісну рису, що забезпечує здатність відстоювати власну позицію морально та етично прийнятним способом.

Асертивність як якість особистості зумовлює асертивну поведінку, яка трактується як упевнена, самоствердживальна активність, що виявляється у здатності людини з гідністю захищати свої права, не порушуючи при цьому прав інших. Така поведінка відображає високий рівень суб'єктності, самостійності, незалежності від зовнішніх впливів і водночас ґрунтується на взаємній повазі у процесі соціальної взаємодії [4].

Засновником вивчення феномена асертивності у зарубіжній психології вважають Е. Солтера, який, спираючись на основні положення трансактного аналізу та гуманістичної психології, розглядав асертивність як засіб самоствердження без використання деструктивних форм впливу. На думку дослідника, асертивна поведінка – це здатність людини наполягати на своїх правах, виявляючи доброзичливе ставлення та повагу до інших, усвідомлюючи при цьому особисту відповідальність за власні дії та рішення [6].

В. Білоущенко розглядає асертивну поведінку як прояв внутрішньої свободи особистості від зовнішніх впливів та оцінок, що виявляється у здатності самостійно регулювати власну активність, нести відповідальність за власні дії та відстоювати свої права без порушення прав інших осіб [1, с. 51]. С. Мельничук, у свою чергу, визначає асертивну поведінку як необхідну умову розвитку індивідуального потенціалу та соціалізації особистості [3]. Асертивність є суспільно опосередкованою здатністю досягати соціально значущих цілей нормативним шляхом. Вона включає усвідомлення меж власного «Я», уміння співвідносити їх із особистісними кордонами інших людей, узгоджуючи власні потреби з потребами партнерів по взаємодії.

Як показник високого рівня соціалізованості та особистісної зрілості, асертивність проявляється у шанобливому ставленні до суб'єктів комунікації, внутрішній упевненості, готовності відстоювати власні права без порушення прав інших. Асертивна поведінка характеризується незалежністю від зовнішніх впливів, орієнтацією на конструктивну взаємодію, запобіганням маніпуляціям і здатністю до ефективного діалогу. Досягнення цілей у процесі міжособистісної взаємодії при цьому здійснюється шляхом співпраці, а не протистояння.

Світоглядним підґрунтям асертивної поведінки виступає гуманістична орієнтація особистості, що ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю. Саме в межах такої парадигми формується асертивна поведінка, заснована на принципах милосердя, толерантності, емпатії та взаєморозуміння. Вона виступає противагою агресії, психологічному тиску та маніпулятивним стратегіям у міжособистісних відносинах.

Недостатній рівень асертивності у деяких осіб зумовлений браком відповідного життєвого досвіду та сформованих соціальних навичок. Попри те, що впевнена поведінка значною мірою залежить від особливостей сімейного виховання та характеру взаємин із батьками, найбільш яскраво вона проявляється у спілкуванні з однолітками. Саме у підлітковому віці, коли комунікативна діяльність стає провідною, дефіцит асертивних умінь особливо помітний. Підлітки в цей період відчувають підвищену потребу у набутті навичок ефективного спілкування та соціальної взаємодії.

Це відкриває широкі можливості для розвитку асертивної поведінки в умовах спеціально організованих соціально-психологічних практик. Найбільш ефективною формою такої роботи виступає соціально-психологічний тренінг (СПТ), який забезпечує сприятливі умови для формування впевненості в собі, розвитку комунікативних умінь, навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення власних почуттів і розуміння емоцій інших людей.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) розглядається як комплекс групових методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання, ефективного спілкування та взаєморозуміння в межах міжособистісної взаємодії. Це активний психолого-педагогічний підхід, що ґрунтується на принципі навчання через досвід і практику, де провідна роль належить активній участі кожного учасника в груповій діяльності, спрямованій на формування нових моделей поведінки та соціальних компетентностей.

У процесі психотренінгу застосовуються інтерактивні техніки, зокрема рольові ігри, розігрування конфліктних ситуацій, групові дискусії, рефлексивні вправи та інші види практичної діяльності. У контексті розвитку підлітків СПТ сприяє формуванню компетентностей у сфері конструктивного розв'язання конфліктів, навичок емоційної регуляції та ефективної комунікації. Завдяки створенню безпечного та підтримувального середовища учасники отримують можливість експериментувати з новими формами

поведінки, отримувати зворотний зв'язок і здійснювати рефлексію власного досвіду, що сприяє особистісному зростанню та соціальній адаптації.

Ефективність СПТ особливо висока в умовах групової роботи, оскільки саме групова динаміка створює умови для моделювання реальних соціальних ситуацій, характерних для підліткового віку. Це робить метод надзвичайно дієвим у формуванні навичок асертивної поведінки, попередженні конфліктів і розвитку комунікативної компетентності [5].

У науково-методичній літературі виокремлюють низку чинників, що визначають ефективність групової взаємодії під час тренінгу. Найчастіше серед них називають підтримку, саморозкриття та психологічний зворотний зв'язок.

Підтримка у групі може мати дві форми – отриману та надану. Отримання підтримки полягає у прийнятті учасника таким, яким він є, незалежно від його соціального статусу чи життєвого досвіду. Це створює атмосферу безпеки, знижує рівень психологічного захисту та сприяє формуванню позитивного ставлення до себе. Надання підтримки іншим, своєю чергою, допомагає зменшити егоцентризм, підвищує відчуття спільності й приналежності до групи.

Саморозкриття є наступним важливим компонентом групової взаємодії, що ґрунтується на взаємній підтримці. Воно передбачає свідоме або спонтанне розкриття особистої інформації про себе. Ефективне саморозкриття передбачає оптимальний рівень відвертості, адекватний контексту спілкування, соціальним нормам та психологічній готовності учасників. Надмірна або поверхнева відвертість може ускладнювати адаптаційний процес.

Психологічний зворотний зв'язок визначається як інформація про те, як індивід сприймається іншими членами групи. Він може бути вербальним або невербальним, позитивним або негативним, конструктивним чи деструктивним. Ефективність такого зворотного зв'язку забезпечується лише після достатнього рівня знайомства між учасниками, який формується завдяки процесу саморозкриття. Саме якісний психологічний зворотний зв'язок сприяє глибшому розумінню себе, підвищенню саморефлексії та розвитку навичок міжособистісного спілкування.

Становлення особистості, її самосвідомості та здатності до рефлексії найінтенсивніше відбувається в підлітковому та ранньому юнацькому віці. Саме в цей період розпочинається активна внутрішня робота, спрямована на осмислення власного досвіду, формування уявлень про себе як індивідуальність і побудову життєвих перспектив. На етапі входження у світ дорослого життя підлітки засвоюють загальнолюдські духовні цінності, формують власне ставлення до них, розвивають індивідуальну систему переконань і життєвих орієнтацій. Цей період сприятливий для становлення відповідальності, самостійності, соціальної активності та здатності до конструктивного розв'язання проблем самовизначення.

З метою сприяння розвитку навичок асертивної поведінки серед підлітків доцільним є використання тренінгу асертивності «Я – асертивний»**,** спрямованого на поглиблення самоусвідомлення, самоприйняття та формування відповідальної поведінкової позиції. Оскільки асертивність передбачає усвідомлене ставлення до прийняття рішень, уміння аргументовано відстоювати власні переконання, узгодженість дій із внутрішніми цінностями та готовність нести відповідальність за власні вчинки, тренінг розглядається не лише як спосіб розвитку навичок впевненої поведінки, а й як цілісна система особистісного зростання, спрямована на розуміння своїх потреб, можливостей і почуттів, а також формування навичок конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Тренінг асертивності може виступати ефективним методом превентивної психологічної роботи з підлітками, оскільки формування вміння впевнено висловлювати власну позицію та сказати «ні» у ситуаціях соціального чи психологічного тиску з боку однолітків є дієвим засобом профілактики девіантної поведінки та попередження залучення до шкідливих звичок.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, метою тренінгу розвитку асертивності в підлітковому віці є оволодіння навичками впевненої, соціально прийнятної поведінки, що сприяє гармонійній взаємодії з оточенням. Оскільки асертивність реалізується у процесі міжособистісної взаємодії, найбільш доцільною формою її розвитку є групова робота. Враховуючи вікові та психологічні особливості підлітків, можна стверджувати, що формування й розвиток їхніх асертивних умінь є необхідною умовою успішної соціалізації, особистісного зростання та становлення самостійності.

На основі проведеного теоретичного аналізу передбачається розроблення та апробація програми соціально-психологічного тренінгу, адаптованої до сучасних соціокультурних реалій українського суспільства та вікових особливостей підлітків. Запропонована тренінгова програма буде побудована з урахуванням психологічних закономірностей розвитку підліткового віку, специфіки їхніх комунікативних потреб і типових труднощів у сфері міжособистісної взаємодії. Врахування соціокультурного контексту та результатів попередніх наукових досліджень сприятиме підвищенню ефективності програми у формуванні в підлітків навичок конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, розвитку асертивної поведінки та вдосконаленню соціально-комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоущенко В. В. Теоретичний аналіз поняття «асертивність» в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Інсайт. 2016. Вип.13. С. 51–54.
2. Бутузова Л. П. Асертивність особистості як основа становлення безпечної поведінки в підлітковому віці Проблеми психологічної безпеки: особистість, суспільство, держава: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25 березня 2010 року. Одеса: СМИЛ, 2010. С.33–40.
3. Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Сер. Психологія. 2012. Т. 17. Вип. 8. С. 407–413
4. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В.Синявський та ін.; за ред. Н.А.Побірченко, Київ : Науковий світ, 2004, 336с.
5. Руденко Ю.Ю. Використання тренінгу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки*. Випуск 182. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2019. С.164-167.
6. SalterA. Conditionedreflex therapy. NewYork : Capricorn. 2017. P. 186–197.

УДК 159.9-057.36(045)

Олександр КОВАЛЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ СТАНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПРОЦЕСІ СЛУЖБИ У ВОЄННИЙ ЧАС

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

У статті висвітлено роль психічних станів військовослужбовців у воєнний час, що є надзвичайно важливим для розуміння впливу екстремальних умов на психологічне здоров'я. Проаналізовано вплив бойових дій, тривалого стресу, загрози життю та втрати товаришів на психічний стан військових. Охарактеризовано посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, тривожні стани та емоційне вигорання. За результатами дослідження, ПТСР є однією з найпоширеніших патологій серед військових, що служать у зоні бойових дій. Встановлено, що тривалість перебування в зоні бойових дій має сильний позитивний зв'язок з рівнем симптомів ПТСР. Виявлено значний рівень депресії та тривожності у військовослужбовців, особливо у ветеранів. Підтверджено необхідність систематичного психологічного втручання, включаючи програми підтримки та тренінги для зниження стресового навантаження. Обґрунтовано, що результати дослідження можуть бути використані для покращення психологічної реабілітації військових та вдосконалення підготовки психологів для роботи в умовах війни.

Ключові слова: *військовослужбовці, психічні стани, посттравматичний стресовий розлад, депресія, тривожність, емоційне вигорання, психологічна підтримка, бойовий стрес, психологічна реабілітація, стресостійкість, ПТСР.*

Постановка проблеми. Військові дії створюють екстремальні умови, які включають постійний стрес, загрозу життю, втрату товаришів та необхідність прийняття швидких рішень у критичних ситуаціях. Це може призводити до розвитку таких станів, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, тривожність або емоційне вигорання. Психічний стан військовослужбовців безпосередньо впливає на їхню боєздатність, дисципліну та здатність виконувати поставлені завдання. Дослідження цієї теми дозволяє розробити заходи для підтримки психічного здоров'я, що є критично важливим для успіху військових операцій. Військовослужбовці, повертаючись до цивільного життя, часто стикаються з труднощами адаптації через зміни в психіці, спричинені війною. Вивчення їхніх психічних станів сприяє створенню ефективних програм реабілітації та реінтеграції. У воєнний час психологічна підтримка є невід'ємною частиною турботи про захисників, що відображає моральну відповідальність суспільства перед тими, хто його захищає. З огляду на триваючі збройні конфлікти у світі, зокрема в Україні, ця тема набуває особливого значення, адже результати досліджень можуть бути застосовані для покращення системи психологічної допомоги військовим.

Таким чином, дослідження психічних станів військовослужбовців у воєнний час є актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору, оскільки воно сприяє не лише розумінню психологічних процесів, а й розробці дієвих механізмів підтримки та захисту психічного здоров'я захисників. Психічні стани військовослужбовців у воєнний час є важливим об'єктом вивчення, оскільки вони впливають на ефективність виконання бойових завдань, адаптацію до екстремальних умов і загальний психологічний добробут. У сучасних умовах війни, зокрема в контексті російсько-українського конфлікту, що триває з 2014 року, психологічна стійкість військовослужбовців набуває критичного значення.

Стан розробленості проблеми. Питанням психічних станів присвячено низку наукових праць фахівців із військової психології та психології діяльності людини в екстремальних умовах. Серед них варто виділити дослідження М. І. Д'яченка (1974), А. В. Барабанщикова, Н. А. Білоусова, В. В. Сисоєва (1982), А. В. Отвєтчікова (1991), О. А. Блінової (1999, 2006), О. В. Тімченка (2003), В. В. Ягупова (2004), В. В. Стасюка (2005), С. М. Мироніца (2007) та інших дослідників. Стан розробленості проблеми свідчить про наявність міцної теоретичної бази та значного обсягу емпіричних даних, особливо у зарубіжній науці. В

Україні дослідження активно розвиваються з 2014 року, але все ще мають фрагментарний характер і потребують ширшого охоплення. Це відкриває простір для подальшого аналізу, зокрема у контексті сучасної війни та умов служби українських військовослужбовців. Таким чином, тема залишається актуальною і потребує поглибленого вивчення з урахуванням локальних особливостей і практичного застосування.

Соціальна значущість і недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовили тему нашого дослідження і визначили його мету і завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження.

Метою дослідження є аналіз психічних станів військовослужбовців під час служби у воєнний час, визначення ключових факторів, що впливають на їхню психологічну стійкість та розробка рекомендацій щодо психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Психічні стани військовослужбовців у воєнний час є складним об'єктом дослідження, адже вони формуються під впливом екстремальних умов: бойових дій, загрози життю, втрати побратимів, тривалого стресу та фізичного виснаження. Ці фактори впливають на емоційну стабільність, когнітивні функції та поведінку, що може мати як короткострокові, так і довгострокові наслідки. Основний матеріал роботи базується на аналізі теоретичних даних, емпіричних спостережень і статистичних результатів, отриманих у ході дослідження. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що психічні стани військовослужбовців у воєнний час найчастіше характеризуються такими розладами, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), гострий стресовий розлад, депресія та тривожні стани. ПТСР, зокрема, є одним із найпоширеніших наслідків бойового стресу: за даними досліджень, його симптоми (флешбеки, уникнення, гіперзбудження) можуть проявлятися у 10–30% військових, залежно від інтенсивності пережитих подій. Теоретичний аналіз також виявив, що фактори ризику включають тривалість перебування в зоні бойових дій, попередній психологічний стан та рівень соціальної підтримки. У дослідженні взяла участь вибірка з 100 військовослужбовців, які служать в зоні бойових дій щонайменше 6 місяців. За даними анкетування з використанням PCL-5, у 25% респондентів виявлено клінічно значущі симптоми ПТСР (оцінка понад 33 бали). Під час інтерв'ю багато військових відзначали проблеми зі сном, дратівливість та відчуття провини за втрату товаришів. Під час невключеного спостереження за поведінкою військовослужбовців у тилових умовах зафіксовано, що приблизно 15% демонстрували ознаки соціальної ізоляції (уникали контактів із колегами), а 10% проявляли підвищену агресивність у спілкуванні. Ці дані корелюють із результатами анкет, підтверджуючи наявність емоційних порушень.

Статистична обробка даних виявила кілька закономірностей: кореляційний аналіз показав сильний позитивний зв'язок ($r = 0,75$) між тривалістю служби в зоні бойових дій і рівнем симптомів ПТСР. Порівняння груп (t-критерій) продемонструвало, що у ветеранів (служба понад 2 роки) частота депресивних станів була значно вищою ($p < 0,05$), ніж у новобранців (служба до 1 року). Середній бал за шкалою тривожності (HADS) склав 9,8 (при нормі до 7), що свідчить про загальний підвищений рівень тривожності у вибірці. Отримані дані підтверджують, що воєнний час суттєво впливає на психічні стани військовослужбовців. ПТСР, тривожність і депресія є найбільш поширеними проблемами, причому їхня інтенсивність зростає з часом перебування в бойових умовах. Спостереження показали, що зовнішні прояви (агресія, ізоляція) часто є маркерами внутрішнього дистресу, який учасники не завжди усвідомлюють чи готові озвучити. Це підкреслює необхідність своєчасного психологічного втручання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, військовослужбовці у воєнний час зазнають значного психоемоційного навантаження, що проявляється у тривожності, депресивних станах, ПТСР та емоційному вигоранні. Ключовими факторами впливу є інтенсивність бойових дій, тривалість служби, відсутність належного відпочинку, соціальна ізоляція. Позитивний вплив на психічний стан мають своєчасна психологічна допомога, підтримка товаришів по службі та сім'ї. Тому, необхідно впроваджувати систематичні програми психологічної підтримки, включаючи тренінги зі стресостійкості та профілактики ПТСР, забезпечити регулярний відпочинок і ротацію військовослужбовців для зменшення психоемоційного навантаження, розвивати систему підготовки військових психологів для роботи в умовах війни.

Результати дослідження передбачають розробку програми психологічної реабілітації військовослужбовців і вдосконалення методів підготовки до служби у воєнний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінов О. А. Психічні стани військовослужбовців у процесі служби / О. А. Блінов // Вісник Національного університету оборони України. - 2013. - Вип. 4. - С. 196-201. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_4_43
2. Зарицька Н. О. Клінічні прояви посттравматичного стресового розладу у ветеранів АТО. Психологія і суспільство. 2018. № 3. С. 45–52.
3. Луньов В. Є. Психологічна стійкість військовослужбовців у зоні бойових дій. Вісник Національного університету оборони України. 2016. № 4. С. 112–120.
4. Скрипник О. І. Програми психологічної реабілітації ветеранів: практичний досвід. Український психологічний журнал. 2020. № 2. С. 78–85.
5. Стасюк В.В. Основні негативні емоційні стани військовослужбовця у процесі військово-професійної діяльності. Вісник КНУ ім.. Т. Шевченка. Військово-спеціальні науки. №27. С. 23.

УДК: 159.922.7-053.6:004.738.5

Аліна КУЗЬМЕНКО

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л. В.

У статті презентуються результати дослідження впливу соціальних мереж на емоційний стан сучасних підлітків. Актуальність теми зумовлена зростанням цифрової активності молоді та її потенційним впливом на психологічне благополуччя. Метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між характером використання соціальних мереж та рівнем позитивних і негативних емоцій, самооцінки та переживанням самотності. У результаті емпіричного вивчення проблеми встановлено, що більшість підлітків мають середній рівень емоційного благополуччя, однак у частини виявлено ознаки емоційної вразливості, високої цифрової залученості та зниженої самооцінки. Встановлено, що соціальні мережі можуть виконувати як компенсаторну, так і ризикогенну функцію, впливаючи на емоційний фон, рівень самотності та самооцінку підлітків. Отримані дані підтверджують необхідність подальших досліджень і впровадження профілактичних програм, спрямованих на розвиток емоційної компетентності підлітків і формування здорових моделей цифрової взаємодії.

Ключові слова: *соціальні мережі, емоційний стан, підлітки, цифрова поведінка, позитивний афект, негативний афект, самооцінка, самотність, емоційна вразливість, психологічне благополуччя, інтернет-залежність.*

Постановка проблеми. Сьогодні соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя більшості підлітків. Вони виконують різні функції - допомагають спілкуватися, самовиражатися, отримувати нову інформацію, підтримувати стосунки з друзями та однолітками. Для сучасних підлітків віртуальне середовище часто є не просто місцем дозвілля, а важливою частиною соціального життя, у якому формується їхня самооцінка, світогляд та емоційна стабільність.

Підлітковий вік - це період інтенсивного особистісного розвитку, коли особливо важливим стає почуття приналежності до певної групи, визнання й підтримка з боку оточення. Саме тому активне користування соціальними мережами може впливати на емоційний стан підлітка - як позитивно, так і негативно. З одного боку, онлайн-простір дає можливість отримати підтримку, знайти друзів і розвивати власні інтереси. З іншого боку, створює ризики для емоційного виснаження, зниження самооцінки та підвищення тривожності через постійне порівняння себе з іншими.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема впливу соціальних мереж на емоційний стан підлітків є предметом активного вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Є. Гіденко [2] у своїх працях звертає увагу на психологічні ризики надмірного занурення підлітків у цифрове середовище, зокрема на виникнення емоційної залежності, зниження самооцінки та схильність до соціальної ізоляції. Ю. Якущенко [6] підкреслює амбівалентність цього впливу: з одного боку, соціальні мережі сприяють розширенню комунікації та формуванню соціальних зв'язків, а з іншого – провокують емоційне виснаження й підвищену чутливість до зовнішньої оцінки.

Схожих висновків дійшли Гречановська, Мегем і Потапюк (2023)[3], які виявили, що саме частота та емоційна мотивація користування соціальними мережами визначають рівень психологічного благополуччя підлітків. Водночас дослідження Boichuk [8] доводить, що активне використання цифрових платформ може виконувати компенсаторну функцію, допомагаючи підліткам задовольняти потребу у спілкуванні й підтримці. Pérez-Torres, Pastor-Ruiz і Abarrou-Ben-Boubaker [9] зазначають, що контент, орієнтований на ідеалізовані образи, може формувати внутрішні суперечності між реальним «Я» і віртуальним образом, що негативно позначається на емоційному самопочутті.

Загалом сучасні дослідження підкреслюють, що вплив соціальних мереж на емоційний стан підлітків має суперечливий характер: цифрове середовище може бути джерелом як підтримки, так і емоційного напруження. Усе це робить тему впливу соціальних мереж на стан підлітків надзвичайно актуальною для сучасної психології.

Метою цієї статті є дослідження особливостей впливу соціальних мереж на емоційне благополуччя сучасних підлітків. Завдання полягає у визначенні того, як частота використання соціальних мереж і характер взаємодії в них пов'язані з рівнем позитивних і негативних емоцій.

Прагнення підлітків до самовираження в соцмережах часто супроводжується створенням образу, що відповідає очікуванням онлайн-оточення. Лайки, коментарі та підписки формують систему зовнішнього оцінювання, яка впливає на емоційний стан і самооцінку. У разі браку реальних соціальних зв'язків така залежність може спричиняти емоційну нестабільність, зниження впевненості в собі та зростання внутрішньої напруги[7].

Водночас соціальні мережі можуть виконувати компенсаторну функцію – зменшувати відчуття ізоляції, забезпечувати емоційну підтримку, створювати простір для безпечного спілкування. Це особливо актуально в умовах соціальної напруги, наприклад, під час воєнного стану або карантинних обмежень, коли реальні контакти обмежені [8].

Аналіз українських досліджень підтверджує, що частота використання соціальних мереж та мотивація взаємодії в них мають прямий зв'язок із рівнем психологічного благополуччя. Зокрема, підлітки, які використовують соціальні мережі з метою підтримки, спілкування та самовираження, демонструють вищий рівень емоційної стабільності. Натомість ті, хто орієнтуються на зовнішнє схвалення або порівнюють себе з ідеалізованими образами інших користувачів, частіше стикаються з емоційним виснаженням і зниженням самооцінки [3].

Одним із найпоширеніших ризиків є порівняння підлітків себе з іншими, особливо з тими, хто демонструє ідеалізовані образи успішності, краси чи популярності. Таке порівняння часто викликає внутрішній конфлікт між реальним «Я» особистості та віртуальним образом, який підліток прагне підтримувати [9].

Ще одним важливим аспектом є розвиток залежності від соціальних мереж. Надмірне перебування в онлайн-просторі часто супроводжується порушенням режиму сну, зниженням концентрації уваги, емоційною перевтомою. У таких випадках соціальні мережі перестають бути інструментом підтримки і перетворюються на джерело психологічного навантаження. Особливо це стосується підлітків з низьким рівнем самоконтролю [5].

Отже, соціальні мережі є складним і багатогранним чинником, що може як підтримувати емоційне благополуччя підлітків, так і порушувати його. Визначальними є не лише частота використання, а й мотивація, тип контенту, рівень критичного мислення та особистісні характеристики користувача. Саме тому дослідження цього явища потребує комплексного підходу, що враховує психологічні, соціальні та культурні аспекти.

Методика дослідження. Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення взаємозв'язку між характером використання соціальних мереж та емоційним станом сучасних підлітків. Основна гіпотеза полягала в тому, що частота цифрової активності, мотивація взаємодії в соціальних мережах та тип контенту, з яким взаємодіє підліток, впливають на рівень позитивних і негативних емоцій, а також на загальне емоційне самопочуття.

У дослідженні взяли участь 30 підлітків віком від 13 до 17 років, які проживають у різних містах України. Вибірка була сформована за принципом добровільної участі, з урахуванням гендерного балансу - 15 дівчат і 15 хлопців. Усі учасники надали інформовану згоду на участь у дослідженні, а також були ознайомлені з правом на конфіденційність та добровільну відмову.

Для оцінки емоційного стану було використано тест «Самопочуття - Активність - Настрій» (САН), який дозволяє визначити загальний емоційний фон за трьома шкалами: фізичне самопочуття, рівень активності та емоційний настрій. Методика є валідною для підліткового віку та широко застосовується в українських психологічних дослідженнях [1]. Другим інструментом стала шкала позитивного і негативного афекту (PANAS), яка дозволяє кількісно оцінити частоту переживання позитивних (радість, ентузіазм, натхнення) та негативних (тривога, роздратування, сум) емоцій. Методика адаптована для української вибірки та має високі показники надійності [4]. Для оцінки рівня залученості у соціальні мережі було використано Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS) – шкалу залежності від соціальних мереж, яка включає 6 пунктів, що відображають ключові ознаки залежності: домінування, толерантність, модифікація настрою, конфлікт, рецидив та проблеми [12]. Додатково було застосовано шкалу самотності Loneliness Scale для оцінки суб'єктивного відчуття соціальної ізоляціїт (UCLA) [11], а також шкалу самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale) для визначення рівня загальної самооцінки [10].

За результатами проведеного дослідження встановлено, що за методикою САН середні показники самопочуття, активності та настрою становлять 3,8-3,9 балів, що відповідає середньому рівню психофізіологічного благополуччя. За методикою PANAS середнє значення позитивного афекту становить 33,2 бали, а негативного - 33,3 бали, що свідчить про емоційну амбівалентність, характерну для підліткового віку, коли позитивні та негативні переживання співіснують одночасно. За шкалою BSMAS отримано середній показник 18 балів, що вказує на помірний рівень залученості до соціальних мереж та потенційний ризик емоційної залежності від цифрового середовища. Результати UCLA Loneliness Scale продемонстрували середній рівень самотності - 43,5 бали, що відображає помірне переживання соціальної ізоляції. За шкалою самооцінки Розенберга середній показник становить 29,5 бали, що свідчить про загалом позитивне самосприйняття з елементами емоційної вразливості, типовими для підліткового віку.

Отримані результати засвідчують багатовимірність емоційного стану підлітків, який формується під впливом цифрової активності, соціального оточення та індивідуальних психологічних особливостей. Більшість респондентів мають середній рівень емоційного благополуччя, що супроводжується емоційною амбівалентністю - поєднанням позитивних і негативних переживань, типовим для підліткового віку. Соціальні мережі відіграють подвійну роль: зменшують відчуття самотності й підтримують соціальні зв'язки, але водночас можуть провокувати емоційне виснаження, тривожність, залежність та зниження самооцінки.

Рівень самотності та самооцінки виступає важливим модератором емоційного стану: підлітки з низькою самооцінкою та вищим рівнем самотності більш уразливі до негативного афекту й емоційної залежності від онлайн-оточення. Це підкреслює потребу комплексної підтримки емоційного здоров'я молоді, що враховує як поведінкові, так і глибинні психологічні чинники.

З метою профілактики важливо впроваджувати програми емоційної грамотності та цифрової обізнаності у школах, формувати навички саморегуляції, критичного мислення та стійкості до зовнішньої оцінки. Психологам і педагогам доцільно здійснювати регулярний моніторинг емоційного стану учнів (зокрема з використанням CAH та PANAS), щоб вчасно виявляти групи ризику.

Батькам варто підтримувати відкритий діалог про онлайн-активність, допомагаючи дітям усвідомлено ставитися до цифрового простору та його впливу на емоції. На рівні освітньої політики актуально інтегрувати тему цифрової безпеки та емоційного благополуччя у шкільні програми. Для науковців перспективним напрямом є подальше дослідження механізмів впливу соціальних мереж і розробка інтервенційних програм, що поєднують психологічну підтримку з розвитком цифрової компетентності.

Висновки. Проведене дослідження констатувало, що соціальні мережі мають подвійний вплив на емоційний стан підлітків. З одного боку, вони сприяють розвитку комунікативних навичок, самовираженню та отриманню соціальної підтримки, що позитивно впливає на емоційне благополуччя зростаючої особистості. З іншого боку, надмірне занурення у цифрове середовище може провокувати підвищену тривожність, емоційне виснаження й формування залежної поведінки. Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують, що характер і частота користування соціальними мережами впливають на рівень емоційної стабільності чи нестаільності підлітків. Усвідомлене й збалансоване використання цифрових платформ є важливою умовою збереження психологічного здоров'я молодого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доськін, В. А., Лаврентьєва, Н. А., Мірошніков, М. П., Шарай, В. Б. (н.д.). Методика диференціальної самооцінки функціонального стану (САН). https://stud.com.ua/101597/ekologiya/doslidzhennya_stanu_lyudini_dopomogoyu_testu_diferentsialnoyi_samootsinki_funktsionalnogo_stanu_opituvaln
2. Гіденко, Є. (2021). Соціальні мережі та їхній вплив на психіку молоді. Вісник правових та соціальних наук, 50, С.123–135. https://www.vestnik-pravo.mgu.od.ua/archive/juspradenc50/8.pdf
3. Гречановська, О. В., Мегем, О. М., Потапюк, Л. М. (2023). Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку підлітків. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/11.pdf
4. Кліманська, М. Б. (н.д.). Application of PANAS methodology in psychological diagnostics of emotional states. Scientific Journal of Polonia University. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1359751
5. Шугайло, Я. В. (2015). Інтернет-залежність та проблема її профілактики серед дітей та підлітків. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 2(25), 17–24. https://www.researchgate.net/publication/333320579_Sugajlo_A_V_Internet-zaleznist_ta_problema_ii_profilaktiki_sered_ditej_ta_pidlitkiv_Visnik_Zaporizkogo_nacionalnogo_universitetu_Pedagogicni_nauki_Zaporizza_2015_No2_25_S_17-24
6. Якущенко, Ю. (2023). Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. https://www.researchgate.net/publication/374821690_THE_IMPACT_OF_SOCIAL_NETWORKS_ON_THE_PSYCHOLOGICAL_STATE_AND_SELF-ESTEEM_OF_UKRAINIAN_YOUTH
7. Bhatiasevi, V. (2024). The uses and gratifications of social media and their impact on social relationships and psychological well-being. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10944947/
8. Boichuk, O., Lyebyedyeva, Y., Stadnyk, M., Mishchuk, A., & Shcherbin, L. (2023). https://zenodo.org/records/15825076
9. Effectiveness of virtual space in the socialization process of teenagers, 266–276.
10. Pérez-Torres, V., et al. (2024). A digital social mirror for identity development during adolescence. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-024-05980-z
11. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.
12. Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. Journal of Personality Assessment, 42, 290–294.
13. Yue, H., Zhang, X., Cheng, X., Liu, B., & Bao, H. (2022). Measurement invariance of the Bergen Social Media Addiction Scale across genders https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.879259/full

УДК 159.96

Олена КУЗЬМЕНКО

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Дметерко Н. В.

У статті розглянуто психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам (ВПО) засобами тренінгу. Окреслено актуальність проблеми у зв'язку з високим рівнем психоемоційного стресу, тривожності та соціальної дезадаптації серед ВПО в умовах війни в Україні. Розкрито особливості тренінгової роботи з позицій різних теоретичних підходів. Викладено принципи системної психологічної підтримки, що поєднує

діагностичні, консультативні та корекційно-тренінгові заходи, та представлено структуру тренінгових програм, що включає діагностичний, корекційний та рефлексивно-аналітичний етапи.

Ключові слова: *психологічна допомога, внутрішньо переміщені особи, тренінг, копінг-стратегії, психоемоційне відновлення, суб'єктивне благополуччя, адаптація.*

Постановка проблеми. В умовах військових дій в Україні значна частина населення була змушена залишити свої домівки, роботу та звичне соціальне оточення. Це спричинило масовий феномен внутрішнього переміщення населення та стало чинником потужного психоемоційного стресу, який негативно позначається на психічному здоров'ї, соціальній адаптації та якості життя внутрішньо переміщених осіб.

Вимушене переселення супроводжується станом невизначеності, втрати контролю над життям, порушенням звичного способу існування та соціальної підтримки. Такі обставини викликають підвищену тривожність, депресивні прояви, почуття безпорадності та ризик розвитку психосоматичних розладів. На емоційному рівні це проявляється у страху, пригніченості, розгубленості; на когнітивному – у зниженні концентрації уваги, труднощах прийняття рішень; на соціальному – у відчутті ізоляції та втраті міжособистісних зв'язків.

Попри очевидну потребу у психологічній підтримці, більшість існуючих форм допомоги внутрішньо-переміщеним особам (ВПО) мають фрагментарний характер і не завжди враховують індивідуальні психологічні особливості та групову динаміку. Це знижує їхню ефективність і не забезпечує належної психологічної реабілітації.

У цьому контексті особливої актуальності набуває застосування тренінгових технологій як засобу відновлення психологічної рівноваги, розвитку стресостійкості, адаптивних копінг-стратегій і соціальної інтеграції ВПО. Тренінг дозволяє створити безпечний простір для саморозкриття, емоційної підтримки та набуття навичок ефективного подолання стресових ситуацій.

Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам засобами тренінгу сприяє підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя, розвитку саморегуляції, формуванню відчуття контролю над власним життям, а також зміцненню соціальної згуртованості у громадах, що приймають переселенців.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема психологічної допомоги ВПО належить до кола актуальних напрямів сучасної психологічної науки, зокрема організаційної, соціальної та клінічної психології. За визначенням Л.М. Карамушки, психічне здоров'я людини в умовах війни є складним багаторівневим феноменом, який охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий аспекти функціонування особистості. Порушення цього балансу проявляються у зниженні рівня суб'єктивного благополуччя, підвищеній тривожності, втратах сенсу життя та соціальної підтримки [1,3].

Дослідження, проведені Л.М. Карамушкою, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко, засвідчують, що у більшості ВПО в умовах війни спостерігається зростання рівня емоційного виснаження, апатії, тривожності, а також труднощі у міжособистісній взаємодії. Ці результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями впливу воєнних дій на психічне здоров'я цивільного населення [3,4].

У зарубіжній літературі зазначається, що тривале перебування у стані невизначеності, пов'язане з війною або вимушеним переселенням, призводить до розвитку посттравматичних симптомів і погіршення когнітивних функцій. У таких умовах особливої ваги набуває психологічна підтримка, спрямована не лише на зняття емоційного напруження, але й на формування внутрішніх ресурсів людини, що сприяють адаптації.

Теоретичною базою дослідження є концепції психологічної стійкості, копінг-стратегій та суб'єктивного благополуччя. Модель копінг-поведінки Ніла С. Ендлера та Джеймса Д. Паркера дозволяє визначити, як індивід справляється зі стресовими ситуаціями через проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані або уникальні стратегії. Розвиток конструктивних копінг-стратегій під час тренінгових занять сприяє відновленню контролю над життям і формуванню почуття власної ефективності [5].

У свою чергу, підхід до вивчення суб'єктивного благополуччя Клауса В. Топпа, Стефана Остергарда, Сігне Сьондергор та Пера Беча та Таміра Ронена і Адель Сіман підкреслює важливість позитивного емоційного досвіду, життєвих цінностей і почуття соціальної підтримки. Саме ці аспекти є ключовими у процесі психологічної допомоги ВПО [6,7].

Мета статті: обґрунтувати застосування тренінгу у роботі як засобу надання психологічної допомоги ВПО; проаналізувати теоретичні підходи до видів психологічної підтримки ВПО.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Психологічний тренінг - це форма навчання, яка спрямована на розвиток певних знань, навичок або умінь у учасників. Групові форми роботи, до яких належать тренінги, психологічні семінари та групи підтримки, створюють безпечне соціальне середовище, де учасники можуть взаємодіяти, обмінюватися досвідом, формувати спільні механізми подолання стресу та відновлювати почуття соціальної причетності. Групові заняття сприяють розвитку соціальних навичок, формуванню емпатії, взаєморозуміння та підтримки серед учасників, що особливо важливо для осіб, які пережили вимушене переміщення та ізоляцію.

Ефективна психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб передбачає комплексний підхід, який поєднує діагностичні, консультативні та корекційно-тренінгові заходи. Діагностичний компонент включає застосування стандартизованих методик оцінки психічного здоров'я, рівня суб'єктивного благополуччя,

емоційної стабільності та копінг-стратегій. Це дозволяє визначити індивідуальні та групові особливості психологічного стану ВПО, оцінити рівень їх стресостійкості та сформувати основу для персоналізованого підходу під час проведення тренінгів [2].

Консультативні заходи спрямовані на надання інформаційної та емоційної підтримки, розвиток навичок саморегуляції та здатності конструктивно взаємодіяти з оточенням. Вони включають індивідуальні бесіди, психоедукаційні сесії та навчання прийомам подолання стресу, що дозволяє учасникам ефективно справлятися з психоемоційними труднощами та підвищує рівень їх психологічної адаптації.

Корекційно-тренінгові програми мають особливе значення, оскільки вони дозволяють учасникам практично застосовувати набуті знання та відпрацьовувати нові поведінкові стратегії в безпечних умовах. Такі тренінги стимулюють розвиток конструктивних копінг-стратегій, формують емоційну стійкість, сприяють усвідомленню власних ресурсів та потенціалу, а також підвищують рівень суб'єктивного благополуччя.

Важливою складовою тренінгових програм є диференційований підхід до формування психологічної стійкості. Він передбачає врахування індивідуальних психологічних характеристик, рівня тривожності, попереднього досвіду травматичних подій, соціально-культурних особливостей та мотиваційних чинників. Такий підхід дозволяє створювати персоналізовані тренінгові модулі, які максимально відповідають потребам конкретних груп ВПО, підвищують їхню залученість у навчальний процес і стимулюють активне використання набутого досвіду у повсякденному житті.

Тренінгова програма психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам має базуватися на комплексному поєднанні гуманістичного, когнітивно-поведінкового та ресурсного підходів, що забезпечує системний вплив на психоемоційний стан учасників і сприяє формуванню стійких адаптивних стратегій подолання стресу.

Гуманістичний підхід орієнтує тренінгову роботу на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, усвідомлення власних потреб і потенціалу, стимулює позитивне самосприйняття та самоповагу.

Когнітивно-поведінковий компонент передбачає навчання учасників ідентифікації деструктивних думок та заміну їх конструктивними когнітивними схемами.

Ресурсний підхід забезпечує активне залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, сприяє розвитку відчуття самоконтролю та підвищенню суб'єктивного благополуччя, що є ключовим для психологічного відновлення ВПО. Поєднання цих трьох підходів дозволяє створити цілісну тренінгову програму, здатну стабілізувати психоемоційний стан учасників, підвищити їхню адаптивність і сформувати конструктивні стратегії поведінки в умовах соціальної нестабільності.

Програма психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам передбачає три взаємопов'язані етапи реалізації, що забезпечують системний підхід до відновлення психоемоційного стану учасників та формування адаптивних стратегій поведінки. Перший етап, діагностичний, спрямований на комплексне виявлення індивідуальних особливостей психічного стану учасників. [8].

Другий етап, корекційний, передбачає проведення серії цілеспрямованих тренінгових занять, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій, підвищення рівня емоційної регуляції, відновлення відчуття контролю над життям та формування позитивного ставлення до себе і оточення.

Третій етап, рефлексивно-аналітичний, полягає у систематичному обговоренні результатів тренінгової роботи, аналізі змін у самосприйнятті та формуванні індивідуального плану подальшої психологічної самопідтримки [2].

Сучасні наукові дані, отримані в результаті досліджень психологічної адаптації цивільного населення в умовах воєнних конфліктів, однозначно підтверджують ефективність групових інтервенцій, які поєднують когнітивні, емоційно-ресурсні та тілесно-орієнтовані методи впливу на психіку. Такий комплексний підхід дозволяє одночасно працювати над різними аспектами психологічного стану учасників: когнітивним, емоційним та фізіологічним, що особливо важливо у випадку внутрішньо переміщених осіб, які перебувають у стані підвищеного психоемоційного навантаження та соціальної нестабільності [5].

Результати застосування таких комплексних тренінгових програм свідчать, що вони не лише сприяють відновленню психоемоційного стану внутрішньо переміщених осіб, а й забезпечують стійке підвищення їхньої адаптивної спроможності у нових соціальних умовах. Учасники набувають ефективних стратегій подолання стресу, формують конструктивні моделі поведінки та покращують міжособистісну взаємодію. Водночас інтеграція зазначених підходів у тренінгові програми дозволяє закласти основу для подальшої самопідтримки, розвитку соціальної активності та формування відчуття контролю над власним життям, що є критично важливим у контексті тривалого впливу воєнного конфлікту на психіку людей.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що ефективна психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб має передбачати комплексний підхід, який поєднує діагностичні, консультативні та корекційно-тренінгові заходи. ВПО стикаються з комплексом психоемоційних труднощів, що включають підвищену тривожність, депресивні прояви, порушення сну, емоційну нестабільність та зниження рівня суб'єктивного благополуччя. У цьому контексті психологічна допомога набуває особливої значущості, оскільки забезпечує підтримку адаптаційних

ресурсів особистості та сприяє збереженню психічного здоров'я в умовах постійного стресу та невизначеності. Одним із засобів психологічної допомоги цій категорії населення тренінг, в умовах якого створюється атмосфера психологічної безпеки, сприє самопізнанню, розвитку навичок міжособистісної взаємодії, саморегуляції та позитивного мислення.

Аналіз наукових праць українських і зарубіжних дослідників свідчить, що тренінги є одним із найефективніших методів психологічної допомоги. Вони дозволяють не лише стабілізувати психоемоційний стан, а й активізувати внутрішні ресурси особистості, підвищити її здатність до конструктивного подолання стресу, підтримати соціальну активність і формувати відчуття контролю над власним життям.

Перспективи подальших досліджень бачимо в інтеграції тренінгової роботи з іншими видами психологічної допомоги ВПО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карамушка Л. М. Організаційна психологія: системний підхід до психоемоційної підтримки. Київ: Наукова думка, 2015. 284 с.
2. Карамушка Л. М., Карамушка С. В. Системна психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам: методологічні засади та практичні підходи. Київ: Наукова думка, 2022. 312 с.
3. Карамушка Л. М., Терещенко К. В., Креденцер О. В. Тренінгові програми психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб. Київ: Наукова думка, 2022. 245 с.
4. Носенко В. В., Четверик-Бурчак Н. М. Методи психодіагностики у соціальній психології. Харків: ХНУ, 2014. 232 с.
5. Савченко І. П., Калюк О. М. Психологічні ресурси особистості в умовах соціальної кризи. Львів: ЛНУ, 2022. 276 с.
6. Endler N. S., Parker J. D. A. Coping Inventory for Stressful Situations. Toronto: Multi-Health Systems, 1990. 190 p.
7. Gavrilovich S., Mateevich D., Ivanova T. Coping and psychological support in post-conflict societies. European Journal of Psychology. 2003. Vol. 19, No. 2. P. 145–160.
8. Hammad A., Tribe M. Coping strategies and mental health among civilians in conflict zones. International Journal of Psychology. 2021. Vol. 56, No. 3. P. 402–415.

УДК 159.96

Валерія КУЛІНІЧ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТ І СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

(студентка ІІ курсу, другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри Радул І. Г.

У статті обґрунтовано важливість вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності та стратегіями подолання міжособистісних конфліктів у молодіжному середовищі. Показано, що підвищена тривожність впливає на комунікативну поведінку, знижує стресостійкість та ускладнює вибір конструктивних моделей взаємодії. На основі аналізу наукових підходів визначено чинники, які зумовлюють стиль реагування на конфліктні ситуації, та наведено практичні напрями зниження тривожності й формування ефективних стратегій подолання конфліктів серед молоді.

Ключові слова: *тривожність, міжособистісний конфлікт, стратегії подолання, молодіжне середовище, комунікативна поведінка.*

Постановка проблеми. У реаліях сьогодення молодь все частіше опиняється в умовах зростаючої соціально-психологічної напруги, яка зумовлена численними викликами – від навчальних навантажень до нестабільності міжособистісних контактів. Одним із психологічних феноменів, що супроводжує ці процеси, є тривога, яка здатна змінювати не лише емоційний стан особистості, а й її поведінкові реакції, зокрема в конфліктних ситуаціях.

Підвищена тривожність суттєво впливає на здатність молодих людей конструктивно взаємодіяти з оточенням, знижує стресостійкість і ускладнює вироблення адаптивних стратегій поведінки в умовах конфлікту. В умовах становлення особистісної зрілості молодої людини процеси міжособистісної взаємодії часто супроводжуються конфліктами, які потребують не лише раціонального підходу, а й наявності сформованих психологічних механізмів їх подолання.

Таким чином, стає очевидним, що вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності та обраними стратегіями подолання міжособистісних конфліктів у молодіжному середовищі є надзвичайно актуальним. Адже розуміння таких психологічних залежностей дозволяє не лише глибше дослідити динаміку соціальної поведінки молоді, але й створити ефективні підходи до профілактики деструктивних форм взаємодії.

Актуальність теми визначається необхідністю цілеспрямованого впливу на формування в молодих людей конструктивних моделей поведінки у конфліктних ситуаціях, що сприятиме їхньому особистісному розвитку та емоційному благополуччю.

Мета статті. Головною метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності у молоді та тими стратегіями, які застосовуються ними для подолання міжособистісних конфліктів. Особлива увага

приділяється виявленню психологічних особливостей впливу тривожності на комунікативну поведінку та стиль реагування в конфліктних ситуаціях.

Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій. У межах вивчення проблеми міжособистісної взаємодії в умовах підвищеної тривожності були проаналізовані сучасні наукові підходи до трактування тривожності як особистісної риси та ситуативного стану. Теоретичною основою виступають концепції: З. Фрейда (тривожність як прояв внутрішнього конфлікту); К. Роджерса (роль самооцінки у виникненні тривожних переживань); Б. Спілбергера, який виокремлює реактивну та особистісну тривожність.

З. Фрейд розглядав тривожність як внутрішній сигнал, що сповіщає про загрозу рівновазі особистості, обумовлену суперечністю між інстинктивними потягами та соціальними нормами. Цей погляд поклав початок дослідженням тривожності як глибинного психічного механізму [4, с.76].

К. Роджерс також приділяв значну увагу самооцінці як одному з основних чинників, що впливає на рівень тривожності. За його теорією, несоціально прийнятість і неповноцінність можуть бути джерелом тривожних переживань. Роджерс стверджував, що конфлікт між «реальним» і «ідеальним» Я веде до переживання тривоги та низької самооцінки, що, своєю чергою, ускладнює міжособистісну взаємодію та формування здорових соціальних зв'язків [4, с.80].

У своїх працях Ч. Спілбергер запропонував розмежування тривожності як стану (ситуативна тривожність) та тривожності як стійкої характеристики особистості. Він наголошував, що високий рівень особистісної тривожності тісно пов'язаний із уникненням соціальних контактів, зниженням впевненості у власних силах та схильністю до деструктивних моделей поведінки в конфліктних ситуаціях [4, с.81].

Науковці також звертають увагу на важливість формування соціальної компетентності молоді, що передбачає розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та ефективної комунікації, як засобів попередження і подолання міжособистісних конфліктів [4, с.88].

Таким чином, зазначені підходи демонструють, що рівень тривожності молодої особистості прямо впливає на її здатність до ефективної соціальної взаємодії, зокрема – у ситуаціях міжособистісних суперечностей. Поглиблене дослідження цієї взаємозалежності дозволяє оптимізувати психологічну підтримку молоді та сформувати адаптивні стратегії поведінки в конфліктних обставинах.

Виклад основного матеріалу. Тривожність – це складне емоційне утворення, яке виникає у відповідь на ситуацію невизначеності, передбачуваної небезпеки чи внутрішнього конфлікту. Вона чинить помітний вплив на поведінку людини в соціумі, особливо в конфліктних ситуаціях. В умовах молодіжного середовища, де відбувається активне формування особистісної та соціальної ідентичності, високий рівень тривожності може суттєво впливати на вибір способів взаємодії, включаючи стратегії реагування на міжособистісні конфлікти.

У цьому контексті важливу роль відіграють такі індивідуальні характеристики, як рівень самооцінки, наявність комунікативних навичок, здатність до емоційної саморегуляції, а також ситуативні зовнішні фактори – соціальна підтримка, психологічна атмосфера в групі, наявність позитивного зворотного зв'язку. Саме взаємодія внутрішніх психологічних ресурсів особистості з зовнішніми умовами визначає, яку стратегію подолання конфлікту обере людина: конструктивну чи деструктивну [4, с.72].

Подолання конфліктів у молодіжному середовищі – це процес, що охоплює різні рівні адаптації: від індивідуальної реакції до колективної взаємодії. Високий рівень тривожності може сприяти уникненню конфліктів або, навпаки, емоційній нестабільності й агресивній поведінці. Тому надзвичайно важливо формувати в молоді вміння ідентифікувати власні емоції, аналізувати джерела внутрішнього напруження та навчати ефективним стратегіям комунікації й вирішення суперечок.

Система психологічної підтримки у закладах освіти чи молодіжних організаціях має будуватися на таких принципах:

– виявлення і зниження рівня тривожності у молоді як засобу підвищення соціальної адаптивності;

– розвиток навичок емоційного інтелекту та конструктивного вирішення конфліктів;

– підтримка атмосфери взаємоповаги, безпеки й прийняття;

– створення умов для відкритого діалогу, де кожна особистість має право на власну позицію без страху бути засудженою [1, с.375].

Стратегії подолання міжособистісних конфліктів у молоді можуть набувати конструктивного або деструктивного характеру, що значною мірою залежить від рівня тривожності, сформованої системи цінностей, соціального досвіду та доступності психологічної підтримки. Дослідження показують, що високий рівень тривожності часто зумовлює уникнення конфліктів, пасивність, замикання в собі або, навпаки, агресивну реакцію як форму самозахисту. Низький рівень тривожності зазвичай сприяє застосуванню конструктивних стратегій: діалогу, компромісу, пошуку взаєморозуміння [5, с.300].

У практиці психологічної підтримки молоді виокремлюють кілька основних напрямів формування ефективних стратегій подолання конфліктів у поєднанні зі зниженням тривожності: індивідуальне консультування для виявлення джерел тривожності та розвитку навичок емоційного самоконтролю; тренінги особистісного зростання, які сприяють підвищенню самооцінки, впевненості в собі та навичок асертивної поведінки; групова робота, що моделює ситуації конфлікту та відпрацьовує шляхи їх розв’язання; психопросвіта, орієнтована на підвищення обізнаності щодо впливу емоційного стану на якість

міжособистісної взаємодії; підтримка середовища, де домінують принципи безпечного спілкування, прийняття та взаємоповаги.

Для ефективної профілактики міжособистісних конфліктів та зменшення рівня тривожності в молодіжному середовищі можуть бути застосовані нематеріальні стратегії психологічного супроводу:

– організація тренінгів з розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок;

– регулярне психологічне консультування в навчальних закладах;

– визнання емоційних потреб молоді та створення безпечного середовища для вираження почуттів;

– формування відкритої культури діалогу між студентами, викладачами, однолітками;

Додатково, важливо розглядати роль самооцінки, про яку писав К. Роджерс. На його думку, тривожність виникає як реакція на невідповідність між реальним «Я» та ідеальним «Я», тобто власними уявленнями про себе. Молоді люди, які мають нестійку самооцінку, більш схильні до внутрішнього конфлікту, що відображається у способі реагування на зовнішні конфліктні ситуації. Вони частіше відчувають страх бути відкинутими, сором, невпевненість, що ускладнює конструктивний діалог.

Висновки і перспективи дослідження. У сучасному молодіжному середовищі міжособистісні конфлікти є поширеним явищем, яке часто ускладнюється підвищеним рівнем тривожності. Проведене теоретичне осмислення проблеми дозволило з'ясувати, що тривожність виступає не лише як наслідок зовнішніх подразників, а й як глибинний психологічний чинник, який безпосередньо впливає на спосіб реагування особистості на конфліктні ситуації. Встановлено, що особи з високим рівнем тривожності схильні до уникнення конфлікту, прояву пасивності або емоційної нестабільності, тоді як молодь із помірним рівнем тривожності частіше обирає більш конструктивні стратегії вирішення проблем. Це свідчить про необхідність впровадження психологічної підтримки, розвитку асертивних комунікативних навичок та соціально-емоційної компетентності у молоді як механізмів подолання деструктивних наслідків тривожності у міжособистісних стосунках. Наголошено, що особливу роль у зниженні тривожних станів відіграють фактори соціального середовища: наявність підтримки, безпечного емоційного простору, можливості висловлювати думки без страху осуду. Крім того, самооцінка, як підкреслював К. Роджерс, виступає ключовим елементом, що зумовлює як рівень тривожності, так і загальну здатність індивіда до конструктивної поведінки в конфлікті.

Отже, розуміння взаємозв'язку між тривожністю та міжособистісними конфліктами дозволяє не лише ефективніше вирішувати проблеми, що виникають у молодіжному середовищі, а й сприяти формуванню емоційно стійкої та соціально зрілої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Братко М. О. Психологія особистості: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 288 с.

2. Кочарян Г. О. Психологія конфлікту: навч. посіб. Львів : Новий Світ 2000, 2019. 376 с.

3. Войцеховський М. Феномен тривожності в юнацькому віці: діагностика, динаміка, корекція. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 3. С. 15–19.

5. Ковальчук Л. Міжособистісні конфлікти у підлітків: причини та особливості подолання. *Молодь і ринок*. 2022. № 9(208). С. 59–63.

6. Немова Р. С. Психологія: підручник. Київ : Академія, 2021. 416 с.

УДК 159.96

Тетяна КУЛІНІЧ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКОНАННЯ, ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ УСПІШНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри Радул І. Г.

У статті розглянуто соціально-психологічні особливості переконання як важливого чинника ефективного ділового спілкування. На основі аналізу сучасних наукових підходів охарактеризовано роль особистісних якостей, емоційного інтелекту, соціальних ролей та комунікативних стратегій у процесі переконання. Підкреслено значення довіри, логічної аргументації, емоційного впливу та невербальних засобів комунікації у встановленні конструктивної взаємодії та досягненні порозуміння в професійному середовищі.

Ключові слова: *переконання, ділове спілкування, соціально-психологічні особливості, емоційний інтелект, комунікативна компетентність, міжособистісна взаємодія.*

Постановка проблеми. У діловому спілкуванні досить часто ми можемо спостерігати непорозуміння, конфлікти, що в свою чергу знижує якість взаємодії в колективах, між партнерами чи клієнтами. Однією з причин цього є недооцінка соціально-психологічних особливостей переконання – процесу, який відіграє ключову роль у досягненні взаєморозуміння та злагоди.

Сучасний керівник або спеціаліст у сфері управління має володіти не лише професійними знаннями, але й умінням впливати на інших за допомогою переконання – етичного, виваженого, обґрунтованого. Саме переконання дозволяє не нав'язувати, а створювати простір для свідомого прийняття ідей, рішень чи змін.

Особливу роль у цьому відіграє розуміння індивідуальних і групових особливостей співрозмовників, а також розвиток навичок емоційного інтелекту, емпатії, активного слухання та логічної аргументації.

Актуальність дослідження обумовлена потребою в удосконаленні ділового спілкування в умовах постійних змін, зростання конкуренції та високих вимог до професійної комунікації у будь-якій сфері діяльності.

Мета статті полягає у досліджені соціально-психологічних чинників, що впливають на ефективність переконання в процесі ділового спілкування. Особлива увага приділяється виявленню ролі особистісних якостей, емоційного інтелекту, характеру взаємодії між комунікантами та впливу соціального контексту на здатність переконувати та сприймати переконання в професійному середовищі.

Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій. У межах вивчення проблеми ділового спілкування та впливу переконання на його ефективність було проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування переконання як одного з провідних соціально-психологічних механізмів комунікації. Теоретичною основою виступають концепції:

А. Бандури (соціальне навчання та роль моделювання поведінки);

К. Гові (переконання як міжособистісна взаємодія, що базується на довірі);

Р. Чалдіні (шляхи впливу та психологічні механізми переконання);

Л. Фестінгера (теорія когнітивного дисонансу як чинник зміни переконань).

Згідно з сучасними підходами, переконання є не лише способом передачі інформації, а й формою психологічного впливу, яка передбачає глибоке розуміння особистості адресата, його установок, цінностей та мотивів. Так, Р. Чалдіні у своїх працях виокремив шість основних принципів впливу: взаємність, послідовність, соціальне доказування, симпатія, авторитет і дефіцит, наголошуючи на тому, що ефективне переконання базується на дотриманні цих закономірностей [5, с.112].

А.Бандура, розглядаючи теорію соціального навчання, підкреслював, що люди схильні переймати моделі поведінки, які демонструють позитивний результат або належать до авторитетних джерел. Це свідчить про важливість іміджу, стилю комунікації та репутації мовця у процесі ділового переконання [6, с.98].

У контексті ділового спілкування К. Гові наголошував, що переконання є ефективним лише тоді, коли воно здійснюється у межах довірливого діалогу, що враховує не лише логіку, а й емоції співрозмовника. Він акцентував увагу на важливості емпатії, гнучкості у спілкуванні та готовності до взаємного розуміння [7, с.73].

Л.Фестінгер розробив концепцію когнітивного дисонансу, яка пояснює зміну переконань через внутрішній дискомфорт, що виникає у людини при зіткненні з суперечливою інформацією. Цей підхід широко використовується у стратегіях ділового впливу, зокрема у переговорах та рекламі [8, с.59].

Науковці також наголошують на тому, що ефективне ділове переконання неможливе без розвиненого емоційного інтелекту, який забезпечує вміння розуміти й регулювати власні емоції, а також зчитувати емоційний стан інших, що підвищує шанси на досягнення порозуміння в професійній взаємодії [9, с.90].

Таким чином, проаналізовані підходи дозволяють стверджувати, що переконання у діловому спілкуванні є складним і багатокомпонентним процесом, який поєднує логічні, емоційні та поведінкові аспекти взаємодії. Його ефективність значною мірою залежить від соціально-психологічної компетентності комуніканта, що робить цю тему актуальною як для теорії, так і для практики сучасної психології.

Виклад основного матеріалу. Переконання як процес цілеспрямованого впливу на переконання, установки й поведінку іншої людини є ключовим інструментом у сфері ділового спілкування. Це складне соціально-психологічне явище, яке поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти взаємодії. Успішне переконання вимагає не лише логічної аргументації, а й урахування індивідуально-психологічних характеристик співрозмовника, соціального контексту, а також комунікативної компетентності того, хто впливає. У професійному середовищі ефективність спілкування часто залежить від здатності переконати, донести свою точку зору та вплинути на прийняття рішень без прямого тиску.

Особливу роль у процесі переконання відіграє довіра між учасниками комунікації, що формується через відкритість, послідовність поведінки та емоційну налаштованість на співрозмовника. Дослідження засвідчують, що люди охочіше змінюють свої погляди під впливом тих, кого вважають авторитетними, доброзичливими й компетентними. У цьому контексті важливими є такі чинники, як впевненість у собі, асертивність, здатність до активного слухання та адаптація комунікативного стилю до ситуації й особистості партнера по спілкуванню [3, с.112].

Одним із центральних механізмів переконання є емоційний вплив. Ефективні комунікатори вміють не лише логічно викладати інформацію, але й викликати емоційний резонанс, що сприяє глибшому сприйняттю повідомлення. Водночас надмірний емоційний тиск або маніпулятивні стратегії можуть викликати опір або недовіру, що унеможливлює подальший діалог. Тому важливим є дотримання балансу між емоційним залученням і раціональними аргументами.

Соціально-психологічні особливості переконання передбачають також урахування соціальних ролей, очікувань і норм, які регулюють поведінку в діловому середовищі. Люди можуть чинити опір переконанню не лише через незгоду з аргументами, а й через страх втрати автономії, небажання змінювати усталені погляди чи небезпеку порушення соціального статусу. Успішне переконання передбачає вміння налагодити психологічний контакт, демонструвати повагу до поглядів співрозмовника та створити атмосферу конструктивного діалогу.

Особливо важливим у діловому спілкуванні є використання прийомів риторики, мовленнєвих стратегій і невербальних засобів комунікації. Підбір слів, інтонація, міміка, жести – усе це підсилює або, навпаки, знижує впливовість повідомлення. Невербальна складова іноді може нести більше інформації, ніж самі слова, тому вона має бути узгоджена зі змістом висловлювань.

Переконання також є важливою складовою вирішення конфліктів у діловому середовищі. Уміння грамотно аргументувати свою позицію, водночас поважаючи позицію іншого, знижує напругу, сприяє досягненню компромісу та формуванню клімату співпраці. Таким чином, переконання виступає не лише як інструмент впливу, але і як засіб побудови партнерських стосунків, що базуються на довірі, взаєморозумінні та спільних цінностях.

Формування навичок переконання доцільно здійснювати через спеціальні тренінги, що включають елементи психолінгвістики, розвиток емоційного інтелекту, практику публічних виступів і розбір кейсів. Це дозволяє не лише засвоїти теоретичні основи впливу, але й закріпити їх у реальних комунікативних ситуаціях. Розвиток переконливості – це поступовий процес формування індивідуального стилю спілкування, який сприяє успіху в діловій сфері, прийняттю ефективних рішень та зміцненню професійних зв'язків.

Висновки і перспективи дослідження. Соціально-психологічні особливості переконання як складової успішного ділового спілкування відіграють важливу роль у професійному середовищі, де результативність комунікації прямо впливає на досягнення спільних цілей, прийняття рішень і побудову партнерських відносин. У ході теоретичного аналізу з'ясовано, що переконання – це не лише спосіб впливу, а й процес двосторонньої взаємодії, що враховує психологічні характеристики особистості, її цінності, установки, рівень довіри та емоційний стан. Основними чинниками ефективного переконання є: здатність до емпатії, навички активного слухання, авторитетність мовця, логічність та емоційна привабливість аргументів, а також контекст ситуації.

Доведено, що переконання як елемент ділового спілкування значною мірою залежить від соціальних ролей учасників комунікації, типу організаційної культури та рівня розвитку соціального інтелекту. Успішність переконання зростає за умов, коли міжособистісна взаємодія будується на принципах партнерства, поваги до думки іншого та конструктивного зворотного зв'язку. Крім того, значну роль відіграють невербальні засоби комунікації, які посилюють або послаблюють вплив переконувальних повідомлень.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні особливостей переконання в умовах цифрової комунікації, де відсутність безпосереднього емоційного контакту змінює динаміку впливу. Актуальним є також розроблення тренінгових програм для розвитку навичок переконання серед представників різних професій, що сприятиме підвищенню ефективності ділового спілкування, зниженню конфліктності та формуванню здорового психологічного клімату в колективі.

Отже, глибоке розуміння соціально-психологічних механізмів переконання дозволяє не лише покращити якість професійної взаємодії, а й сприяти формуванню комунікативної компетентності як одного з ключових факторів успіху в діловому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Вербовецький В. В. Психологія ділового спілкування. Львів: Світ, 2012. 192 с.
3. Галіна С. В. Переконання як засіб впливу в процесі міжособистісної взаємодії. Актуальні проблеми психології. 2017. Т. III. Вип. 6. С. 94–101.
4. Кисельова О. В. Психологічні особливості ділової комунікації в управлінні персоналом. Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка. 2019. №1(45). С. 67–71.
5. Ковальов В. В. Психологія управління. К.: Центр учбової літератури, 2021. 296 с.
6. Леонтьєв А. Н. Діяльність. Свідомість. Особистість. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Плахотнік О. В. Соціально-психологічні аспекти впливу та переконання у комунікації. Соціальна психологія. 2020. №3. С. 21–28.
8. Рогов Є. І. Комунікативна компетентність: зміст і розвиток. К.: Освіта, 2011. 180 с.
9. Ромек В. І. Технології ефективного ділового спілкування. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 206 с.
10. Чепелєва Н. В. Соціальна психологія: навчальний посібник. К.: Каравела, 2016. 312 с.

УДК 364.62-053.6:613.83

Лариса КУЦЕНКО

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ ЯК СТРАТЕГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОСТІ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

У статті розкрито значення формування навичок здорової поведінки молоді як ключового напряму профілактики адиктивної поведінки, зокрема наркотичної залежності. Проаналізовано психологічні та соціальні чинники вразливості молоді до вживання психоактивних речовин, виокремлено ризикові й захисні фактори. Обґрунтовано роль освітнього середовища, сім'ї, громади та соціально-психологічної підтримки у розвитку життєстійкості, саморегуляції та здорового способу життя молоді. Визначено ефективні моделі профілактики, серед яких провідну позицію посідає концепція life-skills education.

Ключові слова: *молодь, адиктивна поведінка, наркозалежність, профілактика, життєві навички, соціально-психологічна робота.*

Постановка проблеми. Зростання поширеності адиктивної поведінки серед молоді, зокрема наркозалежності, є однією з найбільш гострих проблем сучасного українського суспільства. Перші проби психоактивних речовин найчастіше припадають на підлітковий та юнацький вік — період формування самооцінки, саморегуляції, поведінкових моделей та адаптаційних механізмів. Соціальні ризики, негативний вплив однолітковых груп, нестабільність сімейного середовища, емоційне напруження і відсутність навичок подолання стресу значно підвищують імовірність наркотизації.

У таких умовах профілактика повинна базуватися не лише на заборонах або інформаційних заходах, а на системному формуванні **життєвих навичок**, які дають змогу молодій людині приймати відповідальні рішення, протистояти тиску групи, контролювати емоції та обирати здорові поведінкові стратегії. Саме тому актуальним є науковий аналіз соціально-психологічних засобів формування здорової поведінки як ключової стратегії профілактики адиктивності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика профілактики адиктивної поведінки молоді привертає значну увагу українських дослідників у галузі соціальної роботи, психології та педагогіки. У працях Т. Семигіної та М. Лукашевич концептуально обґрунтовано необхідність міжвідомчого, міждисциплінарного підходу до попередження негативних явищ у молодіжному середовищі. Науковці підкреслюють, що сучасні профілактичні програми мають ґрунтуватися не лише на інформуванні про шкоду наркотиків, а передусім на розвитку життєвих компетентностей, які дозволяють молодій людині долати стрес, ухвалювати відповідальні рішення та протистояти соціальному тиску [1].

Суттєвий внесок у розвиток теорії соціальної профілактики зробила І. Д. Звєрєва, яка розглядає превентивну діяльність як цілісну систему роботи з молоддю, сім'єю та громадою. Дослідниця обґрунтовує, що саме раннє виявлення ризиків і підтримка сім'ї здатні знизити ймовірність формування залежностей та інших руйнівних моделей поведінки [2]. Психологічні аспекти формування адиктивності детально аналізує О. Ф. Вознесенська, акцентуючи увагу на ролі емоційної регуляції, самооцінки та когнітивно-поведінкових механізмів. На її думку, вразливість молоді до вживання психоактивних речовин зростає за умов низької стресостійкості та відсутності навичок подолання труднощів конструктивними способами [3].

Вагому роль соціального оточення у розвитку ризикової поведінки молоді підкреслює О. Є. Андрєєва, яка доводить, що сімейні конфлікти, недостатність батьківської підтримки та негативний вплив однолітковых груп є провідними чинниками, що стимулюють експериментування з психоактивними речовинами [4]. На рівні державної політики питання протидії наркотизації молоді висвітлюються у матеріалах Центру громадського здоров'я МОЗ України, де наведено сучасні статистичні тенденції, рекомендації щодо профілактичних стратегій та підходи до організації ефективної міжвідомчої співпраці [5].

Узагальнення наукових джерел дає підстави стверджувати, що ключовим напрямом протидії наркотизації молоді є формування навичок здорової поведінки – життєвих умінь, ціннісних орієнтацій та соціально-психологічних ресурсів, які забезпечують стійкість до адиктивних впливів.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі концепції формування навичок здорової поведінки молоді як стратегії профілактики адиктивності та обґрунтуванні ефективних соціально-психологічних підходів у превентивній діяльності.

Виклад основного матеріалу (результати) дослідження. Проведений аналіз наукових джерел та практичних підходів дозволяє стверджувати, що формування навичок здорової поведінки молоді є одним із найбільш ефективних механізмів профілактики адиктивності. З огляду на те, що адиктивна поведінка виникає під впливом комплексу психологічних, соціальних і середовищних чинників, профілактична діяльність має базуватися на інтегрованому, багаторівневому підході, що поєднує психоедукаційні, когнітивно-поведінкові та соціально-підтримувальні методи.

Результати аналізу робіт Т. Семигіної та М. Лукашевич свідчать, що формування життєвих навичок є фундаментом первинної профілактики, яка орієнтована на широку категорію молоді та має за мету попередження адиктивних ризиків до їх прояву. Науковці підкреслюють, що молоді люди, які володіють навичками саморегуляції, стресостійкості та самостійного ухвалення рішень, значно рідше схильні до експериментування з психоактивними речовинами [1]. Ці висновки підтверджуються сучасними міжнародними дослідженнями, де програми life skills education визначено як найбільш результативні інструменти зниження вразливості молоді до наркоспоживання.

Дослідження І. Д. Звєрєвої дають підстави стверджувати, що ефективність профілактики залежить не лише від рівня обізнаності молоді, а й від залучення сім'ї, школи та громади до превентивної діяльності. Вона наголошує, що лише створення партнерської взаємодії між усіма соціальними інституціями забезпечує сталі зміни в поведінкових моделях молоді. У цьому контексті особливого значення набувають сімейно-орієнтовані програми, спрямовані на зміцнення емоційного контакту між батьками й дітьми, підвищення батьківської компетентності та підтримку психологічного клімату в родині [2].

Результати психологічних досліджень О. Ф. Вознесенської демонструють, що одним із ключових чинників ризику є недостатній рівень емоційної регуляції, знижена стресостійкість та спотворені когнітивні уявлення про наслідки вживання психоактивних речовин. Саме тому когнітивно-поведінкові інтервенції, спрямовані на корекцію дисфункціональних переконань, формування адекватної самооцінки та розвиток навичок емоційного самоконтролю, становлять важливий елемент вторинної профілактики [3]. Такі програми дозволяють молодим людям усвідомити власні емоційні стани, опанувати навички подолання стресу та знаходити здорові альтернативи ризиковій поведінці.

Суттєве значення мають і висновки О. Є. Андрєєвої, яка доводить, що сімейне середовище виступає критично важливим соціальним фактором, що визначає загальну поведінкову траєкторію молодої людини. Її дослідження підтверджують, що підлітки з дисфункційних сімей значно частіше демонструють схильність до вживання психоактивних речовин, тоді як молодь, яка має підтримувальні стосунки в родині та досвід позитивної сімейної комунікації, демонструє високу резистентність до адиктивних впливів [4]. Таким чином, профілактичні стратегії повинні охоплювати не лише саму молодь, а й сімейне оточення як базове середовище соціалізації.

Аналіз рекомендацій Центру громадського здоров'я МОЗ України підтверджує важливість включення у профілактичні програми структурованих інформаційних компонентів, спрямованих на підвищення медичної та правової грамотності молоді, а також удосконалення міжвідомчої взаємодії між освітніми установами, соціальними службами та медичними закладами [5]. Зокрема, наголошується на доцільності комбінування інформаційних кампаній із тренінгами розвитку життєвих навичок, що значно підвищує результативність превентивної діяльності.

Отже, узагальнення наукових підходів дозволяє визначити, що формування навичок здорової поведінки молоді – це не одноразовий освітній захід, а довготривалий процес, який потребує систематичної психолого-педагогічної, соціальної та сімейної підтримки. Найбільш ефективними формами роботи є інтегровані програми, що поєднують розвиток життєвих навичок, соціально-когнітивну корекцію, сімейні інтервенції та залучення молоді до соціально значущої діяльності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що формування навичок здорової поведінки є стратегічним напрямом профілактики адиктивності серед молоді, оскільки забезпечує розвиток внутрішніх ресурсів особистості та створює потужний захисний потенціал проти вживання психоактивних речовин. Навички критичного мислення, саморегуляції, стійкості до стресу, конструктивної комунікації та відповідального прийняття рішень виступають ключовими чинниками, які визначають здатність молодої людини протистояти впливам, що сприяють формуванню залежної поведінки.

Узагальнення досліджень свідчить, що найвищої ефективності профілактика адиктивної поведінки досягає тоді, коли базується на поєднанні психологічних, соціальних та освітніх підходів. Соціально-психологічна робота повинна мати комплексний характер, охоплювати індивідуальний супровід, групові тренінгові програми та сімейно-орієнтовані інтервенції. Значущим чинником є також створення підтримувального соціального середовища через партнерство закладів освіти, центрів соціальних служб, медичних установ, молодіжних організацій та громади.

Разом з тим існує низка аспектів, що потребують подальших наукових досліджень. Передусім актуальним є поглиблене вивчення цифрових ризиків та впливу соціальних мереж на формування адиктивних моделей поведінки молоді, оскільки саме онлайн-простір дедалі частіше виступає джерелом як ризиків, так і можливостей для профілактики. Важливим є також розроблення та апробація інноваційних профілактичних програм, інтегрованих у шкільне та позашкільне середовище, із використанням елементів гейміфікації, медіаосвіти та цифрового консультування.

Перспективним напрямом подальших досліджень є уточнення механізмів формування життєвих навичок у різних вікових групах молоді та аналіз факторів, що впливають на результативність профілактичних інтервенцій. Також важливо дослідити роль сімейної взаємодії та батьківської компетентності у профілактиці

адиктивності, оскільки саме сім'я залишається первинним середовищем, яке визначає базові моделі поведінки дитини.

Таким чином, формування навичок здорової поведінки молоді є перспективним та науково обґрунтованим напрямом профілактики адиктивної поведінки. Подальші пошуки мають бути спрямовані на розроблення ефективних, адаптивних до українських реалій моделей профілактики, забезпечення міжвідомчої взаємодії та широке впровадження доказових соціально-психологічних практик у роботу з молоддю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Семигіна Т. В., Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. 328 с.
2. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / за ред. І. Д. Звєрєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
3. Вознесенська О. Ф. Психологія залежностей : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2016. 230 с.
4. Андрєєва О. Є. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : КНТЕУ, 2020. 284 с.
5. Центр громадського здоров'я МОЗ України. Профілактика вживання психоактивних речовин серед молоді : аналітичні матеріали. Київ, 2023.

УДК 616.89-008.434.52-053.2:615.851

Карина ЛЕНЬ

АВА-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л. В.

У статті висвітлюється актуальна проблема застосування корекційних методів впливу на пізнавальну, емоційну, соціальну сферу особистості дітей з аутичними розладами та надання їм допомоги в частині формування навичок комунікації та соціальної взаємодії. Акцентується увага на тому, що, об'єднуючи зусилля медиків, корекційних педагогів, психологів, психотерапевтів та батьків можна досягти позитивних результатів. У статті презентується аналіз наукових джерел із заявленої проблематики, розкриваються різноманітні підходи до організації корекційної роботи з дітьми з аутичними розладами.

Ключові слова: *аутизм, РАС, терапія, АВА-терапія, корекція, соціалізація, комунікація.*

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається збільшення кількості досліджень, проблематика яких вивчається в науковому полі аутології – міждисциплінарної галузі наукового знання і практичної діяльності, де перетинаються інтереси психологів, педагогів, медиків, нейронауковців, соціологів [4]. Предметом вивчення у цих досліженнях є розлад аутичного спектру (РАС) – комплексне порушення психічного розвитку, яке характеризується соціальною дезадаптацією особистості до соціальної взаємодії, спілкування та поведінки. РАС відрізняється від аутизму тим, що останній – це діагноз, який об'єднує різні стани психічного і психологічного розладу, а РАС – це розлад емпатії, здатності людини сприймати емоції та реагувати на них. Об'єктом аутології є дитина, яка страждає на РАС. Аутичні розлади вивчаються фізіологами, невропатологами, психологами, психіатрами, корекційними педагогами. Спеціалісти, які спрямовують свої зусилля на вирішення проблеми РАС, розробляють різні принципи та створюють психолого-педагогічні, корекційні методи впливу на когнітивну, соціальну, емоційну сферу дитини з аутизмом.

Аналіз досліджень та публікацій. За останні роки значний інтерес науковців зосереджено на дослідженні та впровадженні АВА-терапії. Однією з найвизначніших праць у дослідженні даної проблематики є ґрунтовне дослідження української науковиці Т.В. Скрипник під назвою «Феноменологія аутизму» (Скрипник Т. В., 2010), яке набуло широкого визнання в академічному середовищі. Загалом дослідники підтверджують дієвість АВА-терапії як ефективного методу у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, яким було встановлено діагноз «аутизм» (F84 згідно з Міжнародною класифікацією хвороб десятого перегляду – МКХ-10). У 2014 році в американському журналі «Autism and Developmental Disorders» було опубліковано огляд досліджень, у якому відображено погляди вчених з Великобританії, Німеччини, Нідерландів, Швеції, Ісландії та Італії, проаналізовано ефективність різних програм прикладного аналізу поведінки (АВА) у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Мета дослідження полягає в тому, щоб визначити принципи і методи корекційної роботи з дітьми з аутистичними розладами.

Виклад основного матеріалу. Одним з дієвих методів корекції є АВА-терапія (Applied Behavior Analysis)- терапія, яка визначає взамозв'язок між поведінкою і факторами в навколишньому середовищі та експериментальним чином маніпулює даними факторами, щоб змінити поведінку. АВА-поведінкова терапія або модифікація поведінки демонструє свою ефективність у роботі з дітьми з аутизмом, а також при інших вадах розвитку (Синдром Дауна, наслідки ЧМТ, ДЦП). Корекція на ранніх стадіях приносить позитивний результат. Існує думка, що АВА-терапія повинна стати частиною загальної програми корекції аутизму поряд

з фізіотерапевтичним лікуванням [3, с. 115-117]. Як дієві заходи розглядаються можливості структурованого навчання TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children), сенсорної інтеграції, розвитку міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), холдінг-терапії, методу «Son-Rise», застосування середовищного підходу та нейропсихологічного підходу, а також методів альтернативної та підтримувальної комунікації, різновидів терапій – музико й арт-терапії, кінезотерапії, анімалотерапії.

Мета поведінкової корекції – максимально наблизити дитину з певними порушеннями розвитку до повноцінної участі в житті суспільства. АВА-терапія орієнтується на індивідуальні особливості та настрій дитини. При цьому оцінюються мовленнєві навички, навички самообслуговування, соціальні та моторні навички. Розробляється індивідуальна програма. Вважається, що починати займатися з дитиною потрібно починаючи з 1,5-2 років до 6 років. Заняття потрібно проводити кожного дня зі спеціалістом і додатково позитивні зрушення мають закріплюватися вдома батьками. Варто виявляти максимум уваги і терпіння в реабілітації дитини з аутизмом.

Поведінкова терапія у роботі з дітьми з аутизмом надзвичайно дієва. За результатами застосування методики АВА Івара Ловааса встановлено, що близько 50% дітей після корекції аутизму можуть навчатися у звичайній школі. У близько 90% дітей із загального числа тих, з ким працювали за методикою АВА, поліпшилися самопочуття та поведінка [5, с. 1-20]. Методика Івара Ловааса спирається на прикладний аналіз поведінки і передбачає інтенсивні заняття впродовж 40 годин на тиждень, а також батьківські тренінги з метою забезпечення дітям безперервного навчання. Результати цієї методики Івар Ловаас опублікував у статті «Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children» у 1987 році, яка й досі вважається основним науково підтвердженим свідченням ефективності прикладного аналізу поведінки для реабілітації дітей з аутизмом. Поведінку, на відміну від свідомості, мислення, пам'яті, можна вивчати об'єктивно [5, с. 1-20].

АВА-терапія допомагає дітям стати більш самостійними, соціально адаптованими, здатними до навчання. Це дає їм можливість відвідувати дошкільні та шкільні дитячі заклади, успішно взаємодіяти з іншими людьми, інтегруватися в суспільство.

Відомі вчені, корекційні педагоги та психологи, засвідчили, що «лікування» для осіб з аутизмом – це навчання. Головну роль у виправленні аутичних порушень відіграє корекційне виховання та навчання (лікувальна педагогіка). Лікувально-педагогічна робота має комплексний характер. Вона передбачає медикаментозну, педагогічну та психологічну корекцію. Реабілітація дітей з аутизмом базується на застосуванні фармакологічних засобів, індивідуального підходу, роботи з батьками, використання різноманітних методів та методик для розвитку [3, с.117-120].

Спеціаліст з АВА-терапії спостерігає за дитиною та спонукає до дій, використовуючи додатковий стимул, підкріплення та заохочення. Зв'язок між заохоченням та поведінкою встановлюється шляхом багаторазових повторень дій, які підкріплюються. Тож підкріплення є своєрідним стимулом, який може бути як приємним, так і неприємним. Позитивне і негативне підкріплення сприяють посиленню поведінкової реакції. Але негативне підкріплення в АВА-терапії не використовують. Використовують лише позитивні підкріплення: соціальні (увага до дитини психолога, педагога); предметні (тримання в руках іграшки, книжки тощо); активні (потреба в активності, їжі, воді, іграх, рухах, діях); їстівні (нагорода за виконане завдання ласощами). Вибір підкріплення здійснюється у певній послідовності: надається доступ до різних речей; потім потрібно занотувати, які іграшки дитина вибирає частіше; повторювати цю процедуру потрібно кожного дня; записати, коли дитина втрачає інтерес. Режим підкріплення має бути інтенсивним і безперервним.

У поведінковій терапії в процесі роботи з дитиною доречна така послідовність кроків: від навчання навичкам готовності вчитися (контакт очима, відгук на ім'я, здатність виконувати прості інструкції, імітація дій тощо) до перших кроків адекватних мовленнєвих проявів, розвитку пізнавальних здібностей і формування навичок самообслуговування. Основним інструментом АВА-терапії є навчання. Головне завдання АВА – зміна небажаної поведінки дитини. В АВА докладно продумано навчання не тільки за особливих, але й за типових побутових умов, а також – не тільки навчання навичкам, але й способи їх генералізації та підтримування. Кожен урок АВА-терапії має свої моменти організації, які включають підготовку матеріалів завчасно, визначення заохочувальних стимулів, приховання речей, які відволікають увагу дитини, застосовувати процедуру коригування поведінки, записувати результати, знати кінцеву мету [3, с.119-125].

Одним із важливих кроків у корекції дитини з аутизмом є спільна робота корекційного педагога з батьками дитини. Обговорюється інформація про життя родини та народження дитини, її розвиток, емоційні вияви, поведінку, сенсорні порушення, моторику та здатність до самообслуговування. Тільки спільна робота може дати позитивний результат [1, с. 120-122].

На сьогоднішній час в Україні створюються АВА-садочки, інклюзивні центри, що є важливим кроком у психолого-педагогічній корекції дітей з вадами. Протягом дня в АВА-садочках, інклюзивно-ресурсних центрах створюються умови для формування навичок, необхідних дитині, створюються зони комфорту, проводиться реабілітація, а найголовніше – проводиться співпраця з батьками дитини. У цьому контексті важливо не тільки навчати дитину та проводити корекційну роботу з нею, але ще й навчити батьків правилам

поводження і спілкування з дитиною з аутистичними порушеннями. Якщо вони використовуватимуть отримані знання, то спільними зусиллями процес реабілітації проходитиме швидше й уде більш ефективним.

В літературі трапляється думка, що люди з аутизмом відчувають гостріше, більш тонко і глибше, а тому й спроможні знати більше. Але проблема полягає в тому, що вони не можуть з цим впоратися через страх контактів. Вони потребують взаємодії з іншими, але не можуть її реалізувати, оскільки на заваді стоять побоювання, страх і незахищеність. Такі діти розуміють мову любові. Панує думка, що, розвиваючи дітей з аутизмом, суспільство може отримати геніальних людей. Люди з таким діагнозом можуть бути видатними митцями, математиками, музикантами. Наприклад, британець Деніел Таммет, дев'ята дитина в сім'ї, з чотирьох років страждав на епілепсію і переживав важкі напади. Коли він підріс, то виявив, що може робити найскладніші обчислення і має видатні здібності до оволодіння мовами. Він брав участь у чемпіонаті світу із запам'ятовування, а одного разу побив рекорд Європи, відтворивши 22 514 знаків після коми числа Пі. Зараз йому понад 40 років, він пише книги і знає 11 мов, один з яких – ісландську – вивчив за тиждень, у рамках реаліті-шоу. Д. Таммет і сам викладає мови, він навіть винайшов свою власну мову – Манту, граматика якої подібна до фінської й естонської мов. Діагноз синдром Аспергера, який є однією з форм аутизму, був поставлений юнакові в 25 років [2].

Встановлено, що в сучасному світі, один з 100 дітей народжується з аутизмом. Вчені намагаються розгадати причини виникнення захворювання, а корекційні терапевти, педагоги працюють над методами, які б дозволяли дітям наблизитися до можливості повноцінно жити і функціонувати в суспільстві.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз теоретичних джерел та практичного досвіду у сфері корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають розлади аутичного спектру (РАС), засвідчив, що прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія) є одним із найбільш науково обґрунтованих та ефективних методів формування соціально значущих навичок, розвитку мовлення, пізнавальної активності та поведінкової саморегуляції.

Комплексність підходів у межах аутології як міждисциплінарної галузі дозволяє об'єднати зусилля фахівців різних напрямів – педагогів, психологів, медиків, нейронауковців, соціологів – задля забезпечення якісної допомоги дитині з аутизмом. Зокрема, АВА-терапія продемонструвала свою результативність за умови раннього втручання, інтенсивної індивідуалізованої програми навчання, активного залучення батьків і постійного професійного супроводу.

Разом із АВА-терапією важливу роль у корекції поведінки та розвитку дитини з РАС відіграють й інші методи: структуроване навчання, сенсорна інтеграція, арт- і музикотерапія, нейропсихологічна корекція, методи альтернативної комунікації тощо. Впровадження таких підходів дозволяє не лише компенсувати окремі порушення, але й розкрити потенціал дитини, сприяти її адаптації в соціальному середовищі, формуванню життєвих компетентностей. Успішність процесу реабілітації значною мірою залежить від системного підходу: створення умов для інтенсивного і безперервного навчання, професійна підготовка спеціалістів, розвиток інклюзивної інфраструктури (АВА-садочки, інклюзивно-ресурсні центри), а також активна просвітницька та консультативна робота з батьками.

Отже, сучасні дослідження та практика доводять: дитина з аутизмом має шанс на повноцінну інтеграцію в суспільство за умови раннього виявлення порушення, своєчасного втручання та комплексного супроводу. Повага до унікальності кожної дитини, індивідуальний підхід та створення сприятливого середовища – запорука позитивної динаміки розвитку і формування особистості незалежно від діагнозу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікові особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. https://vseosvita.ua/library/vikovi-osoblivosti-psihofizicnogo-rozvitku-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-239637.html (дата звернення 01.05.2024)

2. Засенко, В. В., Прохоренко, Л. І. (2018). *Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: теорія і практика*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання : наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та переробл. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. С. 30.

4. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями. Дис… д-ра. психолог. наук., 2013. 466 с.

5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

6. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2017. С. 8.

7. Тарасун В. Аутологія. Теорія і практика: Підручник. «Вадекс», 2018. 590 с.

8. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. Journal of Consulling and Clinical Psychology Copyright. 1987. 55 (1) . P. 3-9.

УДК 159.92:159.942

Тетяна МОСПАНОВА

ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД У ПОДОЛАННІ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ МІЖ ЧОЛОВІКОМ І ЖІНКОЮ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

У статті розглянуто проблему співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою крізь призму гештальт-підходу. Визначено, що співзалежність є формою емоційної залежності, яка виникає внаслідок втрати особистісних меж, зниження самоцінності та потреби у зовнішньому схваленні. Показано, що гештальт-терапія розглядає це явище не як патологію, а як незавершений гештальт – непрожитий досвід, який потребує усвідомлення, прийняття й інтеграції.

У процесі дослідження проаналізовано ключові механізми співзалежності – конфлюенцію, ретрофлексію, проекцію, – а також шляхи їх подолання через розвиток усвідомлення (awareness), відновлення психологічних меж і формування автономії. З'ясовано, що гештальт-підхід сприяє переходу від симбіотичних, емоційно нерівних стосунків до зрілого партнерства, заснованого на свободі, прийнятті та відповідальності.

Зроблено висновок, що подолання співзалежності у межах гештальт-підходу є процесом внутрішньої трансформації – від ілюзії злиття до усвідомленого контакту з собою та іншим. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні практичних методик гештальт-терапії та аналізі сучасних соціокультурних чинників, які впливають на динаміку емоційної залежності у стос

Ключові слова: *гештальт-підхід, співзалежність, контакт, усвідомлення, психологічні межі, автономія, зрілі стосунки.*

Постановка проблеми. У сучасному психологічному дискурсі дедалі більшої актуальності набуває проблема співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою – як прояв глибинної деформації особистісної ідентичності та порушення механізмів саморегуляції. У контексті соціокультурних трансформацій, прискорення темпу життя та розмиття традиційних моделей гендерної взаємодії формується новий тип емоційних зв'язків – у яких потреба в близькості підмінюється страхом самотності, а любов – компенсаторним контролем і надмірним злиттям із партнером.

Проблема співзалежності виходить за межі побутового чи емоційного феномену – вона постає як екзистенційно-психологічна дилема особистісного розвитку, де партнер стає дзеркалом невирішених внутрішніх конфліктів. Традиційні когнітивно-поведінкові або психоаналітичні інтерпретації не завжди дозволяють досягти глибинного усвідомлення витоків цієї динаміки – оскільки вони зосереджені переважно на зміні поведінки чи реконструкції минулого досвіду.

У цьому контексті гештальт-підхід набуває особливої значущості – адже він розглядає співзалежність не як патологію, а як незавершений гештальт, тобто незавершений досвід, який прагне до усвідомлення, проживання та інтеграції. Гештальт-терапія спрямована на відновлення контакту людини з власними потребами, емоціями й тілесними переживаннями – що дозволяє перейти від симбіотичного злиття до зрілої, відповідальної присутності у стосунках.

Таким чином, постає наукова проблема – визначення можливостей і механізмів гештальт-підходу в подоланні феномену співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою. Її розв'язання передбачає інтеграцію феноменологічного бачення людини як цілісної істоти з практичними інструментами саморефлексії, контактної взаємодії та емоційної автономії – що відкриває перспективи гармонізації партнерських відносин на рівні особистісного розвитку й зрілості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою розглядається в контексті психологічної зрілості, автономії та особистісного зростання. Основи гештальт-підходу заклали Ф. Перлз, Л. Перлз і П. Гудмен ("Gestalt Therapy", 1951), які пояснювали труднощі у стосунках як наслідок втрати контакту з власними потребами. Подальший розвиток напрям отримав у працях І. Полстера та М. Полстера ("Gestalt Therapy Integrated", 1973), де наголошено на автентичності й відповідальності у партнерстві. Проблему співзалежності глибоко дослідили М. Біті ("Codependent No More", 1986) та П. Мелоді ("Facing Codependence", 1989).

В українській психології цю тему вивчають Т. М. Титаренко, С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Е. І. Носенко, М. С. Корольчук, В. О. Осьодло. Зокрема, Т. М. Титаренко підкреслює значення внутрішньої свободи, Максименко розглядає співзалежність як прояв емоційної дисгармонії, а Л. М. Карамушка – як ризик для психологічної безпеки у стосунках. Дослідниця Н. В. Чепелєва вказує на роль ранніх прив'язаностей у формуванні залежних моделей поведінки.

Попри наявні напрацювання, недостатньо дослідженими залишаються аспекти співзалежності в умовах цифрової взаємодії та можливості застосування гештальт-терапії для відновлення психологічної автономії партнерів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей гештальт-підходу у подоланні співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою, виявлення психологічних механізмів формування співзалежних стосунків та шляхів відновлення особистісної автономії, емоційної зрілості й гармонійного контакту між партнерами.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Проблема співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою – це складне багатовимірне явище, що поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та соціокультурні аспекти функціонування особистості. Воно проявляється у втраті психологічних меж, надмірній орієнтації на партнера, емоційному злитті та неможливості задовольнити власні потреби без схвалення або підтримки іншого. Співзалежність формується як несвідомий спосіб відтворення дитячих моделей стосунків – коли любов ототожнюється з підпорядкуванням, а прийняття – із втратою власної автономії.

З позицій гештальт-підходу співзалежність розглядається не як патологія, а як порушення природного процесу контакту між людиною і середовищем. Як зазначав Ф. Перлз, *«людина страждає не від того, що з нею відбувається, а від того, що вона не усвідомлює того, що відбувається»* [9]. Втрата усвідомлення власних почуттів і потреб призводить до того, що індивід шукає компенсацію через партнера – намагаючись заповнити внутрішню порожнечу через контроль, опіку чи жертвування собою.

Гештальт-терапія виходить із принципу цілісності людського досвіду – кожен емоційний процес прагне завершеності, тобто «закриття гештальту». Якщо емоція залишається непрожитою або витісненою, вона продовжує впливати на поведінку людини. І. Полстер і М. Полстер підкреслювали, що *«жоден новий досвід не може бути інтегрований, поки старий не буде завершений»* [10]. У випадку співзалежності це означає, що незавершені травматичні переживання минулого – нестача любові, відкидання, контроль – відтворюються у сучасних стосунках, створюючи цикл повторення болю.

З точки зору гештальт-теорії, ключовими механізмами, які підтримують співзалежність, є конфлюенція (емоційне злиття) та ретрофлексія (стримування емоцій із перенесенням енергії всередину). У стані конфлюенції партнери втрачають почуття окремості – їхні «Я» розчиняються одне в одному, що створює ілюзію близькості, але насправді позбавляє обох емоційної автономії. Ретрофлексія, своєю чергою, проявляється у тому, що людина не дозволяє собі виражати гнів, розчарування чи біль – натомість спрямовує цю енергію проти себе, що веде до психоемоційного виснаження.

П. Мелоді визначає співзалежність як *«емоційне рабство, замасковане під любов»*[7] – підкреслюючи, що основою такого стану є страх самотності та низька самоцінність. Гештальт-підхід у роботі з цим феноменом спрямований не на розрив стосунків, а на відновлення контакту з власними почуттями та потребами, що є передумовою гармонійних взаємин. Терапевтична мета полягає у розвитку усвідомлення (*awareness*) – здатності бути присутнім у моменті «тут і тепер», відчувати свої емоції без осуду, приймати себе і брати відповідальність за власний стан.

Як наголошує В. Сатир, *«люди не народжуються невпевненими – вони стають такими, коли перестають довіряти собі»* [11]. Співзалежність – це, по суті, втрата цієї довіри, заміна внутрішнього відчуття безпеки зовнішньою опорою на партнера. Відновлення довіри до себе в гештальт-терапії здійснюється через роботу з тілесним усвідомленням, експериментами з вираженням емоцій, аналізом «незавершених ситуацій» минулого.

Згідно з дослідженнями Т. М. Титаренко, українська культура традиційно підтримує моделі самопожертви та жертовної любові – що часто стають підґрунтям співзалежності. Вона зазначає, що *«традиційна модель жіночої ідентичності базується на відмові від власного "Я" на користь турботи про інших»* [5, с. 102]. С. Д. Максименко підкреслює, що психологічно зріла особистість здатна усвідомлювати себе суб'єктом власного життя – а не об'єктом впливу іншого [3, с. 202]. Л. М. Карамушка звертає увагу на важливість психологічної безпеки у стосунках – коли взаємодія не руйнує ідентичність, а навпаки сприяє розвитку внутрішньої стабільності [1, с. 56].

В аспекті гештальт-терапії для подолання співзалежності використовуються методи, спрямовані на розвиток самосвідомості та формування внутрішніх меж. Зокрема:

– техніка «порожнього стільця» допомагає клієнтові проговорити невисловлені емоції до партнера;

– робота з полярностями дозволяє усвідомити внутрішній конфлікт між потребою у любові та прагненням до самостійності;

– тілесне усвідомлення сприяє розпізнаванню прихованої напруги, тривоги чи сорому, які сигналізують про втрату контакту із собою;

– експерименти з новими формами поведінки – наприклад, відмова від надконтролю, уміння сказати «ні», формування власних кордонів.

Таким чином, гештальт-підхід розглядає співзалежність як кризу контакту із собою, що може стати точкою росту за умови усвідомлення, прийняття та інтеграції власних емоцій. Як писав І. Полстер, *«людина*

стає вільною тоді, коли починає вибирати, а не лише реагувати» [10]. Саме вибір – бути у стосунку не через страх, а через свідоме бажання – стає центральним результатом гештальт-терапевтичного процесу.

В зв'язку з цим, можна зазначити, що подолання співзалежності у гештальт-підході – це шлях від ілюзії злиття до усвідомленої присутності. Воно не передбачає розриву з партнером, а навпаки – спрямоване на створення простору, де обидві особистості можуть розвиватися автономно, зберігаючи емоційний зв'язок без втрати власного «Я». Такий підхід є особливо значущим у контексті сучасного українського суспільства – де процеси соціальної нестабільності, цифрової комунікації та культурних трансформацій створюють нові виклики для міжособистісної зрілості й психологічної автономії.

Отже, гештальт-підхід у подоланні співзалежності у взаєминах між чоловіком і жінкою доводить свою ефективність завдяки орієнтації на цілісність, усвідомлення та особистісну відповідальність. Він дозволяє людині відновити контакт із власними емоціями, потребами та тілесними відчуттями – повертаючи внутрішню опору та автономію. Подолання співзалежності в межах цього підходу означає не руйнування стосунків, а їхню якісну трансформацію – перехід від симбіотичної залежності до зрілого партнерства, заснованого на взаємній повазі, свободі й емоційній зрілості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що співзалежність у взаєминах між чоловіком і жінкою є наслідком втрати внутрішнього контакту із собою – зниження самоцінності, розмиття особистісних меж та надмірної орієнтації на партнера. Такий тип стосунків призводить до емоційного виснаження, відчуття контролю, страху самотності та неможливості побудови гармонійного партнерства.

Гештальт-підхід пропонує ефективну стратегію подолання співзалежності – через усвідомлення власних почуттів, прийняття відповідальності за свій емоційний стан і формування внутрішньої автономії. Терапевтична робота спрямована на розвиток здатності перебувати у стані «тут і тепер», встановлювати здорові межі, визнавати та виражати власні потреби без почуття провини чи страху втрати любові.

Основними результатами застосування гештальт-підходу є відновлення психологічної цілісності, розвиток емоційної зрілості, зниження тривожності у стосунках і перехід від симбіотичної залежності до рівноправного партнерства. Таким чином, подолання співзалежності не означає розриву стосунків – воно передбачає їхню якісну трансформацію, у якій любов поєднується зі свободою, а близькість – з автономією. Отже, гештальт-підхід відкриває нові можливості для формування гармонійних, свідомих і зрілих взаємин між чоловіком і жінкою, заснованих на самоповазі, відповідальності та глибокому контакті з власним «Я».

Перспективи подальших досліджень полягають у ґрунтовному аналізі психологічних механізмів формування співзалежності, розробленні практичних методик гештальт-терапевтичної підтримки пар, а також у дослідженні впливу сучасних соціокультурних чинників – цифрової взаємодії, зміни ролей і комунікаційних моделей – на динаміку міжособистісної залежності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карамушка Л. М. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі. – Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019. – 248 с.
2. Корольчук М. С., Осьодло В. О. Психологія стресостійкості та адаптації особистості: навч. посіб. – Київ: КНЕУ, 2016. – 280 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: у 2 т. Т. 2. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. – 436 с.
4. Носенко Е. І. Психологічні чинники емоційної зрілості особистості. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. – 212 с.
5. Титаренко Т. М. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. – Київ: Либідь, 2015. – 304 с.
6. Beattie M. Codependent No More: How to Stop Controlling Others and Start Caring for Yourself. – Center City, MN: Hazelden, 1986. – 230 p.
7. Melody P. Facing Codependence: What It Is, Where It Comes From, How It Sabotages Our Lives. – San Francisco: Harper & Row, 1989. – 223 p.
8. Perls F. Gestalt Therapy Verbatim. – Lafayette, CA: Real People Press, 1969. – 200 p.
9. Perls F., Hefferline R., Goodman P. Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. – New York: Julian Press, 1951. – 403 p.
10. Polster I., Polster M. Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory and Practice. – New York: Vintage Books, 1973. – 316 p.
11. Satir V. Conjoint Family Therapy. – Palo Alto: Science and Behavior Books, 1967. – 284 p.

УДК 159.923.2:005.322:330.13

Діана НАЗАРЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ БІЗНЕС-СЕРЕДОВИЩА ДО ГРОШЕЙ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

У статті досліджено психологічні особливості ставлення керівників бізнес-середовища до грошей як багатовимірного феномену, що поєднує індивідуальні цінності, мотиваційні орієнтації, соціокультурні впливи та корпоративні норми. Показано, що для бізнес-лідерів гроші виходять за межі економічної

категорії, виконуючи функції символу влади, безпеки, свободи й престижу. На основі когнітивних, мотиваційних, соціокультурних і комунікативних підходів обґрунтовано роль грошових установок у стилі лідерства, прийнятті управлінських рішень та побудові систем мотивації. Доведено, що в інноваційно орієнтованих організаціях фінанси розглядаються як ресурс розвитку, тоді як у ієрархічних – як інструмент контролю.

Ключові слова: *гроші, ставлення до грошей, керівник, бізнес-середовище, економічна свідомість, фінансова мотивація, ціннісні орієнтації, особистісні риси, психологія управління, економічна поведінка.*

Актуальність дослідження. У сучасному світі гроші виступають не лише економічним інструментом, а й вагомим соціально-психологічним чинником, що визначає поведінку, мотивацію та управлінські рішення керівників бізнес-середовища. В умовах глобальної нестабільності, інфляційних процесів, воєнних викликів і високої економічної турбулентності ставлення до грошей стає індикатором внутрішньої стійкості особистості та культури організації.

В Україні бізнес-середовище переживає глибоку трансформацію: від орієнтації на матеріальну вигоду – до пошуку нових сенсів у фінансовій поведінці, де гроші розглядаються не лише як засіб накопичення, а як ресурс розвитку, свободи та соціальної відповідальності.

Фінансова поведінка керівників безпосередньо впливає на ефективність організацій, якість управлінських рішень і психологічний клімат у колективі. Згідно з сучасними дослідженнями, саме установки щодо грошей визначають рівень довіри, схильність до ризику, стилі лідерства та корпоративні цінності. Водночас високий рівень фінансової тривожності, характерний для кризових періодів, спричиняє імпульсивні або надмірно обережні рішення, що знижують стратегічну гнучкість бізнесу.

В українському контексті ця проблематика набуває особливого значення через наслідки війни, економічну нестабільність і потребу відновлення підприємницького сектору. Керівники діють у стані постійної невизначеності, де психологічне ставлення до грошей стає ключовим чинником адаптації, мотивації персоналу та підтримання морально-психологічної рівноваги в команді.

Попри це, у більшості управлінських досліджень фінансові рішення аналізуються переважно з економічного або стратегічного погляду, тоді як психологічна складова залишається недостатньо вивченою. Тому виникає потреба в комплексному розгляді грошових установок керівників як особистісного, соціального й культурного феномену, що визначає якість лідерства, ефективність організації та рівень корпоративної етики.

Стан розробленості проблеми. Психологічний вимір ставлення до грошей має міждисциплінарний характер і досліджується в межах економічної, соціальної та організаційної психології. Класичні підходи до аналізу фінансової поведінки започатковані працями Д. Канемана та А. Тверскі, які в теорії перспектив довели, що прийняття фінансових рішень часто зумовлене не раціональною логікою, а когнітивними упередженнями й страхом втрат. Їхні висновки стали підґрунтям сучасної поведінкової економіки, що пояснює ірраціональність у фінансових діях навіть досвідчених керівників.

У контексті мотиваційних підходів А. Маслоу розглядав гроші як інструмент задоволення не лише базових, а й вищих потреб – самореалізації, престижу та автономії, що дало змогу інтерпретувати фінансові установки як відображення внутрішніх мотиваційних структур особистості. А. Фернхем конкретизував типологію грошових установок, виокремивши «тривожні», «статусні», «бережливі» та «розважальні» орієнтації, які визначають схильність до ризику й управлінські стилі [4].

Ідеї К. Левіна щодо «поля сил» розкрили взаємодію соціальних і культурних чинників із внутрішніми мотивами керівника, пояснюючи, як корпоративна культура може трансформувати ставлення до грошей – від засобу контролю до ресурсу партнерства. Е. Шейн, розвиваючи концепцію організаційної культури, показав, що фінансові цінності організації відображають її базові припущення про справедливість, довіру та владу, формуючи основу корпоративної ідентичності.

Р. Чалдіні у своїй теорії соціального впливу підкреслював, що фінансові стимули є ефективними лише за умов довіри й соціального визнання, а отже, усвідомлене ставлення керівника до власних грошових установок визначає характер його взаємодії з підлеглими – маніпулятивний чи партнерський [5].

Серед українських дослідників слід відзначити В. Ковальова, О. Кисельову, І. Беха, які аналізують психологічні аспекти управління персоналом, мотивації та формування економічної культури керівника. Водночас фінансова поведінка здебільшого розглядається побіжно, без аналізу глибинних психологічних механізмів ставлення до грошей. Це свідчить про недостатню теоретичну розробленість проблеми та необхідність її подальшого вивчення в контексті сучасної української бізнес-психології.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей ставлення керівників бізнес-середовища до грошей, визначення його структурних компонентів і закономірностей прояву у зв'язку з типом корпоративної культури, мотиваційними орієнтаціями та особистісними характеристиками управлінців. Особливу увагу приділено з'ясуванню того, як грошові установки впливають на стиль лідерства, прийняття управлінських рішень, етичні стандарти та рівень довіри у команді.

Методологічну основу становлять положення сучасної економічної психології, організаційної поведінки та гуманістичної парадигми особистості. Концепції Д. Канемана і А. Тверскі щодо когнітивних

викривлень, ідеї А. Маслоу про багаторівневу мотивацію, підхід Е. Шейна до розуміння корпоративної культури, а також праці Р. Чалдіні про вплив і довіру створюють міждисциплінарне підґрунтя для аналізу феномену ставлення керівників до грошей. У дослідженні застосовано системно-аналітичний, порівняльно-теоретичний і феноменологічний методи, що дозволили інтегрувати соціокультурні, психологічні та управлінські аспекти проблеми та забезпечили комплексність підходу до її вивчення.

Виклад основного матеріалу. Психологічне ставлення керівників бізнес-середовища до грошей є складною системою, у якій взаємодіють когнітивні, емоційно-мотиваційні, ціннісні та соціокультурні компоненти. На відміну від звичайного суб'єкта економічної поведінки, керівник не лише розпоряджається фінансовими ресурсами, а й задає систему орієнтирів, що визначає грошову поведінку всього колективу. Його ставлення до грошей – не приватна установка, а своєрідний психологічний механізм управління корпоративною свідомістю, який впливає на культуру взаємодії, рівень довіри, прозорість фінансових процесів і моральний клімат у команді.

Психологічна сутність грошових установок полягає в тому, що гроші для керівника є багаторівневим символом – одночасно засобом контролю, критерієм успіху, ресурсом безпеки, інструментом самореалізації та способом емоційної компенсації. Залежно від домінантного значення, вони можуть бути джерелом впевненості або тривоги, енергією розвитку чи обмеження. Тому вивчення ставлення до грошей в управлінців потребує не лише економічного, а й глибокого психологічного аналізу.

Керівники, орієнтовані на стабільність, схильні сприймати гроші як гарантію безпеки та передбачуваності. Вони обережні у прийнятті ризикованих рішень, тяжіють до довгострокового планування, але можуть надмірно контролювати фінансові потоки, що обмежує ініціативу підлеглих. Натомість підприємливі лідери трактують гроші як символ свободи та самореалізації, стимулюючи інноваційність, проте іноді виявляючи імпульсивність і недооцінку ризиків. Таким чином, фінансові установки відображають внутрішню структуру особистісних потреб – від прагнення стабільності до самовираження чи влади.

Поведінкові дослідження доводять, що навіть висококваліфіковані керівники підпадають під вплив когнітивних упереджень. Ефект уникнення втрат зумовлює надмірну обережність, ефект якоріння – схильність орієнтуватися на перші враження, а ілюзія контролю – переоцінку власної здатності прогнозувати події. Рівень усвідомлення цих викривлень визначає якість управлінських рішень і стратегічну стійкість бізнесу [3;6].

Емоційний аспект грошового ставлення має не менше значення. За А. Фернхемом, особи з високою фінансовою тривожністю схильні до надмірної економії й відкладання рішень, тоді як статусно орієнтовані прагнуть демонструвати матеріальні ознаки успіху навіть ціною перевищення можливостей. Для керівників обидві крайнощі є ризикованими: перша гальмує розвиток, друга – підриває стабільність. Емоційне ставлення до грошей формує не лише фінансові звички, а й стиль взаємодії: керівник, який асоціює гроші з довірою, створює партнерські відносини, тоді як той, хто сприймає їх як символ влади, тяжіє до авторитарного контролю.

Значну роль у формуванні грошових установок відіграє корпоративна культура – система норм і цінностей, що визначає ставлення до ресурсів. Відповідно до моделі Е. Шейна, культура формує «невидимі припущення» про природу грошей: чи це нагорода за результат, інструмент контролю чи засіб соціальної справедливості. В організаціях із демократичним стилем управління гроші часто виконують функцію розвитку – через бонуси, інвестиції у навчання, підтримку ініціатив. У структурах із жорсткою ієрархією фінанси, навпаки, виступають засобом контролю, що зміцнює вертикаль влади, але знижує рівень довіри. Отже, корпоративна культура є не лише контекстом, а й регулятором грошових установок керівників.

Окремої уваги потребує моральний вимір фінансів у бізнесі. Як зазначають, гроші дедалі частіше розглядаються як простір морального вибору. Для етичного керівника вони є ресурсом довіри, соціальної відповідальності та сталого розвитку; для маніпулятивного – інструментом впливу й контролю. Психологічна зрілість управлінця полягає у здатності поєднувати матеріальні та духовні цінності, зберігати фінансову дисципліну, не втрачаючи людяності.

В українському контексті феномен ставлення до грошей набуває особливого значення в умовах воєнних подій і економічних криз. Керівники діють у ситуації невизначеності, коли гроші стають не лише показником успіху, а й засобом виживання. Відбувається переорієнтація фінансових установок: на перший план виходять цінності стабільності, взаємопідтримки й прозорості. Для багатьох бізнес-лідерів гроші перетворюються на ресурс соціального капіталу – можливість підтримати команду, громаду чи державу[1;2].

Сучасні тенденції цифровізації бізнесу змінюють саме уявлення про гроші. Безготівкові розрахунки, криптовалюти, фінтех-рішення розмивають їхню матеріальну природу, переводячи у символічну площину. Це підсилює ефекти абстракції: керівники можуть легше ризикувати або, навпаки, втрачати відчуття контролю над ресурсами. Виникає нова форма грошової поведінки – цифрова установка, що поєднує швидкість рішень із підвищеною емоційністю.

Таким чином, ставлення до грошей серед керівників бізнес-середовища є динамічною системою, чутливою до економічних, культурних і психологічних змін. Гроші виконують роль психологічного індикатора лідерства, відображаючи здатність особистості поєднувати раціональність і емоційність, прагматизм і моральність, стратегічність і довіру. У зрілого керівника фінансові рішення ґрунтуються на

свідомих цінностях, а гроші постають не метою, а інструментом розвитку – як особистісного, так і організаційного.

Висновки. Ставлення керівників бізнес-середовища до грошей є багатовимірним психологічним феноменом, що відображає рівень їхньої зрілості, ціннісні орієнтації та стиль лідерства. Гроші виступають не лише економічним інструментом, а показником внутрішньої гнучкості, здатності поєднувати раціональність із гуманістичними цінностями. Усвідомлені грошові установки сприяють етичному управлінню, довірі та розвитку організації, тоді як орієнтація на контроль чи страх втрати обмежує потенціал лідера. Таким чином, зріле ставлення до грошей визначає не лише фінансову ефективність, а й якість взаємин та моральну цілісність керівника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вартанова О. В. Вплив ставлення до грошей на споживчу поведінку менеджерів. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка.* 2023. Вип. 17. С. 12–20.URL: http://tnv-econom.ksauniv.ks.ua/index.php/journal/article/view/416
2. Гурковський Д. Психологічний профіль керівника. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія.* 2023. Т. 4, № 2. С. 45–56.URL: https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/2885
3. Канеман Д. *Мислення швидке й повільне.* Київ : Наш Формат, 2018. 544 с.
4. Маслоу А. Г. *Мотивація та особистість.* Київ : Видавництво «АСТ», 2008. 352 с.
5. Сайн Е. Г. *Організаційна культура і лідерство.* Київ : КМ Академія, 2012. 420 с.
6. Фернхем А. *Нова психологія грошей.* Львів : Літопис, 2018. 312 с.

УДК 159.944.4:614.253.4-057

Ірина ПАВЛИШИНА

ЗВ'ЯЗОК РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ З ДЕПРЕСІЄЮ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті розглянуто феномен емоційного вигорання серед медичних працівників та його взаємозв'язок із депресивними станами. Визначено симптоматику даних феноменів та їх наслідки для особистості й професійної діяльності. Проаналізовано перетини між вигоранням і депресією. Визначено стрес як центральний пояснювальний фактор у взаємозв'язку між вигоранням та депресією. Акцентовано увагу на важливості психологічної освіти медичного персоналу з метою розрізнення станів вигорання і депресії, оскільки кожен з них вимагає різного втручання.

***Ключові слова**: емоційне вигорання, депресія, медичні працівники, стрес, психічне здоров'я, профілактика.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, попри надзвичайну гуманність професії медика, у масовій культурі та соціальних мережах нерідко формується спотворене уявлення про лікарів як про черствих і байдужих людей. Така позиція часто є наслідком не професійної неетичності, а синдрому емоційного вигорання (СЕВ), який виникає під впливом хронічного стресу, перевтоми та тривалого емоційного напруження.

Останнім часом синдром вигорання серед медичних працівників має епідеміологічний характер: частота виявлення цього явища у медичних працівників коливається від 46% до 89,3% [1]. Це пов'язано, в першу чергу, з самим типом професійної діяльності в системі «людина-людина» та високим рівнем навантаження. Водночас для українських медиків проблема вигорання загострилась у зв'язку з війною. Збільшилось навантаження на лікарів через тяжкий характер бойових травм у військовослужбовців, ризиковані умови роботи, особливо у прифронтових містах.

Синдром емоційного вигорання має спільні прояви з депресією, через що їх часто важко розрізнити. Незважаючи на значне перекриття, традиційна клінічна та організаційна психологія намагається розрізнити ці стани, оскільки від цього багато в чому залежить вибір шляхів психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема емоційного вигорання активно досліджувалась як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Важливий внесок в розробку концепції поняття вигорання внесли Х. Фройденберг, К. Маслач, Е. Джексон, Дж. Едельвіч, Х. Фішер, С. Майєр. Серед українських дослідників у різні роки синдрому емоційного вигорання приділяли увагу Л. Юрьєва, М. Гавриленко, О. Знанецька, Н. Калайтан, Т. Пастрик, О. Кормило, О. Слободянюк, І. Литвиненко, І. Боровик, Л. Лотоцька-Голуб, Т. Вежновець та ін.

Депресія та депресивні розлади вивчалися здебільшого з позицій медичної і клінічної психології (Н. Гаранян, В. Ковальов, Г. Мазуро, Б. Михайлов, Е. Наталевич, В. Підкоритов, В. Синицький, Л. Шестопалова, Ю. Чайка та ін.). Водночас досліджень, які б були спрямовані на виявлення зв'язку між емоційним вигоранням і депресією вкрай обмаль. Зважаючи на виклики військового часу, з якими співіснує

система охорони здоров'я в Україні, важливо більш глибоко вивчити цей зв'язок для більш точної діагностики, вибору ефективної стратегії лікування та профілактики, а також управління організаційними ризиками.

Відповідно, **метою статті** було визначено теоретичний аналіз феноменів емоційного вигорання й депресії у медичних працівників з метою виявлення між ними зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «емоційне вигорання» вперше запровадив Г. Фрейденбергер у 1974 році [2]. Подальший розвиток концепції отримав у роботах К. Маслач і С. Джексон [3], [4], які виділили три ключові компоненти синдрому: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень.

Емоційне вигорання проявляється через втрату енергії, апатію, розчарування, цинізм, соціальну ізоляцію, порушення сну та соматичні скарги. У медичних працівників цей стан ускладнюється високою відповідальністю, необхідністю приймати складні рішення та постійним контактом із пацієнтами, які переживають біль або страждання.

Емоційне вигорання часто розглядається як процес, який може прогресувати до депресії, спричиненої виснаженням. Згідно з моделлю Маттіаса Буріша, процес вигорання проходить сім фаз, де сьома фаза – це фаза депресії та відчаю. На цій стадії з'являються почуття марності, глибоко негативне ставлення, тривоги щодо майбутнього та екзистенційний відчай, що може призвести до суїцидальних думок. На цій пізній стадії, згідно з міжнародною класифікацією психічних розладів, діагностується помірна або навіть важка депресія.

Таким чином, депресивні стани часто виступають як каталізатор або наслідок вигорання. Згідно з визначенням ВООЗ [5], депресія – це афективний розлад, що супроводжується пригніченим настроєм, втратою інтересу, відчуттям провини та безнадії. Також цей стан супроводжується змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки. В особливо складних випадках, при тривалій протяжності такого стану говорять про депресивне захворювання, яке потребує не тільки психологічного, а й медикаментозного лікування.

Науковці [6, 165] виділяють низку психологічних маркерів депресії, а саме: 1. Емоційні прояви депресії: туга, придушене, пригнічений настрій, розпач, страждання, дратівливість, тривога, втрата здатності відчувати задоволення від раннє приємних занять, втрата інтересу до всього навколишнього. 2. Фізіологічні прояви депресії: порушення сну (безсоння, сонливість), порушення функції кишечника (запори), зміни апетиту (його втрата або переїдання), зниження сексуальних потреб, болі в серці, шлунку, в м'язах, зниження енергії. 3. Поведінкові прояви: уникнення спілкування (небажання спілкуватися з іншими людьми, схильність до самотності), відмова від розваг, зловживання алкоголем і психоактивними речовинами, що дають тимчасове розслаблення. 4. Розумові прояви: труднощі прийняття рішення, труднощі зосередження, переважання негативних, похмурих думок про себе, занижена самооцінка, думки про самогубство (в разі тяжкої депресії), думки про непотрібність, чи не значимості себе в цьому суспільстві, сповільненість мислення.

Як депресія, так і емоційне вигорання можуть викликати схожі проблеми з фізичним та психічним здоров'ям. Так званою серцевиною вигорання є емоційне виснаження (втома/зменшення енергії), яке водночас є ключовою ознакою депресії. Також вигорання, як і депресія, пов'язане із зниженням або втратою інтересу до діяльності, яка раніше приносила задоволення, когнітивними порушеннями, такими як погіршення планування, проблеми з концентрацією, пам'яттю та уповільненням реакцій.

Дослідниками Ренцо Бьянки, Ірвін Сэм Шонфельд та Ерік Лоран було виявлено, що вигорання асоціюється з розгорнутою депресивною клінічною картиною. У дослідженні, що безпосередньо порівнювало симптоматику, було встановлено, що виснажені працівники (вчителі з клінічним вигоранням) повідомляли про таку ж кількість депресивних симптомів, як і клінічно депресивні пацієнти, при цьому діагностично значущих відмінностей між групами не було виявлено [7]. Автори роблять висновки про те, важко встановити напевно, чи є вигорання окремим явищем, чи лише формою депресії. На їх думку використання терміна «вигорання» замість «депресія» може бути стратегією уникнення стигми, що, однак, може призвести до затримки належного лікування.

Центральним пояснювальним фактором у взаємозв'язку між вигоранням та депресією є психологічний стрес є. Як відомо, хронічний стрес призводить до виснаження, яке, у свою чергу, може бути проявом депресивної симптоматики.

Проте між вигоранням і депресією можна визначити і певні розмежування. Вигорання традиційно є ситуаційно-специфічним і пов'язане з робочим середовищем або хронічним професійним стресом. Депресія є контекстно-незалежною і впливає на всі сфери життя людини, незалежно від обставин.

Важливо наголосити, що використання терміну «вигорання» замість «депресія» може бути стратегією уникнення стигми, особливо в робочому середовищі. Однак важливо пам'ятати, що така стратегія може призвести до затримки діагностики та лікування при наявності клінічної депресії

З вищесказаного випливає, що профілактика емоційного вигорання та депресивних станів у медичних працівників повинна включати в психологічну освіту персоналу з метою розрізнення станів вигорання і депресії, оскільки кожен з них вимагає різного втручання.

Висновки. Депресивні стани та синдром емоційного вигорання мають тісний взаємозв'язок і часто формують єдиний психоемоційний континуум. Відповідно профілактика емоційного виснаження повинна бути системною – поєднувати індивідуальні, організаційні та соціально-психологічні підходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вежновець Т.А. Особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників з різними типами трудової мотивації/ Т.А. Вежновець, В.Д. Парій// Медичні перспективи. – 2016. – Т 21, №2. – С.127-132.
2. Freudenberger H.J. Staff burnout. Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30 (1). P. 159–165.
3. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2 (2). P. 99–113.
4. Maslach C., Leiter M.P. Burnout: A multidimensional perspective. Psychology Press, 2016.
5. Всесвітня організація охорони здоров'я. Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates. WHO, 2020.4. Beck A.T. Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. Harper & Row, 1967.
6. Радул І. Г. Депресивність як психологічний феномен. Вип. 11. Київ – Ніжин: ПП Лисенко. 2018. С. 163–172.
7. Bianchi, Renzo & Schonfeld, Irvin & Laurent, Eric. (2015). Burnout-depression overlap: A review. Clinical Psychology Review. 36. 28-41. 10.1016/j.cpr.2015.01.004.

УДК 159.944.4:37.015.3

Наталія ПОТЄХІНА

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Міненко О. О.

У статті розглянуто проблему професійного вигорання педагогічних працівників у контексті суспільної кризи, зокрема воєнного конфлікту, в Україні. Емпірично досліджено та проаналізовано психологічні наслідки емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження мотивації педагогічних працівників для якості освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Визначено взаємозв'язок між вигоранням і якістю освіти та запропоновано напрями психологічної підтримки педагогів.

Ключові слова: *професійне вигорання, педагоги, освітній процес, криза, суспільна криза, війна, психологічний стан, травматизація, стресостійкість. якість освіти.*

Постановка проблеми. Війна в Україні створює безпрецедентний виклик для ефективної діяльності закладів освіти всіх рівнів, глибоко впливаючи як на благополуччя учасників освітнього процесу, так і на створення в них безпечного освітнього середовища, що є одним з показників якості освітніх послуг. Втрата близьких, руйнування домівок, постійна загроза життю, досвід перебування в окупації, примусове переміщення – це неповний перелік факторів, які створюють глибоку психологічну травму, що не може не впливати на професійне життя особистості. За таких умов професійне здоров'я педагогів може бути під загрозою. І тому важливо зберігати й підтримувати професійне здоров'я педагогів, як групи, яка має високий ступінь вигорання та піддається високому нервовому напруженню

Дослідження впливу професійного вигорання педагогічних працівників на якість освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти України набуває особливої актуальності в умовах триваючої суспільної кризи, спричиненої не тільки широкомасштабною військовою агресією, але й попередніми кризовими явищами, зокрема пандемією. Учителі вимушені працювати в умовах тривожності, невизначеності, часто – без достатньої психологічної підтримки. Унаслідок цього збільшується ризик розвитку емоційного вигорання, що проявляється у втраті мотивації, байдужості, цинічному ставленні до учнів і зниженні ефективності навчання. Для системи освіти це стає загрозою якості освітнього процесу, особливо в умовах відтоку кадрів з освітньої галузі та, як наслідок, дефіциту кваліфікованих вчителів з належним рівнем професійної майстерності. Саме тому збереження психологічного здоров'я та професійної ефективності педагогів є критично важливим для забезпечення стабільності та розвитку системи освіти України, по суті це є одним з ключових завдань для органів управління освітою та керівників закладів загалної середньої освіти зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен професійного вигорання активно вивчається у вітчизняній та зарубіжній психології (роботи К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янової, Е. Дробишевої та ін.). Сучасні дослідження українських вчених, таких як В. Панок, Т. Дзюба, М. Міщенко, Л. Карамушки підтверджують, що в умовах широкомасштабної агресії та тривалого травмівного стресу професійне здоров'я педагогів, чия роль розширилася до психолога та захисника, перебуває під значною загрозою. Дослідниками було виявлено, що педагоги належать до «групи підвищеного ризику», демонструючи високий рівень тривожності та сформовану фазу «Виснаження» СПВ, посилену психофізичним перевантаженням, зокрема, через дистанційний формат навчання [1;2;3;4; та ін.].

Професійне вигорання, що включає емоційне виснаження та зниження професійної ефективності, призводить до неоптимального функціонування закладу загальної середньої освіти і ставить під загрозу якість освітньої діяльності. Слід відзначити грунтовне дослідження авторського колективу під головуванням В. Г. Панок у складі , С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревського, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєвої, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіної, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмоли. Автори наголошують, що з огляду на кризову ситуацію в сучасному соціокультурному просторі України ключовими проблемами освітнього середовища, які можуть позначатися на загальному емоційному стані його учасників та спричиняти несприятливі наслідки через травматичні стресові впливи, є, серед інших, недостатність заходів із психологічної просвіти учасників освітнього простору; нагальна потреба в активному та цілеспрямованому донесенні основної інформації до всіх учасників освітнього процесу щодо наслідків впливу кризових обставин; надмірного/хронічного стресу на людину; основних симптомів, які свідчать про несприятливі наслідки стресу; способів підтримки психоемоційного балансу та метального здоров'я, навичок самодопомоги та першої психологічної допомоги; особливостей переживання наслідків впливу надмірних стресових чинників дітьми, взаємозв'язку психоемоційного стану дорослих і дітей, значення дорослих для сприятливого подолання стресових обставин дітьми; сприятливого алгоритму виходу, подолання стресових/кризових обставин; навичок розвитку життєстійкості, стресостійкості; основних умов посттравматичного зростання тощо [1, с. 51].

Проте, попри значну кількість досліджень, присвячених вигоранню загалом та вигоранню педагогів зокрема, вивчення психологічних особливостей синдрому професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти саме в умовах суспільної кризи залишається недостатньо висвітленим. Існують певні прогалини у розумінні специфіки проявів вигорання, його динаміки та чинників, що посилюють його розвиток під впливом екстремальних соціальних обставин.

Метою даного дослідження ***було вивчення особливостей синдрому професійного вигорання та стресостійкості педагогів в умовах суспільної кризи, зокрема війни; розробка рекомендацій для адміністрації закладів загальної середньої освіти з*** підтримки ментального здоров'я педагогічних працівників, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в умовах суспільної кризи та травми війною.

Виклад основного матеріалу. ***З метою розв'язання поставлених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичні – аналіз психологічних джерел із досліджуваної проблематики, узагальнення та систематизація даних; емпіричні:*** методика Бойка «Діагностика синдрому емоційного вигорання»; 2) **:** методика «Діагностика професійного вигорання» (автор К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Є. Водоп'янової); 3) Опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу» (Максименко, Карамушка, Зайчикова, 2004); 4) Діагностика психологічних умов шкільного освітнього середовища (Бадьїна).

У дослідженні взяли участь 20 педагогічних працівників Комунального закладу «Компаніївський ліцей» Компаніївської селищної ради Кропивницького району Кіровоградської оласті. Професійний трудовий стаж цих педагогів – 3–40 років. Більшість респондентів (89%) – жіночої статі, 11% – чоловічої статі. Середній вік респондентів становить 43 роки (вік від 28 до 58 років).

Обробка даних здійснювалася за допомогою описової статистики, кореляційного аналізу та АІС «Я-ПСИХОЛОГ»

В основу методики В. Бойка «Діагностика синдрому емоційного вигорання» покладена модель вигорання як динамічного процесу

Результати за даною методикою представлені на рисунку 1

Рис.1. Зведені результати діагностики СПВ за методикою В.Бойка

- Перша фаза емоційного вигорання – напруження – що характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю повністю сформувалася у 15% педагогів. На стадії формування проявляється в 46% учителів.
- Друга фаза - резистенція - повністю сформувалася у 62% респондентів. На стадії формування – у 38%. Високий рівень редукції професійних обов'язків показали 85% педагогів, середній - 15%.

- Третя фаза – виснаження - повністю сформувалася у 38% респондентів, на стадії формування -у 38%. Високий рівень розвитку психосоматичних та психовегетативних порушенн показали 46% працівників, середній - 31%.

Слід підкреслити, що фаза «Виснаження» характеризується зниженням загального тонусу та ослабленням нервової системи. Для педагогів характерне психофізичне перевантаження, втома, а емоційний захист у формі «вигорання» стає невід'ємним атрибутом особистості.

Серед домінуючих симптомів у педагогів є симптом «емоційного дефіциту» та симптом «емоційної відчуженості». Це свідчить, що фахівець відчуває, що емоційно він уже не може допомагати суб'єктам своєї діяльності, не здатен співпереживати та співчувати. Реагування без відчуттів та емоцій – найяскравіший симптом «вигорання». Він свідчить про професійну деформацію особистості й завдає збитку суб'єкту спілкування, тобто іншим учасникам освітнього процесу. Чим сильніше відчуття, що емоційно вже не можна допомогти суб'єкту своєї діяльності, тим більше педагог намагається полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних затрат під час спіл кування. Показник виснаження залежить від рівня розвитку синдрому емоційного вигорання. Відчуття емоційного вигорання на психологічному рівні викликає прояв виснаження на фізичному рівні, що проявляється у фізичному дискомфорті, постійній втомі та порушеннях сну. Наведені дані підтверджують, що розвиток синдрому емоційного вигорання призводить до хронічного психоемоційного перенавантаження у професійній діяльності. Із такою групою фахівців необхідно проводити роботу, оскільки існує ризик формування психосоматичних розладів і реакцій, зниження якості роботи та інших особистісних деформацій.

Для дослідження рівня стресостійкості особистості було використано опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу». Результати за даною методикою представлені на рисунку 2.

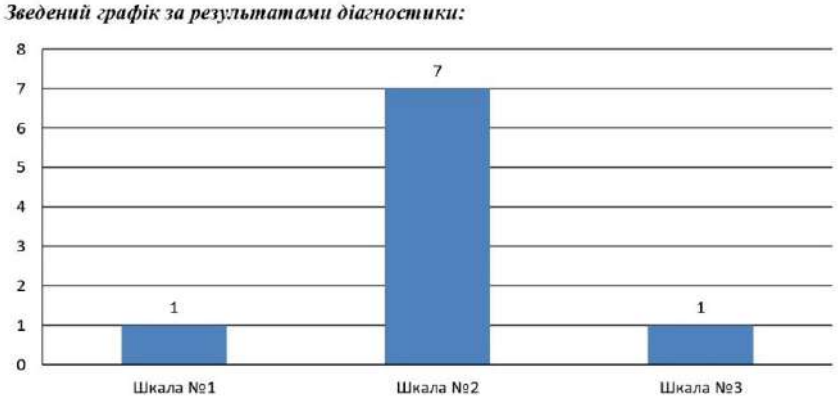


Рис.2. Зведені результати рівня стресостійкості респондентів за опитувальником «Самооцінка стійкості до стресу»

За результатами діагностики 11% педагогів мають високий рівень стійкості до стресу.

Середній рівень стійкості до стресу показали 78% респондентів, низький рівень стійкості до стресу мають 11%. Отже, аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновки, ***що у значної частини педагогів немає необхідних особистісних психологічних ресурсів для роботи, і особливо коли обсяг роботи при цьому збільшується, вони відчувають постійний стрес, у результаті чого знижується успішність роботи.***

Для формування дієвих рекомендацій щодо заходів психосоціальної підтримки педагогічних працівників було також проведено діагностику психологічних умов шкільного освітнього середовища, розроблену Н.П. Бадьїною.

Високий рівень інтенсивності навантаження у навчальному закладі відмічають 0% респондентів, про середній рівень навантаження говорять 64% низький рівень відмічають 36% респондентів. Високий рівень емоційно-психологічного комфорту відчувають 0% респондентів, середній рівень емоційно-психологічного комфорту - 64%, низький рівень відчувають 36%. Високий рівень задоволеності навчальним закладом відчувають 64% респондентів, середній рівень - 36%. Про високий рівень демократичності освітнього середовища, що проявляється в ступені демократичності адміністрації, можливості брати участь в управлінні школою, приймати рішення, що стосуються особистих інтересів учасників освітнього процесу говорять 27% респондентів, середній рівень відмічають 73%. Високий рівень педагогічного підтримки та сприяння адміністрації професійному зростанню та підвищенню кваліфікації вчителів /36% респондентів, середній - 64% Високо оцінюють рівень викладання у закладі освіти різних предметних дисциплін та задоволенні якістю освітніх послуг 9% . Середній рівень задоволеності мають 82% . Не задоволені якістю освітніх послуг (низький рівень) 9% респондентів.

Ці дані корелюються з даними діагностики за методикою В. Бойка «Діагностика синдрому емоційного вигорання». Педагогічні працівники, у яких фази резистентності та виснаження сформовані або на стадії формування, відзначають емоційно-психологічний дискомфорт в професійній діяльності.

Під час індивідуальних консультацій та психокорекційної роботи було виявлено також, що близько 45% педагогів мають низький рівень знань про способи підтримки власного психоемоційного балансу та метального здоров'я, не володіють навичками саморегуляції, самодопомоги та першої психологічної допомоги іншим учасникам освітнього процесу.

Проте потрібно вказати і на обмеження, які можуть вплинути на інтерпретацію та узагальнення результатів. Дослідження було проведено на базі лише одного закладу освіти, що означає, що результати можуть бути не повністю репрезентативними, оскільки умови роботи, ступінь травматизації та інтенсивність кризових обставин можуть суттєво відрізнятися в різних регіонах України.

Висновки. Дане дослідження підтверджує, що педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти продемонстрували стійкість і здатність адаптуватися до складних умов суспільної кризи, зокрема воєнного часу, коли учитель стає не лише наставником, але й, певною мірою, психологом, соціальним працівником та опорою для здобувачів освіти і їхніх родин. [1, с. 60-62].

Подальші дослідження професійного вигорання педагогів у контексті сучасних кризових явищ є стратегічно важливим завданням, оскільки вони дозволяють визначати стратегічні цілі кожного закладу освіти для забезпечення стійкості та збереження якості освіти в умовах кризи та посткризового відновлення; допомагають розробити психологічно обґрунтовані заходи профілактики та програми психологічної підтримки для набуття педагогічними працівниками необхідних навичок саморегуляції та стресостійкості .

Виявлення чинників, що впливають на синдром професійного вигорання в умовах суспільної кризи, особливо в контексті війни (моральна травма, втома від співчуття), є ключовим для творення безпечного освітнього середовища та підтримки ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді: монографія / В. Г. Панок (голова) [та ін.] ; НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2024. 188 с. [Електронне видання]. ISBN 978-617-7118-51-9. DOI: 10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188.
2. Карамушка Л.М. Психологічне благополуччя педагогів в умовах соціальної нестабільності. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 198 с.
3. Міщенко, М. С. Особливості синдрому емоційного вигорання та тривожності педагогів в умовах війни. *Габітус, (51*), С.162–166.
4. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
5. Карамушка Л.М. Психологічне благополуччя педагогів в умовах соціальної нестабільності. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 198с.
6. Maslach C. Burnout, the cost of caring. *Englewood Cliff*. N. J. : Prentice-Hall, 1982. 192 p.

УДК 159.9:355.233.2:615.851

Назар ПРОХОРЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВИХ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ІЗ ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Близнюкова О. М.

У статті розглянуто актуальність та проблематику особливостей психологічної реабілітації військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій, в контексті повномасштабної війни в Україні. Визначено сучасні методики подолання стресу, зокрема когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), десенсибілізацію та переробку рухом очей (EMDR), групову, арт- та сімейну терапію, а також фізичну реабілітацію. Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до реабілітації для успішної реінтеграції військових у мирне життя.

Ключові слова: *психологічна реабілітація, військовослужбовці, бойові дії, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), травматичний стрес, депресивні стани, тривожні розлади, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), десенсибілізація та переробка рухом очей (EMDR), групова терапія, арт-терапія, сімейна терапія, волонтери, громадські організації.*

Постановка проблеми. Ескалація сучасних збройних конфліктів, апогеєм якої стала повномасштабна війна в Україні, значно підвищує актуальність проблеми психологічної реабілітації військовослужбовців. Детермінація потреби у кваліфікованій психологічній допомозі після їхнього повернення із зони бойових дій є об'єктивною реальністю, що вимагає системного та комплексного підходу. Психотравматичний досвід, іманентно пов'язаний з безпосередньою участю в бойових операціях, чинить глибокий і руйнівний вплив на

архітектоніку психічного здоров'я та траєкторію соціальної адаптації комбатантів, що має свій вияв у широкому спектрі дезадаптивних станів, серед яких домінуючу роль відіграють посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який характеризується стійкими когнітивними та афективними дисфункціями; клінічно значущі депресивні стани, які призводять до апатії та ангедонії; генералізовані тривожні розлади, що супроводжуються постійним відчуттям загрози, а також різноманітні психосоматичні порушення, які проявляються у функціональних розладах організму.

Нехтування або недостатня увага до цих критично важливих проблем неминуче призводить до пролонгованих негативних наслідків. На індивідуальному рівні це може спричинити деградацію особистості, втрату працездатності, суїцидальні тенденції та істотне зниження якості життя військових. На мікросоціальному рівні, у межах сімейного середовища, психологічні травми комбатантів дестабілізують родинні стосунки, провокуючи конфлікти, руйнуючи взаєморозуміння та створюючи психоемоційне навантаження на всіх членів родини, особливо на дітей. На макросоціальному рівні, для суспільства в цілому, ігнорування потреб ветеранів призводить до зростання соціальної напруженості, збільшення кількості асоціальних проявів, економічних втрат, пов'язаних з інвалідизацією та зниженням продуктивності праці, а також підриває довіру до державних інститутів.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження психологічних наслідків безпосередньої участі у бойових діях є однією з найбільш інтенсивно розвиваних галузей як в Україні, так і за її межами, набуваючи особливої актуальності в умовах триваючої повномасштабної агресії. Українські науковці та психологи-практики зробили значний внесок у розуміння та подолання цієї проблематики. Зокрема, праці Л. Карамушки, а також дисертаційні дослідження Л. Коробки та Н. Мацегори глибоко розкривають специфіку психологічної травматизації українських військовослужбовців.

Істотний внесок у цю сферу роблять також роботи Н. Татаренко, присвячені соціально-психологічній адаптації ветеранів та дослідження М. Наконечної, в яких висвітлюється роль сімейної підтримки у процесі реабілітації.

Практичний досвід волонтерських організацій та громадських об'єднань, таких як «Побратими» та «Ветеран Простір», також інтегрується у науковий дискурс, надаючи емпіричні дані щодо ефективності різних інтервенцій та програм підтримки, як це відображено у публікаціях А. Зарічанської щодо кейс-менеджменту в роботі з ветеранами тощо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація сучасних підходів до психологічної реабілітації військовослужбовців після повернення із зони бойових дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна реабілітація є фундаментальним компонентом відновлення цілісності особистості та повернення до повноцінного функціонування осіб, які пережили травматичний досвід. Згідно з Л. Коробкою, психологічна реабілітація являє собою систематизований комплекс медико-психологічних, соціальних та освітніх заходів, спрямованих на відновлення психічного здоров'я, оптимізацію соціальної адаптації та реставрацію функціональної спроможності [7].

Центральним конструктом у контексті бойового стресу є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що, за класифікацією American Psychiatric Association, характеризується інвазивними спогадами, які рекуррентно вторгаються у свідомість; виразним прагненням до уникнення стимулів, пов'язаних з травмою; стійкими негативними змінами в когнітивних функціях та настрої, що проявляється в афективній дисрегуляції, ангедонії та відчутті відстороненості; а також гіперактивацією симпатичної нервової системи, що призводить до підвищеної дратівливості, порушень сну та гіперпильності. Відмінність травматичного стресу від звичайного полягає в його інтенсивності, пролонгованому характері та деструктивному впливі на базові структури психіки, що вимагає не просто психологічної підтримки, а високоспеціалізованого втручання [9].

Повномасштабна війна в Україні істотно посилює психотравматичний вплив на військовослужбовців через низку унікальних чинників. Це включає безпрецедентну інтенсивність та тривалість бойових дій, що постійно підтримують стан хронічного стресу; масштабне застосування артилерійських систем та ракетних ударів, які створюють екстремальні умови для психіки; надзвичайно високий рівень невизначеності щодо власної безпеки та долі побратимів; а також колосальні людські втрати. Досвід полону, свідчення воєнних злочинів та жорстокості окупантів – все це детермінує розвиток комплексного ПТСР (C-PTSD), який, за Л. Карамушкою, виходить за рамки традиційного ПТСР, охоплюючи глибинні порушення самоідентичності, здатності до регуляції емоцій, міжособистісних стосунків та системи цінностей. Такий комплексний ПТСР вимагає надзвичайно глибокого, мультимодального та індивідуалізованого підходу до реабілітації, що враховує всю сукупність травматичних подій [4, с. 101].

Серед найбільш ефективних методик подолання стресу та реабілітації військовослужбовців виділяються когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), десенсибілізація та переробка рухом очей (EMDR), групова терапія, арт-терапія, фізична реабілітація та ерготерапія, сімейна терапія тощо. Розглянемо їх більш детальніше.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) фокусується на ідентифікації та зміні дисфункціональних думок, когнітивних спотворень та поведінкових патернів, що підтримують симптоматику ПТСР. КПТ включає в себе

кспозиційну терапію, тобто систематичне та контрольоване зіткнення з травматичними спогадами або ситуаціями у безпечному середовищі для поступового зниження їхньої емоційної інтенсивності; когнітивну реструктуризацію, тобто виявлення та модифікацію ірраціональних переконань та думок, пов'язаних з травмою; навчання навичкам справляння (копінг-стратегіям), тобто розвиток ефективних механізмів управління стресом, релаксації, вирішення проблем [7, с. 270].

Так, наприклад, психологи-практики, що працюють у КНП «Кіровоградський обласний госпіталь для ветеранів війни», а також фахівці Центру психологічної підтримки «Крок назустріч», часто інтегрують елементи КПТ у свою індивідуальну та групову роботу з військовослужбовцями, проводячи тренінги з управління гнівом, тривогою та покращенням сну, використовуючи при цьому принципи когнітивного переосмислення.

Десенсибілізація та переробка рухом очей (EMDR) є потужним інструментом для переробки травматичних спогадів. Через керовані рухи очей або інші форми білатеральної стимуляції, EMDR дозволяє дезактивувати емоційний заряд травматичних подій, зменшуючи їхній вплив на повсякденне життя та сприяючи інтеграції травматичного досвіду [8, с. 149].

Громадська організація «Серце матері військовослужбовця» у м. Кропивницький часто організовує безкоштовні сесії EMDR для військових та їхніх родин за сприяння фахівців, які пройшли сертифікацію з EMDR й активно застосовують цю методику у роботі з ветеранами.

Групова терапія забезпечує критично важливу соціальну підтримку, формує відчуття приналежності та дає можливість обмінюватися досвідом з іншими ветеранами, які пережили подібні травми, що сприяє зменшенню відчуття ізоляції, стигматизації та формуванню колективних копінг-стратегій [3, с. 25].

Ефективно застосовують групову терапію в своїй діяльності ГО «Об'єднання родичів загиблих учасників АТО Кропивницького» та «Союз ветеранів АТО Кіровоградщини», які регулярно організовують групи підтримки та взаємодопомоги для ветеранів. Психологи-волонтери проводять фасилітовані групові сесії, де учасники обговорюють спільні проблеми, діляться досвідом та надають емоційну підтримку.

Арт-терапія та інші креативні методи дозволяють військовим висловити складні емоції, травматичні переживання та внутрішні конфлікти, які важко вербалізувати. Через малювання, ліплення, музику, театралізацію або написання текстів відбувається емоційне відреагування, зниження внутрішньої напруги та сприяння процесам самопізнання [1, с. 8].

Благодійний фонд «Карітас Кропивницький» у своїх програмах для ветеранів інтегрує арт-терапевтичні майстерні, а міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді також організовує сесії з креативної терапії для військовослужбовців та їхніх сімей, залучаючи художників-волонтерів та музикантів.

Інтеграція фізичних вправ, адаптивного спорту та функціонального тренінгу є важливою для відновлення фізичної активності, покращення загального самопочуття, зниження рівня тривоги та депресії через активацію ендорфінової системи та підвищення відчуття контролю над власним тілом. Ерготерапія допомагає відновити навички повсякденного життя [6, с. 145].

На базі КНП «Кіровоградський обласний госпіталь для ветеранів війни» функціонують відділення фізичної реабілітації, де військові займаються лікувальною фізкультурою. ГО «Воїни світла» організовує адаптивні спортивні заходи (плавання, стрільба з лука) та піші походи для ветеранів, сприяючи фізичному та психоемоційному відновленню.

Залучення родин військовослужбовців до процесу реабілітації є ключовим, оскільки травма військового часто впливає на всю сімейну систему, викликаючи вторинну травматизацію. Сімейна терапія допомагає відновити порушені родинні зв'язки, покращити комунікацію, вирішити внутрішньосімейні конфлікти та створити підтримуюче та розуміюче середовище для ветерана [2].

Програма «Рідні та близькі – опора ветерана», що реалізується волонтерською групою «Захистимо Кіровоградщину», включає тренінги для членів сімей щодо розуміння ПТСР та надання ефективної підтримки.

Отже, комплексна реабілітація, що поєднує ці методики та активну участь державних інституцій, громадських організацій, психологів-практиків та волонтерів, є запорукою успішної реінтеграції військових у мирне життя та мінімізації довготривалих негативних наслідків бойового стресу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Психологічна реабілітація військових після повернення із зони бойових дій є невід'ємною частиною їхньої реінтеграції у мирне життя. Вона має бути комплексною, враховувати індивідуальні особливості та специфіку травматичного досвіду, зокрема, отриманого під час війни в Україні.

Ефективне застосування КПТ, EMDR, групової та сімейної терапії, а також креативних та фізичних методик, є ключовим для подолання наслідків бойового стресу та сприяння повноцінному відновленню військовослужбовців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Арт–терапія як засіб реабілітації учасників бойових дій в умовах російсько-українського збройного конфлікту. *Українознавчий альманах*, вип. 26, 2020. С. 1–12.

2. Балачій Л. Психологічний вплив військової служби на сімейні стосунки: адаптація військових та їх родин. *UNIVERSUM*, вип. 14, 2024. С. 409–414.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Особливості використання тренінгу життєстійкості у психологічній реабілітації учасників бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*, № 1 (65), 2020. С. 24–30.
4. Карамушка Л. М. Психологічна підтримка та реабілітація військовослужбовців: теорія і практика. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2018. 256 с.
5. Коваленко І., Березан О. Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців: теорія, дослідження та лікування. *Психологія і особистість*, № 2, 2023. С. 263–278.
6. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В. Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
7. Коробка Л. М. Психологічна реабілітація учасників бойових дій: теоретико-методологічні засади. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 345 с.
8. Ніколаєнко С. О., Улунова Г. Є. Особливості поєднання технологій раціонально-емоційної психотерапії і рухів очей у процесі переробки і трансформації ірраціональних переконань особистості. *Психологія особистості*. Вип 31, 2021. С. 144–150.
9. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

УДК 159.944.4:37.015.3(477)

Тетяна САРКІСЯН

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л.В.

У статті розкрито психологічні механізми підвищення стресостійкості вчителів в умовах воєнного стану. Проаналізовано чинники, що впливають на розвиток резильєнтності, саморегуляції, самоефективності та когнітивного переосмислення педагогами кризових ситуацій. Визначено напрями психологічної підтримки, спрямовані на збереження психічного здоров'я й професійної ефективності освітян.

Ключові слова: *стресостійкість, учитель, воєнний стан, резильєнтність, саморегуляція, психологічна підтримка.*

Постановка проблеми. Сучасні воєнно-соціальні виклики, зумовлені тривалою збройною агресією проти України, істотно вплинули на психологічний стан педагогічних працівників, спричинивши зростання рівня емоційного напруження, тривожності та професійного вигорання. Освітяни змушені здійснювати педагогічну діяльність у складних умовах невизначеності, загрози безпеці, нестабільності навчального процесу та постійного стресу. У таких обставинах питання формування й розвитку стресостійкості вчителя набуває особливої наукової й практичної ваги, оскільки визначає ефективність його професійної діяльності, психічне здоров'я та здатність підтримувати учнів у кризових ситуаціях.

Результати сучасних психологічних досліджень засвідчують, що підвищення стресостійкості педагогів безпосередньо пов'язане з активізацією внутрішніх ресурсів особистості – резильєнтності, самоефективності, емоційної саморегуляції, когнітивного переосмислення досвіду та соціальної підтримки. Саме ці механізми забезпечують адаптацію до екстремальних умов, збереження емоційної рівноваги, стійкість до деструктивних впливів і здатність до конструктивної професійної поведінки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема визначення теоретичних засад стресостійкості привертала увагу багатьох українських науковців, серед яких: Л. Карамушка, О. Кокун, О. Мірошниченко, М. Міщенко, Я. Овсяннікова, М. Олійник, Г. Ришко, З. Ржевська-Штефан, Р. Сапольскі М. Шпак, та інші. Феномен стресостійкості як складного інтегративного утворення особистості розглядали у своїх працях О. Креденцер, Т. Колтунович, В. Крайнюк, О. Лазуренко, С. Мартинюк, О. Марковець. Вплив стресу на результативність професійної, зокрема педагогічної, діяльності досліджували такі вчені як Т. Дука, Н. Лебідь, Л. Лотоцька-Голуб, С. Мащак О. Терзи, Ю. Тептюк,.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати психологічні механізми підвищення стресостійкості вчителів в умовах воєнного стану, виявити їх змістові компоненти, функціональні особливості та визначити напрями психологічної підтримки педагогів, спрямовані на збереження емоційної стабільності, професійної ефективності й психічного благополуччя.

Виклад основного матеріалу. Після лютого 2022 року українська освіта зазнала кардинальних змін. Звичні підходи перестали бути дієвими, а пріоритетом стало психологічне благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Учителі та учні, викладачі й студенти гостро потребують підтримки, що сприяє розвитку стійкості, адаптивності й відчуття безпеки. Якість освіти нині визначається не кількістю виконаних завдань, а створенням комфортного, довірливого середовища. Учасники навчання переживають війну по-різному, тому бережне ставлення до їхнього досвіду є ключем до збереження мотивації. Сучасний педагог має бути

психологічно стійким, здатним підтримати, згуртувати й убезпечити своїх вихованців. Адже відновлення базового відчуття безпеки українців вимагає професійного соціально-психологічного супроводу в кожному навчальному середовищі [7].

У сучасній психології стресостійкість трактується як інтегральна характеристика особистості, що відображає її здатність адекватно реагувати на психоемоційні навантаження, зберігати внутрішню рівновагу, контроль над поведінкою та ефективність діяльності навіть у складних, кризових умовах [9]. Ця якість охоплює сукупність взаємопов'язаних складників: *когнітивний* – усвідомлення проблеми й пошук раціональних шляхів її вирішення; *емоційний* – уміння регулювати афекти та знижувати напруження; *вольовий* – здатність до самоконтролю, мобілізації ресурсів і цілеспрямованих дій; *мотиваційний* – прагнення до подолання труднощів, самореалізації та збереження професійної ідентичності.

Стресостійкість, або індивідуальна здатність особистості протистояти стресу, виступає важливим критерієм психологічного благополуччя людини та показником стабільного функціонування її психофізіологічних систем. Як інтегративна психологічна якість, вона запобігає внутрішній дезорганізації особистості, сприяє збереженню гармонійного розвитку, реалізації фізичного, інтелектуального й духовного потенціалу, а також забезпечує підтримання високої працездатності та ефективності діяльності в умовах підвищених навантажень.

В умовах воєнного стану феномен стресостійкості педагогів набуває нового, екзистенційного змісту. Зовнішні обставини, а саме небезпека, невизначеність, постійна загроза життю, психологічна втома – активізують потребу в мобілізації внутрішніх ресурсів. Як зазначають деякі науковці, українські вчителі у кризових ситуаціях найчастіше застосовують адаптивні копінг-механізми, серед яких: позитивна переоцінка подій, пошук соціальної підтримки, взаємодопомога в педагогічному колективі, залучення до професійних спільнот, саморефлексія та духовна опора [8].

Саме когнітивне переосмислення стресових ситуацій виступає провідним механізмом психологічної стійкості, адже воно сприяє зміні емоційного ставлення до травматичних подій і формуванню конструктивних стратегій поведінки. Вчителі, які вміють інтерпретувати труднощі як виклик або досвід самозростання, демонструють вищий рівень адаптації, емоційної стабільності та професійної витривалості. Такий підхід забезпечує не лише їхнє власне психічне благополуччя, а й створює умови для підтримки психологічного комфорту учнів у складних воєнних обставинах.

На думку М. Кудінової, стресостійкість є цілісною системною характеристикою особистості, яка «ґрунтується на сукупності вроджених і надбаних психофізіологічних якостей, складається з особистісного та поведінкового компонентів, виражається у здатності витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, керувати власними емоціями, успішно здійснювати життєдіяльність без шкідливих наслідків для здоров'я» [4, с. 51]. При цьому дослідниця підкреслювала, що рівень стресостійкості безпосередньо залежить від ступеня мобілізації особистісних ресурсів педагога та виявляється у показниках його функціонального стану, працездатності й здатності до професійного самоконтролю.

Професійна діяльність учителя нерозривно пов'язана з його особистістю, що потребує розвиненої саморефлексії, усвідомлення власних якостей, уміння керувати емоціями та адекватно реагувати на вплив стресогенних чинників. Формування стресостійкості як важливої складової психологічного здоров'я педагога передбачає комплексну систему заходів. Вона охоплює вдосконалення мотиваційних механізмів і стимулів до розвитку стресостійкості, підвищення рівня обізнаності щодо природи стресу, його факторів і наслідків, а також упровадження освітніх програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, вольових якостей та асертивної поведінки. Важливе значення мають психологічні консультації, що надають учителям можливість отримати професійну підтримку у складних ситуаціях, а також створення відкритого комунікативного простору в педагогічному колективі. Ефективним чинником підвищення психологічної стійкості є формування позитивного соціально-психологічного клімату у навчальному середовищі, який сприяє довірі, взаємопідтримці та конструктивній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [5, с. 147].

Підвищена емоційна напруженість у професійній діяльності педагогів зумовлена впливом численних ризиків і стресових чинників, які постійно супроводжують його роботу та позначаються на загальному самопочутті, працездатності й ефективності педагогічної діяльності. У сучасних умовах одним із найважливіших завдань вищої освіти є збереження та зміцнення психічного й фізичного здоров'я викладачів [5].

Згідно з результатами сучасних наукових досліджень [8; 10], формування стресостійкості вчителів ґрунтується на взаємодії комплексу психологічних механізмів, що забезпечують адаптивність, внутрішню рівновагу та збереження професійної ефективності в умовах дії тривалого стресу. Одним із провідних таких механізмів є *резильєнтність*, яку розуміють як психологічну гнучкість і здатність до швидкого відновлення після травматичних подій. Розвиток резильєнтності відбувається через усвідомлення власних ресурсів, саморефлексію, формування емоційної компетентності та оволодіння навичками конструктивного подолання труднощів [9].

Важливою складовою є також *саморегуляція емоційних виявів*, що передбачає вміння контролювати афективні реакції, керувати інтенсивністю емоційних переживань і свідомо змінювати фокус уваги з деструктивних стимулів на позитивні. Дослідження «Resources of emotional resilience and its mediating role in teacher well-being» [10] доводить, що емоційна саморегуляція виконує роль медіатора між професійними ресурсами педагога та його психологічним благополуччям, сприяючи гармонізації внутрішнього стану та зниженню рівня професійного стресу.

Не менш значущим чинником розвитку стресостійкості є соціальна підтримка та позитивна взаємодія в педагогічному колективі. Саме згуртованість і взаємодопомога між колегами підвищують рівень психологічної безпеки, сприяють емоційному розвантаженню, формуванню почуття приналежності до спільноти та зменшенню відчуття ізольованості. В умовах тривалого стресу, зумовленого воєнними подіями, підтримка з боку колег і керівництва стає важливим джерелом відновлення внутрішніх ресурсів педагога, підсилює віру у власні можливості та допомагає зберігати професійну мотивацію.

Соціальна підтримка охоплює як емоційний аспект (співчуття, розуміння, схвалення), так і інструментальний (обмін досвідом, допомога у вирішенні професійних завдань, спільний пошук ефективних рішень). Колектив, у якому панують довіра, доброзичливість і готовність до співпраці, виступає потужним фактором психологічного відновлення та формує феномен «колективної резильєнтності» – здатності спільно долати труднощі, адаптуватися до кризових обставин і підтримувати стабільне функціонування освітнього процесу навіть у складних умовах.

Ще одним важливим механізмом є *когнітивне переосмислення (reframing),* тобто здатність осмислювати кризові ситуації не як загрози, а як виклики, що стимулюють розвиток і професійне зростання. Такий тип мислення пов'язаний із процесами позитивної переробки досвіду, які допомагають змінити ставлення до стресогенних факторів, зменшити рівень тривожності й відновити відчуття контролю над життєвими обставинами [8].

Вагому роль у зміцненні психологічної стійкості відіграє самоефективність – віра особистості у власну здатність успішно справлятися з труднощами та досягати поставлених цілей. За даними досліджень [9], високий рівень самоефективності прямо корелює зі зниженням інтенсивності стресових реакцій і підвищенням впевненості у власних професійних можливостях.

Зменшення впливу стресових чинників у професійній діяльності педагога потребує цілеспрямованої роботи над особистісним саморозвитком і організацією власного життя. Однією з провідних умов є здатність учителя чітко визначати професійні пріоритети, раціонально планувати діяльність і ефективно розподіляти робочий час, що сприяє уникненню перевантаження та зниженню рівня тривожності. Важливо також сформувати власне бачення професійного успіху, орієнтоване не лише на зовнішні досягнення, а й на внутрішню гармонію, задоволення від праці та усвідомлення її соціальної значущості [6].

Не менш вагомим чинником є розвиток навичок асертивної поведінки – уміння відстоювати власні переконання, висловлювати потреби та емоції без проявів агресії чи пасивності. Це сприяє конструктивній комунікації, запобігає професійному вигоранню та підтримує психологічну рівновагу. Крім того, педагогові важливо знаходити час для особистих інтересів і занять поза межами роботи, адже хобі, творчість чи фізична активність допомагають відновлювати емоційні ресурси, підтримувати позитивний настрій і зберігати внутрішню мотивацію до професійної діяльності.

Розвиток стресостійкості є необхідною умовою професійного благополуччя та особистісного зростання педагога. Здатність ефективно протистояти стресовим впливам допомагає вчителю зменшити негативні наслідки емоційного напруження, запобігти психологічній дезінтеграції, професійному вигоранню та різним психосоматичним розладам. Сформована стресостійкість забезпечує збереження внутрішньої рівноваги, гармонійного стану психіки, сприяє підвищенню працездатності, продуктивності та впевненості у власних силах. Крім того, уміння конструктивно реагувати на складні життєві обставини дозволяє педагогу зберігати позитивне ставлення до професійної діяльності, підтримувати мотивацію до саморозвитку й творчого пошуку. Високий рівень стресостійкості стає основою для усвідомлення власної професійної успішності, формує відчуття стабільності та контролю над подіями, а також виступає запорукою психічного й фізичного здоров'я [9, с.147].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У сучасних умовах воєнного стану стресостійкість учителя виступає ключовою умовою збереження як його психічного здоров'я, так і стабільності освітнього процесу. Провідними психологічними механізмами, що забезпечують цю стійкість, є резильєнтність, емоційна саморегуляція, когнітивне переосмислення складних ситуацій, соціальна підтримка та почуття самоефективності. Саме вони сприяють адаптації педагога до кризових обставин, відновленню внутрішньої рівноваги та збереженню професійної мотивації. Психологічно стійкий учитель здатний не лише протистояти стресу, а й створювати атмосферу безпеки та довіри для своїх учнів. Таким чином, розвиток стресостійкості педагогів має стати пріоритетним напрямом психологічної підтримки в системі освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко Л. С. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*, 2020, № 5(58), с. 5–13.
2. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання стресів як умова підтримки психологічного здоров'я працівників організацій. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 2008, № 3(24), с. 135–137.
3. Каткова Т. А., Варіна Г. Б. Соціально-психологічні детермінанти, що впливають на розвиток професійного стресу. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: збірник матеріалів міжнародної конференції*, 2020, с. 326–328.
4. Кудінова М. С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*, 2019, № 3(1), с. 137–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_3(1)__30.
5. Пляка, Л., Кайдалова, Л., Альохіна, Н. Формування стресостійкості як складової психологічного здоров'я сучасного викладача. *Молодий вчений*, 2019, № 3(67), с. 144–148. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-29.
6. Скок А. Г., Ющенко І. М. Психологічна служба освіти: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 240 с.
7. Цюман Т. Психологічні умови резильєнтності педагога. *Освітній дискурс*, 2022, № 38, с. 83–89. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813
8. Banit, O., & Merzliakova, O. Identification the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war. *European Humanities Studies: State and Society*, 2023, № 2(3), pp. 45–56. https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/download/356/345.
9. El-Sayed, N. The role of psychological resilience in reducing psychological stress among teachers. *Journal of Education and Health Promotion*, 2022, vol. 11(321), pp. 1–8. https://pdfs.semanticscholar.org/5fff/77ef4840b6fd0ccd01aff8358177bde9284b.pdf.
10. Resources of emotional resilience and its mediating role in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 2023, vol. 14, article 1305979. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979

УДК 159.955:32.019.51

Дар'я СЕМЕНЮК

РОЛЬ КОГНІТИВНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ У СПРИЙНЯТТІ ПОЛІТИЧНИХ МЕСЕДЖІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л.В.

У статті презентуються результати дослідження соціально-психологічних механізмів впливу когнітивних упереджень на сприйняття особистістю політичних меседжів у сучасному інформаційному просторі. Розкрито сутність основних типів когнітивних упереджень, до яких належать упередження підтвердження, ефекту якоря, евристики доступності та групового мислення Зазначено, що когнітивні упередження можуть впливати на сприйняття інформації. Проаналізовано, як алгоритми медіа сприяють виникненню упереджень і зниженню критичного мислення особи та суспільства. Окрему увагу приділено значенню емоційного стану та групової належності у процесах інтерпретації політичної інформації. Зазначено необхідність розвитку медіаграмотності та наголошено на необхідності дотримання етичних стандартів журналістики як засобів протидії маніпулятивним технікам і дезінформації. Доведено, що подолання впливу когнітивних викривлень є ключовим чинником для підтримки демократичних процесів та формування об'єктивної громадської думки в Україні.

Ключові слова: *когнітивні упередження, політичні меседжі, медіа, соціальна психологія, маніпуляція, медіаграмотність, критичне мислення, модифікація когнітивних упереджень.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві політичні меседжі є основним чинником формування суспільної думки, впливаючи на політичні уподобання, голосування та суспільний дискурс. Сприйняття цих меседжів не завжди є об'єктивним і значною мірою залежить від когнітивних упереджень - стійких помилок у мисленні, що виникають через особливості обробки інформації людським мозком. Когнітивні упередження, такі як упередження підтвердження, ефект якоря чи евристика доступності, спотворюють політичний зміст повідомлень, що призводить до поляризації суспільства, маніпулятивного впливу та зниження критичного мислення. Вивчення когнітивних упереджень та ступінь впливу кожного з них на сприйняття політичних меседжів має на меті зрозуміти соціально-психологічні механізми, які визначають політичну поведінку та суспільні процеси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В ході роботи над статтею нами були проаналізовані погляди західних психологів, що спеціалізуються на темі причин виникнення когнітивних упереджень. Дослідження когнітивних упереджень у контексті сприйняття політичних меседжів є важливою темою сучасної соціально-психологічної науки, оскільки вони розкривають механізми, що впливають на обробку інформації та прийняття рішень. Класичною основою для розуміння когнітивних упереджень є робота А. Тверські та Д.Канемана (1974), де автори вперше систематизували поняття евристик, таких як евристика доступності, та їхній вплив на судження в умовах невизначеності. Д. Канеман у своїй книзі «Мислення швидке і повільне» (2011) поглиблює аналіз когнітивних упереджень, розрізняючи швидке (автоматичне) та повільне (аналітичне) мислення. Дослідження Б. Найхана та Дж.Райфлера (2010) фокусується на проблемі стійкості хибних політичних уявлень, спричинених упередженням підтвердження. К. Санстейн (2018) у своїй книзі «Республіка: поділена демократія в епоху соціальних медіа» аналізує вплив цифрових технологій на

когнітивні упередження. Ці дослідження підкреслюють необхідність комплексного підходу до вивчення когнітивних упереджень, особливо в умовах цифрової епохи та інформаційних воєн. Наукові роботи Г.Гігеренцера, М. Гейзелтона та співавторів використані як доказові матеріали, в яких описано шляхи роботи з когнітивними упередженнями. Наукова робота під авторством К. Бірд слугує справкою для визначення понять модифікації когнітивних упереджень.

Через зростання обсягів інформації в цифрову епоху людям стає складніше адекватно обробляти інформацію, бо з часом це знижує загальну пильність. Особливостями когнітивних упереджень активно цікавляться і послуговуються задля просування певних установок - як негативних, так і позитивних. Суспільна поляризація стає результатом когнітивних упереджень, які посилюють напруженість у мережі та за її межами. Через зростання ризиків деструкції в умовах інформаційної війни зростає потреба в прийнятті заходів з контрпропаганди та підвищення рівня медіаграмотності громадян.

Мета статті полягає в аналізі впливу когнітивних упереджень на сприйняття політичних меседжів, визначенні механізмів їхньої дії в інформаційному середовищі, зокрема в контексті цифрових комунікацій та оцінці можливостей зменшення їхнього впливу через розвиток критичного мислення і медіаграмотності задля подальшого інтегрування в роботі з суспільством.

Виклад основного матеріалу. Когнітивні упередження (cognitive biases) здатні систематично викривляти мислення та спричиняються обмеженістю когнітивних ресурсів, виражаються спрощеним обробленням інформації, нерідко формуються за рахунок емоційної складової. Когнітивні упередження впливають на те, як люди сприймають, інтерпретують і зберігають інформацію. Вони особливо задіюються в контексті політичних посилів, оскільки політична інформація, як правило, є складною, багатозначною та нерідко емоційно зарядженою. Відомий психолог Д. Канеман зауважив, що когнітивні упередження виникають в результаті роботи двох систем мислення - швидкої та повільної [1].

Найпоширенішим із таких упереджень є упередження підтвердження (confirmation bias), за якого люди, що притримуються певних поглядів, схильні інтерпретувати та запам'ятовують переважно інформацію, відповідну вже сформованій особистій точці зору. Така модель сприйняття контенту обумовлює створення «інформаційних бульбашок» – інформаційного середовища, в якому людина почуває себе найбільш комфортно, навіть якщо інформація, яку людина споживає в межах цієї «бульбашки» не є об'єктивною [2]. Психологи вважають, що такий тип інформаційного середовища сприяє формуванню явища «ехо-камери» (echo chamber), коли користувач взаємодіє лише з однодумцями. У результаті посилюється радикалізація політичних поглядів, зменшується рівень емпатії до інших соціальних груп і виникає ефект «ми проти них», що активно використовується в пропаганді для поляризації суспільства.

Іншим значущим упередженням є евристика доступності (availability heuristics), відповідно якій людям легше сприймати інформацію тоді, коли вони можуть згадати приклади, свідками яких колись уже були [3]. Політичні меседжі, підкріплені яскравими образами чи емоційними елементами – клікбейтними назвами чи сфабрикованими зображеннями (наприклад, проти корупції чи економічних проблем), стають більш переконливими, оскільки легко запам'ятовуються. Більшість пропагандистських прийомів грунтується саме на емоційному факторі. Наприклад, у політичних кампаніях часто використовуються повторювані гасла або прості наративи, які через свою доступність і легкість сприйняття стають частиною масової свідомості. Такі відомі нещодавні меседжі, як «Зробимо країну великою знову» чи «Захистимо наші цінності», апелюють до емоцій і формують стійкі асоціації, навіть якщо вони не мають під собою доказової бази.

Одним з найпоширеніших ефектів впливу в медіа на людські емоції є ефект якоря (anchoring effect). Він полягає у вибірковій, свідомо неточній подачі слів та цифр з метою створення певного необхідного враження (наприклад, «Половина поляків вважають державну допомогу українцям надмірною» - Polskie Radio). Читаючи короткі заголовки з узагальненими даними, люди уже формують сталу картинку в голові, не піддаючи її критиці.

Обробка політичних меседжів залежить не лише від індивідуальних ментальних процесів, а й від соціального контексту. Належність до груп, рівень освіти та культурно-соціальний клімат впливають на те, як люди обробляють інформацію. Наприклад, ефект групового мислення (group thinking) може призводити до того, що члени політичної чи соціальної групи беззастережно приймають дані, які відповідають груповим цінностям, навіть якщо вони містять дезінформацію. Додатковим чинником, на якому наголошують психологи, є так званий ефект помилкової консенсусності (false consensus effect), при якому людина виявляє схильність переоцінювати поширеність власних поглядів серед інших. У політичній сфері це призводить до впевненості, що "всі думають так само", що знижує готовність до діалогу й компромісів у суспільстві.

Емоційний стан так само може спричинити упереджене ставлення. Дослідження показують, що люди, які відчувають тривогу чи страх, більш схильні сприймати популістські лозунги з простими рішеннями складних проблем. Це пояснює популярність популістських лідерів у періоди економічної чи політичної криз. Наприклад, під час криз (таких як війна чи економічна рецесія) заклики до безпеки чи патріотизму стають особливо дієвими через схильність до емоційних упереджень.

Медіа посилюють вплив когнітивних упереджень за допомогою соціальних мереж. Такі вебсайти як Facebook, X і особливо TikTok, використовують алгоритми для створення персоналізованих стрічок новин

відповідно до думок та інтересів користувачів [4]. Це посилює упередження підтвердження, оскільки люди рідко стикаються з протилежними думками. Крім того, швидке поширення інформації на цифрових платформах сприяє евристиці доступності, коли популярні меседжі чи меми вважаються більш правдивими лише через їхню розповсюджуваність. Спалах кліпового мислення у людини змусив медійників та блогерів адаптувати свої підходи до ефективного подання інформації. Ці алгоритми не лише обмежують доступ до альтернативних точок зору, але й можуть посилювати дезінформацію через швидке поширення вірусного контенту, який часто базується на сенсації чи емоційності.

Дезінформація та фейкові новини, що є частиною інформаційно-психологічних операцій, використовують когнітивні упередження найчастіше. Результатом зростання кількості так званих інформаційно-психологічних операцій, що ретельно плануються, також використовують когнітивні упередження для маніпулятивного впливу. Аудиторія все частіше піддається впливу сенсаційних заголовків. У контексті інформаційної війни в Україні питання важливості розвитку і культивування критичного мислення є актуальним, оскільки пропаганда намагається спотворити сприйняття політичного та соціального порядку речей, нерідко з метою підриву довіри світових партнерів та розповсюдження негативних настроїв серед суспільства.

Освітні кампанії з розпізнавання маніпулятивних тактик можуть допомогти людям усвідомити власні упередження. Крім того, медіа повинні дотримуватися етичних принципів, надаючи збалансовану інформацію та уникаючи сенсаційності. На державному рівні створюються механізми протидії дезінформації та контрпропаганди, зокрема через регулювання контенту соціальних мереж. Відповідаючи на питання наявності терапевтичних методів зниження деструктивності когнітивних упереджень, низка науковців, у тому числі Г.Гігеренцер [5] та Д. Гейзелтон [6] переконані, що когнітивні упередження можна частково скоригувати шляхом свідомої рефлексії та навчання, що називається зменшенням упереджень (*debiasing*). Даний процес передбачає застосування техніки, спрямованої на зниження викривлень мислення через стимулювання аналітичного, а не автоматичного способу обробки інформації.

Дослідження, які проводилися науковцями, показують, що підвищення мотивації, наприклад, через грошове заохочення або усвідомлення відповідальності за прийняті судження, може сприяти більш об’єктивній оцінці інформації та зменшенню феномену підтвердження власної позиції.

Сучасний напрям модифікації когнітивних упереджень (*Cognitive Bias Modification - CBM*) розвивається не лише як інструмент у сфері психологічного здоров’я, а й як міждисциплінарний підхід до корекції мислення в умовах інформаційного перевантаження. В його межах формується так звана терапія модифікації когнітивного упередження (*Cognitive Bias Modification Therapy - CBMT*), що ґрунтується на теорії когнітивної моделі тривожності, нейронауці та дослідженнях уваги [7]. Принципи CBM можуть бути адаптовані і в соціально-комунікаційному контексті, що позитивно впливає на розвиток критичного мислення, підвищення медіаграмотності та зменшення маніпулятивного впливу політичного навіювання.

Висновки. Когнітивні упередження значно впливають на сприйняття політичних меседжів, формуючи суспільну думку та політичну поведінку. Упередження підтвердження, евристика доступності, ефект якоря та інші когнітивні механізми спотворюють інтерпретацію інформації, спричиняючи суспільну поляризацію та маніпулятивний тиск. Соціально-психологічний контекст, включаючи групову ідентичність і емоційний стан, посилює ці ефекти.

В епоху цифрових комунікацій роль медіа та інформаційних технологій у формуванні сприйняття політичних меседжів є особливо важливою, що вимагає активного розвитку медіаграмотності та критичного мислення. Подолання впливу когнітивних викривлень потребує багаторівневої стратегії, що включає освіту, етичне регулювання медіа та особисту відповідальність. У сучасному українському середовищі діяльність, спрямована на формування медіаграмотності, має вирішальне значення для зміцнення демократичних процесів та об’єктивного сприйняття політичної інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux. 24 с.
2. Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Science, 185(4157), 1124–1131 с.
3. Nyhan, B., & Reifler, J. (2010). When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions. Political Behavior, 32(2), 303–330 с.
4. Sunstein, C. R. (2018). #Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media. Princeton University Press. 59-97 с.
5. Gigerenzer, G., & Goldstein, D. G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review, 103*(4), 650–669.
6. Haselton, Martie G., et al. (2009). "Adaptive rationality: An evolutionary perspective on cognitive bias." Режим доступу: https://digitalcommons.chapman.edu/psychology_articles/54/ Дата звернення: 21.10.2025
7. Beard, C. (2011). "Cognitive bias modification for anxiety: Current evidence and future directions". Expert Review of Neurotherapeutics. 11 (2): 299–311.

УДК 159.944.4

Євгенія СИРОТКІНА

КОГНІТИВНІ ТЕОРІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ТА ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л. В.

У статті розглянуто когнітивні механізми формування тривожності, зокрема роль спотворень мислення, уваги й пам'яті у виникненні тривожних реакцій. Проаналізовано основні моделі когнітивної терапії – Аарона Бека та Альберта Елліса, їх застосування у подоланні тривожності, а також сучасні перспективи розвитку когнітивно-поведінкових підходів у поєднанні з цифровими технологіями.

Ключові слова: *тривожність; когнітивні спотворення; когнітивні процеси; поведінкові реакції; когнітивна терапія; когнітивно-поведінковий підхід.*

Постановка проблеми: У сучасному суспільстві тривожність стає однією з найпоширеніших психологічних проблем, що охоплює різні вікові групи, зокрема підлітків і молодь. Високий рівень інформаційного навантаження, соціальні кризи, воєнні події та нестабільність соціуму створюють передумови для формування стійких тривожних реакцій. Незважаючи на значну кількість досліджень емоційної сфери, недостатньо вивченими залишаються когнітивні механізми, які лежать в основі виникнення тривожності та визначають її поведінкові прояви.

Особливу актуальність проблема набуває у зв'язку з потребою розробки ефективних психокорекційних підходів, заснованих на когнітивно-поведінкових теоріях, що дозволяють впливати не лише на емоційні симптоми, а й на глибинні когнітивні структури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Питання тривожності та її когнітивних детермінантів активно розглядаються у працях А. Бека, А. Елліса, Д. Кларка, С. Хофмана, Дж. Рабнера та інших сучасних дослідників.

А. Бек у своїй когнітивній теорії емоційних розладів підкреслив роль автоматичних думок і дисфункційних схем, що формують тривожне мислення. А. Елліс у межах раціонально-емоційно-поведінкової терапії (REBT) акцентував увагу на впливі ірраціональних переконань на емоційні стани та поведінку. Подальший розвиток цих ідей спостерігається у роботах сучасних авторів – Е. Гкінтоні, О. Клавіра, Р. Адмона, які розкривають зв'язок когнітивних і поведінкових патернів у контексті психічних розладів та пропонують інтеграцію цифрових технологій у когнітивну терапію. В українській психології аспекти тривожності й когнітивних викривлень висвітлювалися в дослідженнях Л. Божович, І. Беха, О. Дух, О. Литвиненко, М. Остапенко. Їхні роботи доводять, що формування адекватної самооцінки та когнітивної гнучкості у юнацькому віці є ключовими чинниками зниження тривожності та розвитку ментальної стійкості.

Мета: Метою статті є розкрити когнітивні механізми виникнення тривожності, визначити роль когнітивних спотворень і особливостей уваги та пам'яті у формуванні тривожних реакцій, а також дослідити взаємозв'язок когнітивних патернів із поведінковими проявами особистості. Додатковим завданням є оцінка ефективності моделей когнітивної терапії А. Бека та А. Елліса в контексті корекції тривожності та окреслення перспектив подальшого розвитку когнітивно-поведінкових підходів у сучасній психології.

Виклад основного матеріалу дослідження: Найважливішими проблемами розвитку особистості в сучасному суспільстві є вибір цінностей, пошук власного шляху самореалізації та формування адекватної самооцінки [1;2]. Особливої ваги ці питання набувають у підлітковому та юнацькому віці, коли відбувається активне становлення «Я-концепції» особистості, її моральних орієнтирів та когнітивних моделей взаємодії зі світом [1;2;3]. Сучасні підлітки живуть у складних умовах соціально-політичних змін, економічної нестабільності та інформаційного перевантаження. Ці чинники, у поєднанні з внутрішніми суперечностями перехідного віку, сприяють виникненню емоційних і поведінкових розладів, що проявляються у тривожності, невпевненості, зниженні соціальної адаптованості [1;3].

Підлітковий період є суперечливою фазою переходу від дитинства до дорослості, коли на тлі значних фізіологічних і психічних змін формується система самооцінки, з'являються нові цінності, а поведінка часто відзначається імпульсивністю та нестійкістю [1;2]. У цей час особистість не завжди може контролювати власні емоції та передбачати наслідки вчинків. Часто спостерігаються прояви важковиховуваності, негативізму, агресивності чи відчуженості. Одним із важливих чинників таких деструктивних тенденцій є неадекватна самооцінка, яка порушує баланс між реальними можливостями й очікуваннями, створюючи ґрунт для розвитку тривожних станів і зниження соціальної активності [1;3].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу когнітивних механізмів формування тривожності, зокрема ролі когнітивних спотворень у підлітковому та юнацькому віці, коли закладаються базові моделі сприйняття себе і світу [3;5]. Сучасна психологічна ситуація в Україні – із зростанням соціального напруження, травматичним досвідом та ментальними викликами – підсилює потребу у розвитку когнітивно-поведінкових підходів, спрямованих на формування емоційної стійкості, адекватної самооцінки й здатності до саморегуляції [1;3;5;6].

Когнітивні теорії тривожності виходять із припущення, що емоційні реакції людини є результатом інтерпретації нею подій, а не самих цих подій [5;6]. Тривожність формується тоді, коли сприйняття реальності спотворюється внаслідок неправильних оцінок, очікувань або автоматичних думок. А. Бек наголошував, що саме когнітивні викривлення створюють основу для емоційних розладів, зокрема тривожності: людина фокусує увагу на можливих небезпеках, перебільшує загрозу, применшує власні ресурси й очікує найгіршого результату [5]. Така інтерпретаційна помилка породжує негативну когнітивну схему, у межах якої будь-яка невизначеність розглядається як потенційна небезпека. У результаті активізується замкнене коло тривожності: спотворене сприйняття → емоційна реакція → уникання → посилення тривожних очікувань [5].

Важливим є також соціально-психологічний аспект: у сучасному медійному середовищі поширення тривожного контенту, катастрофічних новин та гіперболізованих оцінок підсилює масові когнітивні спотворення, формуючи суспільну атмосферу напруги та очікування загрози. Для молоді, яка активно занурена у цифровий інформаційний простір, цей фактор має особливо значущий вплив, підвищуючи вразливість до тривожних станів [1;3].

Отже, когнітивні спотворення виступають психологічним механізмом формування і підтримання тривожності. Вони діють як на індивідуальному рівні – через внутрішній діалог і самосприйняття, так і на соціальному – через вплив інформаційного середовища. Усвідомлення власних когнітивних помилок і розвиток навичок їх корекції є першочерговою умовою для зниження рівня тривожності, стабілізації емоційного стану та формування адаптивних способів мислення [3;5].

У когнітивній психології увага й пам’ять розглядаються як базові процеси, що визначають характер сприйняття, обробки та збереження інформації, а отже – і специфіку тривожних реакцій [8;9]. У тривожних осіб ці процеси втрачають адаптивну рівновагу, набуваючи упередженого, селективного характеру. Людина спрямовує увагу переважно на потенційно загрозливі стимули, довше їх утримує в полі сприйняття й гірше обробляє нейтральні або позитивні сигнали [8;9].

Така упередженість уваги до загрози (attentional bias) є добре задокументованим феноменом. Вона проявляється у тому, що тривожні індивіди демонструють швидшу орієнтацію на ознаки небезпеки й уповільнене переключення на безпечні стимули. Як зазначає А.Бек, цей механізм створює “фільтр” сприйняття, через який будь-яка невизначеність трактується як потенційна небезпека [5].

Дослідження Університету Турку у Фінляндії. (2019) підтвердило, що навіть помірні рівні тривожності супроводжуються зниженням контролю уваги та робочої пам’яті, адже частина когнітивних ресурсів відволікається на внутрішній моніторинг можливих загроз – постійне «сканування» середовища [8]. Автори показали, що робоча пам’ять (особливо її виконавчий компонент) вразлива до тривожного збудження: зростання тривоги знижує здатність утримувати й оновлювати інформацію. Ці результати підтверджують теорію контролю уваги Ейзенка, за якою тривога зменшує вплив цілеспрямованих процесів і посилює реактивну, стимул-залежну увагу [9].

Водночас вплив тривожності простежується і в системі пам’яті, насамперед робочої та епізодичної. Люди з підвищеною тривожністю схильні краще запам’ятовувати негативні події та важче пригадують позитивні. Систематичний огляд дослідників Університету Темпл у Філадельфії, (2024) виявив, що у підлітків із тривожними розладами спостерігається зниження ефективності робочої пам’яті, особливо у візуально-просторовій сфері, а також труднощі з концентрацією уваги та мовленнєвим сприйняттям. При цьому загальний інтелектуальний рівень залишається нормальним – порушуються саме механізми розподілу ресурсів і швидкість оновлення інформації [9].

Таким чином, увага й пам’ять виступають сполучною ланкою між когніцією й емоцією. Вони не лише формують тривожне сприйняття, а й забезпечують його стабільність у часі, закріплюючи у свідомості страх-сценарії. Розуміння цих механізмів дає змогу цілеспрямовано впливати на них у межах когнітивно-поведінкової терапії – зокрема, через техніки тренування уваги, перенавчання фокусу на нейтральні стимули, розвиток когнітивної гнучкості та переписування пам’яттєвих слідів тривоги. Такі підходи дозволяють руйнувати стійкі патерни “увага → пам’ять → страх” і знижувати рівень тривожності як на когнітивному, так і на поведінковому рівні [5;7;9].

Когнітивна модель А. Бека є однією з найвпливовіших у сучасній психотерапії тривожних і депресивних розладів. Вона базується на положенні, що емоційні порушення спричинені викривленнями мислення, які відображають глибинні когнітивні схеми – стійкі ментальні структури, що впливають на інтерпретацію досвіду та поведінку індивіда [5]. Ядром тривожних станів є дисфункціональні переконання, пов’язані з оцінкою себе, світу та майбутнього. У межах моделі Бека виокремлюються протосхеми (базові структури, що реагують на загрозу), праймальні схеми (очікування, правила, цінності) та переконання (умовні й абсолютні судження про себе та світ). Домінування емоційно забарвлених автоматичних схем спричиняє викривлення сприйняття та формує тривожну поведінку. Модель “мод” Бека описує інтегровані когнітивно-емоційні системи, які визначають спосіб реагування індивіда: при домінуванні самозахисних мод спостерігається тривожність, при активації саморозширювальних – адаптивність і розвиток [5].

Раціонально-емоційно-поведінкова терапія Альберта Елліса (REBT) є першою когнітивною моделлю, яка заклала основи для подальшого розвитку когнітивної психотерапії. Вона базується на принципі, що емоційні

стани залежать не від подій, а від переконань людини щодо цих подій. Згідно з моделлю A–B–C, між подією (A) і емоційною реакцією (C) стоїть система переконань (B). Змінивши ірраціональні переконання – жорсткі вимоги, катастрофізацію, самознецінення чи низьку фрустраційну толерантність – можна змінити емоційну та поведінкову реакцію. Емпіричні дослідження доводять, що після серії сесій REBT-інтервенції спостерігається значне зниження рівня тривоги та ірраціональних переконань, особливо у молоді. Модель Елліса спрямована на формування реалістичного мислення, самоприйняття й емоційної гнучкості, що є ключовими чинниками психологічного благополуччя юнацького віку.

Когнітивні патерни визначають поведінкові реакції, оскільки саме вони формують внутрішню модель сприйняття світу. Дисфункційні схеми – надмірне узагальнення, катастрофізація, самозвинувачення – зумовлюють уникання, пасивність або імпульсивність [4;5]. Дослідження 2021 року показують, що такі когнітивно-поведінкові патерни мають трансдіагностичний характер: вони спільні для тривожних, депресивних, компульсивних і імпульсивних розладів [4]. Повторювані негативні думки спричиняють поведінкову пасивність, зниження мотивації або імпульсивні дії. Водночас дефіцит когнітивної гнучкості підтримує цей цикл. Виникає когнітивно-поведінкова петля: дисфункційна думка → емоційна реакція → уникання → підкріплення початкового переконання. Розірвати цей цикл можна лише через когнітивну реструктуризацію і поведінкове перенавчання [5;6;9].

Сучасна когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) зазнає глибинних змін, які спрямовані на подолання її традиційних обмежень і розширення доступу до психотерапевтичної допомоги. Перспективи розвитку цього напряму визначаються інтеграцією цифрових технологій, телетерапії та персоналізованих підходів [7]. Згідно з даними систематичного огляду дослідників Патрського університету Греції (2025), поєднання когнітивної терапії з цифровими інструментами (Next-Generation CBT) сприяє підвищенню ефективності лікування депресії, покращує дотримання пацієнтами терапевтичних рекомендацій і робить психотерапію більш доступною навіть у віддалених регіонах. Такі технології охоплюють синхронні телесесії, веб-платформи, мобільні застосунки та чат-боти на основі штучного інтелекту, що дозволяють забезпечити безперервну підтримку та зворотний зв'язок [7]. Важливою перевагою є персоналізація втручань, заснована на аналізі соціальних і біоповедінкових маркерів пацієнтів. Це відкриває можливість створення індивідуалізованих програм, адаптованих до рівня тривожності, когнітивних викривлень і життєвих контекстів клієнта. Персоналізована КПТ сприяє підвищенню мотивації до участі, зміцненню терапевтичного альянсу та ефективнішому подоланню симптомів депресії [7].

У перспективі особливе значення набуває розвиток AI-орієнтованих цифрових помічників, які забезпечують терапевтичний супровід у реальному часі. Використання машинного навчання для прогнозування рецидивів, а також інтеграція з біометричними сенсорами дозволяють створювати динамічні моделі підтримки психічного здоров'я. Разом із тим автори наголошують на необхідності вирішення питань цифрової грамотності, захисту персональних даних і етичних аспектів штучного інтелекту [7]. Розвиток когнітивної терапії майбутнього вимагає комплексної підготовки фахівців, здатних працювати на межі психології, IT-технологій і біоетики. Майбутнє когнітивної терапії пов'язане з переходом від суто клінічної моделі до гнучкої, інтегрованої системи, яка поєднує цифрові технології, емпатію та наукову обґрунтованість, відкриваючи шлях до більш ефективної та гуманної психологічної допомоги.

Когнітивна теорія тривожності демонструє, що першопричиною тривожних станів є не події як такі, а їхня інтерпретація крізь призму базових схем і переконань, які породжують автоматичні думки та систематичні спотворення мислення [5; 6]. У моделі А. Бека тривога підтримується «когнітивною тріадою» та гіперактивацією протосхем/праймальних схем: це спричиняє завищену оцінку загрози, недооцінку власних ресурсів і ригідність переконань, що безпосередньо переводиться у неадаптивну поведінку уникання [5]. У REBT А. Елліса ядром проблеми виступають ірраціональні судження (жорсткі вимоги, катастрофізація, низька толерантність до фрустрації, самознецінення), які детермінують емоційно-поведінкові наслідки за схемою A–B–C та підлягають раціональному оспорюванню (D) і заміні на ефективні переконання (E) [6].

Когнітивні механізми тривожності проявляються також як упередженість уваги до загрози та вибіркова консолідація негативного досвіду в пам'яті, що фіксує страх-сценарії і зменшує когнітивну гнучкість; це емпірично підтверджено для робочої пам'яті та уваги у підлітків і дорослих з підвищеною тривожністю [8; 9]. На поведінковому рівні формується трансдіагностична «когнітивно-поведінкова петля»: дисфункційна думка → емоційна реакція → уникання/імпульсивність → підкріплення первинної загрози, що зберігає симптоми та сприяє їх генералізації до суміжних розладів [4; 5]. Відповідно, найбільш результативні інтервенції – це ті, що одночасно змінюють зміст переконань і патерни поведінки: когнітивна реструктуризація, тренування уваги, поведінкові експерименти та експозиція, які демонструють стабільне зниження тривожності та ірраціональних переконань у молодіжних вибірках [5; 6; 9].

Таким чином, когнітивна теорія надає цілісну мапу причинно-наслідкових зв'язків між схемами, автоматичними думками, увагою/пам'яттю та поведінкою й пояснює, чому саме зміна переконань разом із корекцією поведінкових стратегій розриває цикл тривоги. Синтез принципів Бека і Елліса з таргетингом когнітивних упереджень уваги та пам'яті забезпечує механістично обґрунтовану, доказову основу лікування тривожності, особливо у підлітків і молоді [5; 6; 8; 9].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика. Дніпро : Дніпропетровський національний університет, 2007. 220 с.
2. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2012. 312 с.
3. Дух О. Формування адекватної самооцінки у підлітків : кваліфікаційна робота бакалавра. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2023. 58 с.
4. Admon R., Klavir O. Cognitive and behavioral patterns across psychiatric conditions. *Brain Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 12. P. 1560.
5. Beck A. T., Haigh E. A. P. Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2014. Vol. 10. P. 1–24.
6. Ellis A., Dryden W. Albert Ellis and the development of rational emotive behavior therapy. *Psychology and Psychiatry: Open Access*. 2025. Vol. 9, No. 2. P. 261.
7. Gkintoni E., Vassilopoulos A., Nikolaou E. Next-generation cognitive-behavioral therapy for depression./ *Medicina.* 2025. Vol. 61, No. 3. P. 431.
8. Lukasik K. M., et al. The relationship of anxiety and stress with working memory. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 4.
9. Rabner J., Ney S., Kendall P. Cognitive functioning in youth with anxiety disorders: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2024. DOI:10.1007/s10567-024-00480-9.
10. Schenk, A., Popa, C. O., Olah, P., Suciu, N., & Cojocaru, C. (2020). The Efficacy of Rational Emotive Behavior Therapy Intervention in Generalized Anxiety Disorder. *Acta Marisiensis – Seria Medica*, 66(4), 148–151.

УДК 159.922.7:159.944.4(045)

Катерина СТЕЦЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПІДЛІТКІВ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ВОЄННОГО ЧАСУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук С. К.

У статті розглянуто психологічні ресурси підлітків, що забезпечують подолання стресових переживань у воєнний період. Здійснено теоретичний аналіз феномену психологічного стресу в підлітковому віці, охарактеризовано роль внутрішніх і зовнішніх ресурсів життєстійкості в умовах воєнної небезпеки. Обґрунтовано значення соціальної підтримки, емоційної саморегуляції, позитивного мислення та почуття сенсу як ключових чинників адаптації й відновлення психічного здоров'я. Наголошено на важливості розвитку ресурсного підходу у роботі практичних психологів з дітьми і підлітками, які пережили наслідки війни.

Ключові слова: *підлітки, стрес, війна, життєстійкість, психологічні ресурси, резилієнс, адаптація, психоемоційний стан.*

Воєнні події останніх років стали потужним чинником психоемоційного напруження серед дітей та підлітків в Україні. Переживання страху, втрат, невизначеності та соціальної ізоляції провокують зростання рівня тривожності, депресивних проявів, агресивності та порушень поведінки. Підлітковий вік, що є періодом активного становлення особистості, в умовах війни набуває особливої психологічної вразливості. Це обумовлює потребу у виявленні та розвитку психологічних ресурсів, які допомагають долати стрес, зберігати психічну рівновагу та життєстійкість.

Проблема психологічної стійкості й ресурсів особистості в умовах кризи висвітлена у працях С. Богданова, В. Чернобровкіна, Т. Титаренко, Н. Гусак, Л. Коробки, а також у дослідженнях зарубіжних авторів – A. Masten, M. Wessells, E. Anthony, S. Maddi. Дослідження О. Басенко показали, що серед підлітків, які проживають у прифронтових територіях, ключовими факторами життєстійкості виступають підтримка з боку батьків та почуття щастя як емоційний ресурс подолання стресу. Зарубіжні праці Betancourt, Euwema, та Karadzhov акцентують на значенні соціальної підтримки, просоціальної поведінки й відновлення почуття контролю над власним життям для зменшення травматичних наслідків війни. Таким чином, у сучасній психології формується ресурсно-орієнтований підхід, що розглядає адаптаційні можливості особистості як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують подолання стресу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури психологічних ресурсів підлітків у подоланні стресу воєнного часу й визначення напрямів їх розвитку у психолого-педагогічній практиці.

Поняття «стрес» у психологічній науці визначається як особливий психофізіологічний стан, що виникає у відповідь на дію сильних або тривалих подразників, які перевищують можливості адаптації особистості. Ганс Сельє розглядав стрес як універсальну реакцію організму на будь-яку вимогу.

У сучасній психології стрес поділяють на еустрес, який мобілізує, та дистрес, який виснажує. В умовах війни переважає дистрес, оскільки подразники мають загрозливий, непередбачуваний і тривалий характер. Підлітковий вік є особливим періодом розвитку, що характеризується емоційною нестабільністю, чутливістю до соціальної оцінки, пошуком ідентичності та автономії. В умовах воєнних дій ці природні процеси ускладнюються тривогою, страхом, почуттям безпорадності та втратою базового відчуття безпеки. Реакція підлітка на травматичні події може проявлятися через порушення сну, емоційні спалахи, соматичні симптоми, регресивну поведінку або соціальну ізоляцію. Водночас численні дослідження свідчать, що навіть у

найскладніших умовах діти й підлітки можуть зберігати здатність до відновлення. Цей феномен описується терміном «резилієнтність» – психологічна стійкість, що забезпечує адаптацію попри труднощі. Резилієнтність ґрунтується на наявності внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які дозволяють особистості мобілізувати сили для подолання кризи [1;3].

Психологічні ресурси визначаються як сукупність особистісних якостей, установок, цінностей і соціальних зв'язків, які забезпечують ефективне функціонування індивіда в умовах стресу. Вони виконують стабілізуючу, компенсаторну та захисну функції, зменшуючи вплив травматичних подій. До основних внутрішніх ресурсів підлітка належать емоційна регуляція, тобто здатність усвідомлювати й контролювати емоції; самоефективність – переконаність у власній спроможності впоратися зі складною ситуацією; оптимізм і віра у майбутнє, що підтримують мотивацію; когнітивна гнучкість – здатність змінювати стратегії поведінки залежно від обставин; а також ціннісно-смислова орієнтація, яка допомагає зберігати внутрішню опору навіть у кризі. До зовнішніх ресурсів відносять сімейну підтримку, дружні зв'язки, позитивне шкільне середовище, доступ до інформації й участь у соціально значущих справах. Саме вони формують у підлітка почуття приналежності, що є базовою умовою психологічного благополуччя [2].

Згідно з підходом Л. Карамушки, психологічні ресурси становлять динамічну систему, яка активізується під впливом стресу. Вони можуть як посилюватися, так і виснажуватися залежно від тривалості й інтенсивності дії травматичних факторів. Тому головним завданням психологічної підтримки підлітка є не лише мобілізація, а й збереження балансу між ресурсами й вимогами середовища. Важливою складовою цього процесу виступають копінг-стратегії – способи поведінки та мислення, що забезпечують адаптацію до стресу. У підлітковому віці формується індивідуальний стиль копінгу, який може бути адаптивним або дезадаптивним. До конструктивних стратегій належать пошук соціальної підтримки, позитивне переосмислення подій, орієнтація на вирішення проблем, використання технік саморегуляції, спорту чи творчості. Дезадаптивні стратегії проявляються через уникання, агресію, самоізоляцію, залежну поведінку, що лише поглиблюють негативний стан. Завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти підліткові усвідомити власні реакції та замінити неефективні способи реагування на конструктивні [4].

Соціальне оточення є одним із найважливіших чинників стійкості підлітків у кризі. Передусім це сім'я, яка залишається основним джерелом емоційної підтримки та безпеки. Підлітки, що зберігають теплі, довірливі стосунки з батьками, демонструють нижчий рівень тривожності та депресивних проявів навіть у складних умовах евакуації чи розлуки. Також важливим є шкільне середовище – спільнота, де дитина може відчувати приналежність, розуміння та прийняття. Педагоги й шкільні психологи відіграють особливу роль у формуванні позитивного мікроклімату, проведенні тренінгів зі стрес-менеджменту, розвитку навичок саморегуляції та взаємопідтримки.

Не менш вагомим чинником резилієнтності є ціннісно-смислова сфера. Підлітки, які мають чіткі життєві орієнтири, віру в майбутнє й почуття причетності до значущої діяльності, зокрема волонтерства, демонструють вищий рівень емоційної стабільності. Відчуття, що життя має сенс навіть у найтяжчих умовах, протидіє деструктивним емоціям, таким як страх, розпач чи безнадія. Додатковими ресурсами виступають почуття гумору, творчість, віра, духовні переконання, які допомагають символічно переробляти травматичний досвід. Малювання, музика, поезія чи фізична активність сприяють емоційному розвантаженню, зниженню напруги та зміцненню внутрішньої гармонії.

Система психологічної допомоги підліткам у воєнний час має бути комплексною та поєднувати діагностику, психоосвіту, корекцію й підтримку сімейного оточення. На етапі діагностики важливо оцінити рівень стресу, тривожності, самооцінку й наявні ресурси. Психоосвітня робота спрямована на підвищення емоційної грамотності, формування розуміння природи стресу, навчання простим технікам самодопомоги. Психокорекційні методи включають когнітивно-поведінкову терапію, арт-терапію, тілесно орієнтовані практики, майндфулнес-техніки, групові заняття, спрямовані на розвиток довіри, співпраці та емпатії. Робота з родиною є невід'ємною складовою процесу, оскільки саме батьки створюють умови для відновлення дитини вдома. Їх навчають ненасильницькому спілкуванню, навичкам регуляції власного стресу, підтримці дітей у кризових станах [6].

Важливим напрямом сучасної психологічної практики є програми розвитку життєстійкості підлітків. Такі програми спрямовані на формування оптимізму, уміння ставити цілі, долати труднощі, підтримувати позитивну самооцінку та відчуття контролю над життям. Успішними виявляються групові форми роботи – тренінги, творчі студії, волонтерські ініціативи, де поєднуються соціальна активність і самореалізація. Саме в цих формах підлітки відновлюють відчуття цінності, значущості та довіри до світу.

Аналіз наукових джерел свідчить, що стрес у підлітковому віці має комплексний характер, поєднуючи емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Психологічні ресурси виконують буферну функцію, зменшуючи ризик розвитку посттравматичних розладів і сприяючи адаптації. Однак ресурси не є сталими – вони можуть виснажуватись під дією тривалого стресу, тому підтримка підлітків має бути безперервною, системною й адаптованою до їхніх реалій. Дослідження сучасних українських і зарубіжних авторів свідчать, що навіть короткочасні інтервенції, спрямовані на розвиток емоційної грамотності та соціальної взаємодії, значно підвищують психологічне благополуччя дітей. Перспективним напрямом наукових пошуків є

створення інтегрованих моделей підтримки, які об'єднують ресурси шкільної психологічної служби, місцевих громад і цифрових платформ. Особливу увагу слід приділяти феномену посттравматичного зростання, коли пережитий досвід стає джерелом нової сили, емпатії та життєвої мудрості.

Отже, психологічні ресурси підлітків у подоланні стресу воєнного часу становлять цілісну систему, що включає емоційні, когнітивні, особистісні та соціальні компоненти. До найважливіших ресурсів належать емоційна регуляція, самоефективність, оптимізм, соціальна підтримка, ціннісна орієнтація та духовність. Вони забезпечують стійкість психіки, зменшують інтенсивність переживань і сприяють адаптації до нових життєвих умов. Ефективне подолання стресу потребує інтеграції зусиль сім'ї, школи, громади й фахівців психологічної служби. Розвиток програм, орієнтованих на зміцнення внутрішніх ресурсів, навчання навичкам саморегуляції, формування позитивного бачення майбутнього, є пріоритетом сучасної психологічної науки та практики. Підтримка підлітків у період воєнних подій – це не лише допомога у переживанні травми, а й інвестиція у формування покоління, здатного до відновлення, розвитку й творення майбутнього, що базується на людяності, гідності та вірі у власні сили [5;4].

Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу має базуватися на принципах гуманістичного підходу – безумовного прийняття, емпатії, довіри. Ефективними є групові програми, спрямовані на розвиток життєстійкості, навичок саморегуляції, відновлення відчуття безпеки. Доцільним є впровадження тренінгів емоційної грамотності, арт-терапевтичних занять, а також психоосвітніх програм для батьків, які сприятимуть формуванню стабільного емоційного клімату та підвищенню ресурсності сімейного середовища.

Психологічні ресурси є фундаментом адаптації підлітків до стресових подій війни та запорукою їх психічного здоров'я. Найважливішими ресурсами виступають життєстійкість, соціальна підтримка, позитивне мислення, емоційна саморегуляція та почуття сенсу. Розвиток цих ресурсів потребує системної роботи шкільних психологів, педагогів і батьків через створення безпечного, підтримувального середовища. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричне вивчення ефективності психокорекційних програм, які формують ресурси стресостійкості у підлітків в умовах воєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басенко О. М. Особливості переживання підлітками стресових подій воєнних конфліктів. – Київ, 2023.
2. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: ресурс подолання кризових ситуацій. – Київ: Логос, 2019.
3. Maddi S. R. Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You. – New York: AMACOM, 2005.
4. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. – American Psychologist, 2014.
5. Чернобровкін В. М., Богданов С. В. Психологічна допомога дітям, постраждалим від воєнних дій. – Київ: НаУКМА, 2022.
6. Wessells M. Supporting Children and Families in Armed Conflict: Principles and Approaches. – Peacebuilding Journal, 2021.

УДК 364.62–053.6:343.91

Віталій ТЕРОВЕЦЬ

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА МОДЕЛІ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

Стаття присвячена аналізу соціальної профілактики правопорушень серед неповнолітніх у контексті сучасних наукових підходів. Розглянуто теоретичні основи профілактики, стратегії боротьби та нормалізації девіантної поведінки, а також моделі стримування, залякування, морального переконання, фактичного інформування, афективного навчання, формування здорового способу життя та соціального впливу. Проаналізовано психолого-педагогічні й кримінологічні особливості особистості неповнолітнього правопорушника, визначено ключові чинники делінквентності та шляхи її подолання. Обґрунтовано необхідність комплексної міжвідомчої взаємодії суб'єктів соціальної роботи для формування сприятливого середовища розвитку підлітків.

Ключові слова: *неповнолітні, профілактика, девіантна поведінка, соціальна робота, моделі профілактики, делінквентність.*

Постановка проблеми. Зростання масштабів девіантної та делінквентної поведінки підлітків в Україні, особливо в умовах воєнного стану та соціально-економічної нестабільності, зумовлює потребу в науково обґрунтованій системі профілактики правопорушень серед неповнолітніх. Статистика засвідчує, що значна частина правопорушень здійснюється саме молоддю, яка перебуває у стані ціннісної дезорієнтації, психоемоційної нестабільності, впливу кризових життєвих обставин. Водночас інститути соціалізації (сім'я, школа, громада) не завжди спроможні своєчасно виявити фактори ризику та забезпечити підтримувальне середовище для підлітка. Це актуалізує завдання теоретичного осмислення соціальної профілактики як цілісної, багаторівневої системи, що поєднує зусилля соціальних служб, закладів освіти, правоохоронних

органів і громадських організацій та орієнтована на попередження, мінімізацію та подолання правопорушень серед неповнолітніх.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми профілактики девіантної поведінки дітей та молоді, у тому числі правопорушень, посідають помітне місце в українському науковому дискурсі.

Теоретико-методологічні засади соціальної роботи, у межах яких розглядається профілактична діяльність із різними категоріями клієнтів, ґрунтовно висвітлено у працях М.П. Лукашевич та Т.В. Семигіної, які розглядають девіантну поведінку як результат комплексної дії біологічних, психологічних та соціальних чинників і наголошують на важливості багаторівневої профілактики з опорою на ресурси громади [1].

Вагомий внесок у розвиток вітчизняної школи соціальної роботи зроблено колективом під керівництвом І.Д. Звєрєвої. У навчальному посібнику «Соціальна робота в Україні» розкрито теоретичні та організаційні основи діяльності з різними категоріями дітей і молоді, що опинилися у складних життєвих обставинах, окреслено роль соціальних служб і освітніх закладів у попередженні соціального неблагополуччя, зокрема правопорушень [2]. У межах цього напряму проблеми профілактики також розробляли О.В. Безпалько, А.Й. Капська та інші українські дослідники, які акцентують увагу на соціально-педагогічних механізмах підтримки дитини та сім'ї.

Окремий блок досліджень стосується безпосередньо профілактики девіантної поведінки дітей та молоді. У монографії Л.А. Штефан здійснено ретроспективний аналіз становлення системи профілактики девіантної поведінки в Україні, проаналізовано зміст, форми та методи превентивної роботи з молодим поколінням, а також окреслено перспективи використання напрацьованого досвіду в сучасних умовах [3].

У сучасних умовах розбудови системи соціальних послуг важливим джерелом є праця І.В. Сопівник та співавторів, де соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю розглядається як цілісний процес підтримки вразливих категорій, включно з профілактикою негативних явищ, ризикової та протиправної поведінки [4]. Автори підкреслюють роль раннього виявлення складних життєвих обставин і міжвідомчої взаємодії у попередженні правопорушень.

Безпосередньо проблему соціально-педагогічної профілактики правопорушень старшокласників закладів загальної середньої освіти аналізує О. Галат, яка наголошує на значенні системної роботи школи, психологічної служби та соціального педагога, використанні індивідуальних і групових форм впливу, а також взаємодії з батьками та органами ювенальної превенції [5].

Отже, коло українських дослідників, які вивчали проблеми профілактики правопорушень серед неповнолітніх, є доволі широким; їхні роботи створюють методологічне підґрунтя для подальшого уточнення змісту, принципів і моделей соціальної профілактики у сучасних умовах.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі соціальної профілактики правопорушень серед неповнолітніх, узагальненні сучасних підходів та моделей профілактичної діяльності, а також у визначенні ключових напрямів соціальної роботи з дітьми та молоддю, спрямованих на запобігання делінквентній поведінці.

Виклад основного матеріалу (результати) дослідження. Соціальна профілактика правопорушень серед неповнолітніх розглядається сучасними українськими науковцями як багаторівнева та міждисциплінарна система цілеспрямованих впливів, що поєднує освітні, соціально-педагогічні, психологічні та правові засоби. В її основі – розуміння підлітка як суб'єкта розвитку, чия поведінка детермінована взаємодією індивідуально-психологічних особливостей і соціального середовища [1; 3].

На **первинному рівні** профілактики основна увага приділяється формуванню безпечного й підтримувального середовища в сім'ї, школі та громаді. Йдеться про розвиток життєвих навичок, правової та громадянської компетентності, формування позитивних цінностей, залучення підлітків до конструктивної діяльності (волонтерські ініціативи, творчі та спортивні об'єднання тощо) [1; 2]. У роботах І.Д. Звєрєвої та колективу авторів наголошується, що рання соціальна підтримка сім'ї, яка потрапляє у складні життєві обставини, є запорукою недопущення переходу неблагополуччя у площину правопорушень [2; 4].

Вторинна профілактика спрямована на групи ризику – підлітків, у поведінці яких уже виявляються ознаки девіантності: систематичні пропуски занять, агресивність, вживання психоактивних речовин, конфлікти з однолітками й дорослими. У цьому контексті важливу роль відіграють індивідуальні та групові програми, розроблені на основі оцінки потреб неповнолітнього і його сім'ї, застосування методів «ведення випадку», побудови мережі соціальної підтримки, психокорекційної роботи [4; 5]. О. Галат підкреслює, що ефективність профілактики на цьому рівні залежить від узгодженості дій класного керівника, соціального педагога, психолога та представників служб у справах дітей [5].

На **третинному рівні** профілактика набуває характеру ресоціалізації та реінтеграції неповнолітніх, які вже вчинили правопорушення. Л.А. Штефан розглядає цей етап у контексті історичного розвитку системи профілактики в Україні та наголошує на необхідності використання накопиченого досвіду спеціалізованих установ, центрів соціальної реабілітації, пробаційних програм, спрямованих на відновлення соціальних зв'язків та формування альтернативних, правослухняних моделей поведінки [3].

Зміст профілактичної діяльності реалізується через різні **моделі та стратегії**. Репресивні підходи, що спираються на контроль і санкції, у сучасній науці розглядаються як недостатні й потенційно неефективні

щодо підлітків. Натомість дослідники акцентують на поєднанні інформаційно-освітніх програм (поширення достовірних знань про наслідки правопорушень, механізми правового захисту), афективного навчання (розвиток емоційної регуляції, емпатії, навичок конструктивного розв'язання конфліктів) та соціального впливу (зміна середовища, підтримка позитивних підліткових субкультур, розвиток громадських ініціатив) [1; 3; 4].

Особливу увагу приділяють **міжвідомчій взаємодії**. Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, що здійснюється відповідно до сучасних стандартів надання соціальних послуг, розглядається як ключовий механізм раннього виявлення ризиків і координації зусиль освіти, охорони здоров'я, ювенальної юстиції та громадського сектору [4]. Саме інтеграція ресурсів різних інституцій, за свідченням українських дослідників, забезпечує сталість профілактичних результатів і знижує ймовірність рецидивів правопорушень у молодіжному середовищі [2; 5].

Таким чином, сучасні українські наукові підходи до профілактики правопорушень серед неповнолітніх ґрунтуються на поєднанні індивідуально орієнтованої допомоги, розвитку життєвих компетентностей підлітків, підтримки сім'ї та трансформації соціального середовища, у якому відбувається їхня соціалізація.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз засвідчує, що соціальна профілактика правопорушень серед неповнолітніх є складним, багаторівневим та міждисциплінарним процесом, ефективність якого визначається не окремими заходами, а цілісністю та узгодженістю дій соціальних інститутів. Сучасний стан підліткової девіантності в Україні потребує системних превентивних рішень, що враховують як індивідуально-психологічні особливості неповнолітніх, так і соціальні ризики, властиві сімейному, шкільному й громадському середовищу.

Розглянуті в роботі підходи та моделі профілактики свідчать про необхідність переходу від застарілих репресивних методів до інтегрованих, гуманістичних і доказових стратегій, зорієнтованих на розвиток особистості. Первинна профілактика повинна ґрунтуватися на створенні підтримувального соціального середовища, що сприяє формуванню у молоді позитивних цінностей, життєвих компетентностей і навичок безпечної поведінки. Вторинна профілактика має забезпечувати раннє виявлення дітей та сімей групи ризику, комплексний соціальний супровід і застосування індивідуалізованих програм підтримки. Третинна профілактика, що фактично наближається до ресоціалізації, потребує міжвідомчої координації, впровадження пробаційних технологій та створення умов для реінтеграції неповнолітнього у громаду.

Особливу роль у сучасних умовах відіграє міжвідомча взаємодія, що забезпечує безперервність профілактичної роботи. Результати наукових досліджень підкреслюють, що ізольовані дії окремих суб'єктів соціальної роботи не дають сталого ефекту; позитивні зміни можливі лише за умов системної кооперації закладів освіти, соціальних служб, ювенальної превенції, органів пробації та інститутів громадянського суспільства. Так само важливою є участь сім'ї, яка залишається ключовою ланкою соціалізації та формування поведінкових стратегій підлітка.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що соціальна профілактика правопорушень серед неповнолітніх має спиратися на:

– науково обґрунтовані підходи;
– гнучке поєднання різних профілактичних моделей;
– розвиток соціальних, емоційних і поведінкових компетентностей підлітків;
– підтримку сім'ї та раннє втручання;
– зміну та оздоровлення соціального середовища, у якому живе дитина;
– системну міжвідомчу координацію;
– активну участь громади.

Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні доказових профілактичних програм, адаптованих до українського контексту; вивченні впливу цифрового середовища та інтернет-культури на формування делінквентних моделей поведінки; розширенні практик сімейно-орієнтованої соціальної роботи; а також у поглибленні аналізу моделей соціального впливу, здатних трансформувати середовище для розвитку сучасної молоді.

Таким чином, соціальна профілактика правопорушень має розглядатися не лише як реагування на проблеми, а як стратегічний інструмент забезпечення сталого розвитку молодого покоління, зміцнення соціальної безпеки та формування здорового громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. Київ: ІПК ДСЗУ, 2007. 341 с.
2. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ, 2004. 255 с.
3. Штефан Л. А., Юшко О. В., Борейко Н. Ю. Профілактика девіантної поведінки дітей та молоді в Україні: ретроспективний аналіз: монографія. Харків: ДІСА ПЛЮС, 2018. 200 с.
4. Сопівник І. В., Галайдюк В. В., Кошук О. Б., Пєша І. В. Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю: навч. посіб. Київ: Компринт, 2023. 449 с.
5. Галат О. Соціально-педагогічна профілактика правопорушень старшокласників закладів загальної середньої освіти // Науковий вісник (стаття).

УДК 159.9:378:355/359

Ірина ТКАЧЕНКО

КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА ІНТЕГРАЦІЙНА ПІДТРИМКА ВЕТЕРАНІВ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ, СПРИЧИНЕНОЮ ВІЙНОЮ

(студентка ІІ курсу (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник - кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

В статті висвітлені питання підтримки ветеранів та осіб з інвалідністю, зазначені умови розвитку та існування ветеранського руху, обґрунтовані принципи підтримки, проаналізовані потреби таких людей, надані практичні рекомендації щодо впровадження інтегрованої моделі підтримки.

Ключові слова: *комплексна підтримка, ветерани, особи з інвалідністю, умови відновлення, модель ветеранського кейс-менеджменту.*

Внаслідок повномасштабної збройної агресії та триваючих бойових дій, Україна зіткнулася з безпрецедентним викликом, пов'язаним із формуванням потужної спільноти ветеранів війни та осіб з інвалідністю, спричиненою війною. Ці категорії громадян, які виконали свій обов'язок із захисту суверенітету та територіальної цілісності держави, потребують не лише належного соціального визнання, а й комплексної, системної та ефективної підтримки для повноцінного повернення до цивільного життя.

Актуальність дослідження обумовлена низкою критичних чинників.

Масштаб виклику полягає у різкому зростанні кількості ветеранів та військовослужбовців, які отримали важкі фізичні травми та психологічні контузії. З матеріалів посібника підготовленого в рамках підтримки Програмою НАТО розбудови інституційного потенціалу Міністерства у справах ветеранів України відомо, що близько 70% осіб, які пережили травматичні події – відновляться і не матимуть симптомів ПТСР. Близько 30% осіб, які зазнали впливу травматичних подій, матимуть ПТСР. У частини буде хронічний перебіг і значна інвалідизація. [7]. Це створює колосальне навантаження на медичну, соціальну та економічну системи держави, вимагаючи негайного розширення та модернізації існуючих програм реабілітації.

Складність травматичного досвіду, на відміну від мирного часу, бойові дії призводять до множинних травм, включаючи ампутації, важкі черепно-мозкові ушкодження, а також глибокі психоемоційні порушення, зокрема посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та моральні травми. Ці чинники вимагають не просто розрізнених послуг, а інтегрованого, міждисциплінарного підходу.

Фрагментованість системи підтримки існуючої в Україні система допомоги часто є розрізненою: медична реабілітація, психологічна допомога, соціальні пільги та професійна перекваліфікація функціонують як окремі ланки. Це створює бюрократичні перешкоди та знижує загальну ефективність реінтеграції, особливо для осіб із високим ступенем інвалідності.

Соціальна та економічна інтеграція полягає в ефективності реінтеграції ветеранів – це не лише соціальний, але й стратегічний економічний ресурс.

Нездатність держави допомогти ветеранам повернутися до повноцінного трудового та громадського життя може призвести до їхньої соціальної ізоляції, поглиблення стигматизації та, як наслідок, до втрати цінного людського капіталу.

Таким чином, розробка та наукове обґрунтування «Комплексної соціальної, психологічної та інтеграційної моделі підтримки» стає пріоритетним завданням для сучасної української науки та державної ветеранської політики.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування та розробка практичних рекомендацій щодо впровадження ефективної комплексної соціальної, психологічної та інтеграційної моделі підтримки ветеранів та осіб з інвалідністю, спричиненою війною, в умовах відновлення України.

Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання*:

1. Проаналізувати теоретичні основи та світовий досвід формування інтегрованих систем підтримки ветеранів, ідентифікуючи ключові принципи успішної реінтеграції.
2. Визначити спектр і структуру актуальних потреб ветеранів та осіб з інвалідністю (матеріальних, медичних, психологічних, освітніх) на основі наявних аналітичних даних та емпіричних досліджень.
3. Здійснити критичний аналіз діючих механізмів державної та громадської підтримки в Україні та виявити основні прогалини та бар'єри на шляху комплексної допомоги.
4. Обґрунтувати необхідність впровадження моделі ветеранського кейс-менеджменту як центрального елементу комплексної підтримки.
5. Сформулювати практичні рекомендації для органів державної влади та місцевого самоврядування щодо підвищення ефективності соціальної, психологічної та інтеграційної підтримки.

Поняття комплексної підтримки ветеранів та осіб з інвалідністю, спричиненою війною, виходить за межі надання окремих послуг (медичних чи соціальних). Це інтегрована система дій, спрямована на відновлення

фізичного, психологічного та соціального функціонування особистості, що забезпечує її гідну та повноцінну реінтеграцію в суспільство.

Комплексна підтримка базується на таких ключових принципах:

- Міждисциплінарність (Holistic Approach): Обов'язкове поєднання зусиль фахівців різних профілів: лікарів, фізичних терапевтів, ерготерапевтів, протезистів, психологів, психіатрів, соціальних працівників та юристів. Жодна ланка не може бути ефективною окремо від інших.
- Індивідуалізація (Case Management): Підтримка надається на основі індивідуального плану реабілітації (ІПР) або плану ветеранського супроводу, який враховує унікальний характер травми, життєву ситуацію та особисті цілі ветерана.
- Безперервність: Процес підтримки має бути безперервним, починаючи від моменту травми (військовий госпіталь) і до повної інтеграції в громаду, включаючи етапи фізичної, психологічної та професійної реабілітації.
- Ветеран-центричність: Ветеран є активним учасником процесу свого відновлення, а не пасивним отримувачем послуг. Рішення приймаються спільно з ним та його родиною.

Ефективна комплексна модель (структурні компоненти комплексної підтримки)

повинна охоплювати три основні, взаємопов'язані сфери:

А. Соціальна підтримка та реінтеграція

Цей компонент спрямований на відновлення економічного та соціального статусу ветерана, забезпечуючи його самостійність та функціональність у цивільному житті.

- Професійна адаптація: Оцінка професійних можливостей, перекваліфікація та навчання, сприяння започаткуванню власної справи (ветеранський бізнес).
- Житлове та матеріальне забезпечення: Сприяння отриманню пільг, компенсацій, забезпечення доступним житлом та інфраструктурою (пандуси, адаптація робочих місць).
- Підтримка сім'ї: Родина є ключовим ресурсом, тому підтримка членів сім'ї ветерана (консультації, групи підтримки) є невід'ємною частиною соціального відновлення.

Б. Психологічна допомога та реабілітація

Спрямована на корекцію наслідків психічної травми (ПТСР, тривожні розлади, депресія) та відновлення емоційної стійкості.

- Травма-фокусована терапія: Застосування науково обґрунтованих методів (наприклад, Когнітивно-поведінкова терапія, ДМДР), адаптованих до потреб ветеранів.
- Подолання моральної травми: Робота з почуттями провини, сорому та втрати сенсу життя, що часто супроводжують бойовий досвід.
- Групова підтримка (Peer-to-Peer): Залучення ветеранів-наставників, які успішно пройшли реабілітацію, для створення довірчого середовища та обміну досвідом.

В. Інтеграційна підтримка (Громадська адаптація)

Спрямована на включення ветерана в активне життя громади, боротьбу зі стигматизацією та відновлення соціальних зв'язків.

- Спортивна та культурна реабілітація: Участь у спортивних ініціативах (параолімпійські види спорту, "Ігри Нескорених") як засіб фізичного відновлення та підвищення самооцінки.
- Розвиток доступності: Співпраця з місцевою владою щодо створення безбар'єрного середовища.
- Адвокація та наставництво: Підтримка ветеранських громадських організацій для самоадвокації та захисту своїх прав.

Кейс-менеджмент (Ветеранський супровід) є методологічною основою комплексної підтримки. Це інструмент, який забезпечує реалізацію принципів індивідуалізації та безперервності.

- Функція "Помічника ветерана": Спеціально підготовлений фахівець (часто сам ветеран або член сім'ї) виступає навігатором у складній системі пільг, послуг та реабілітаційних центрів, усуваючи бюрократичні бар'єри.
- Координація послуг: Кейс-менеджер забезпечує синхронність дій усіх залучених фахівців (медиків, соціальних працівників, роботодавців), запобігаючи дублюванню зусиль та провалам у наданні допомоги.

Аналіз потреб ветеранів, підтверджений даними соціологічних досліджень та аналітичних звітів (наприклад, Ветеранського фонду та НІСД), свідчить про те, що потреби не обмежуються лише фізичним відновленням, а є багатовимірними та динамічними.

Аналіз потреб ветеранів та критична оцінка діючої системи в Україні

Сфера потреби	Актуальні проблеми (за пріоритетом)	Виклики для осіб з інвалідністю
Матеріальна/ Соціальна	Грошова допомога (затримки, складність оформлення), Житло (відсутність доступного житла або компенсацій), Комунальні субсидії (проблеми з отриманням).	Потреба у спеціалізованих засобах реабілітації, адаптації житла та транспортної інфраструктури.
Медична/ Реабілітаційна	Доступ до якісного медичного обслуговування (особливо в регіонах), якість протезування та подальшої реабілітації, черги.	Недостатня кількість мультидисциплінарних реабілітаційних центрів, відсутність психосоціального супроводу в процесі фізичної реабілітації.
Психологічна	Доступність психологічної реабілітації (низька задоволеність послугами), Стигматизація звернень по допомогу, недостатня кваліфікація фахівців.	Висока поширеність ПТСР та депресивних станів, проблеми з адаптацією до нових фізичних обмежень.
Інтеграційна/Освітня	Працевлаштування (дискримінація, невідповідність кваліфікації), Перекваліфікація (мала кількість якісних програм).	Потреба у гнучких формах навчання, адаптованих до фізичних можливостей та графіку лікування.

Критичний аналіз діючої системи підтримки в Україні. Попри значний прогрес у розробці ветеранської політики після 2014 року, існуюча система має суттєві системні недоліки, які унеможливлюють надання по-справжньому комплексної допомоги.

Фрагментарність та бюрократичні бар'єри - система підтримки розподілена між багатьма відомствами (Міністерство у справах ветеранів, Міністерство соціальної політики, Міністерство охорони здоров'я, Пенсійний фонд, місцеві органи влади). Відсутність єдиної точки входу та координації змушує ветерана самостійно "збирати" необхідні послуги, проходячи численні бюрократичні процедури, що є особливо виснажливим для осіб з інвалідністю та ПТСР.

Прогалини в психологічній та соціальній реінтеграції - ключова проблема полягає у пріоритеті медичної складової над психосоціальною. Хоча фізична реабілітація часто забезпечується, якість та доступність травма-фокусованої психотерапії залишається низькою, особливо у сільській місцевості. Соціальна робота часто обмежується оформленням пільг, а не активним супроводом інтеграції.

Проблема кадрів та компетентності - спостерігається дефіцит фахівців, які мають спеціалізовану підготовку для роботи з військовою травмою та інвалідністю, спричиненою війною (психологи, соціальні працівники, ерготерапевти). Забезпечення належної якості послуг у цій чутливій сфері потребує постійної супервізії та навчання персоналу.

З огляду на виявлені прогалини, існує гостра необхідність у переході від розрізнених послуг до інтегрованої, людиноцентричної моделі. Досвід розвинених країн свідчить, що вирішення комплексу проблем ветерана потребує системи ветеранського кейс-менеджменту (супроводу), яка б стала єдиним "вікном" і координатором усіх послуг, забезпечуючи безперервність підтримки від військового шпиталю до робочого місця.

Практичні рекомендації щодо впровадження інтегрованої моделі підтримки - для подолання фрагментації та підвищення ефективності системи підтримки ветеранів та осіб з інвалідністю, спричиненою війною, необхідне не лише точкове покращення послуг, але й системна трансформація на інституційному та методологічному рівнях.

Інституційні та політичні рекомендації:

1. Запровадження Єдиного електронного ветеранського реєстру (ЄРВ): Створення централізованої цифрової платформи для обліку, моніторингу та супроводу ветеранів. Це дозволить відслідковувати

проходження усіх етапів реабілітації, виплат та інтеграції, усуваючи необхідність фізичного збору довідок та документів.

2. Законодавче закріплення моделі Кейс-менеджменту: Інститут "Помічника ветерана" має бути визнаний центральною ланкою системи. Необхідно розширити його повноваження та ресурси, перетворивши його з консультанта на повноцінного координатора послуг, відповідального за складання та виконання індивідуального плану супроводу.

3. Фінансування комплексних центрів: Перехід від фінансування окремих медичних чи соціальних закладів до фінансування мультидисциплінарних реабілітаційних центрів повного циклу (від фізичної реабілітації до професійної перекваліфікації) за принципом "гроші ходять за ветераном".

Рекомендації у сфері психологічної та соціальної допомоги:

1. Стандартизація психологічної допомоги: Впровадження обов'язкових міжнародних протоколів лікування травматичного стресу (зокрема, травма-фокусованої КПТ, ДМДР) та забезпечення державного фінансування тривалих курсів психотерапії, а не лише короткострокової "психологічної реабілітації".

2. Розвиток сімейної терапії: Обов'язкове включення родинного консультування у план психологічної допомоги, оскільки ветеранська травма впливає на всю сім'ю.

3. Програми "Рівний-рівному" (Peer Support): Масштабування програм наставництва, де ветерани, які успішно реінтегрувалися, допомагають побратимам на ранніх етапах відновлення, знижуючи рівень стигматизації та підвищуючи довіру.

Рекомендації щодо інтеграції та подолання бар'єрів:

1. Стимулювання ветеранського підприємництва: Впровадження пільгових кредитів, грантів та державних замовлень для бізнесів, заснованих ветеранами з інвалідністю, а також розробка адаптивних програм навчання підприємництву.

2. Створення інклюзивного робочого середовища: Надання субсидій роботодавцям на облаштування робочих місць відповідно до індивідуальних потреб ветеранів з інвалідністю та проведення корпоративних тренінгів для колективів щодо етики спілкування та інклюзії.

3. Посилення громадської адвокації: Проведення національних кампаній для боротьби зі стигматизацією, формування в суспільстві образу ветерана не як "жертви", а як цінного, адаптованого члена суспільства та лідера.

Висновки.

Проведене дослідження підтверджує, що ефективна реінтеграція ветеранів та осіб з інвалідністю, спричиненою війною, неможлива без переходу до комплексної, інтегрованої та міждисциплінарної моделі підтримки.

Виявлено, що ключовими бар'єрами для реінтеграції є фрагментація послуг, бюрократія та недостатній доступ до якісної психологічної допомоги та професійної перекваліфікації. Дослідження виявило значний інформаційний вакуум у системі комплексної підтримки. Існує проблема комунікації та інформування. Це критично важливі факти. Вони вказують на системні прогалини.

Відсутність повної та доступної інформації про наявні соціальні, психологічні та інтеграційні послуги (як у самому реабілітаційному центрі, так і на рівні громад) є ключовим бар'єром для своєчасного та повного використання ветеранами своїх прав та можливостей.

Це призводить до того, що багато ветеранів не можуть розпочати реабілітацію вчасно або отримують лише фрагментарну допомогу.

Більша частина ветеранів відчувають підтримку лише від сім’ї та друзів.

1. Обґрунтовано теоретико-методологічну необхідність впровадження Кейс-менеджменту (Помічника ветерана) як координаційного центру, що забезпечить індивідуалізацію та безперервність супроводу від початку лікування до повної інтеграції в громаду.

2. Сформульовано практичні рекомендації, які включають інституційні зміни (створення ЄРВ, фінансування мультидисциплінарних центрів), стандартизацію психологічних послуг та економічне стимулювання ветеранського бізнесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці індикаторів та метрик для оцінки ефективності впровадження моделі ветеранського супроводу та аналізі довгострокових соціально-економічних наслідків комплексної реінтеграції для національної економіки та суспільної стійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту».
2. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров’я».
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні».
4. Міжнародна організація праці (МОП): Рекомендації щодо професійної реінтеграції осіб з інвалідністю.
5. НАТО (NATO’s Human Factors and Medicine Panel): Дослідження з ПТСР та психічного здоров'я військовослужбовців.
6. Система Veterans Affairs (VA) США: Дослідження про ефективність інтегрованої медико-соціальної допомоги ветеранам.
7. Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати? Довідник для широкого кола фахівців – Київ, 2023. 164с. Друге видання, доповнене. Загальна редакція: К. Возніцина, Л. Литвиненко. УДК 159.98
8. Федоренко О.І. Досвід вивчення впливу бойової травми на психоемоційний стан ветерана. Харків, 2025

9. Віденєєв І.О. Постравматичний стресовий розлад, особливості в умовах воєнного стану в Україні.
10. Жданова І.В., Шахова О.Г. Комплексна модель психосоціальної допомоги ветеранам.

УДК 159.96

Дар'я ТОЛКУН

ВПЛИВ ГІПЕРОПІКИ БАТЬКІВ НА ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ ТА ЗДАТНОСТІ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник-кандидат психологічних наук, доцент Радул І. Г.

У статті висвітлено проблему впливу батьківської гіперопіки на формування автономності та здатності до прийняття рішень в особистості. Теоретичний аналіз наукових джерел доводить, що надмірна опіка створює так звану «пастку залежності», що виявляється в неповноцінному розвитку ключових життєвих навичок. Розкрито психологічні причини виникнення гіперопіки батьків та їх подолання. Показано, що гіперопіка як стиль виховання характеризується надмірним контролем, тривожністю батьків і бажанням уникнути труднощів для дитини. Це призводить до обмеження життєвого досвіду, зниження внутрішньої мотивації та формування зовнішнього локусу контролю. У дорослому віці такі люди часто виявляють невпевненість, страх помилитися, залежність від чужої думки, емоційну незрілість і труднощі у прийнятті рішень.

Розкрито психологічні механізми впливу гіперопіки на когнітивну, емоційну, вольову та мотиваційну сфери особистості. Зокрема, доведено, що гіперопіка порушує задоволення базової потреби в автономії (за теорією самодетермінації Р. Дечі та Е. Райана), блокує розвиток внутрішньої мотивації та сприяє формуванню залежної поведінки. Запропоновано типологію осіб з досвідом гіперопіки, яка відображає особливості їхнього мислення, емоційної регуляції, вольової сфери та міжособистісних відносин. Показано, що досвід гіперопіки закріплюється як внутрішній сценарій поведінки, який може бути подоланий шляхом психотерапевтичної підтримки, розвитку саморефлексії та тренування навичок автономного прийняття рішень.

Ключові слова: *гіперопіка, автономність, прийняття рішень, пастка залежності, психологічна зрілість, самодетермінація, сімейне консультування, психокорекція, тривожність, внутрішня мотивація.*

Постановка проблеми: У сучасному суспільстві питання формування автономності, самостійності та відповідальності за власні рішення набуває особливого значення. В умовах соціальної нестабільності та високих вимог до індивідуальної компетентності людини важливим чинником її зрілості є здатність до прийняття рішень і вміння діяти самостійно. Одним із чинників, що впливає на такі риси, є гіперопіка батьків – надмірна турбота, контроль і втручання в життя дитини, що обмежують її самостійність. Водночас, дедалі частіше у психологічній практиці спостерігаються дорослі особи, які демонструють невпевненість, страх помилок, залежність від думки оточення, яким важко самостійно приймати рішення, які бояться зробити помилку чи проявити ініціативу. Надмірна опіка позбавляє дитину досвіду самостійних дій, що в подальшому гальмує становлення автономності у дорослому віці.

Однією з причин таких труднощів є гіперопіка з боку батьків – стиль виховання, який базується на надмірній турботі, контролі та обмеженні свободи дитини. Батьки, керуючись прагненням убезпечити дітей від труднощів, часто позбавляють їх можливості набувати власного життєвого досвіду. У результаті формується залежна, невпевнена особистість, якій складно нести відповідальність за власні дії.

Попри значну кількість досліджень у сфері стилів виховання (А. Адлер, Д. Баумрінд, К. Роджерс, Дж. Боулбі), питання впливу саме гіперопіки на формування автономності та здатності до прийняття рішень у дорослому віці залишається недостатньо розробленим, що й визначає актуальність нашої роботи.[1;2;3;4;16]

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема впливу стилів виховання на розвиток особистості розглядалася у працях А. Адлера, Е. Еріксона, К. Роджерса, Дж. Боулбі, Д. Баумрінд, Р. Дечі, Е. Райана та інших. А. Адлер підкреслював, що гіперопіка породжує інфантильність і залежність. Е. Еріксон вважав, що в дитинстві формується базова автономія, і якщо дитині не дозволяють діяти самостійно, вона надалі сумнівається у власних силах. Д. Баумрінд виділяла її як один із проявів авторитарного або потуруючого стилів виховання, що порушують формування самостійності. Дж. Боулбі у своїй теорії прив'язаності наголошував, що надмірна опіка може перешкоджати формуванню безпечної прив'язаності, знижуючи здатність до саморегуляції. Також підкреслював роль соціального середовища і підтримки дорослого у формуванні автономності, але застерігав від надмірного контролю, який «знімає» із дитини можливість самостійного навчання. У працях сучасних авторів (С. Брукс, Р. Дечі, Р. Райан) гіперопіка розглядається як форма психологічної залежності, що перешкоджає розвитку внутрішньої мотивації та відповідальності.

Гіперопіка ж порушує цю рівновагу, сприяючи формуванню зовнішнього локусу контролю та залежного типу поведінки [1;10;11;12;13;14;15] .

Мета статті. Проаналізувати вплив гіперопіки батьків на формування автономності та здатності до прийняття рішень у дорослому віці, визначити основні психологічні наслідки цього впливу та запропонувати напрямки психологічної підтримки осіб із досвідом гіперопіки та подолання його негативних проявів.

Виклад основного матеріалу. Гіперопіка – це стиль виховання, який характеризується надмірною турботою, втручанням у життя дитини, контролем кожного її кроку та відсутністю можливості для самостійних дій. Вона може бути зумовлена тривожністю батьків, страхом за дитину, потребою у власному психологічному захисті або невпевненістю у здатності дитини впоратися із завданнями самостійно. До основних форм гіперопіки включають: емоційну (надмірна турбота, страх за дитину, "рятувальна позиція" батьків); поведінкову (контроль кожного кроку, вирішення усіх проблем за дитину); соціальну (обмеження кола спілкування, втручання у стосунки); когнітивну (контроль навчання, постійне виправлення помилок) [7;8].

Наслідки гіперопіки проявляються у вигляді підвищеної тривожності, залежності від батьків, низької самооцінки, нерішучості, страху помилитися. Дорослі з досвідом гіперопіки часто демонструють зовнішній локус контролю – переконання, що успіх чи невдача залежать не від них, а від обставин або інших людей. Навіть після завершення дитинства гіперопіка продовжує діяти в психіці дорослої людини як внутрішня установка, поведінковий сценарій і спосіб мислення. Вона закріплюється у вигляді певних психологічних механізмів, що впливають на всі складові психічної діяльності: когнітивну, емоційну, вольову, мотиваційну та рефлексивну [4;7;8].

Когнітивний сфера (мислення, сприйняття, прийняття рішень). У дорослих із досвідом гіперопіки часто спостерігається: зовнішній локус контролю – переконання, що події життя залежать від обставин, інших людей або "долі". Такі люди мислять за принципом: «Я не можу вплинути – краще хтось інший вирішить». Гіперопіка тут функціонує як внутрішній фільтр мислення, що обмежує особистісну ініціативу та автономію.

Емоційна сфера (емоційна залежність і страх самостійності). Так формується феномен емоційної залежності – дорослий шукає у партнерах, керівниках чи друзях ту ж саму "опору", яку раніше забезпечували батьки. Емоційна сфера стає регульованою зовні, а не внутрішньо, що перешкоджає розвитку емоційної зрілості.

Вольова сфера (рішучість, ініціатива, самоконтроль). За Е. Еріксоном, такі люди не проходять кризу автономії в дитинстві, тому в дорослому віці залишаються на рівні "залежної" поведінки. Вольова сфера стає «заблокованою» внутрішнім конфліктом між бажанням діяти і страхом втратити підтримку [2] .

Мотиваційна сфера (засвоює чужу систему цінностей). Такі люди орієнтуються на схвалення, уникнення покарання або бажання відповідати очікуванням інших та не задовольняють базову потребу в автономії, що перешкоджає психологічному благополуччю.

Автономність є ключовою характеристикою зрілої особистості, яка визначає здатність людини діяти самостійно, приймати рішення, брати відповідальність за наслідки власних дій. На думку Е. Еріксона, автономність формується в кризі «автономія vs сором і сумнів» (1–3 роки). Якщо дорослі підтримують ініціативу дитини, формується впевненість у собі; якщо ж батьки постійно контролюють чи карають, – виникає сором і страх перед помилками. Ж. Піаже наголошував, що автономність пов'язана з когнітивним розвитком і переходом від зовнішньо нав'язаної моралі до автономної, коли дитина керується власними цінностями. М. Малер підкреслював, що автономність розвивається в умовах підтримки і поступового відокремлення від батьків («сепарація-індивідуація») [2;6].

У випадку гіперопіки цей процес порушується: батьки постійно втручаються у вибір особистості не дозволяючи їй формувати власний досвід. У дорослому віці це проявляється у вигляді труднощів з прийняттям рішень, залежністю від чужої думки, низькою впевненістю в собі.

Здатність до прийняття рішень є когнітивно-емоційним процесом, який включає усвідомлення проблеми, формування цілей, вибір альтернатив і оцінку наслідків. Вона є показником особистісної зрілості, самостійності та внутрішнього локусу контролю.

Люди, які виросли в умовах гіперопіки, часто відчувають труднощі у прийнятті рішень через відсутність досвіду самостійного вибору. Їм притаманна підвищена тривожність, страх невдачі, перфекціонізм і схильність до прокрастинації. Вони прагнуть уникати відповідальності або перекладають її на інших.

На думку Д. Дечі та Р. Райана, гіперопіка блокує задоволення базової потреби в автономії, що веде до зниження внутрішньої мотивації і формування залежної поведінки. М. Селігман у теорії «вивченої безпорадності» підкреслює, що постійне обмеження свободи призводить до переконання, що власні дії не мають значення, – саме це і спостерігається у людей із досвідом гіперопіки [3;15].

Батьківська гіперопіка перешкоджає формуванню автономності, оскільки дитина позбавляється можливості діяти самостійно. Відсутність практики самостійного вибору у дитинстві призводить до труднощів у прийнятті рішень у дорослому віці. Така людина може демонструвати уникнення відповідальності, схильність до залежних стосунків, страх помилок і невпевненість у собі [5;8].

Навпаки, авторитетний стиль виховання, який поєднує турботу та довіру, сприяє розвитку автономності та рішучості.

Висновки та перспективи дослідження. Гіперопіка є психологічним чинником, що гальмує формування автономності та здатності до прийняття рішень у дорослому віці. Надмірний контроль і втручання з боку батьків призводять до формування залежної, тривожної, невпевненої особистості, яка уникає відповідальності.

Формування автономності можливе лише за умови підтримувального стилю виховання, де дитина має право на вибір, помилку і досвід. Для профілактики негативних наслідків гіперопіки важливо проводити психоосвітню роботу з батьками, формуючи у них розуміння балансу між контролем і довірою. Для подолання цих наслідків необхідна психологічна робота, спрямована на формування внутрішнього локусу контролю, самопідтримки, рефлексії та досвіду прийняття рішень.

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричній перевірці запропонованої типології, розробленні діагностичних інструментів для оцінки рівня автономності осіб з досвідом гіперопіки та створенні програм психологічної підтримки.

Результати дослідження можуть бути використані у психотерапевтичній та консультативній практиці, при роботі з дорослими, що мають труднощі з самостійністю, а також у програмах батьківського навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боулбі Дж. Прив'язаність. К.: Видавництво «Портал», 2021. 448 с.
2. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. К.: Основи, 2000. 352 с.544 с.
3. Деці Е., Райан Р. Теорія самодетермінації: внутрішня мотивація і розвиток у контексті людської природи. *Psychological Inquiry.* 2000. Vol. 11(4). P. 227– 10.
4. Коган, В. М. (2003). Проблема гіперопіки у сучасній сім'ї. *Журнал практичної психології*, №3, 45–52.
5. Найда Р. Г. Методичні поради щодо роботи з батьками: Навч.-метод. інструментарій. Рівне: РОІППО, 2012. С.60.
6. Піаже Ж. Психологія інтелекту. К.: Юніверс, 2001. 240 с.
7. Тимків М. Гіперопіка – небезпека чи необхідність? *Виховання дитини*. 2015. № 25. С. 8–9 ; http://childdevelop.com.ua/articles/upbring/217/
8. Юр'єва Н. О. Батьківська гіперопіка як чинник порушення автономності у молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 4(14). С. 112–120.
9. Чепелєва Н. В. Психологія життєвого вибору особистості. К.: Ніка-Центр, 2019. 276 с.
10. Rogers, C. R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 560 p. URL: https://archive.org/details/clientcenteredth00roge
11. Rogers, C. R. Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and Its Revolutionary Impact. New York: Delacorte Press, 1977. 320 p. https://openlibrary.org/books/OL9270440M/Carl_Rogers_on_Personal_Power
12. Baumrind D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use // Journal of Early Adolescence. 1991. Vol. 11(1). P. 56–95.
13. Brooks S. Parental Overprotection and Its Psychological Effects. *Journal of Family Psychology*. 2015. Vol. 29(3). P. 331–340.
14. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969. 450 p.
15. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

УДК 37.015.3:005.32-057.875(045)

Світлана ЧЕРВІНСЬКА

МОТИВАЦІЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Міненко О. О.

У статті розглянуто роль мотивації та самоорганізації як ключових психологічних чинників успішності навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. Проаналізовано основні підходи до визначення сутності внутрішньої та зовнішньої мотивації, особливості її впливу на навчальну поведінку. Окреслено структурні компоненти самоорганізації та їх значення для ефективного досягнення освітніх цілей. Розкрито взаємозв'язок мотивації та самоорганізації, а також можливості їх розвитку в освітньому середовищі. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого формування зазначених якостей як невід'ємної умови академічної результативності та професійного становлення студентської молоді.

Ключові слова: *мотивація, самоорганізація, навчальна діяльність, студенти, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, успішність, саморегуляція.*

Постановка проблеми. Успішність навчальної діяльності студентів є одним із ключових показників ефективності вищої освіти, адже від неї залежить якість підготовки майбутніх фахівців, їх здатність адаптуватися до швидких змін у суспільстві та на ринку праці. Сучасний студент має не лише здобути необхідний обсяг теоретичних знань, а й навчитися ефективно їх застосовувати, самостійно організовувати власну діяльність, демонструвати гнучкість, креативність, здатність до безперервного розвитку. Водночас

багато досліджень вказують на те, що проблеми з мотивацією та недостатня сформованість навичок самоорганізації часто стають перешкодами на шляху до високих академічних досягнень. Тому вивчення цих чинників набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика мотивації та самоорганізації в освітньому процесі широко представлена в психологічній та педагогічній літературі. Питання мотивації навчальної діяльності досліджували такі науковці, як Річард Райан та Едвард Десі [3], які обґрунтували концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації, вказуючи на визначальний вплив першої на глибину й якість навчання. В українській педагогічній науці мотиваційний аспект навчання висвітлюється у працях Ірии Дичківської [1], яка підкреслює роль інноваційних педагогічних технологій у формуванні мотиваційного середовища, та Лариси Карамушки [2], яка досліджує психологічні механізми управління освітнім процесом.

Щодо самоорганізації, значний внесок у розробку теоретичних засад здійснили зарубіжні та вітчизняні дослідники, які визначають її як систему саморегуляції та самоконтролю, що забезпечує ефективне управління власною діяльністю. Особливу увагу приділено таким аспектам, як тайм-менеджмент, постановка цілей, планування, контроль та оцінка результатів, що є критично важливими для навчальної діяльності студентів.

Мета статті. Мета статті полягає у теоретичному аналізі мотивації та самоорганізації як взаємопов'язаних чинників, що визначають успішність навчальної діяльності студентів, а також в обґрунтуванні напрямів розвитку цих якостей у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотивація є фундаментальною психологічною категорією, яка визначає внутрішні механізми активності особистості та виступає однією з ключових детермінант ефективності навчальної діяльності. У структурі освітнього процесу вона виконує роль рушійної сили, що забезпечує не лише початок, а й підтримання та розвиток навчальної активності. Мотивація визначає, чому студент навчається, яких цілей прагне досягти та які ресурси готовий мобілізувати для досягнення результатів. Її значущість у навчанні полягає у тому, що вона безпосередньо впливає на рівень залученості до освітнього процесу, глибину засвоєння знань, здатність до подолання труднощів, стійкість до стресу та формування внутрішньої відповідальності за власний розвиток.

З наукового погляду мотивація розглядається як складна багаторівнева система, що включає взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників. Вона обумовлює спрямованість поведінки, визначає її інтенсивність і тривалість. В освітній сфері мотиваційні процеси формуються під впливом індивідуальних особливостей особистості, ціннісних орієнтацій, соціального середовища, стилю педагогічної взаємодії та особливостей навчального середовища. Відповідно до функціонального підходу, мотивація виконує три провідні функції: спрямовуючу, енергетичну та регулятивну.

Спрямовуюча функція зумовлює цілеспрямованість діяльності, визначає систему смислів та пріоритетів, які орієнтують студента на досягнення певних освітніх цілей. Саме через систему мотивів і цілей відбувається усвідомлення студентом значущості навчальної діяльності для особистісного та професійного зростання. Енергетична функція забезпечує внутрішній потенціал, який мобілізує інтелектуальні, емоційні та вольові ресурси для активної участі в навчальному процесі. Вона визначає інтенсивність навчальної поведінки та готовність студента витрачати зусилля задля досягнення мети. Регулятивна функція полягає у підтриманні стабільності навчальної активності та контролі за дотриманням обраного напряму діяльності. Завдяки цьому студент здатен зберігати стійкість до зовнішніх впливів, ефективно долати труднощі, коригувати власні дії відповідно до змін ситуації та отриманих результатів.

Особливу роль у забезпеченні якості навчальної діяльності відіграє співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація базується на інтересі до навчання, прагненні до саморозвитку, особистісному усвідомленні цінності освіти та професійного зростання. Вона пов'язана з глибоким, осмисленим засвоєнням знань, розвитком критичного мислення, ініціативністю та здатністю до самостійного вирішення завдань. Така мотивація є більш стабільною, оскільки ґрунтується на внутрішніх переконаннях та цінностях студента, що сприяє формуванню довготривалої залученості до навчання. Натомість зовнішня мотивація спирається на зовнішні стимули – винагороди, оцінки, соціальне схвалення чи прагнення уникнути покарання. Вона може бути ефективною для активізації навчальної діяльності в короткостроковій перспективі, однак часто не забезпечує глибини засвоєння знань та стійкості навчальних інтересів. Надмірна орієнтація лише на зовнішні стимули здатна призводити до поверхневого виконання завдань, втрати внутрішньої зацікавленості та формального ставлення до процесу навчання [1, с.40].

У контексті сучасної вищої освіти особливого значення набуває завдання підтримки й розвитку саме внутрішньої мотивації. Це пояснюється зростаючими вимогами до автономності, самостійності та здатності студентів навчатися впродовж усього життя. Високий рівень внутрішньої мотивації корелює з підвищеною академічною успішністю, гнучкістю мислення, здатністю до адаптації в мінливому соціальному та професійному середовищі. Студенти з розвиненою внутрішньою мотивацією краще справляються зі стресом, ефективніше розподіляють зусилля, демонструють стійкість до невдач і здатність трансформувати їх у досвід для подальшого зростання.

Самоорганізація є однією з базових передумов ефективного навчання, оскільки саме вона забезпечує здатність особистості свідомо, цілеспрямовано та системно керувати власною навчальною діяльністю. У контексті вищої освіти самоорганізація виступає не лише інструментом досягнення короткострокових академічних результатів, а й важливою складовою формування професійної автономії та особистісної зрілості майбутнього фахівця. Це поняття охоплює цілу систему внутрішніх механізмів – від уміння планувати навчальний процес до здатності підтримувати внутрішню дисципліну, рефлексувати власну діяльність та коригувати поведінку відповідно до поставлених цілей.

У науковому розумінні самоорганізація визначається як здатність суб'єкта до самостійного визначення мети, планування послідовності дій, мобілізації необхідних ресурсів, контролю за виконанням запланованих завдань і оцінки досягнутих результатів. Вона інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові процеси, спрямовані на оптимізацію власної діяльності. Розвинені навички самоорганізації дозволяють студентові не лише ефективніше опановувати навчальний матеріал, а й формують здатність до самостійного прийняття рішень, відповідальності за результат та довгострокового професійного самовдосконалення.

Структурно самоорганізація охоплює кілька ключових компонентів. Перший – цілепокладання, яке передбачає постановку чітких, конкретних і досяжних освітніх завдань. Визначення цілей є відправною точкою для формування навчальної стратегії, адже саме воно спрямовує увагу та зусилля студента на пріоритетні напрями розвитку. Другий компонент – планування, що полягає у вибудовуванні послідовності дій, визначенні часових меж, розподілі ресурсів та виборі оптимальних методів досягнення поставлених цілей. Ефективне планування допомагає уникнути хаотичності, підвищує продуктивність та сприяє формуванню почуття контролю над власною діяльністю.

Третій компонент – самоконтроль, який виконує функцію постійного моніторингу прогресу. Завдяки самоконтролю студент здатен своєчасно виявляти відхилення від запланованої стратегії, коригувати власні дії, підтримувати необхідний темп навчання та зберігати концентрацію на головному. Четвертий компонент – самооцінка, що полягає у рефлексивному аналізі результатів діяльності, співвіднесенні їх із поставленими цілями, а також визначенні сильних і слабких сторін власної стратегії. Самооцінка виступає не лише інструментом фіксації досягнень, а й основою для подальшого вдосконалення особистої системи організації навчання [2, с.154].

Самоорганізація має значний вплив на психологічний стан студента. Вона допомагає уникати прокрастинації, зменшує відчуття хаосу та невпевненості, сприяє підвищенню рівня самодисципліни та стресостійкості. Студенти з розвиненими навичками самоорганізації демонструють вищий рівень академічної успішності, оскільки здатні раціонально розподіляти час, ефективно використовувати інформаційні ресурси та підтримувати оптимальний рівень концентрації уваги. Водночас самоорганізація сприяє формуванню внутрішньої відповідальності за навчальний процес, що є однією з ключових характеристик зрілої особистості.

Особливого значення набуває розвиток самоорганізації в умовах сучасної освіти, яка дедалі більше орієнтована на самостійну роботу студентів, цифрові технології та гнучкі форми навчання. Відповідно, зростає потреба у здатності студентів ефективно структурувати свій час, працювати з великими обсягами інформації, поєднувати різні види діяльності та не втрачати продуктивності. Уміння самоорганізовуватись також прямо пов'язане з готовністю до безперервного навчання протягом життя – навички планування, самоконтролю та рефлексії є універсальними компетенціями, необхідними для адаптації до змін у професійному середовищі.

Важливо підкреслити, що самоорганізація не є вродженою якістю – вона формується в процесі соціалізації та навчання. В освітньому середовищі її розвиток можливий за умови системного педагогічного супроводу: впровадження тренінгів з тайм-менеджменту, розвитку навичок саморефлексії, створення умов для автономного планування навчання та прийняття рішень студентами. Також важливим чинником є наявність підтримувального освітнього середовища, яке стимулює самостійність, формує впевненість у власних силах і забезпечує можливості для самореалізації.

Взаємозв'язок мотивації та самоорганізації у навчальній діяльності студентів є ключовим аспектом, що визначає ефективність освітнього процесу та рівень академічної успішності. Ці два психологічні чинники функціонують у тісній єдності й взаємному підсиленні, утворюючи комплексний механізм, який забезпечує не лише активність студента, а й ефективність засвоєння знань, розвиток професійних компетентностей та здатність до саморегуляції.

Мотивація виступає рушійною силою навчальної поведінки. Вона визначає спрямованість діяльності, формує систему цілей та цінностей, які орієнтують студента на досягнення конкретних результатів у навчанні. Однак сама по собі мотивація, навіть високого рівня, не гарантує ефективного засвоєння матеріалу. Без розвинених навичок самоорганізації внутрішня енергія мотивації може залишатися не реалізованою, що призводить до хаотичності, перевантаження, прокрастинації та формального виконання завдань.

Самоорганізація, у свою чергу, забезпечує структурованість навчального процесу. Вона дозволяє студенту свідомо розподіляти час і ресурси, планувати послідовність дій, контролювати власний прогрес і оцінювати результати. Саме завдяки самоорганізації мотиваційна енергія трансформується в конкретні дії, що

ведуть до досягнення навчальних цілей. Наприклад, студент, мотивований прагненням до саморозвитку, який одночасно володіє навичками планування, може ефективно опановувати складні дисципліни, розподіляючи час між теоретичними та практичними завданнями, уникаючи перевантаження та підтримуючи стабільну активність протягом семестру.

У навчальному процесі взаємодія мотивації та самоорганізації проявляється на всіх його етапах. На етапі постановки навчальних цілей внутрішня мотивація визначає пріоритети, а самоорганізація допомагає формулювати конкретні, досяжні завдання. Під час активного опанування знань мотивація підтримує інтерес і зацікавленість, а самоорганізація забезпечує системність роботи, дотримання графіку та контроль за якістю виконання завдань. На етапі оцінки та рефлексії мотивація стимулює прагнення до вдосконалення, а самоорганізація дозволяє об'єктивно аналізувати власні досягнення, виявляти прогалини та коригувати навчальну стратегію [4, с. 14].

Особливо важливою є роль їх взаємозв'язку в умовах сучасної вищої освіти, яка характеризується підвищеною автономією студентів, великим обсягом інформації та високими вимогами до самостійності. Студенти, які поєднують внутрішню мотивацію з високим рівнем самоорганізації, демонструють стабільну навчальну активність, глибоке засвоєння матеріалу, вміння критично мислити, ефективно вирішувати проблеми та адаптуватися до змін. Натомість дефіцит будь-якого з цих чинників може призводити до зниження продуктивності: висока мотивація без самоорганізації часто втрачає ефективність через хаотичність або перевантаження, тоді як самоорганізованість без внутрішньої мотивації може обмежуватися формальним виконанням завдань без глибокого інтересу та залученості.

Практичне значення розуміння взаємозв'язку мотивації та самоорганізації полягає в можливості цілеспрямованого педагогічного впливу на формування цих складових. Викладачі та куратори можуть створювати умови для розвитку внутрішньої мотивації через демонстрацію практичної значущості знань, заохочення до самостійного прийняття рішень і розвитку компетенцій, а навички самоорганізації – через тренінги з тайм-менеджменту, планування, самоконтролю та рефлексії. Такий інтегрований підхід сприяє формуванню компетентного, відповідального та мотивованого студента, здатного ефективно здійснювати навчальну діяльність та професійно реалізовуватися у майбутньому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мотивація та самоорганізація є взаємопов'язаними психологічними чинниками, що суттєво впливають на успішність навчальної діяльності студентів. Розвинена внутрішня мотивація стимулює пізнавальну активність, а навички самоорганізації забезпечують її ефективну реалізацію. Цілеспрямований розвиток цих якостей у студентів сприяє підвищенню якості освіти, зростанню академічних результатів і формуванню готовності до професійної самореалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності конкретних психолого-педагогічних інтервенцій для формування мотиваційної сфери та навичок самоорганізації; розробці програм розвитку цих компетентностей у різних освітніх середовищах; а також в емпіричному вивченні зв'язку між рівнем мотивації, навичками самоорганізації та академічною успішністю студентів різних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2015. 352 с.
2. Карамушка, Л. М. Психологія управління. Київ: Либідь, 2017. 368 с.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985.
4. Zimmerman, B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. Educational Psychology Review, 1990.

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 37.016:796]:502.131.1(4-62)

Тетяна АВЕТІСЯН

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЗМІСТ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД)

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

У статті обґрунтовано модель педагогічних умов для інтеграції Цілей сталого розвитку (ЦСР) у фізичне виховання учнів. На основі аналізу європейського досвіду деталізовано організаційно-педагогічні умови, зокрема впровадження варіативних модулів («Екологічний туризм», «Спортивне волонтерство», «Здоров'я та добробут спільноти») та використання міжпредметної інтеграції (фізична культура + біологія/екологія, громадянська освіта, історія/географія). Запропоновані підходи спрямовані на формування в учнів практичних навичок та ціннісних орієнтацій через рухову активність.

Ключові слова: *Цілі сталого розвитку, фізичне виховання, педагогічні умови, міжпредметна інтеграція, варіативні модулі, європейський досвід.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма вимагає переосмислення ролі фізичної культури, яка має виходити за межі суто фізичного розвитку та ставати дієвим інструментом формування всебічно розвиненої, соціально відповідальної особистості. Глобальний порядок денний до 2030 року, визначений у Цілях сталого розвитку (ЦСР), ставить перед освітою завдання виховувати громадян, здатних забезпечити гармонійне майбутнє для себе та планети. Однак, практика свідчить про недостатню інтеграцію принципів сталого розвитку в зміст фізичного виховання, що зумовлює актуальність визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов для цього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика інтеграції Цілей сталого розвитку (ЦСР) у сферу фізичної культури та спорту є предметом активного наукового пошуку. Вагомий внесок у її розробку зробили українські науковці, чиї дослідження формують теоретико-методологічне підґрунтя для нашої роботи. Так, Цигура Г. обґрунтовує важливість інтеграції тематики сталого розвитку в освітню діяльність вчителя фізичної культури та пропонує алгоритм дій, що включає аналіз програм, опрацювання методичних матеріалів та включення відповідної проблематики в зміст рухових активностей [3]. Трачук С. та ін. обґрунтували необхідність сталого розвитку освітнього середовища для заохочення до рухової активності школярів, оскільки дослідження фіксує загальну тенденцію до її зниження як у міських, так і в сільських школах. Визначено, що створення безпечного та комфортного освітнього середовища, інтеграція передових практик та формування навичок здорового способу життя є дієвими інструментами для підвищення фізичної активності учнів [2].

Автори Гончаренко Є., Когут І. аналізують Глобальну стратегію розвитку організації на 2021–2024 роки, яка базується на Цілях сталого розвитку ООН та визначає перспективні напрями роботи руху у світі та в Україні [1]. Дослідження Цигури Г. виявило, що студенти факультету фізичного виховання недостатньо обізнані з питань сталого розвитку та підтримують запровадження відповідної навчальної дисципліни. На основі цих результатів та стандартів вищої освіти обґрунтовано доцільність включення курсу «Основи сталого розвитку суспільства» як обов'язкового компонента в освітні програми підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту [5].

В іншому доробку автори Цигура Г. та Чопик Р. аналізують нормативно-правову базу України, яка регулює забезпечення здорового способу життя як складової сталого розвитку через систему освіти. Наголошується, що вчителі фізичної культури та фахівці спорту є ключовими виконавцями цієї задачі, а їхня підготовка, відповідно до освітніх стандартів, передбачає формування необхідних для цього компетентностей [4].

Baena-Morales S. та ін. провели критичний аналіз усіх 169 завдань ЦСР та виокремили 24 конкретних завдання, які можуть бути безпосередньо реалізовані вчителями на уроках фізичної культури. Автори пропонують готову теоретичну рамку, пов'язуючи ці 24 завдання з такими педагогічними моделями, як кооперативне навчання, спортивна освіта та модель особистої і соціальної відповідальності, що робить її надзвичайно цінною для практиків [6].

Науковці Bucht C., Mess F., Bachner J., & Spengler S. описали процес систематичної розробки програми, що інтегрує освіту для сталого розвитку у фізичне виховання, за допомогою методології «Картування

втручання». На основі цього підходу було визначено чотири ключові поведінкові результати (зменшення споживання, зміна раціону, поводження зі сміттям, використання екологічного транспорту) та розроблено відповідні практичні завдання, що відповідають навчальній програмі з фізичної культури [7].

Мета статті. Визначити та охарактеризувати комплекс організаційно-педагогічних умов для впровадження Цілей сталого розвитку в освітній процес з фізичної культури з урахуванням європейських освітніх практик.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Інтеграція ЦСР у фізичне виховання передбачає не лише інформування учнів про глобальні проблеми, а й формування в них практичних навичок та ціннісних орієнтацій через рухову активність. На основі аналізу наукових джерел та освітньої практики нами було визначено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов, який можна представити у вигляді моделі, що складається з трьох взаємопов'язаних блоків: організаційно-педагогічні умови, змістовно-методичні умови та мотиваційно-ціннісні умови.

З європейської практики до організаційно-педагогічних умов, в першу чергу відносять оновлення змісту навчальних програм. В освітніх системах країн ЄС гнучкість навчальних програм дозволяє школам впроваджувати варіативні модулі, що безпосередньо відображають принципи сталого розвитку. Для фізичної культури це означає вихід за межі традиційних видів спорту та включення таких напрямів: екологічний туризм, спортивне волонтерство і здоров'я та добробут спільноти.

Екологічний туризм, як модуль поєднує рухову активність (пішохідні, велосипедні походи) з вивченням місцевих екосистем, принципів дбайливого ставлення до природи та розвитком навичок орієнтування. Учні не просто долають маршрут, а й вчаться читати карти, розуміти ландшафт, ідентифікувати рослини та тварин, а також прибирати за собою, реалізуючи ЦСР 13 (Боротьба зі зміною клімату) та ЦСР 15 (Збереження екосистем суші). Популярні форми екотуризму в Європі, як-от агротуризм в Італії та Іспанії, де туристи долучаються до сільськогосподарських робіт, або науково-дослідницькі тури, як спостереження за дельфінами в Середземному морі, можуть бути адаптовані для шкільного середовища.

Спортивне волонтерство. Цей напрям є надзвичайно поширеним у Європі, де до 30% волонтерів задіяні саме у спортивній сфері. Шкільний модуль може передбачати залучення старшокласників до організації та суддівства змагань для молодших школярів, допомоги в проведенні інклюзивних спортивних заходів, участі в благодійних марафонах. Це не лише розвиває організаційні та лідерські якості (ЦСР 10 – Скорочення нерівності), а й виховує соціальну відповідальність та емпатію. У Німеччині існують довгострокові волонтерські програми, де молодь допомагає в організації спортивних заходів та молодіжних проєктів, що може слугувати моделлю для шкільних ініціатив [8; 9].

Здоров'я та добробут спільноти, як модуль фокусується на ЦСР 3 (Міцне здоров'я і добробут). Учні вивчають, як рухова активність впливає не лише на особисте здоров'я, а й на здоров'я громади. Практична частина може включати розробку та проведення ранкових зарядок для мешканців мікрорайону, створення карти безпечних веломаршрутів, участь у проєктах «Школи сприяння здоров'ю», які активно розвиваються в Європі за підтримки ВООЗ та Ради Європи.

До організаційно-педагогічних умов відноситься й міжпредметна інтеграція, а саме проведення інтегрованих уроків (фізична культура + біологія/екологія/громадянська освіта) для комплексного розкриття тем, пов'язаних зі здоров'ям, довкіллям та соціальною взаємодією. В освітніх системах Європи міжпредметна інтеграція є ключовим підходом, що дозволяє перетворити урок фізичної культури з суто тренувального заняття на платформу для комплексного розвитку особистості. Урок стає практичним майданчиком, де учні не просто виконують фізичні вправи, а й застосовують та поглиблюють знання, отримані з інших дисциплін, що робить навчання більш осмисленим та мотивуючим. Наприклад, фізична культура + біологія / екологія, тема уроків – «Здоров'я людини в здоровому довкіллі». Цей напрям інтеграції дозволяє наочно продемонструвати нерозривний зв'язок між здоров'ям людини та станом навколишнього середовища, що є основою для реалізації ЦСР 3 («Міцне здоров'я і добробут») та ЦСР 13, 15 («Боротьба зі зміною клімату» та «Збереження екосистем суші»).

Практичні приклади з європейського досвіду:

1. «Лабораторія просто неба» у скандинавських країнах: У школах Норвегії та Швеції уроки фізичної культури часто проводяться у формі походів, під час яких учні виконують завдання з біології та екології. Наприклад, вони вимірюють свій пульс та дихання на різних етапах маршруту, аналізуючи вплив навантаження на серцево-судинну систему (біологія), і одночасно за допомогою спеціальних додатків ідентифікують місцеві види рослин та оцінюють якість повітря чи води (екологія).
2. Проєкти «Плогінг» у Німеччині та Швейцарії. Шкільні змагання з плогінгу (біг зі збиранням сміття) поєднують кардіо-навантаження з практичною екологічною дією. Після забігу учні сортують зібране сміття та обговорюють (в рамках уроку екології) шляхи зменшення відходів та їх вплив на довкілля.

Наступним напрямком є поєднання: фізична культура + громадянська освіта, тема уроків (модуля) – «Спорт як модель суспільства». Командні ігри та спільна рухова діяльність є ідеальною моделлю для практичного засвоєння принципів демократії, соціальної відповідальності та гендерної рівності (ЦСР 5, 10, 16). Практичні приклади з європейського досвіду наступні:

1. «Fair Play» у британській освіті. Британський навчальний план з фізичної культури робить сильний акцент на вихованні спортивної поведінки, чесності та поваги до суперника, що розглядається як частина формування соціальних компетентностей. Після матчу вчитель проводить рефлексію, де учні обговорюють не лише тактику гри, а й етичні дилеми: чи варто було «симулювати» для отримання переваги? Як команда відреагувала на спірне рішення судді?

2. Інклюзивні ігри в Австрії. В австрійських школах активно використовуються змішані команди (хлопці та дівчата), де правила модифікуються для забезпечення рівних можливостей (наприклад, у волейболі м'яч, який передає дівчина, не можна блокувати). Це на практиці вчить дітей взаємодії, руйнує гендерні стереотипи та сприяє формуванню культури рівності.

Цікавим є й поєднання фізична культура + історія / географія, назва уроку – «Рух крізь час і простір». Ця інтеграція перетворює фізичну активність на захопливу подорож, поглиблюючи знання про культурну спадщину та географію рідного краю (ЦСР 11 «Сталий розвиток міст і громад»). Практичні приклади з європейського досвіду:

– Історичне орієнтування у Франції та Італії. Учні отримують карту історичного центру міста або місцевості з позначеними пам'ятками. Їхнє завдання, командою якнайшвидше пройти маршрут, знайти всі контрольні точки та відповісти на питання, пов'язані з історією цих об'єктів. Це поєднує біг, орієнтування на місцевості та активне вивчення історії.

– «Римські дороги» в Іспанії: Шкільні туристичні походи часто проходять маршрутами старих римських доріг. Під час походу учні вивчають історію Римської імперії, інженерні особливості будівництва доріг, а також розраховують відстані та час у дорозі, використовуючи знання з математики та географії.

Такий міждисциплінарний підхід, поширений в європейській освіті, дозволяє вийти за межі традиційного уроку, роблячи його більш значущим, цікавим та ефективним для формування всебічно розвиненої особистості, готової до викликів сучасного світу.

Створення здоров'язбережувального та екологічно дружнього освітнього середовища: облаштування спортивних зон з використанням екологічних матеріалів, впровадження практик сортування сміття, організація простору, що сприяє соціальній взаємодії.

Висновки. Інтеграція Цілей сталого розвитку в процес фізичного виховання є ефективною за умови створення комплексу педагогічних умов, що включають оновлення змісту програм, міжпредметну інтеграцію та формування сприятливого освітнього середовища. Європейський досвід демонструє успішність впровадження варіативних модулів (екотуризм, спортивне волонтерство) та проведення інтегрованих уроків («Лабораторія просто неба», «Спорт як модель суспільства»), що перетворює фізичну культуру на дієвий інструмент формування всебічно розвиненої, соціально та екологічно відповідальної особистості.

Перспективними напрямами подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі педагогічних умов. Доцільним є розробка конкретних методичних рекомендацій для вчителів щодо впровадження інтегрованих уроків та оцінка їхнього впливу на формування в учнів стійких поведінкових патернів, пов'язаних зі здоровим способом життя та сталим розвитком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко Є., Когут І. Сталий розвиток Спеціальних Олімпіад: стратегічний план розвитку. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2021. № 4. С. 59–64. URL: https://doi.org/10.32652/tmfvs.2021.4.59-64.

2. Сталий розвиток освітнього середовища для заохочення рухової активності школярів / С. Трачук, В. Семененко, Л. Долженко, І. Мамедова, В. Довгаль. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2023. № 2. С. 81–85. URL: https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.2.81-85.

3. Цигура Г. Інтеграція тематики сталого розвитку в практику вчителя фізичної культури. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. Т. 182, № 26. С. 139-144. URL: https://doi.org/10.58407/visnik.242625.

4. Цигура Г. О., Чопик Р. В. Здоров'язбереження як складова сталого розвитку: можливості реалізації фахівцями фізичного виховання і спорту. Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2019. Вип. 5К. С. 319-323.

5. Цигура Г. Потреба студентів факультету фізичного виховання в обізнаності з питань сталого розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 3 (107). С. 294–307. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/294-307.

6. Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martinez-Martinez, J. Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, № 4. Art. 2129. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph18042129.

7. Bucht C., Mess F., Bachner J., & Spengler S. Education for sustainable development in physical education: Program development by use of intervention mapping. 2022. Frontiers in Education, 7, https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1017099/full

8. Safe and Child-Friendly School. Life Skills Education: Advocacy Module for Managers. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/16/118 (дата звернення: 01.10.2025).

9. Volunteering: European experience. GURT Portal. 2013. March 18. URL: https://gurt.org.ua/news/recent/17380/ (дата звернення: 05.10.2025).

УДК 37.016.31

Анна БАБАНСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПСИХОФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

(студентка ІІ курсу (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.

В статті розглянуто особливості використання рухливих ігор на уроках фізичної культури, що спрямовані на всебічний розвиток особистості, зокрема на формування здорового способу життя, та психоемоційного благополуччя школярів. Зазначено, що рухливі ігри, є одним з найефективніших форм організації фізичної активності, сприяють розвитку основних рухових якостей: сили, швидкості, витривалості, гнучкості та координації. Водночас вони виконують важливу психолого-педагогічну функцію: формують навички спілкування, саморегуляції, відповідальності, сприяють подоланню тривожності, розвитку впевненості в собі та позитивного емоційного стану.

Ключові слова: *рухливі ігри, підлітковий вік, психічні фізичні якості, гнучкість, координація, увага.*

Постановка проблеми. Рухливі ігри – це форма навчальної діяльності, яка містить в собі ігри з різними рухами для фізичного розвитку, виховання важливих фізичних якостей людини, таких як спритність, швидкість, сила, гнучкість, витривалість та командна робота, а також психічних, а саме увагу, пам`ять, мислення, уява, мова, відчуття та сприйняття [2].

Їх широке використання в навчальному процесі, дає змогу активізувати навчання, настрій, покращити заняття, виховати свідоме ставлення до фізичної культури, підвищити роботу пам`яті, уваги, розвинути емоційність, сприяти гармонійному розвитку підлітка, підвищити рухливість тіла. Однак деякі педагоги та вчені попереджають застерігатись від неконтрольованого використання ігор на уроках фізичної культури [1].

Під час ігор, наприклад, де присутня конкурентність, у підлітків можуть проявлятися також негативні реакції, а саме: обман, агресивність, жорстокість, використання прийомів, які недозволені тощо. Але при цьому існує чимало зауважень щодо низького рівня, або повна відсутність проведення рухливих та фізичних ігор, занять в навчальних закладах країни на уроках фізичної культури.

Причинами такого становища є недостатнє матеріально-технічне забезпечення і незначна кількість годин, відведених на фізичне виховання, низьке фінансування, погіршення умов, санітарних, соціальних, екологічних й економічних, психоемоційні перевантаження і ряд інших факторів [3].

Але вкрай важливо не нехтувати даними фізкультурними прийомами, адже рухливі ігри є досить легкими у виконанні, ще й цікавими та різноманітними, дозволяючи граючи розвивати й формувати фізичні та психічні якості підлітків. Тому навіть через погіршення деяких умов, є змога знаходити можливість використання даних ігор у зміст уроку фізичної культури.

На сьогодні в Україні фіксується достатньо високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей шкільного віку. Не менш важливо, що в період навчання, кількість фізично здорових дітей зменшується в декілька разів. Натомість, сповільнюється розвиток таких фізичних якостей, як швидкість, сила, спритність і витривалість, збільшується брак рухової активності [5].

На жаль, практика свідчить, що є чимало викладачів фізичної культури які проводять заняття нецікаво і одноманітно, забуваючи про виховання та розвиток дитини. Структура таких занять зводиться в цілому до виконання вимог програм, прийому нормативів, а не на розвиток їхніх фізичних якостей.

Мета роботи полягає в обгрунтуванні важливості використання рухливих ігор, на уроках фізичної культури задля формування фізичних та психічних якостей.

Виклад основного матеріалу. Фізична культура – це «складова частина загальної культури суспільства, відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» що спрямована на розвиток і зміцнення здоров'я, фізичних, психічних, інтелектуальних та морально-вольових здібностей людини з метою всебічного, гармонійного формування особистості». Сама вищезазначена мета такого розвитку є продуктом нашої історії, історії людства [6].

При виконанні багатьох рухових дій необхідні мотивація, тривала і напружена увага, достатня рухливість тіла, швидкі реакції – все це можливо при хорошому стані здоров'я, гармонійному фізичному розвитку, щоб сформувати фізичні й психічні якості на достатньому рівні.

Розвиток даних якостей обумовлений певними чинниками: соціальними і біологічними. Це супроводжується збільшенням рухових можливостей, при яких доцільно використовувати безліч різноманітних рухливих ігор, вправ, естафет, розвиток моторики зумовлюється соціальними умовами, де рухова функція організму проявляється як частина на якому зосереджена педагогічна дія, а прояв психіки в специфічних умовах фізичного виховання [4].

Шляхом правильного підбору комплексу рухів тіла через рухливі ігри можна впливати на біологічний хід розвитку психічних й фізичних, рухових якостей підлітків. Адже під впливом активного рухового режиму

розвиваються вміння управляти собою у різних умовах спортивної діяльності (сприйняття, протидія), формуються загальні й спеціальні алгоритми дій (уміння і навички), що необхідні для реалізації фізичної і психічної активності в умовах власної життєдіяльності, відбувається значне уваги, мислення, пам`яті, концентрації, зростання сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності і ін. [4].

Щодо педагогіки, вона вимагає, щоб вчителі, батьки, вихователі піклувались про всебічний розвиток дитини, який включає в себе психічний та фізичний, заохочували її до рухів різними способами, методами, прийомами навіть у підлітковому віці. Доведено, що чим більше підліток рухається, тим краще розвивається, росте й формується. В зворотньому випадку гіподинамія веде до порушення серцево-судинної діяльності, обміну речовин та дихальної системи, має негативний вплив на опорно-руховий апарат, а недостатньо приділена увага психіці, веде до поганої регуляції своїх дій на основі зорових, дотикових, рухових і вестибулярних відчуттів і сприйнять, погано розвивається рухова пам'ять, мислення, воля та здатність до саморегуляції психічних станів, особливо під час ігрових ситуацій на уроках фізичної культури [6].

Важливо, задля формування фізичних якостей, щоб на уроках рухливі ігри поєднували з іншими вправами. Так, наприклад, після бігу на короткі дистанції можна провести естафету, пам'ятаючи про дозування для розвитку швидкості і спритності. При тривалому виконанні швидкісний ефект розвитку фізичних якостей перейде у розвиток витривалості. Також можна провести гру, яка б мала напрям на метання, передачу м'яча, зосередження на силі рук і т.д. Після проведення вправ на метання – провести гру, естафету з бігом, стрибками [7].

А задля формування психічних - розбавляти ігри ситуаціями на увагу, пам`ять, наприклад знаходити інвентар, який повторюється, ігри на уникання однакових дій, ситуативні вправи з елементами квесту на мислення і тд.

Відповідно, ігри на уроці фізичної культури використовують в усіх трьох частинах: підготовчій, основній і заключній. Але також, треба пам'ятати і про відпочинок, який є важливою частиною формування фізичних якостей людини. Це має сенс, тому що рухливі ігри формують у підлітків фізичні та психічні якості через повторення та вдосконалення, імітацію та проживання певних ситуацій через доволі прості рухові дії, що призводить до розвитку якостей. Вони також стимулюють обмін речовин, покращують системи та функції організму і зміцнюють його [7].

З урахуванням всіх цих факторів, вивчення впливу рухливих ігор на організм та формування психічних й фізичних якостей стає надзвичайно актуальною темою, що сприяє збереженню та покращенню здоров'я дітей, а також впливає на їх загальний розвиток і навчання. Це й не стає відкриттям, адже рухливим іграм відведено значне місце в програмі фізичного виховання загальноосвітньої школи, й вікова категорія підлітків не стає виключенням з системи, тобто заняття зі старшими школярами теж передбачає їх використання, але за умовами, що буде дотримуватися зміст проведення занять відповідно поурочному плану [5].

Розглядаючи різницю між дитиною яка залучена до даної діяльності та ні, можна помітити що організм першої розвинений яскравіше. Окрім того, що використання рухливих ігор сприяє гармонійному розвитку форм і функцій організму школяра, формують правильну поставу, загартовують організм, підвищують працездатність та зміцнюють здоров'я, вони ще й формують рухові вміння і навички з бігу, стрибків, метання.

Завдяки цій діяльності рухлива ра розвиває ці якості: швидкість, силу, спритність, гнучкість і витривалість, набуває спеціальних якостей, навичок, знань і вмінь, у підлітка дорозвиваються і формуються рухова пам'ять, мислення, воля, здатність до саморегуляції, самоконтролю, самоаналізу і самооцінки [8].

При цих всіх позитивних аспектах, досить зрозуміла користь, але все ж таки існує проблема їх використання не за таким обсягом, який прописаний в навчальній програмі. Найголовніші методи в досліджуваній темі, щоб заохотити учнів до рухливих ігор на уроках фізичної культури це: розпочинати з розминки; використовувати різноманітні ігри, враховуючи інтереси та рівень підготовки учнів; створювати позитивну атмосферу змагання та співпраці; чергувати інтенсивні й спокійні ігри використовувати елементи змагання, залучення учнів до ролі суддів чи ведучих; правильно дозувати навантаження; використовувати гнучкі методи організації; залучати учнів до управління грою.

При цих порадах важливе значення слід придати участі батьків і вчителів у цьому процес, вона є вирішальною – саме вони задають приклад, мотивують дітей і сприяють формуванню здорового способу життя та формуванню важливих психічних та фізичних якостей, без яких неможливий всебічний гармоній розвиток учнів підліткового віку [9].

Висновки. Рухливі ігри – вид діяльності людини, який пов`язаний із соціальною потребою підготовки підростаючого покоління до життя, навчанням різними рухами для фізичного розвитку, вихованням важливих якостей людини, таких як спритність, швидкість, сила, гнучкість. Туди ж додається витривалість та командна робота, активізація навчання, настрою, покращенням занять, вихованням свідомого ставлення до фізичної культури, підвищенням емоційності, розвиненням рухливості тіла.

Вони допомагають удосконалювати такі вміння, як біг, стрибки та метання, зміцнюють опорно-руховий апарат та покращують роботу серцево-судинної й дихальної систем. Тобто, регулярне залучення школярів до активних форм руху сприяє їх всебічному розвитку. Такі заняття зміцнюють тіло, покращують витривалість, сприяють кращому функціонуванню органів і систем, а також формують правильну поставу й координацію.

Водночас, окрім формування фізичних якостей, активність позитивно впливає на роботу мозку, покращуючи здатність дитини концентруватися, запам'ятовувати інформацію та творчо мислити. Здійснюється психологічне забезпечення різних складових виховного процесу: моральної, соціально-правової, трудової, виховання соціально активної й ініціативної особистості, емоційно-вольове виховання й формування позитивного відношення до фізичної культури як важливої частини загальнолюдської культури формування знань про здоровий спосіб життя й ролі в цьому процесі рухової активності тощо.

Таким чином, створення сприятливих умов для щоденної рухової активності у вигляді рухливих ігор дітей є важливим чинником у формуванні здорової, соціально адаптованої, фізично та психічно розвиненої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичук І.О., Іваніцький Р.Б., Валькевич О.В., Цюпак Ю.Ю. «Рухливі ігри та методика їх викладання» Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, Луцьк 2018 р. 64 с.
2. Іваній І. В., Сергієнко ВМ., «Психологія фізичного виховання та спорту» державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2016 р. 203 с.
3. Кандиба П.О., Матусевич А.М. «Основи рухливих ігор га місцевості» Черкаський державний технологічних технологій 2019 р. 42 с.
4. Кучер В.О., Григус І.М. «Застосування рухливих ігор та їх вплив на організм школярів» Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука 2013 р. С.35-41
5. Лозицька І.М. «Розвиток фізичних якостей дітей з інтелектуальними порушеннями засобами рухливих ігор» Волинський університет ім. Лесі Українки 2024 р. 80 с.
6. Мороз Ю., «Значення рухливих ігор на розвиток особистості в сфері рекреації» Полтавський національний технічний університет ім. Юрія Кондратюка 2019 р.С. 93-95
7. Лебзіна К. «Розвиток фізичних якостей молодших школярів засобами рухливих ігор» Херсонський Державниий Університет, Херсон, 2023 р. С. 275-285
8. Харахайчук А. Є., Московець Л. П., «Вплив рухливих ігор на фізичний та психічний розвиток здобувачів освіти» Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка 2023 р. С. 74-80
9. Хлібкевич С. «Педагогічна характеристика рухливих ігор як засобу рекреації учнівської молоді» Korolenko National Pedagogical University 2024 р. С. 34-38.

УДК 796.332.015.54:373.5

Олександр БРАГАРЬ

РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ З ФУТБОЛУ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

У статті проаналізовано проблему недостатнього методичного забезпечення для реалізації потенціалу футболу в загальноосвітній школі, особливо в сенситивний для розвитку швидкості період (14–15 років). На основі аналізу наукових джерел запропоновано комплексний підхід, що поєднує повторний, інтервальний та коловий методи. Рекомендовано використання пліометрики, малих ігор (3х3, 4х4), вправ на зміну напрямку руху та гейміфікації для підвищення ефективності й мотивації. Розкрито, що впровадження 6–8-тижневих модулів з контролем навантаження забезпечує приріст швидкісно-силових показників на 3–10% та знижує ризик травматизму.

Ключові слова: *швидкісно-силові якості, футбол, учні 9-х класів, фізична культура, методика, пліометрика, сенситивний період, малі ігри.*

Постановка проблеми. Основною проблемою у розвитку швидкісно-силових якостей у школярів є невідповідність між потенційною ефективністю футболу як засобу фізичного розвитку та недостатнім використанням його методичного потенціалу на уроках фізичної культури. Хоча існує значна кількість наукових досліджень, що присвячена розвитку швидкісно-силових якостей у юних футболістів, більшість з них орієнтовані на профільну спортивну підготовку. Утім, у контексті загальноосвітніх уроків фізичної культури, особливо для учнів 9-х класів, методично вибудована система використання футболу для розвитку швидкості та сили залишається недостатньо розробленою. Це створює методичний вакуум, який ускладнює впровадження ефективних програм у масовій фізичній освіті.

У 14–15 років, які відповідають віковим рамкам 9-х класів, спостерігається найбільш сприятливий період для розвитку швидкісних здібностей, що підтверджують фізіологічні дослідження. Однак, на практиці цей біологічний потенціал не завжди реалізується через відсутність спеціалізованих вправ у типових уроках фізичної культури. Це створює суперечність між віковими психофізіологічними можливостями учнів і методичними обмеженнями навчальних планів, що не завжди передбачають цілеспрямоване розвиток швидкісно-силових якостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Ґрунтовне вивчення наукових джерел дозволяє систематизувати здобуті знання, визначити сенситивні вікові періоди для розвитку фізичних якостей, охарактеризувати ефективність різних методичних підходів і окреслити перспективи подальших досліджень у напрямі розвитку швидкісно-силових якостей школярів засобами футболу. До найбільш вивчених належать наступні напрями:

– розвиток швидкісно-силових якостей у юних футболістів, дослідження зосереджені на спеціалізованій спортивній підготовці, мають високу інтенсивність навантаження та використовують спеціалізовані методики.

– методика швидкісної підготовки у футболі, що включає вправи на прискорення, стрибки, ривки, але орієнтована на професійний рівень.

– використання ігрових методів у фізичному вихованні, де розглядаються питання високої мотиваційної складової ігор, зокрема футболу, відносно традиційних вправ.

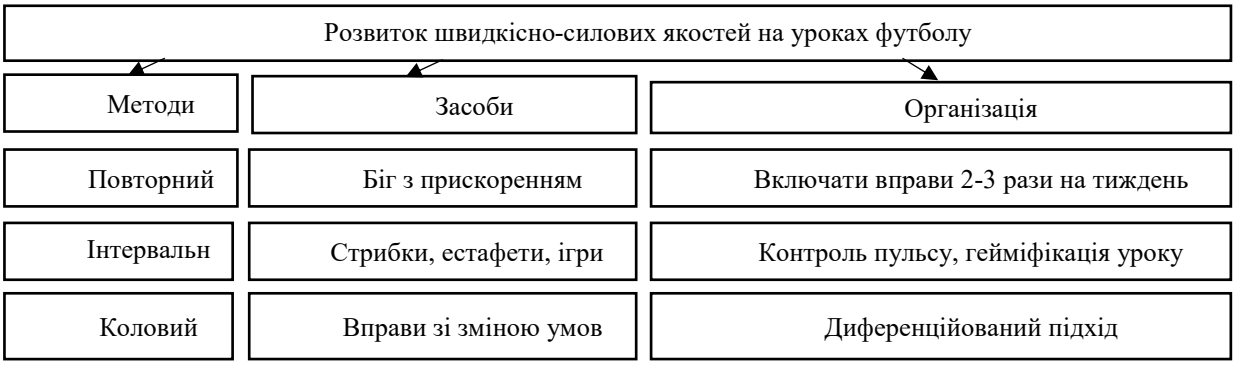
Науковець Грибан Г. Зі співавторами перевірив методику розвитку швидкісно-силових якостей учнів 8–9 класів на уроках фізичної культури, яка ґрунтується на особистісно орієнтованому виборі рухової активності та оптимальному співвідношенні загальних і спеціальних фізичних вправ [2]. Романенко С. та Івков Д. у своїй статті аналізують вплив спеціальних вправ із футболу на розвиток швидкісно-силових здібностей підлітків на уроках фізичної культури, обґрунтовують доцільність використання засобів футболу для цього напряму, враховуючи вікові особливості учнів і навантажувальні впливи [4]. Автор Бондаренко Є. О. довів доцільність використання педагогічних технологій розвитку швидкісно-силових якостей на уроках фізичної культури з футболу і підкреслив роль індивідуалізації, поступового розвитку і формування як рухових, так і соціальних навичок учнів [1]. Дослідники Кривенцова І., Павленко М. визначили оптимальні тренувальні засоби та режими для покращення швидкості, сили та їх комплексного прояву в підлітковому віці на основі футбольних вправ. Особлива увага присвячена адаптації тренувальних програм до вікових особливостей дітей, індивідуалізації підходів та дотриманню поступовості розвитку фізичних якостей [3].

Мета статті – науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання футбольних вправ для цілеспрямованого розвитку швидкісно-силових якостей у школярів 9-х класів на уроках фізичної культури, враховуючи вікові особливості й оптимальні режими навантаження.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

У віці 14–15 років, який відповідає 9-му класу, відбувається інтенсивний розвиток швидкісно-силових якостей, що робить цей період сенситивним для їх формування. У цей час спостерігається прискорене морфологічне та функціональне дозрівання, зростання маси тіла, а також активізація алактатного механізму енергозабезпечення, що забезпечує високу продуктивність при виконанні короткотривалих вправ у високому темпі. Особливо важливо враховувати, що у підлітків цього віку може спостерігатися нерівномірність росту кісток і м’язів, що вимагає додаткового уваги до розвитку координації, стабільності та правильного виконання техніки рухів для запобігання травмам.

Для ефективного розвитку швидкісно-силових якостей у рамках уроків з футболу рекомендується використовувати комплексний підхід, що поєднують різні методи, засоби та особливості організації уроку (рис.1).



Повторний метод, як найпоширеніший у практиці, передбачає багаторазове виконання вправ з відновленням між серіями. Він ефективний для розвитку швидкості та вибухової сили. Інтервальний метод використовується для вправ з обтяжуванням або високим навантаженням, з чітко визначеним часом відпочинку (1–2 хв) для повного відновлення дихання. Колове тренування дозволяє включити різні групи м’язів у роботу, підвищуючи загальну фізичну підготовленість і прояв швидкості одномоментного скорочення.

Футбол є ідеальним засобом для розвитку швидкісно-силових якостей, оскільки вимагає від учнів виконання ривків, стрибків, ударів по м’ячу, швидких зупинок і зміни напрямку руху, всі ці дії є природними

проявами вибухової сили. Ефективними вправами є: біг із прискоренням на 10–15 м, що виконується з максимальною інтенсивністю, 6–8 повторень у серії, до 3–4 серій за заняття. Стрибкові вправи: стрибки у довжину з місця, стрибки на місці, стрибки через конуси. Ці вправи є основним засобом розвитку швидкісно-силових якостей.

Футбольні естафети з акцентом на швидкість, ведення м'яча, передачі, що поєднують технічні навички з фізичним навантаженням. Рухливі ігри з обмеженням простору або кількості торкань, саме вони сприяють розвитку швидкості прийняття рішень, реакції та координації. Вправи зі зміною умов: біг вгору, біг з обтяжуванням, стрибки в амортизаційних умовах, підвищують навантаження та ефективність тренування.

За даними досліджень Faigenbaum et al., плиометричні вправи (стрибки, стрибки в глибину) є одним із найефективніших засобів розвитку вибухової сили у підлітків при дотриманні правил техніки та поступового збільшення навантаження. Автори підкреслюють ефективність інтервального тренування з низьким циклом відпочинку (1:2–1:3) для розвитку як швидкості, так і витривалості, що ідеально пасує до формату футбольної гри . У контексті шкільної фізичної культури рекомендується змішаний підхід, який включає повторний метод, колоорієнтовані вправи та короткі змагальні епізоди [7].

Дослідження Dellal et al. показують, що сучасні формати гри в міні-футбол (3х3, 4х4) забезпечують високий обсяг високо-інтенсивних рухів, що сприяє розвитку швидкісно-силових якостей більш ефективно, ніж стандартні ігрові сценарії. Міні-футбол 2х2 забезпечує більше покращення вертикального стрибка і зміни напрямку, ніж інтервальні бігові протоколи, при збереженні аналогічного зростання аеробної спроможності, що робить їх оптимальними для уроків з обмеженим часом [6].

Small & Mc Naughton рекомендують використовувати конусний дриблінг, вправи зі зміною напрямку під кутом 90–180°, які точно відтворюють фази відбору м'яча та розіграшів. Також доведено, що мікроцикли тренувань (3–4 тижні з фокусом на швидкість/силу, з поступовим зростанням інтенсивності) значно підвищують ефективність навантажень у порівнянні з випадковим відбором вправ [9].

Мікродозування пліометрики (короткі, часті блоки) так само ефективне для покращення стрибка і часу прискорення, як і традиційні обсяги, що зручно інтегрувати у шкільні уроки. Програми FIFA 11+ і 11+ Kids не лише знижують травматизм на 30–50%, але й покращують стрибкові показники, баланс і стабільність корпусу, регулярне впровадження рекомендоване для підлітків 13–16 років.

Згідно з рекомендаціями ACSM (American College of Sports Medicine), підліткам 14–15 років безпечно виконувати вправи на силу та швидкість 2–3 рази на тиждень, з мінімум 48 годинами відновлення між тренуваннями на одну й ту саму групу м'язів . Ураховуючи високу мотиваційну складову, варто використовувати гейміфікацію: змагання між групами, табло результатів, систему балів за виконання завдань, все це підвищує включеність і якість виконання на уроках фізичної культури.

Дослідження Ramos A. et al. довели, що впровадження комплексів розігріву з елементами пліометрики та стабілізації зменшують ризик травм опорно-рухового апарату на 30–50% у підлітків. Також наголошується на необхідності диференціації завдань залежно від біологічного віку (не лише паспортного), рівня фізичної підготовки та особистісних особливостей учнів. Усі вправи мають починатися з базової техніки, а потім переходити до швидкісних і складних форматів, що забезпечує безпечний прогрес. Необхідно також контролювати пульс, оптимальний діапазон під час виконання вправ, саме 120–160 уд/хв [8].

Педагогічні експерименти підтверджують, що цілеспрямована робота з розвитку швидкісно-силових якостей засобами футболу призводить до достовірного покращення результатів у тестах: підтягуванні, згинанні рук в упорі лежачи, човниковому бігу 4×9 м. Це свідчить про ефективність такого підходу для підвищення загального рівня фізичної підготовленості школярів. Утім, для стабільного ефекту необхідна систематичність, оптимальне навантаження та індивідуалізація підходу [5].

Практичні рекомендації для уроків. Структурувати 6–8-тижневі модулі з 2–3 уроками на тиждень, включаючи 10–15-хв блок пліометрики, 10–15 хв малих ігор 3х3–4х4 із обмеженням торкань і 5–10 хв вправ на зміну напрямку під кутом 90 та180°. Використовувати мікродозування стрибкових вправ (2–3 підходи по 6–8 повторень) для безпечного прогресу без надмірної втоми у класних умовах. Починати урок із FIFA 11+ або 11+ Kids (10–15 хв) для активації нервово-м'язового контролю і зниження ризику травм колінног та гомілково-стопного суглобів [8].

Для моніторингу навантаження застосовувати прості показники: пульс, підрахунок стрибків/спринтів і стандартні стрибкові тести; очікуваний приріст у стрибку й тестах зі зміною напрямку за 6–8 тижнів приблизно 3–10% і більше залежно від початкового рівня. Ці дані дозволяють безпечно інтегрувати доказово обґрунтовані європейські протоколи у шкільні уроки футболу для цілеспрямованого розвитку швидкості, вибухової сили та спритності в учнів 9-х класів.

Висновки. Уроки з футболу за умов цілеспрямованого добору пліометричних, спринтерських і вправ зі зміною напрямку руху забезпечують статистично значуще покращення швидкісно-силових показників у дев'ятикласників, за умови періодизації та індивідуалізації навантажень з урахуванням сенситивного періоду 14–15 років та контролю пульсу на рівні 120–160 уд/хв. Поєднання малих ігор 3×3–4×4 з мікродозованою пліометрикою і використанням інтервального та повторного методів забезпечує приріст стрибкових тестів, спритності та прискорення за 6–8 тижнів на 3–10% залежно від вихідного рівня підготовленості, водночас

підвищуючи мотивацію учнів до занять. Впровадження протоколів FIFA 11+/11+ Kids як обов'язкового розігріву знижує ризик травм на 30–50% і покращує нейром'язовий контроль, що є критичним для безпечного розвитку вибухової сили у шкільних умовах. Отримані дані свідчать про доцільність інтеграції доказово обґрунтованих європейських підходів у навчальні модулі з футболу для учнів 9-х класів з чітким плануванням, моніторингом навантаження і диференціацією за біологічним віком.

Перспективними напрямами подальших досліджень Доцільно розробити й апробувати стандартизовані шкільні мікроцикли (6–8 тижнів) з різним співвідношенням пліометрики, малих ігор та інтервальних блоків, порівнявши їхній внесок у приріст стрибкових і спринтерських тестів у хлопців і дівчат 14–15 років із контролем біологічного віку та моторного досвіду. Потребує вивчення ефективність гейміфікації (бали, таблиці лідерів) як засобу підвищення якості виконання швидкісно-силових завдань і довготривалої прихильності до занять у шкільному середовищі. Перспективним є застосування програм FIFA 11+/11+ Kids у комбінації з мікродозованою пліометрикою для створення моделей безпечного нарощування навантажень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Є. О. Доцільність застосування педагогічних технологій розвитку швидкісно-силових якостей у навчальному процесі учнів середньої школи (на прикладі футболу) Матеріали [міжнародної] науково-практичної конференції. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2023. С. 222–227.
2. Грибан Г. П., Тимошенко І. О., Ткаченко П. П. та ін. Методика розвитку швидкісно-силових якостей учнів 8–9 класів на уроках фізичної культури. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». 2023. № 2 (103). С. 42–45
3. Кривенцова І., Павленко М. Особливості розвитку швидкісно-силових здібностей учнів середнього шкільного віку засобами футболу. *Сучасні тенденції, спрямовані на збереження здоров'я людини*. Харків, 2023 р. Вип. 4. С. 124–126. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11177
4. Романенко С., Івков Д. Розвиток швидкісно-силових здібностей школярів засобами футболу. *Модерні шляхи розвитку науки та останні теорії*. Київ. «Науковий світ», 2023. С. 268–270.
5. Шалар О., Стрикаленко Є., Шалар О. та ін. Методика швидкісно-силової підготовки футболістів 13-14 років. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: Зб. наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 60. С. 322-326
6. Dellal A., Hill-Haas S., Lago-Peñas C., Chamari K. Small-sided games in soccer: amateur vs. professional players' physiological responses, physical, and technical activities. Journal of Strength and Conditioning Research. 2011. Vol. 25, No. 9. P. 2371–2381. DOI: 10.1519/JSC.0b013e3181fb4296.
7. Faigenbaum A. D., Kraemer W. J., Blimkie C. J. R. та ін. Youth resistance training: Updated position statement paper from the National Strength and Conditioning Association. Journal of Strength and Conditioning Research. 2009. Vol. 23, Suppl. 5. P. S60–S79.
8. Ramos A. P., Silva J. R., Peña-González I. та ін. FIFA 11+ KIDS in the prevention of soccer injuries in children: a systematic review. European Journal of Pediatrics. 2024. (Online first). DOI: 10.1007/s00431-024-05864-3.
9. Small K., McNaughton L. R., Greig M., Lohkamp M., Lovell R. Soccer fatigue, sprinting and hamstring injury risk. International Journal of Sports Medicine. 2009. Vol. 30, No. 8. P. 573–578. DOI: 10.1055/s-0029-1202822.

УДК 796.011.3(045)

Михайло ГОРБОВ

ВПЛИВ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСНОВНИХ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

(студента ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультет спорту та фізичної культури
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.

У статті розглядається вплив змагальної діяльності на розвиток основних фізичних якостей школярів у процесі фізичного виховання. Проаналізовано значення змагань як ефективного засобу мотивації учнів до занять фізичною культурою. Визначено, що участь у спортивних змаганнях сприяє розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості та координаційних здібностей. Приділено увагу психологічним аспектам змагальної діяльності, які позитивно впливають на формування вольових якостей, самодисципліни та командної взаємодії.

Ключові слова: *змагальна діяльність, фізичні якості, школярі, фізичне виховання, розвиток, мотивація.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах зниження рівня фізичної активності дітей шкільного віку особливої актуальності набувають ефективні засоби формування здорового способу життя та гармонійного розвитку. Одним із дієвих засобів фізичного виховання є змагальна діяльність, яка поєднує рухову активність із елементами мотивації, соціалізації та психологічної стійкості. Особливо це важливо в умовах воєнного стану, коли школярі часто перебувають у стані емоційного напруження, мають обмежений доступ до спортивної інфраструктури та потребують додаткових форм підтримки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку фізичних якостей школярів засобами спорту розглядали у своїх працях науковці: О. Тимошенко, Р. Мішаровський, В. Платонов, Н. Москаленко та інші. Вони підкреслюють важливість поєднання тренувального процесу з елементами змагальності, що підвищує мотивацію учнів та сприяє зміцненню фізичного здоров'я. Наукові публікації останніх років також

відзначають позитивний вплив спортивних змагань на розвиток швидкісно-силових якостей, витривалості, координації та гнучкості у дітей [1;3 та ін.].

Ю. Тропін обґрунтовує теоретичні характеристики змагальної діяльності, її структурні елементи, роль суперництва та кооперації [9]. О. Доля, В. Бабій, К. Дробот здійснюють порівняння учнів спортивного та неспортивного напряму, наводять дані про вплив системи занять/змагань на фізичний стан дитячого населення [2]. Н. Сороколіт, О. Римар, О. Ханікянц досліджують ефект впливу позакласної змагальної активності на фізичні якості школярів – силу, витривалість, швидкість [7]. С. Сембрат, А. Мамітько, О. Хадико аналізують вплив занять з настільного тенісу на фізичне здоров'я школярів середнього шкільного віку та на конкретному виді змагальної діяльності доводять, що показники здоров'я при участі в змаганнях із настільного тенісу покращуються [6].

Мета роботи. Визначити вплив змагальної діяльності на розвиток основних фізичних якостей школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змагальна діяльність є однією з ключових форм організації фізичного виховання, яка поєднує розвиток фізичних якостей з формуванням психологічної стійкості, соціальних навичок і мотивації до занять спортом. Вона виконує не лише тренувальну, а й виховну та стимулюючу функції, забезпечуючи систематичне вдосконалення рухових якостей і підтримання високого рівня фізичної активності школярів.

Змагальна діяльність – категорія, яка має офіційні визначення в нормативно-правових актах, навчально-методичних матеріалах і словниках. У словниках основних термінів і понять із теорії та методики фізичного виховання і спорту змагальна діяльність розглядається як «специфічна рухова активність людини, що здійснюється переважно в умовах офіційних змагань на межі психічних і фізичних сил людини, кінцевою метою якої є встановлення суспільно значущих та особистих результатів» [4, с. 25].

У педагогічній теорії (В. Платонов, Н. Москаленко, Ю. Тропін та ін.) змагання розглядаються як засіб цілеспрямованого впливу на розвиток швидкісних, силових, координаційних якостей, витривалості та гнучкості. Саме в умовах змагання формується оптимальна психофізіологічна мобілізація організму, що сприяє ефективнішій реалізації рухового потенціалу дитини. На думку Л. Волкова [1], участь школярів у спортивних змаганнях сприяє адаптації до інтенсивних навантажень, удосконаленню функціональних систем організму, а також розвитку саморегуляції та вольових якостей.

Особливе значення змагальна діяльність має у підлітковому віці, коли відбувається активне фізичне та психічне становлення особистості. Цей період характеризується інтенсивним розвитком рухового апарату, збільшенням сили м'язів, покращенням координації, а також формуванням стійких поведінкових моделей. Змагання стимулюють підлітків до самовдосконалення, активізують природну потребу в русі та забезпечують позитивний емоційний фон занять.

Сучасні дослідження в галузі спортивної педагогіки (І. Імас, С. Приходько, О. Тимошенко та ін.) вказують, що включення елементів змагальності до навчальних занять фізичної культури підвищує мотивацію до систематичних тренувань, а також позитивно впливає на динаміку розвитку фізичних якостей.

Таким чином, у широкому науково-педагогічному тлумаченні змагальна діяльність – це організована форма рухової активності, в якій учасники змагаються між собою за визначеними правилами та умовами, з метою досягнення перемоги або певного результату. Вона включає компоненти підготовки, виконання та оцінювання і служить як метод, засіб та форма фізичного виховання школярів.

Змагальна діяльність у фізичному вихованні школярів – це організована форма рухової активності, під час якої учні виявляють свої фізичні, психічні та вольові якості в умовах суперництва. Вона сприяє розвитку сили, спритності, витривалості та формує інтерес до занять фізичною культурою. Участь у змаганнях виховує наполегливість, чесність, самодисципліну, повагу до суперника й уміння діяти в команді. Змагальна діяльність має також велике емоційне й виховне значення, адже навчає долати труднощі та прагнути до успіху. Вона організовується у формі змагань (конкурсів, ігор, турнірів тощо) і спрямована на виявлення, порівняння та оцінювання можливостей учнів у виконанні певних фізичних вправ, дій або досягнень спортивних результатів.

Таким чином, змагальна діяльність є важливою складовою процесу фізичного виховання, що поєднує розвиток тіла, волі та моральних якостей учнів. Її сутність можна розкрити через такі ключові аспекти: мотиваційний, освітній та виховний, функціональний (розвиток фізичних якостей).

1. Мотиваційний аспект – це стимулювання до вдосконалення, емоційне насичення. Змагання створюють потужний мотиваційний чинник для школярів. Бажання перемогти, показати кращий результат або просто гідно виступити, спонукає їх до більш старанних і регулярних тренувань та самовдосконалення. Змагальна боротьба викликає яскраві емоції (радість перемоги, засмучення від поразки, азарт), що робить процес фізичного виховання більш цікавим та захоплюючим.

2. Освітній та виховний аспекти – навчання застосуванню навичок, формування особистісних якостей. Це можливість на практиці, в умовах стресу та конкуренції, застосувати набуті рухові навички та вміння, що сприяє їхньому закріпленню та вдосконаленню. Змагальна діяльність виховує важливі морально-вольові якості, такі як: воля до перемоги та наполегливість; дисциплінованість та відповідальність; чесність

(дотримання правил "Fair Play"); взаємодопомога та згуртованість (у командних видах); вміння гідно приймати як перемогу, так і поразку.

3. Функціональний аспект (розвиток фізичних якостей) – максимальна мобілізація та перевірка рівня підготовленості. Змагання вимагають від організму максимальної мобілізації функціональних резервів (сили, швидкості, витривалості, спритності), що сприяє їхньому подальшому розвитку та підвищенню рівня фізичної підготовленості. Змагання слугують об'єктивним критерієм оцінки ефективності навчально-тренувального процесу та рівня фізичного розвитку учнів.

Таким чином, сутність змагальної діяльності полягає в тому, що вона є комплексним педагогічним засобом, який через спеціально організовану конкуренцію одночасно вирішує оздоровчі, освітні та виховні завдання фізичного виховання, забезпечуючи глибоку мотивацію школярів до активного та систематичного заняття фізичною культурою. Правильно організований змагальний процес підвищує ефективність шкільного фізичного виховання, сприяє профілактиці гіподинамії та формуванню активної життєвої позиції в учнів.

Змагальна діяльність відіграє важливу роль у системі фізичного виховання у закладах загальної середньої освіти, оскільки вона створює вмотивоване, емоційно насичене та активне середовище, у якому учні природно вдосконалюють свої рухові та фізичні якості. Розглянемо цей аспект.

1. Розвиток сили. Під час змагань школярі виконують вправи з максимальним або близьким до максимального зусилля. Прагнення перемогти стимулює їх докладати більше фізичних ресурсів, ніж на звичайних уроках, завдяки тому, що підвищується рівень мотивації, концентрації, адреналін та ігровий азарт. Приклад: змагання з підтягування, перетягування канату, армреслінгу чи штовхання набивного м'яча тощо.

2. Розвиток швидкості. Учасники прагнуть виконати завдання якомога швидше, що стимулює розвиток швидкісних реакцій і рухів, завдяки тому, що створюються ситуації, де необхідно миттєво реагувати, стартувати, долати дистанції з максимальною інтенсивністю. Приклад: естафети, короткі забіги на 30–60 м, спринтерські старти, спортивні ігри (футбол, баскетбол, волейбол тощо).

3. Розвиток витривалості. Змагання вимагають тривалого виконання фізичних дій на підвищеному рівні інтенсивності. Це тренує серцево-судинну та дихальну системи. Завдяки цьому організм адаптується до навантаження, підвищується загальна працездатність. Приклад: забіги на середні та довгі дистанції, змагання з кросу, лижні гонки, командні ігри тривалістю 20–30 хвилин.

4. Розвиток спритності. У змаганнях часто потрібно швидко змінювати напрямок руху, виконувати комбінації, пристосовуватись до дій суперника. Завдяки цьому відбувається вдосконалення координації рухів, орієнтування в просторі, точності та темпу дій. Приклад: рухливі та спортивні ігри (баскетбол, футбол, гандбол), естафети з перешкодами, спортивне орієнтування.

5. Розвиток гнучкості. Для досягнення кращого результату школярі намагаються виконати рухи з більшою амплітудою та технічною точністю. Завдяки цьому організм звикає до ширшого діапазону рухів, підвищується еластичність м'язів і зв'язок. Приклад: змагання з гімнастики, художніх елементів, розтягування, акробатичних комбінацій.

6. Розвиток рівноваги та координації. Змагальна ситуація потребує точного виконання вправ у динамічних або нестабільних умовах. Завдяки цьому активізуються механізми просторової орієнтації та стабілізації положення тіла. Приклад: змагання зі спортивних ігор, гімнастики, елементів паркуру, вправ на балансі тощо.

Отже, змагальна діяльність сприяє комплексному розвитку фізичних якостей школярів завдяки:

- підвищеній мотивації та емоційній зацікавленості;
- природному прагненню до перемоги;
- систематичному впливу оптимального фізичного навантаження;
- використанню різноманітних рухових дій.

Організація змагальної діяльності у школі ґрунтується на низці педагогічних та спортивних принципів, які забезпечують ефективність, безпечність і виховний вплив змагань. Ці принципи допомагають зробити змагальний процес організованим, чесним, доступним і мотивуючим для учнів.

Питання принципів організації змагальної діяльності у фізичному вихованні досліджували такі українські науковці та педагоги: П. Рибалко, В. Платонов, Л. Волков, Ю. Верхошанський, О. Тихомиров, Н. Москаленко та ін. У своїх працях вони визначали принципи специфічності, доступності, поступовості, системності, різноманітності та ігрової форми, індивідуалізації, виховної спрямованості та безпеки та ін. як базові для ефективного проведення змагань. Особливу увагу вітчизняні вчені приділяють педагогічному змісту змагальної діяльності, її впливу на формування особистості учня.

Дотримання принципів організації змагальної діяльності забезпечує ефективність педагогічного процесу, високу мотивацію учнів, розвиток фізичних і моральних якостей, а також безпеку учасників. Як наголошують українські науковці (В. Платонов, Л. Волков, П. Рибалко та ін.), змагальна діяльність у школі повинна не лише розвивати фізичні здібності, але й сприяти вихованню особистості, здатної працювати в команді, поважати правила та суперників.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, сутність змагальної діяльності у фізичному вихованні полягає в поєднанні рухового навантаження, педагогічно організованого

суперництва й виховного компонента, що разом створюють сприятливі умови для гармонійного фізичного, психологічного та соціального розвитку школярів. Змагальна діяльність є ефективним засобом розвитку фізичних якостей школярів і формування стійкої мотивації до занять спортом.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку програм інтеграції змагальної діяльності в систему шкільного фізичного виховання з урахуванням безпекових обмежень воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту. Київ: Олімпійська література, 2002. 296 с.
2. Доля О. О., Бабій В. Г., Дробот К. В. Дослідження рівня фізичного здоров'я школярів. *Вісник Запорізького національного університету*. Збірник наукових праць ЗНУ. 2019. № 1. С. 13–17.
3. Імас Є. В., Москаленко Н. В. Спортивна підготовка учнівської молоді в умовах освітнього процесу. К.: 2021.
4. Наумчук В. І. Словник-довідник основних термінів і понять з теорії та методики фізичного виховання і спорту. Тернопіль: Видавництво Астон, 2013. 96 с.
5. Платонов В. М., Булатова М. М. Фізична підготовка спортсмена. К.: Здоров'я, 1995. 320 с.
6. Сембрат С., Мамітько А., Хадико О. Вплив занять з настільного тенісу на фізичне здоров'я школярів середнього шкільного віку. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2024. № 7 (180). С. 167–170.
7. Сороколіт Н. С., Римар О. В., Ханікянц О. В. Позакласний спортивно-масовий захід «cool games» як нововведення у розвитку фізичних якостей школярів *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. Івано-Франківськ. 2024. Вип. 43. С. 42–48.
8. Тимошенко О. В., Мішаровський Р. М. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор: навчально-методичний посібник .К., 2008. 259 с.
9. Тропін Ю. Змагальна діяльність в командних спортивних іграх (огляд літературних джерел). *Спортивні ігри*. 2023. № 1 (27). С. 62–73.

УДК: 796.032.2(=161.2)(045)

Олександр ДЕДЮЛІН

УЧАСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СПОРТСМЕНІВ В ОЛІМПІЙСЬКИХ ІГРАХ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри Воропай С.М.

У статті розглядається участь українських спортсменів в Олімпійських іграх як на етапі незалежної України, так і в історичному контексті участі в складі збірної СРСР. Проаналізовано здобутки українських атлетів, їхній внесок у світовий спортивний рух та значення участі в Олімпіадах для формування міжнародного іміджу України як спортивної держави.

Ключові слова: олімпійські ігри, українські спортсмени, спорт, міжнародні змагання, олімпійські досягнення.

Постановка проблеми. Олімпійські ігри – це не просто масштабні спортивні змагання, а глобальна подія, яка має глибоке соціальне, культурне та політичне значення. Участь у них є важливою не тільки для спортсменів, а й для країни в цілому, оскільки це демонстрація потенціалу нації, її культурної сили, єдності, прагнення до розвитку. Для України, яка після здобуття незалежності у 1991 році почала самостійно формувати свою спортивну систему, участь в Олімпіадах стала викликом і шансом одночасно. Це можливість заявити про себе на міжнародному рівні, зміцнити національну ідентичність і утвердити статус сильної спортивної держави.

Аналіз досліджень і публікацій. Тема участі українських спортсменів в Олімпійських іграх досліджувалася з різних наукових підходів – історичного, соціологічного, педагогічного, психологічного та навіть геополітичного. Дослідження у цій галузі мають як теоретичне, так і прикладне значення, оскільки дозволяють оцінити ефективність спортивної політики, рівень підготовки спортсменів та динаміку розвитку олімпійського руху в Україні.

У працях О. Куца, Ю. Бондарчука, Л. Волкова детально аналізується становлення національного олімпійського комітету, стратегія формування збірних команд, взаємозв'язок між рівнем розвитку спорту та державним управлінням у цій сфері. Зокрема, Ю. Бондарчук у своїй монографії простежує трансформацію моделі управління спортом від радянської централізованої до сучасної, ринково-орієнтованої. Автор підкреслює, що перехідний період 1990-х років став критичним моментом у формуванні незалежного олімпійського руху в Україні.

Окремі дослідження присвячені аналізу підготовки українських спортсменів в умовах нестабільного фінансування, відсутності належної інфраструктури та недостатнього кадрового забезпечення. Науковці звертають увагу на потребу оновлення методичних підходів до тренувального процесу, використання сучасних технологій, зокрема біомеханіки, аналізу даних, а також психологічної підтримки спортсменів на етапі підготовки та безпосередньо під час змагань.

Значну увагу дослідники приділяють порівняльному аналізу виступів українських спортсменів у складі збірної СРСР і самостійної України. Наприклад, у працях О. Рижкової та І. Андрєєвої простежується зміна

динаміки кількості медалей, рівня конкуренції, а також впливу зовнішньополітичних чинників на міжнародну присутність українських спортсменів.

Попри наявність багатьох публікацій, актуальною залишається потреба в інтегрованому підході до аналізу участі України в Олімпіадах. Важливим завданням є створення національної бази даних, яка включатиме не лише результати виступів, а й інформацію про умови підготовки, кадрове забезпечення, фінансування та інші ключові аспекти.

Об'єкт дослідження. Об'єктом даного дослідження є олімпійський рух України, який розглядається в контексті міжнародного спортивного співробітництва. Це включає вивчення історії, структури, функціонування та еволюції національного олімпійського руху, а також його взаємодії з міжнародними спортивними організаціями, такими як Міжнародний олімпійський комітет (МОК) та інші національні олімпійські комітети. Особлива увага приділяється ролі Національного олімпійського комітету України (НОК України) у розвитку олімпійського спорту, формуванні стратегій участі в Олімпійських іграх та забезпеченні підготовки спортсменів до міжнародних змагань.

Предмет дослідження. Предметом дослідження є участь українських спортсменів в Олімпійських іграх, що охоплює аналіз їхніх результатів, умов підготовки, існуючих проблем та перспектив розвитку олімпійського спорту в Україні. Це включає вивчення факторів, що впливають на успішність виступів, таких як фінансування, інфраструктура, кадровий потенціал, науково-методичне забезпечення та соціально-психологічна підтримка спортсменів. Також розглядаються питання впливу політичних та економічних умов на розвиток олімпійського спорту, а також можливості інтеграції міжнародного досвіду та практик для підвищення конкурентоспроможності українських атлетів на світовій арені.

Метою даного дослідження є всебічний аналіз участі українських спортсменів в Олімпійських іграх у контексті розвитку національного олімпійського руху, визначення ключових чинників, що впливають на результати виступів, а також окреслення перспектив удосконалення системи підготовки олімпійців в Україні з урахуванням міжнародного досвіду, сучасних викликів і тенденцій глобального спортивного середовища.

Методологічна база дослідження. Дослідження використовує різноманітні методи, такі як аналіз літературних джерел, експертні оцінки відомих тренерів, педагогічні дослідження та апробацію розроблених методик; історико-порівняльний метод – для аналізу еволюції участі українських спортсменів в Олімпійських іграх у різні історичні періоди; системний підхід – для вивчення структури та функціонування олімпійського руху України в контексті його взаємодії з міжнародними спортивними інституціями; аналіз статистичних даних – для оцінки динаміки результатів виступів українських спортсменів на Олімпіадах; соціологічний метод – для розгляду впливу соціально-економічних чинників на підготовку та виступи спортсменів; прогностичний метод – для визначення можливих напрямів удосконалення підготовки олімпійців в Україні з урахуванням міжнародного досвіду та інноваційних тенденцій у спорті. Кожна методика вибирається відповідно до конкретних завдань дослідження та умов його проведення.

Виклад основного матеріалу. Українські спортсмени брали участь в Олімпійських іграх ще задовго до здобуття незалежності у 1991 році, але виключно в складі збірної Радянського Союзу. У період СРСР українські атлети становили значну частину команди й зробили вагомий внесок у загальний медальний залік. Імена таких спортсменів, як Сергій Бубка (легка атлетика, стрибки з жердиною), Віктор Постол (бокс), Ігор Тер-Ованесян (легка атлетика, стрибки в довжину), стали легендарними в історії олімпійського спорту.

Зі здобуттям незалежності Україна розпочала нову сторінку в історії свого олімпійського руху. Уперше як самостійна держава Україна виступила на зимових Олімпійських іграх 1994 року в Ліллехаммері, а на літніх – у 1996 році в Атланті. Саме ці Ігри стали знаковими: на них українська збірна виборола 23 медалі (9 золотих, 2 срібних, 12 бронзових), посівши 9-те місце в загальнокомандному заліку. Це досягнення заклало основу визнання України як сильної спортивної держави на світовій арені.

У подальших Олімпіадах спортсмени України демонстрували стабільно високі результати:

- Сідней (2000) – 23 медалі (3 золоті): попри економічну кризу в країні, українські спортсмени змогли зберегти гідний рівень підготовки.
- Афіни (2004) – 22 медалі (9 золотих): один з найуспішніших виступів за всю історію незалежної України.
- Пекін (2008) – 27 медалей (7 золотих): найбільша кількість медалей в історії участі України в Іграх.
- Лондон (2012) – 20 медалей (6 золотих): підтвердження стабільного рівня українського спорту.
- Ріо-де-Жанейро (2016) – 11 медалей (2 золоті): значне падіння результатів, що викликало широку суспільну дискусію щодо проблем у спорті.
- Токіо (2020, проведені у 2021 році через пандемію COVID-19) – 19 медалей (1 золота): Ігри стали випробуванням через карантинні обмеження, однак українці зберегли гідну присутність.

Особливу гордість викликають імена українських олімпійських чемпіонів і призерів, які стали національними героями та прикладом для майбутніх поколінь:

- Яна Клочкова – чотириразова олімпійська чемпіонка з плавання, яка стала символом українського спорту на межі 1990–2000-х років;

- Василь Ломаченко – дворазовий олімпійський чемпіон з боксу, відомий технікою та інноваційним стилем ведення бою;
- Олександр Усик – чемпіон Олімпіади 2012 року в Лондоні, а згодом – абсолютний чемпіон світу у професійному боксі;
- Жан Беленюк – чемпіон Токіо-2020 з греко-римської боротьби, який також є народним депутатом України;
- Ольга Харлан – фехтувальниця, багаторазова призерка та чемпіонка світу, одна з найуспішніших спортсменок України;
- Олена Костевич – зірка кульової стрільби, що завоювала медалі на кількох Олімпіадах.

Українська школа спорту сильна в традиційно «медальних» видах: боротьба (вільна і греко-римська), важка атлетика, спортивна гімнастика, бокс, фехтування, плавання, легка атлетика. Ці напрями стали основою олімпійських успіхів.

Однак упродовж останнього десятиліття простежується тенденція до зменшення кількості здобутих медалей. Основні причини:

- Скорочення фінансування спорту як з боку держави, так і місцевих бюджетів;
- Застаріла матеріально-технічна база: багато спортивних шкіл, інтернатів і центрів не відповідають сучасним стандартам;
- Кадровий відтік: тренери та спортсмени виїжджають за кордон у пошуках кращих умов;
- Недостатній рівень науково-методичної підтримки, зокрема використання сучасних технологій у тренувальному процесі;
- Проблеми з кадровим резервом: відсутність системної роботи з молоддю, слабкий рівень розвитку дитячо-юнацького спорту.

Окремим важливим чинником є політична та безпекова ситуація в країні. Починаючи з 2014 року, український спорт зазнає впливу російської агресії, яка негативно позначилась на логістиці підготовки спортсменів, доступі до тренувальних баз, міжнародних поїздках. Повномасштабна війна з 2022 року ще більше ускладнила ситуацію: багато спортсменів змушені були евакуюватися або залишити професійний спорт, чимало спортивних об’єктів було зруйновано.

Попри ці труднощі, українські спортсмени продовжують демонструвати приклади неймовірної мужності, витривалості й патріотизму. Навіть в умовах війни, багато з них продовжують тренуватися в підвалах, евакуйованих зонах або за кордоном, водночас виступаючи на міжнародних аренах під українським прапором. Їхні перемоги сьогодні – це не лише спортивні здобутки, а й елемент національного опору, утвердження української ідентичності у світі.

Станом на сьогодні, український олімпійський рух стоїть перед новим викликом: з одного боку, необхідність збереження спадщини, закладеної у 1990–2000-х роках, а з іншого – потреба глибоких реформ та адаптації до нових глобальних спортивних реалій. У цьому контексті важливу роль відіграє міжнародне співробітництво, залучення нових технологій, цифровізація процесів підготовки та підвищення соціального статусу спортсмена в українському суспільстві.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Участь українських спортсменів в Олімпійських іграх є не лише спортивним досягненням, а й важливим елементом національного самоствердження. В умовах політичних і економічних викликів олімпійський спорт в Україні потребує посиленої підтримки з боку держави, бізнесу та громадськості.

Для підвищення результативності української збірної необхідно: відновлювати та модернізувати спортивну інфраструктуру; забезпечити якісну підготовку тренерських кадрів; впроваджувати інновації у тренувальний процес; підтримувати молодь, створюючи умови для раннього виявлення талантів.

Подальші дослідження варто спрямувати на вивчення механізмів мотивації спортсменів, впливу міжнародної політики на участь у змаганнях, а також розробку стратегії розвитку українського олімпійського руху на найближче десятиліття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондарчук Ю. Історія олімпійського руху в Україні. – Київ: Олімпійська література, 2018.
2. Куц О. Олімпійські здобутки незалежної України // Спорт і суспільство. – 2021. – №2. – С. 34–38.
3. Волков Л. В. Теоретико-методичні основи підготовки олімпійських спортсменів. – Харків: Основа, 2019.
4. Національний олімпійський комітет України – https://noc-ukr.org
5. Звіт МОК про результати Олімпійських ігор: https://olympics.com
6. Рижкова І. Сучасні проблеми розвитку спорту в Україні // Вісник фізичного виховання. – 2022. – №1. – С. 21–26.

УДК 796.41.015(075)

Вікторія ІВАНЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ЗМАГАНЬ В ГІМНАСТИЦІ СПОРТИВНІЙ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.

В даній публікації встановлено, що психологічна підготовка спортсменів є невід'ємною складовою успішних виступів на змаганнях, особливо у такому технічно складному, складнокоординаційному та емоційно напруженому виді спорту, як спортивна гімнастика. У статті наголошується на тому, що психологічна підготовка повинна бути чітко спланованою. Вона може здійснюватися оперативно перед конкретним змаганням, поетапно протягом певного періоду підготовки, поточно в межах річного тренувального циклу або перспективно на кілька років вперед.

Ключові слова: *психологічна підготовка, гімнастика спортивна, навчально-тренувальний процес, змагальна діяльність.*

Сучасна спортивна гімнастика розвивається відповідно до закономірностей та тенденцій світового спорту. Впродовж олімпійських циклів підготовки сформовано концепцію розвитку та вдосконалення спортивної гімнастики, обґрунтовано методологію, що дозволяє вести ефективну багаторічну спортивну підготовку.

Спортивна гімнастика пред'являє надзвичайно високі вимоги як до технічної так і психологічної підготовки спортсменів. В досягненні високих спортивних результатів велику роль відіграє емоційна стійкість гімнаста під час змагань. Змагальна діяльність викликає у спортсменів сильне емоційне збудження, яке виражається в різноманітних почуттях, в тому числі й в стані підвищеної тривожності [3 с. 67].

Психологічна підготовка спортсменів у гімнастиці є аспектом їхнього успішного виступу на змаганнях. Гімнасти стикаються з високим рівнем стресу, необхідністю підтримувати концентрацію та контролювати емоції. Враховуючи зростаючий рівень конкуренції у спортивній гімнастиці, питання психологічної підготовки стає особливо актуальним.

Психологічна підготовка є невід'ємною складовою спортивного тренувального процесу, спрямованою на розвиток і вдосконалення психічних якостей, необхідних для успішного виступу. Вона допомагає спортсмену адаптуватися до високих вимог змагальної діяльності, розвиває емоційну стійкість, концентрацію, впевненість у собі та здатність ефективно діяти в умовах стресу. Цей процес має свої особливості, адже завжди орієнтований на певний вид спортивної діяльності. Він передбачає формування тих психічних властивостей, які безпосередньо впливають на результативність спортсмена. Психологічна підготовка є органічною частиною навчально-тренувального процесу і поєднується з вихованням та розвитком особистості [6, с. 748].

Основним завданням є формування і закріплення психологічних якостей, які складають основу спортивного характеру. Цей процес відбувається під впливом тренерів, команди, а також за рахунок самовиховання спортсмена. Психологічна підготовка спрямована на вдосконалення когнітивних процесів, розвиток мотивації, контроль емоційного стану та ефективне використання внутрішніх ресурсів у змагальних умовах.

Підготовка здійснюється на кількох рівнях. Психофізіологічний рівень дозволяє оцінити взаємозв'язок між психологічними факторами та фізичними можливостями спортсмена. Психологічний рівень охоплює розвиток самосвідомості, самооцінки, світогляду, а також вміння регулювати власний психічний стан. Соціально-психологічний рівень пов'язаний з впливом команди, суперників та особливостями взаємодії у спортивному середовищі.

Процес психологічної підготовки спрямований на розвиток функціональної надійності психіки через вдосконалення пізнавальної діяльності, засвоєння спеціальних знань і навичок. Велике значення має формування емоційно-вольової стійкості, яка забезпечує здатність контролювати поведінку в умовах стресу. Аспектом є також підготовка до змагальної боротьби, що передбачає адаптацію до мінливих умов суперництва, подолання внутрішніх психологічних бар'єрів, аналіз власних і чужих сильних та слабких сторін [5, с. 18].

Психологічна підготовка повинна бути чітко спланованою. Вона може здійснюватися оперативно перед конкретним змаганням, поетапно протягом певного періоду підготовки, поточно в межах річного тренувального циклу або перспективно на кілька років вперед.

У процесі підготовки застосовуються різні засоби: фізичні вправи, технічні та тактичні прийоми, психологічні тренінги, спеціальні вправи, спрямовані на розвиток емоційної стійкості, вольових якостей та здатності до саморегуляції.

Психологічна підготовка може бути загальною, коли розвиваються базові психічні якості для довготривалого тренувального процесу, або спеціальною, що спрямована на підготовку до конкретних

змагань. У деяких випадках проводяться додаткові корекційні заходи, які допомагають усунути негативні психічні стани перед виступами. У теорії та методиці спортивного тренування змагальна діяльність визначається як специфічна рухова активність спортсмена, здійснювана, як правило, в умовах офіційних змагань на межі психологічних та фізичних сил, кінцевою метою якої є встановлення суспільно-значущих та особистих результатів [1; 2; 4].

Ефективна психологічна підготовка сприяє досягненню високих результатів у спортивній гімнастиці. Її успішність залежить від системного підходу, індивідуального підбору методів, а також гармонійного поєднання з фізичною та технічною підготовкою спортсмена.

Головною метою загальної психологічної підготовки є забезпечення високого рівня психічної стійкості спортсмена та його здатності адаптуватися до різних, зокрема екстремальних, умов тренувального та змагального процесу. Досягнення цієї мети потребує вирішення кількох ключових завдань, а саме:

1. Покращення когнітивних процесів і психічних функцій.
2. Формування та розвиток психічних якостей спортсмена та їх стійкості до стресових факторів.
3. Створення оптимального психоемоційного стану під час тренувань і змагань.
4. Вдосконалення навичок саморегуляції психічного стану у складних умовах.
5. Розвиток аналітичного мислення для ефективного використання інформації про суперників та змагання.
6. Формування позитивного психологічного клімату у спортивному колективі.

Зміст психологічної підготовки включає комплекс заходів, спрямованих на виховання вольових якостей, розвиток регуляторних функцій психіки, вдосконалення інтелектуальних здібностей та підвищення рівня концентрації. Серед них можна виділити, найбільш важливі: розвиток морально-вольових рис характеру та особистісних якостей; тренування специфічних сприйняттів, які важливі для конкретного виду спорту (наприклад, відчуття рівноваги, простору, часу); застосування методик ідеомоторного тренування для психологічного налаштування перед виконанням вправ; вдосконалення тактичного мислення, аналізу змагальних ситуацій та швидкого прийняття рішень; розвиток уваги: її концентрації, розподілу, перемикання та стійкості до зовнішніх подразників; освоєння технік саморегуляції емоційного стану для підвищення ефективності змагальної діяльності; формування єдності в спортивному колективі та підтримання позитивного мікроклімату в команді.

Спеціальна психологічна підготовка є складовою процесу підготовки до змагань. Вона передбачає створення, підтримання та відновлення психологічної готовності спортсмена до боротьби за найкращі результати. Успішність виступу залежить не лише від загальної підготовленості, а й від здатності спортсмена мобілізувати свої психічні та фізичні ресурси у конкретний момент.

Готовність до змагань – це інтегральний показник, який відображає рівень підготовленості спортсмена та його здатність ефективно реалізувати свої навички у вирішальний момент. Вона складається з таких компонентів:

1. Спеціальна підготовка (володіння технічними та тактичними навичками).
2. Функціональна готовність (фізичний стан, розвиток рухових якостей).
3. Психологічна стійкість (впевненість у своїх силах, контроль емоцій).
4. Морально-етична мотивація (націленість на досягнення, командний дух).

Досягнення високої психологічної готовності можливе завдяки використанню ефективних психологічних стратегій, які сприяють оптимізації психічного стану спортсмена, до них належать:

- візуалізація виступу та прогнозування реакцій суперників;
- постановка цілей і вміння правильно розподіляти сили протягом змагань;
- аналіз власних досягнень і помилок для самовдосконалення;
- швидке перемикання психічного стану відповідно до потреб ситуації;
- застосування тактичних прийомів для психологічного впливу на суперника;
- об’єктивна оцінка своїх можливостей та ефективне використання ресурсів;
- налагодження комунікації з тренером, партнерами по команді та іншими учасниками змагань.

Розвиток психологічної підготовленості є елементом загального процесу тренувань. Від її рівня залежить стабільність виступів, здатність справлятися з тиском змагань та досягати максимальних результатів у спорті.

Психологічна підготовка є складовою тренувального процесу у спортивній гімнастиці, оскільки цей вид спорту вимагає високої концентрації уваги, точності рухів, емоційної стійкості та здатності швидко адаптуватися до змінних умов. Вона включає різні види та рівні, які формують загальну психологічну готовність спортсмена до змагань. Психологічна підготовка поділяється на загальну та спеціальну. Загальна психологічна підготовка спрямована на розвиток стійких психічних якостей, які необхідні для стабільного виступу у будь-якому виді спорту, зокрема у спортивній гімнастиці. Вона включає розвиток уваги, пам’яті, мислення, волі, емоційної стійкості та мотивації до досягнення високих результатів. Ця підготовка має довготривалий характер і проводиться систематично протягом усього періоду занять спортом. Завдяки їй

спортсмен формується як особистість, набуває впевненості у своїх силах, вчиться контролювати емоції та підтримувати високу працездатність у будь-яких умовах [7, 305].

Спеціальна психологічна підготовка безпосередньо пов'язана із вимогами спортивної гімнастики і має на меті формування навичок управління психоемоційним станом у змагальних умовах. Вона передбачає навчання методам саморегуляції, які дозволяють спортсмену швидко мобілізувати свої фізичні та психічні ресурси, подолати страх перед складними елементами, контролювати рівень хвилювання та тривожності. У спортивній гімнастиці дуже важливим є тренування здатності відновлювати концентрацію після допущених помилок, адже кожна вправа вимагає максимальної зібраності та точності рухів. Спеціальна психологічна підготовка проводиться перед змаганнями та включає моделювання змагальної ситуації, відпрацювання стратегії поведінки на помостах, розбір типових психологічних труднощів та методів їх подолання. За рівнями психологічна підготовка спортсменів у спортивній гімнастиці поділяється на базову, проміжну та вищу. Базовий рівень передбачає формування первинних навичок саморегуляції, виховання мотивації до занять, розвиток загальної впевненості та стійкості до фізичних і психічних навантажень. На цьому етапі велика увага приділяється емоційному комфорту спортсмена, оскільки він тільки починає адаптуватися до специфіки тренувального процесу і вчиться долати перші труднощі [3; 5].

Проміжний рівень психологічної підготовки характеризується активним вдосконаленням психічних якостей, необхідних для високих результатів у спортивній гімнастиці. На цьому етапі спортсмени освоюють методи психологічного налаштування перед виконанням вправ, вчаться справлятися зі стресом, розвивають здатність контролювати хвилювання у відповідальні моменти. Психологічна підготовка включає формування вміння переключати увагу, швидко відновлювати психічний баланс після невдалих виступів та концентруватися на поставлених завданнях. Аспектом цього рівня є розвиток тактичного мислення, тобто здатності аналізувати ситуацію, оцінювати власні можливості та правильно розподіляти сили протягом змагань.

Вищий рівень психологічної підготовки характерний для спортсменів високого класу, які беруть участь у відповідальних національних та міжнародних змаганнях. Він передбачає досконале володіння методами психологічної саморегуляції, максимальну концентрацію уваги, здатність до миттєвого аналізу ситуації та прийняття рішень у стресових умовах. На цьому рівні спортсмени повинні демонструвати високу стійкість до тиску суперників, трибун, суддів та власних очікувань, а також вміти швидко відновлювати психоемоційний баланс після невдач [1, с. 153].

Складовою вищого рівня психологічної підготовки є розвиток стресостійкості, оскільки на міжнародних змаганнях спортсмени часто стикаються з жорсткою конкуренцією, високими очікуваннями та необхідністю демонструвати стабільні результати протягом тривалого часу. Крім того, значну роль відіграє здатність спортсмена працювати в команді, знаходити підтримку серед тренерів та партнерів, а також використовувати позитивні емоції для досягнення найкращих результатів.

Таким чином, психологічна підготовка спортсменів у спортивній гімнастиці є багаторівневим процесом, що включає як загальні методи розвитку психічних якостей, так і спеціальні методики, спрямовані на формування стійкості до стресових факторів під час змагань. Вона проходить кілька етапів, кожен з яких відповідає певному рівню спортивної майстерності, і відіграє вирішальну роль у досягненні високих результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронова В. І. Психологія спорту: навч. посіб. 3-тє вид., без змін. К.: Нац. ун-т фіз. вих. і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. 272 с.

2. Губенко І. Я., Карнацька О. С., Шевченко О. Т. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособистісного спілкування : підручник. 2-е вид., переробл. і допов. К. : ВСВ «Медицина», 2018. 312 с.

3. Сундукова І. В. Психологічна стійкість в процесі змагальної діяльності гімнастів. Новації, практики та перспективи розвитку фізичної культури і спорту : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнародною участю, 11 квітня 2024 р. Кропивницький : Видавець Лисенко В. Ф., 2024. С. 67–70.

4. Штифурак В. С. Психологічна підготовка в процесі спортивної діяльності. Вінниця: ТОВ «Планер», 2008. 170 с.

5. Худолій О. М. Теоретико-методичні засади системи підготовки юних гімнастів 7-13 років : автореф. дис. … докт. наук. з фіз. вих. і спорту : 24.00.01. Нац. ун-т фіз. вих. і спорту України. Київ. 2011. 44 с.

6. Carla Fabiane dos Santos Lemos Danillo Reis dos Santos Nara Michelle Moura Soares. Physical fitness related to sportive performance in artistic gymnastics. Tiradentes University. Labora-tory of Human Biomotricity. Aracaju, SE. Brazil; 2017. p. pp. 743–750.

7. Marjeta Kovač, Vedrana Sember and Maja Pajek. Implementation of the gymnastics cur-riculum in the first three-year cycle of the primary school in Slovenia. Science of Gymnastics Jour-nal. 2020 : pp. 299–312.

УДК 796.015.132:616-056.52-053.6

Софія ІГНАТЕНКО

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ПОПЕРЕКОВОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З НАДМІРНОЮ МАСОЮ ТІЛА

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О.В.

Стаття присвячена аналізу теоретичних аспектів впливу фізичної культури на корекцію ожиріння та поперекового больового синдрому (ПБС) у підлітків 13-14 років. На основі досліджень українських (І. Е. Заболотна, О. Е. Івановська, В. І. Паньків) та іноземних вчених (L. Ambrosio, A. J. Palmer, W. D. Paulis) розглянуто сучасний стан проблеми ожиріння, його вплив на опорно-руховий апарат, особливості прояву поперекового-больового синдрому та роль фізичної культури у їх профілактиці й корекції. Встановлено, що ожиріння підвищує ризик ПБС у 1,3-3 рази через механічне перевантаження, порушення постави та запальні процеси, а також асоціюється зі сколіозом (у 2,1 рази частіше) та плоскостопістю (у 2,7 рази частіше).

Попереково-больовий синдром, переважно неспецифічний (до 85% випадків), посилюється гіподинамією та психосоціальними факторами. Фізична культура, включаючи аеробні вправи, гідрокінезотерапію та тренування на гнучкість, знижує індекс маси тіла), зміцнює м'язи спини та зменшує ризик ПБС на 30-50%.

Рекомендується інтеграція адаптованих програм фізичної культури в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти з метою формування стійкої мотивації до рухової активності та здорового способу життя.

Ключові слова: *ожиріння, поперековий больовий синдром, фізична культура, підлітки, опорно-руховий апарат, профілактика, корекція.*

Постановка проблеми. Зростання поширеності надмірної маси тіла серед дітей і підлітків поступово перетворюється на одну з актуальних медико-соціальних проблем сучасності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), кількість молоді з надмірною масою тіла та ожирінням невпинно збільшується. У 2022 році ВООЗ повідомила, що понад 390 мільйонів дітей і підлітків віком від 5 до 19 років мали надлишкову масу тіла або ожиріння, і ця тенденція продовжує посилюватися. Подібні зміни у структурі маси тіла молодого покоління зумовлюють низку негативних наслідків, серед яких – порушення фізичного, психоемоційного та соціального розвитку.

Одним із ключових ускладнень, пов'язаних із надмірною масою тіла у підлітковому віці (13–14 років), є погіршення стану опорно-рухового апарату. Зокрема, надмірне навантаження на хребет через зайву вагу сприяє розвитку больового синдрому у поперековому відділі хребта (ПБС). Цей стан не лише знижує якість життя підлітків, викликаючи дискомфорт і обмеження рухової активності, але й може призводити до формування хронічних патологій у дорослому віці, таких як остеохондроз, міжхребцеві грижі чи дегенеративні захворювання хребта. У підлітковому віці, коли організм активно розвивається, але формування неправильної постави, порушення біомеханіки хребта та слабкість м'язового корсету стають додатковими факторами ризику, що посилюють проблему.

Крім фізичних аспектів, ожиріння та пов'язані з ним проблеми опорно-рухового апарату впливають на психосоціальний стан підлітків. Хронічний біль у попереку може знижувати самооцінку, сприяти соціальній ізоляції та погіршувати успішність у закладах загальної середньої освіти через обмеження фізичної активності та концентрації. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у розробці та впровадженні ефективних немедикаментозних методів профілактики та корекції ПБС у школярів із надмірною масою тіла. Одним із перспективних напрямів є використання фізичної культури як засобу зміцнення м'язового корсету, покращення постави та відновлення функціонального стану поперекового відділу хребта. Фізична культура, завдяки своїй доступності, комплексному впливу на організм і можливості адаптації до індивідуальних потреб, може стати ефективним інструментом у боротьбі з цією проблемою, сприяючи не лише фізичному, але й психоемоційному здоров'ю підлітків.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку оптимальних стратегій профілактики та корекції больового синдрому у поперековому відділі хребта в учнів підліткового віку з надмірною масою тіла. Використання фізичної культури як основного засобу в цьому контексті є перспективним напрямом, що потребує детального вивчення та практичного впровадження.

Аналіз досліджень і публікацій. Ожиріння визначається як хронічне захворювання, що характеризується надмірним відкладанням жирової тканини та спричиняє комплексні порушення функцій організму, включаючи метаболічні, ендокринні та біомеханічні зміни [1, 3]. Дослідження підтверджують, що надмірна маса тіла створює додаткове навантаження на опорно-руховий апарат, зокрема на хребет, що призводить до дегенеративно-дистрофічних змін у міжхребцевих дисках і підвищує ризик розвитку больового

синдрому у поперековому відділі хребта [5]. Згідно з даними W. D. Paulis [6], у дітей та підлітків із ожирінням ризик виникнення ПБС у 1,3–3 рази вищий порівняно з їхніми ровесниками з нормальною масою тіла, що пояснюється як механічними, так і запальними факторами, пов'язаними з надмірною жировою тканиною.

Українські дослідники, зокрема І. Е. Заболотна [1] та О. Е. Івановська [2], акцентують увагу на необхідності впровадження спеціалізованих програм фізичної культури, спрямованих на формування правильного м'язового корсету, зміцнення м'язів спини та профілактику порушень постави у школярів із надмірною масою тіла. Вони наголошують, що регулярні фізичні вправи сприяють не лише корекції біомеханічних порушень, але й покращенню загального функціонального стану організму. Іноземні автори, такі як L Ambrosio [4] та A. J. Palmer[5], підкреслюють ефективність аеробних тренувань, вправ на гнучкість і зміцнення м'язів кора, які дозволяють знизити індекс маси тіла (ІМТ) та зменшити частоту і вираженість ПБС на 30–50% у підлітків із ожирінням. Крім того, ці програми сприяють покращенню психоемоційного стану, зменшенню стресу та підвищенню мотивації до здорового способу життя.

Водночас, попри наявність значної кількості досліджень, присвячених впливу ожиріння на стан хребта, наукові джерела вказують на дефіцит систематичних досліджень, які б оцінювали ефективність інтеграції адаптованих програм фізичної культури в шкільному середовищі для підлітків віком 13–14 років із надмірною масою тіла. Більшість сучасних програм фізичної активності не враховують специфіку підліткового віку, особливості їхнього психоемоційного стану та обмеження, пов'язані з надмірною вагою, що знижує їхню ефективність. Наприклад, недостатньо уваги приділяється розробці індивідуалізованих вправ, які б одночасно сприяли зниженню ІМТ, зміцненню м'язового корсету та профілактиці ПБС, враховуючи обмежену фізичну підготовку та можливі психосоціальні бар'єри, такі як низька самооцінка чи страх осуду.

Таким чином, аналіз літератури підтверджує актуальність проблеми та необхідність розробки й апробації спеціалізованих програм фізичної культури, адаптованих для підлітків із надмірною масою тіла в шкільному середовищі. Такі програми повинні враховувати як фізіологічні, так і психосоціальні аспекти, щоб забезпечити комплексний підхід до профілактики та корекції ПБС, сприяючи не лише фізичному здоров'ю, але й соціальній адаптації та психоемоційному благополуччю підлітків.

Мета статті – обґрунтування ролі фізичної культури як засобу профілактики та корекції поперекового больового синдрому у підлітків 13–14 років із надмірною масою тіла та аналіз ефективності застосування спеціальних фізичних вправ для покращення функціонального стану хребта.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Аналіз наукових праць свідчить, що ожиріння у підлітковому віці є багатогранною проблемою, яка асоціюється не лише з метаболічними порушеннями, такими як інсулінорезистентність чи дисліпідемія, але й з низкою ортопедичних ускладнень. До них належать сколіоз, кіфоз, плоскостопість та хронічний больовий синдром у поперековому відділі хребта. Ці стани погіршують якість життя підлітків, обмежують їхню фізичну активність і можуть мати довгострокові наслідки для здоров'я у дорослому віці. Особливої уваги потребує підлітковий вік (13–14 років), коли організм перебуває на етапі активного росту, а надмірна маса тіла посилює ризик розвитку патологій опорно-рухового апарату. У цьому контексті фізична культура розглядається як ефективний немедикаментозний засіб профілактики та корекції ПБС, що сприяє не лише фізичному, але й психоемоційному здоров'ю школярів. впровадження цих елементів у навчальний процес може включати спеціальні заняття, присвячені патріотичним темам, організацію спортивних змагань на честь національних свят, а також проведення виховних годин під час уроків фізкультури, присвячених темам патріотизму, захисту України та формування громадянської відповідальності.

Надмірна маса тіла створює значний механічний тиск на попереково-крижовий відділ хребта, що є однією з основних причин розвитку дегенеративно-дистрофічних змін, зокрема остеохондрозу. Зайва вага порушує біомеханіку хребта, викликаючи перевантаження міжхребцевих дисків і суглобів, що призводить до їх передчасного зношування. Дослідження показують, що у дітей та підлітків із ожирінням частота порушень постави значно вища порівняно з ровесниками з нормальною вагою: сколіоз діагностується у 2,1 раза частіше, а плоскостопість – у 2,7 раза частіше [6]. Ці порушення посилюються слабкістю м'язового корсету, що не здатен адекватно підтримувати хребет у фізіологічному положенні.

Больовий синдром у поперековому відділі хребта у підлітків із ожирінням у 85% випадків має неспецифічний характер, тобто не пов'язаний із конкретними структурними ушкодженнями, такими як грижі чи травми. Основними факторами, що сприяють розвитку ПБС, є гіподинамія, неправильна постава під час сидіння та недостатня фізична активність. Гіподинамія, яка є поширеною серед сучасних підлітків через тривале перебування за партами чи гаджетами, знижує тонус м'язів спини та живота, що ще більше ускладнює підтримання правильної постави та сприяє хронізації болю. Таким чином, ожиріння та пов'язані з ним ортопедичні проблеми потребують комплексного підходу до профілактики та корекції.

Одним із найефективніших засобів профілактики та корекції ПБС у підлітків із надмірною масою тіла є фізична культура, оскільки вона дозволяє одночасно впливати на фізичний стан, вагу та психоемоційне благополуччя. Аеробні вправи, такі як швидка ходьба, плавання чи біг підтюпцем, сприяють зниженню маси тіла, покращенню метаболізму та зменшенню запальних процесів, які часто супроводжують ожиріння.

Дослідження показують, що регулярні аеробні тренування можуть знижувати індекс маси тіла (ІМТ) на 5–10% протягом 6–12 місяців, що зменшує навантаження на хребет [4].

Вправи на зміцнення м'язів спини та кору відіграють ключову роль у формуванні стабілізуючого м'язового корсету, який підтримує хребет у правильному положенні та зменшує ризик розвитку ПБС. Силові тренування, адаптовані до рівня фізичної підготовки підлітків, сприяють підвищенню тонусу м'язів кора, що включають глибокі м'язи спини, черевного преса та тазового дна. Гідрокінезотерапія, яка передбачає виконання вправ у воді, є особливо ефективною для підлітків із надмірною вагою, оскільки зменшує навантаження на суглоби та хребет, одночасно тренуючи рухливість і силу.

Тренування гнучкості, такі як стретчинг або йога, допомагають запобігти формуванню м'язових контрактур, покращують еластичність зв'язок і суглобів, а також сприяють корекції постави. Йога, зокрема, має додаткову перевагу, оскільки поєднує фізичні вправи з елементами релаксації, що позитивно впливає на психоемоційний стан. Дихальна гімнастика, яка часто інтегрується в програми йоги чи пілатесу, відіграє важливу роль у зниженні рівня стресу, що є значущим фактором, оскільки хронічний стрес може посилювати сприйняття болю та ускладнювати відновлення. Комплексний підхід, що включає аеробні, силові, гнучкі та дихальні вправи, забезпечує синергетичний ефект, сприяючи як фізичному, так і психоемоційному здоров'ю.

Систематичні заняття фізичною культурою в шкільному середовищі створюють унікальні можливості для профілактики ожиріння та ПБС серед підлітків. Впровадження адаптованих комплексів вправ, які враховують фізіологічні особливості підлітків із надмірною масою тіла, дозволяє досягти значних результатів. Такі програми передбачають поступове збільшення інтенсивності та складності вправ, що мінімізує ризик травматизації та підвищує мотивацію учнів до занять. Дослідження показують, що регулярні заняття фізичною культурою в школі можуть знизити ризик розвитку ПБС на 30–50%, нормалізувати масу тіла та покращити фізичну працездатність [5].

Інтеграція фізичної культури в шкільну програму також сприяє формуванню здорових звичок, які можуть зберігатися протягом усього життя. Наприклад, заняття з фізичної культури, що включають елементи ігрових видів спорту, групових вправ чи танців, підвищують інтерес підлітків до активного способу життя та зменшують психосоціальні бар'єри, такі як сором'язливість чи страх осуду. Крім того, впровадження освітніх компонентів, таких як лекції про користь фізичної активності та здорового харчування, може посилити ефект програм, сприяючи свідомому ставленню до власного здоров'я.

Психоемоційний аспект також відіграє важливу роль у шкільних програмах фізичної культури. Групові заняття сприяють соціалізації, підвищенню самооцінки та зниженню рівня тривожності, що є особливо важливим для підлітків із надмірною масою тіла, які часто стикаються з булінгом чи соціальною ізоляцією. Таким чином, інтеграція адаптованих програм фізичної культури в шкільне середовище є ефективним інструментом для профілактики та корекції ПБС, нормалізації ваги та покращення загального фізичного й емоційного стану підлітків.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Ожиріння у підлітковому віці становить значний ризик для розвитку больового синдрому у поперековому відділі хребта через поєднання механічних, постуральних і запальних факторів, які посилюють навантаження на опорно-руховий апарат і сприяють формуванню ортопедичних ускладнень. Фізична культура є ефективним немедикаментозним засобом профілактики та корекції ПБС, оскільки сприяє зниженню маси тіла, зміцненню м'язового корсету, покращенню постави та психоемоційного стану підлітків. Інтеграція адаптованих програм фізичної культури в шкільне середовище відіграє ключову роль у формуванні здорового способу життя, зниженні частоти ПБС на 30–50% і профілактиці хронічних патологій опорно-рухового апарату у дорослому віці. Водночас існує потреба в подальших дослідженнях, спрямованих на розробку та апробацію віково-орієнтованих програм фізичних вправ, які враховують фізіологічні та психосоціальні особливості підлітків із надмірною масою тіла, для забезпечення їхньої максимальної ефективності та доступності в середовищі закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заболотна І. Е. Фізична культура у системі профілактики ожиріння у дітей шкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2018. № 6. С. 32–38.
2. Івановська О. Е. Корекція надмірної маси тіла засобами фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 1. С. 121–127.
3. Паньків В. І. Ожиріння у підлітків: патогенез, профілактика та лікування. *Ендокринологія*. 2020. Т. 25, № 2. С. 145–152.
4. Ambrosio L., Roussel N., Meurer A. The role of physical activity in the management of obesity-related low back pain. *Journal of Back and Musculoskeletal Rehabilitation*. 2021. Vol. 34(5). P. 901–909.
5. Palmer A. J., Roobol M. J., Clarke P. A. Obesity and risk of chronic low back pain in adolescents. *Spine*. 2019. Vol. 44(3). P. 201–209.
6. Paulis W. D., Silva S., Damasceno L. Obesity and nonspecific low back pain in adolescents: A systematic review. *European Spine Journal*. 2022. Vol. 31, No. 4. P. 853–864.

УДК 796.325-053.6-055.25:612.662(045)

Аліна КРАМАРЕНКО

ФУНКЦІОНАЛЬНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ ВОЛЕЙБОЛІСТОК З УРАХУВАННЯМ ВПЛИВУ ФАЗ МЕНСТРУАЛЬНОГО ЦИКЛУ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С.М.

Дослідження присвячене експериментальному визначенню взаємозв'язку між фазами менструального циклу (МЦ) та показниками швидкісно-силової підготовленості та анаеробної витривалості у юних волейболісток. Встановлено ***диференційований вплив****: швидкісно-силові якості (стрибучість) виявилися статистично стійкими до циклічних змін ($p > 0,05$), тоді як анаеробна витривалість (Індекс втоми) продемонструвала* ***високу чутливість*** *($p < 0,001$). Результати обґрунтовують необхідність індивідуалізації тренувальних навантажень на витривалість відповідно до фаз МЦ, тоді як тренування стрибучості можуть залишатися стабільними.*

Ключові слова: *менструальний цикл (МЦ), швидкісно-силова підготовленість, анаеробна витривалість, Індекс втоми (ІВ).*

Постановка проблеми. Фізичний розвиток дівчат-підлітків є гетерохронним (нерівномірним) і найбільш складним для фізичної підготовки, оскільки пубертатний період супроводжується різкими та непропорційними змінами в будові тіла і функціональних системах, що вимагає постійної корекції тренувального процесу. Менструальний цикл є складовою частиною складної біологічної системи репродуктивної функції жіночого організму, що регулюється ієрархією з п'яти рівнів, де ключову роль у зміні функціонального стану відіграє взаємодія гормонів естрогену та прогестерону, що синтезуються яєчниками. Ці гормональні коливання можуть позначатися на спортивних результатах і загальному самопочутті. Відповідно, проблема визначення впливу цих ендогенних чинників на працездатність юних спортсменок, які спеціалізуються у волейболі, є актуальною для оптимізації тренувального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів дозволили систематизувати знання щодо фізіологічних основ менструального циклу та його впливу на функціональну підготовку юних волейболісток. Це дослідження сформувало теоретичну базу для розуміння закономірностей адаптації жіночого організму до фізичних навантажень, враховуючи вплив як ендогенних (гормональних), так і екзогенних (тренувальних) чинників, та є обґрунтуванням для подальшої експериментальної роботи [1; 3].

Попри значний інтерес до теми, наукові дані щодо впливу менструального циклу на спортивну працездатність суперечливі. Значна кількість досліджень не виявила суттєвих відмінностей у функціональних можливостях, відновних реакціях чи переносимості навантажень протягом різних фаз циклу. Водночас, деякі роботи вказують на індивідуальну мінливість: у невеликої частини жінок може спостерігатися зниження працездатності, погіршення настрою або небажання тренуватися перед початком і під час менструації [3; 4].

Загальний висновок полягає в тому, що менструальний цикл, як правило, не має істотного впливу ні на фізіологічні реакції організму, пов'язані з працездатністю, ні на спортивні результати. Підтвердженням цього є той факт, що багато спортсменок найвищого рівня встановлюють рекорди та здобувають перемоги незалежно від фази циклу, у якій вони перебувають. Однак, широкі коливання рівня працездатності частіше спостерігаються у тих, хто має порушення менструального циклу. Для спортсменок, у яких все ж проявляються негативні реакції в окремі дні циклу, необхідно вносити відповідні корективи у тренувальний процес [3].

Мета статті: полягає у проведенні порівняльного аналізу показників швидкісно-силової підготовки (стрибучості) та анаеробної витривалості юних волейболісток у різних фазах менструального циклу з метою встановлення наявності та ступеня статистично значущого впливу циклічних гормональних змін на їхню функціональну підготовку на тлі загального тренувального прогресу.

Результати дослідження. Для досягнення мети було проведено тестування юних волейболісток протягом шести місяців (квітень–вересень) у розрізі чотирьох фаз менструального циклу: менструальної (І), овуляторної (ІІ), лютеїнової (ІІІ) та передменструальної (IV). Були використані наступні тести для оцінки стрибучості: «Вертикальний стрибок з місця (з півприсіду)», «Вертикальний стрибок з розбігу»; а також анаеробної витривалості: «Повторні стрибки з місця».

Вплив МЦ на швидкісно-силову підготовку (стрибучість). Аналіз середніх показників висоти вертикального стрибка з місця та з розбігу показав, що коливання результатів протягом чотирьох фаз МЦ є мінімальними (табл. 1).

Таблиця 1. Середні показники висоти вертикальних стрибків

Показник	Фаза I (Менструальна)	Фаза II (Постменструальна)	Фаза III (Овуляторна)	Фаза IV (Лютеїнова)
Стрибок з місця (см)	≈ 42	≈ 43,3	≈ 42,7	≈ 43,1
Стрибок з розбігу (см)	≈ 51	≈ 52,4	≈ 51,8	≈ 52

Результати статистичного аналізу (F-критерій дисперсійного аналізу) показали, що розрахункове значення F для стрибкових тестів виявилося значно меншим за критичне (p-рівень значущості: $p > 0,05$).

Статистично незначуща різниця доводить, що швидкісно-силові якості юних волейболісток є стійкими до циклічних гормональних коливань. Це може бути пояснено високим рівнем тренованості та домінуючою роллю нервово-м'язової координації, яка ефективно компенсує невеликі фізіологічні зміни, спричинені МЦ. Таким чином, тренувальний процес на розвиток стрибучості може проводитися без суттєвих коректив протягом усього циклу.

Вплив МЦ на анаеробну витривалість (Індекс втоми). На відміну від стрибучості, показник анаеробної витривалості, оцінений через Індекс втоми, % (ІВ) у тесті повторних стрибків, продемонстрував чітку циклічну динаміку та високу чутливість (табл. 2; табл.3).

Таблиця 2. Середнє значення ІВ у різних фазах МЦ

Фаза МЦ	Середнє $\bar{x}$ (Індекс втоми, %)
Менструальна (I)	4,8
Постменструальна (II)	2,2
Овуляторна (III)	3,5
Лютеїнова (IV)	4

Таблиця 3. Результати дисперсійного аналізу для ІВ

Джерело варіації	F-критерій	p-рівень
Між групами (Фази МЦ)	$F \approx 28,53$	$p < 0,001$

Критичне значення F для $p < 0,001$ становить $F_{crit} \approx 4,2$. Розрахункове значення $F \approx 28,53$ значно перевищує критичне.

Дисперсійний аналіз доводить, що існує високо статистично значуща різниця між середніми показниками анаеробної витривалості в різних фазах МЦ. Найгірші показники (найвищий Індекс втоми, що свідчить про низьку витривалість) зафіксовано у менструальній (I) фазі, де ІВ зростає більш ніж удвічі порівняно з постменструальною (II) фазою. Це корелює з суб'єктивними скаргами спортсменок на втому та підтверджує, що анаеробна витривалість є найбільш чутливим показником до циклічних гормональних змін.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз підтвердив, що менструальний цикл, регульований взаємодією естрогену та прогестерону, може впливати на функціональний стан спортсменок, проте наукові дані щодо його істотного впливу на спортивні результати є суперечливими.

Експериментальне дослідження не виявило об'єктивного та систематичного зниження швидкісно-силової підготовленості юних волейболісток у менструальній (I) та овуляторній (II) фазах циклу. Швидкісно-силові якості виявилися статистично стійкими до циклічних гормональних змін ($p > 0,05$). Це означає, що високий рівень тренованості забезпечує стабільність цих показників.

Однак анаеробна витривалість (Індекс втоми, %) виявилася високочутливою до фаз МЦ, про що свідчить високо статистично значуща різниця між фазами ($p < 0,001$). Встановлено, що найбільше зниження анаеробної витривалості відбувається у менструальній (I) фазі та лютеїновій (IV) фазі, тоді як постменструальна (II) фаза є найбільш сприятливою для навантажень, спрямованих на розвиток витривалості.

Вплив фаз менструального циклу на функціональну підготовку юних волейболісток є диференційованим і залежить від характеру рухової якості.

Перспективи подальших пошуків:

- Продовження досліджень з акцентом на індивідуальній мінливості реакцій, використовуючи більш точні методи гормонального моніторингу, що дозволить ідентифікувати ту частину спортсменок (згідно з літературними даними, приблизно кожна п'ята), для якої необхідне індивідуальне коригування тренувального процесу.
- Дослідження впливу фаз МЦ на інші важливі для волейболу якості, такі як швидкісна витривалість та точність рухів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акушерство та гінекологія : навч. посіб. / М. А. Болотна, В. І. Бойко, Т. В. Бабар. – Суми : Сумський державний університет, 2018. – 307 с.

2. Бурла, О. М. Загальна теорія підготовки спортсменів: курс лекцій і практикум : навч.-метод. посіб. для студентів галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» / О. М. Бурла [та ін.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 184 с.
3. Платонов, В. М. Сучасна система спортивного тренування / В. М. Платонов. – [Київ] : Перша друкарня, 2020. – 704 с.
4. Удосконалення фізичної підготовки жінок : навч.-метод. посіб. / Л. І. Котегова, О. Е. Меньших, Ю. О. Петренко. – Черкаси, 2015. – 42 с.

УДК 373.3.091.31-059.2:796.1

Олександр ЛЕВХІН

ІГРОВИЙ МЕТОД У ПІДГОТОВЦІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Маленюк Т. В.

У статті наголошено, що ігровий метод займає провідне місце у тренувальному процесі легкоатлетів на початковому етапі підготовки. Зазначено про необхідність щодо впровадження рухливих ігор та естафет з елементами техніки легкоатлетичних вправ. Перераховано основні ігри та естафети, які доцільно використовувати на етапі початкової спортивної підготовки легкоатлетів. Зазначено, що у тренувальному процесі юних легкоатлетів слід використовувати вправи за програмою «Дитяча легка атлетика ІААФ». Представлено вправи даної програми, які адаптовано та впроваджено у процес підготовки легкоатлетів-початківців.

Ключові слова: *ігровий метод, рухливі ігри, програма «Дитяча легка атлетика ІААФ», легкоатлети, початкова підготовка.*

Постановка проблеми. На етапі початкової спортивної підготовки легкоатлетів 9-12 років необхідно вирішувати наступні завдання [5, с. 5-6]: залучення юних спортсменів до занять легкою атлетикою; формування стійкого інтересу (мотивації) до занять; зміцнення здоров'я та загартування; підвищення рівня різнобічної фізичної підготовленості; зміцнення опорно-рухового апарату; усунення недоліків фізичного розвитку; навчання основам техніки легкоатлетичних вправ (бігу, стрибків, метань, загально-розвиваючих, допоміжних, спеціально-підготовчих вправ тощо).

Спортивна підготовка на даному етапі повинна містити різноманітні засоби з різних видів спорту (гімнастика, баскетбол, плавання тощо), рухливі ігри та естафети. Юні легкоатлети не повинні виконувати великі фізичні й психологічні навантаження, що обумовлені використанням одноманітних і монотонних вправ. Цей чинник підкреслює важливість використання ігрового методу у підготовці легкоатлетів-початківців.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковці І. Собко, В. Коробейнік, О. Золотухін, І. Макагон, В. Сягло [12] досліджували питання впливу рухливих ігор на рівень фізичної підготовленості легкоатлетів на етапі початкової спортивної підготовки. О. М. Висоцька і В. М. Сергієнко [1] довели, що впровадження у навчально-тренувальний процес юних легкоатлетів рухливих ігор сприяє розвитку швидкісно-силових здібностей. М. О. Вродзинський, Т. І. Дорофєєва, В. А. Коробейнік [3] стверджують про позитивний вплив рухливих ігор на розвиток швидкісних здібностей легкоатлетів-початківців.

У публікації Д. Вєнкова [2] зазначено, що з допомогою впровадження рухливих ігор та естафет у навчально-тренувальний процес можна управляти працездатністю спортсменів. Юні легкоатлети можуть переключатися з монотонної бігової роботи на емоційну, тим самим відновлюючи працездатність [7; 9].

Як зазначають Т. В. Маленюк [8], С. Панібратець [11] та інші, у тренувальному процесі юних легкоатлетів доцільно застосовувати рухливі ігри з елементами техніки легкоатлетичних вправ для розвитку рухових здібностей та формування рухових умінь і навичок.

Отже, здійснюючи аналіз літературних джерел, ми з'ясували, що питання впровадження ігрового методу у спортивну підготовку легкоатлетів-початківців викликає науковий інтерес, що свідчить про актуальність теми нашого дослідження.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти впровадження ігрового методу у тренувальний процес юних легкоатлетів на етапі початкової спортивної підготовки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Ігровий метод передбачає виконання рухових дій в умовах гри. Він широко використовується на етапі початкової, попередньої і спеціалізованої базової підготовки легкоатлетів. Даний метод характеризується високою емоційністю і сприяє формуванню мотивації до занять. Ігровий метод сприяє вирішенню таких завдань тренування: розвиток координаційних, швидкісних, швидкісно-силових здібностей; виховання сміливості, наполегливості, самовладання, рішучості тощо; удосконалення технічної підготовленості [12]. Для кваліфікованих легкоатлетів ігровий метод – засіб активного відпочинку, переключення спортсменів на інший вид рухової активності, що сприяє прискоренню адаптаційних і відновних процесів [6; 7; 9].

Для юних спортсменів 10-12 років рекомендовані наступні рухливі ігри: некомандні з бігом, стрибками тощо; з метанням і ловінням м'ячів; з різними перешкодами; з опором; з елементами змагань на спритність, влучність, швидкість тощо; прості командні ігри з легкими правилами на взаємодію гравців; елементарні естафети. Для розвитку рухових здібностей юних легкоатлетів даного віку найчастіше застосовують такі рухливі ігри: «Ловці», «День і ніч», «Підсічка скакалкою», «Зміна табору», «Захопи коло», «Кругова охота», «Стрибучий мисливець». Крім того, проводять естафети: «Перегони з набивними м'ячами», «Вибивний», «Різнокольорові кола», «Земля, вода, вогонь, повітря» та інші.

Для 12-13-річних спортсменів доречно застосовувати рухливі ігри для розвитку інтелектуальних і швидкісних здібностей: «Хрестики-нулики», «Спиною вперед», «Зреагуй першим»; для розвитку спритності та координаційних здібностей: «Спритна команда», «По ланцюжку», «З ноги на ногу»; для розвитку швидкісних здібностей та виховання взаємодопомоги: «Виручи партнера», «Передай хустинку», «Встигни скоріше».

Для легкоатлетів 13-15 років рухливі ігри можуть бути більш складними: із збільшеним напруженням; із завданням – вкластися у час «Перенесення ваги»; з опором «Тягни в коло», «Боротьба за м'яч» тощо; з послідовним подоланням перешкод (естафети з перешкодами); змагального характеру; по типу завдання – «Переправа»; з метанням – «Шуліка». Кожна рухлива гра, що впроваджується у тренувальний процес легкоатлетів повинна містити різні елементи техніки легкоатлетичних вправ: ігри з бігом: «Пробігти у ворота», «Збери прапорці», «Хто швидше»; ігри зі стрибками: «Стрибни далі», «Хто вище», «Кинь вище»; ігри з метанням: «Через сітку», «Перекачування набивного м'яча», «З відскоком від щита» [2; 8; 11; 12].

У процесі навчання техніки легкоатлетичних вправ, використання рухливих ігор та естафет дає можливість юним легкоатлетам переключатися з максимально швидкого на повільний біг і навпаки. Граючись, легкоатлети пробігають значну кількість відрізків додатково до тих, які бігали інтервальним методом тощо. Водночас, бігова робота, яка виконується інтервальним методом є монотонною, а якщо виконуються пробіжки під час рухливих ігор або естафет, то вони є емоційно насиченими. Спортсмени можуть переключитися з монотонної бігової роботи на емоційну, що сприяє відновленню їх працездатності [2; 6; 7; 9].

Стрибки, які виконуються під час ігор (на одній, на двох ногах, через перешкоди, через скакалку, по позначках тощо), сприяють розвитку координаційних і швидкісно-силових здібностей. Крім того, вони добре зміцнюють опорно-руховий апарат.

Різноманітні кидки (із-за голови, збоку, знизу, з різних вихідних положень, на дальність та точність, різних за вагою предметів) під час рухливих ігор сприяють розвитку координаційних, швидкісно-силових здібностей та зміцненню верхнього плечового поясу, що є важливим для легкоатлетів-метальників.

Рухливі ігри можна застосовувати у кінці основної частини тренування для переключення та розвитку рухових здібностей. Деякі ігри можна використовувати для удосконалення техніки легкоатлетичних вправ. Добираючи рухливі ігри, слід враховувати явище переносу рухових умінь і навичок, а саме: ігри спрямовані на розвиток стартової швидкості є важливими у процесі удосконалення техніки легкоатлетичних стрибків і бігу; ігри з м'ячем можна застосовувати при удосконаленні техніки метання легкоатлетичних приладів [8; 11].

У тренувальному процесі легкоатлетів на початковому етапі підготовки слід застосовувати «ігрову» легку атлетику – «Дитяча легка атлетика IAAF» [5].

Особливості впровадження програми «Дитяча легка атлетика ІААФ» у шкільні уроки та у навчально-тренувальні заняття легкоатлетів на етапі початкової підготовки вивчали наступні фахівці: В. Єднак [4], О. Павлось [10] та інші.

Інноваційна програма «Дитяча легка атлетика ІААФ» була розроблена Міжнародною асоціацією легкоатлетичних федерацій у 2005 році. Програма найбільш адаптована до дитячого сприймання. Основна мета програми – популяризація занять легкою атлетикою серед дітей, для того щоб у перспективі зробити легку атлетику видом спорту номер один в Україні [4].

Особливістю програми є те, що змагаються тільки команди, що робить реалізацію даної програми емоційною, насиченою, наближеною до ігрових видів спорту, де є взаємодія між учасниками. Це саме те, що відповідає інтересам сучасних дітей. Програма розрахована на дітей молодшого і середнього шкільного віку, поділяє їх на три вікові групи: 7-8, 9-10, 11-12 років. Змагання відбуваються у форма багатоборства, використовується спеціальний інвентар (адаптований до вікових особливостей дітей).

Вправи за програмою «Дитяча легка атлетика» ми адаптували до вікових особливостей юних легкоатлетів, їх фізичної підготовленості та матеріально-технічного забезпечення навчально-тренувального процесу.

У ході дослідження ми впроваджували вправи за програмою «Дитяча легка атлетика» у навчально-тренувальному процесі легкоатлетів на етапі початкової спортивної підготовки:

1. Спринтерський/бар'єрний човниковий біг. Легкоатлетів поділили на дві команди, вишикували у дві колони на відстані 40 м обличчям одна на одної. Одна колона на першій, а друга – на другій доріжці. На першій доріжці виставляємо чотири бар'єри на відстані 6 м один від одного. Від лінії старту до першого бар'єру 9 м і від останнього бар'єру до прапорця 9 м. За командою тренера «Руш!» легкоатлети першої

команди виконують бар'єрний біг, а другої команди – спринтерський біг, оббігають прапорці, і спортсмени першої команди виконуються спринтерський біг, а другої – бар'єрний. Добігають до своєї команди і передають естафету. Виграє та команда, яка першою фінішує. Естафету повторити 3-4 рази.

2. «Формула – 1». Довжина дистанції 60 м позначається малими конусами по колу. По дистанції виставляємо три бар'єри і п'ять стоячків. За командою тренера «Руш!» перший легкоатлет стартує, виконує бар'єрний біг, «слаломний біг», спринтерський біг і передає естафету наступному. Можна визначити команду, яка перемогла за часом, або визначити переможця в індивідуальному заліку. Естафету повторити 3-4 рази.

3. Біг/стрибки через швидкісну драбину. Легкоатлетів поділили на дві команди, вони шикуються у дві колони перед лінією старту. Попереду кожної команди швидкісна драбина: 2,5 м від лінії старту до драбини, потім сама драбина довжиною 4,5 м і 2,5 м до малого конусу. Перемагає команда, яка першою фінішує, пробігаючи драбину. З використанням драбини проводили різноманітні естафети: 1) біг у кожний квадрат почергово правою та лівою ногою; 2) біг з високим підніманням стегна у кожний квадрат почергово правою та лівою ногою; 3) біг у кожний квадрат спочатку правою, а потім лівою ногою; 4) біг збоку від драбини у кожний квадрат спочатку правою, а потім лівою ногою; 5) стрибка на двох ногах, правій/лівій нозі у кожний квадрат; 6) стрибки на двох ногах у квадрат, стрибок ноги нарізно, стрибки на двох ногах у квадрат, стрибок ноги нарізно і т.д.; 7) стрибки на двох ногах у кожний квадрат боком правим/лівим.

4. Біг/стрибки через великі конуси з гімнастичними палицями та малі конуси. Легкоатлетів поділити на дві команди, вони шикуються у дві колони перед лінією старту. Попереду кожної команди встановити два великі конуси, в які вставити гімнастичну палицю на висоті 30-50 см паралельно до землі. Таких перешкод перед кожною командою встановити 4-6 на відстані 6 м. Від лінії старту на відстані 30 м встановили великий конус, і потім десять малих/середніх конусів на відстані 1 м. Перемагає та команда, яка першою фінішує. З використанням даного інвентарю проводити різні естафети: 1) бар'єрний біг через перешкоди, оббігати конус і виконати десять стрибків на двох ногах через конуси; 2) стрибки через перешкоди способом «переступання», оббігати конус і виконати десять стрибків на правій/лівій нозі через конуси; 3) бар'єрний біг через перешкоди, оббігати конус і виконати спринтерський біг.

5. «Прогресуючий біг» на витривалість. Створити коло радіусом 16 м з допомогою стоячків, загальна довжина дистанції 100 м. За командою тренера «Руш!», упродовж 5 хв. кожний учасник команди повинен пробігти якомога більшу кількість кіл. За кожне коло нараховується один бал. Виграє та команда, яка набирає більшу кількість балів.

6. Стрибки у довжину з місця. Легкоатлетів поділити на дві команди, вони шикуються у дві колони перед лінією старту. За командою тренера перші учасники команд виконують стрибок у довжину з місця. Тренер позначає точку приземлення, яка є лінією старту для наступного учасника команди. Виграє та команда, учасники якої стрибнули найдальше. Повторити 3-4 рази.

7. Стрибки через скакалку. Кожний легкоатлет виконує стрибки через скакалку 15 с. Надається дві спроби. За найкращою спробою визначається переможець. Спортсмени виконують різні варіанти стрибків: на двох прямих ногах, на праві/лівій нозі, з високим підніманням стегна, з захлестом гомілки тощо.

8. Стрибки у різні сторони. Стрибки виконуються з використанням складних матів розміром 180х60х2,5 см. Кожному спортсмену надається 15 с на виконання спроби. Легкоатлети намагаються виконати якомога більше стрибків на двох ногах у квадрати, що пронумеровані: 0, 1, 2, 3 і 4. Пропонуємо два варіанти заліку: 1) за проходження одного кола: 0, 1, 0, 2, 0, 3, 0 і 4 дається один бал. Легкоатлети виконують дві спроби і за кращою визначається переможець; 2) рахували кількість стрибків, але послідовність не змінювали: 0, 1, 0, 2, 0, 3, 0 і 4. Легкоатлети виконують дві спроби і за більшою кількістю стрибків визначається переможець.

Висновки. Ігровий метод займає провідне місце у навчально-тренувальному процесі легкоатлетів на початковому етапі спортивної підготовки. Доцільно застосовувати рухливі ігри та естафети з елементами техніки легкоатлетичних вправ. Дані ігри сприяють розвитку рухових здібностей, формуванню рухових умінь і навичок, вихованню морально-вольових якостей, сприяють переключенню на інші види рухової діяльності, що дає можливість управляти працездатністю юних легкоатлетів.

Крім того, на початковому етапі підготовки легкоатлетів слід використовувати вправи за програмою «Дитяча легка атлетика ІААФ». У ході нашого дослідження ми адаптували вправи даної програми до вікових особливостей легкоатлетів, їх фізичної підготовленості та матеріально-технічного забезпечення нашого тренувального процесу. Впровадили у процес підготовки юних легкоатлетів такі вправи: спринтерський/бар'єрний човниковий біг, «формула – 1», біг/стрибки через драбину, біг/стрибки через великі конуси з гімнастичними палицями та малі конуси, «прогресуючий біг» на витривалість, стрибки у довжину з місця, стрибки через скакалку, стрибки у різні сторони.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми вбачаємо у розробці річного циклу підготовки легкоатлетів-початківців з обов'язковим включенням до програми кожного мікроциклу рухливих ігор, естафет та вправ за програмою «Дитяча легка атлетика ІААФ».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Висоцька О. М., Сергієнко В. М. Показники розвитку швидкісно-силових здібностей юних бігунів. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених. Суми, 2014. Т. 2. С. 254-258.

2. Вєнков Д. Вплив рухливих ігор на працездатність учнів під час уроків фізичної культури. *Актуальні проблеми фізичної культури, олімпійського й професійного спорту та реабілітації у навчальних закладах України*: зб. наук. пр. XVI Всеукр. студ. наук.-практ. конф. Центральноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Харків : ФОП Озеров Г. В., 2018. С. 50-55.

3. Вродзинський М. О., Дорофєєва Т. І., Коробейнік В. А. Вплив засобів загальної фізичної підготовки на розвиток швидкісних здібностей у хлопців та дівчат на етапі початкової підготовки в легкій атлетиці. *Здоров'я, спорт, реабілітація.* 2018. № 1. С. 118-126.

4. Єднак В. «Дитяча легка атлетика» – інноваційний проект розвитку масового спорту. *Молода спортивна наука України*. 2017. Т 1. С. 13.

5. Легка атлетика: Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю / Бобровник В. І., Совенко С. П., Колот А. В. Київ : Логос, 2019. 192 с. ISBN 9786177631179. URL: http://uaf.org.ua/images/doc/books/Programa_DUSCH.pdf (дата звернення: 10.09.2025).

6. Маленюк Т. В., Бабаліч В. А., Панченко Г. І. Засоби відновлення працездатності бігунів на середні та довгі дистанції. *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2024. № 2 (1). С. 136-143. URL: https://pcs.khmnu.edu.ua/index.php/pcs/article/view/135 (дата звернення: 05.10.2025).

7. Маленюк Т. В. Відновлювальні засоби працездатності у фізичній культурі та спорті : навч. посібник (електронне видання). Кропивницький : Видавець Лисенко В. Ф., 2023. 182 с. URL: https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/4355 (дата звернення: 10.10.2025).

8. Маленюк Т. В. Застосування рухливих ігор з елементами техніки легкоатлетичних вправ на уроках фізичної культури учнів 10-11 років. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт*/: зб. наук. праць / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 3К(110)19. С. 338-341. URL: https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/4348 (дата звернення: 08.10.2025).

9. Микич М. С. Система спортивної підготовки легкоатлетів : сучасний погляд. Львів : ЛДІ фізичної культури, 2005. 100 с.

10. Павлось О. Розвиток програми «Дитяча легка атлетика ІААФ» у світі та в Україні. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : матеріали XXVI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 261-263.

11. Панібратець С. Застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури учнів 5-9 класів. *Студентський науковий вісник*. Вип. 19. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 495-498.

12. Собко І., Коробейнік В., Золотухін О., Макагон І., Сягло В. Визначення впливу рухливих ігор та ігрових завдань на фізичну підготовленість легкоатлетів на етапі початкового навчання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2020. (10). С. 114-122. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/32141 (дата звернення: 08.10.2025).

УДК 37.015.31:796.82(075)

Анатолій ЛЕВЧЕНКО

ВПЛИВ ГРЕКО-РИМСЬКОЇ БОРОТЬБИ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.

У статті обґрунтована важливість занять спортом під час війни та визначені фактори впливу греко-римської боротьби на формування психоемоційної сфери підлітків в умовах воєнного стану.

Ключові слова: *підлітки, психоемоційна сфера, греко-римська боротьба, спорт, воєнний стан.*

Постановка проблеми. Греко-римська боротьба, будучи видом спорту, що вимагає високого рівня фізичної, технічної та тактичної підготовки, має значний вплив на психоемоційну сферу підлітків. Формування психоемоційної сфери спортсмена-борця – це тривалий і багатогранний процес, який вимагає постійної уваги та цілеспрямованих зусиль з боку тренера, самого спортсмена та всього оточення.

Психоемоційна сфера спортсмена-борця є ключовим фактором успіху, і її формування відбувається через комплексний вплив тренувального процесу, змагальної діяльності та цілеспрямованої психологічної підготовки. Правильно організований тренувальний процес та умови сприяють формуванню цілого комплексу позитивних психологічних якостей. Це не просто набір вправ, а цілісна система, що враховує фізіологічні особливості, психологічний стан та індивідуальні цілі людини. Правильна організація тренувального процесу передбачає визначення шляхів, засобів і методів, які сприяють досягненню бажаних результатів.

Аналіз досліджень і публікацій. Позитивний вплив занять єдиноборствами на гармонійний розвиток спортсменів відмічають у своїх дослідженнях Чень Дундун, А. С. Бондар, Лю Шаоин, Р. Х. Байрамов, А. С. Бондар та ін.: «Заняття єдиноборствами сприяють не лише розвитку фізичних якостей та підвищенню функціональної підготовленості, але й формуванню особистісних рис, таких як зміцнення позитивних психологічних якостей, включаючи волю, рішучість, витримку, здатність діяти та встояти за себе, своїх друзів та переконання» [3. с. 86].

Мета роботи. Визначити вплив греко-римської боротьби на формування психоемоційної сфери підлітків в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Греко-римська боротьба є ефективним засобом комплексного фізичного розвитку. Заняття сприяють розвитку всіх основних фізичних якостей: сили, витривалості, координації, швидкості, гнучкості: «Під впливом тренувань підвищується рівень фізичного

розвитку, формується система цінностей, що спрямована на особисте зростання та життєву мудрість. Здобувачі вищої освіти, які займаються єдиноборствами, дбають про власне здоров'я та формування особистості. Для них пріоритетними є вихованість, відповідальність, тверда воля та дружба, які свідчать про прагнення до фізичного, інтелектуального та морально-етичного росту» [3, с. 92].

У процесі заняття греко-римською боротьбою активно розвиваються м'язи всього тіла, особливо м'язи спини, плечового поясу, рук та ніг. Це допомагає формуванню правильної постави та зміцненню м'язового корсета.

Боротьба вимагає високого рівня координації рухів, швидкої реакції та просторово-часової точності, що сприяє розвитку цих якостей, а тренування з греко-римської боротьби, які включають інтенсивні фізичні навантаження, значно підвищують загальну та спеціальну витривалість. Досягнення успіхів у тренуваннях та змаганнях сприяють підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах. У процесі тренувань та змагань діти вчаться долати власні психологічні та психічні проблеми, що є важливим для формування сильної особистості.

Заняття боротьбою виховують дисципліну, самоконтроль та вміння керувати своїми емоціями, розвивають вольові якості, такі як рішучість, сміливість, наполегливість, стійкість до стресу та здатність долати труднощі. Необхідність швидкого реагування та прийняття рішень під час поєдинку покращує концентрацію уваги та швидкість мислення. Боротьба формує такі риси характеру, як повага до суперника, чесність, відповідальність.

Греко-римська боротьба вимагає постійного аналізу ситуації, прогнозування дій суперника, швидкого прийняття тактичних рішень. Це розвиває стратегічне та аналітичне мислення. У поєдинку необхідно постійно утримувати увагу на супернику, його рухах, змінах позиції, сигналах судді. Це тренує концентрацію уваги та її стійкість. Спортсмен має швидко пригадувати та застосовувати технічні прийоми, комбінації, які він відпрацьовував на тренуваннях.

Після занять багато людей відчувають приплив гарного настрою, прилив енергії та відчуття спокою. Але слід зазначити, що це не просто психологічний ефект, а результат складних біохімічних процесів, що відбуваються в організмі.

Зупинимось на висвітленні цього аспекту, опираючись на дослідження А. М. Лапутіна, В. В. Гамалія, О. А. Архипова та ін. [2]:

1. Під час інтенсивних фізичних навантажень в організмі відбувається активне вироблення ендорфінів – «гормонів щастя». Ендорфіни – це група нейропептидів, що виробляються гіпофізом і гіпоталамусом. Вони є природними опіатами організму, що діють як знеболюючі та викликають відчуття ейфорії та благополуччя. «З точки зору біохімічних механізмів поліпшення настрою під час занять фізичною активністю викликане за рахунок впливу на гіпоталамус-гіпофіз-надниркову вісь, що зменшує фізіологічну реакцію на стресори (стресові чинники)» [5].

2. Спостерігається збільшення рівня моноамінів. Фізична активність стимулює вивільнення та підвищення рівня таких нейромедіаторів, як:

– Дофамін – відповідає за відчуття задоволення, мотивацію та систему винагороди. Його підвищення під час тренувань сприяє відчуттю радості та позитивного настрою.

– Серотонін – відіграє ключову роль у регуляції настрою, сну, апетиту та соціальної поведінки. Збільшення рівня серотоніну під час фізичних вправ допомагає боротися зі стресом і покращує загальний емоційний стан.

– Норадреналін (норепінефрин) – допомагає покращити увагу, пильність та настрій. Він також відіграє роль у реакції організму на стрес, але в контрольованих умовах фізичної активності сприяє відчуттю бадьорості.

Під час занять спортом «збільшується рівень норадреналіну та «гормонів щастя» – серотоніну та ендорфінів. Вивільнення останніх активують рецептори у центрах винагороди, тим самим підвищують задоволеність життям, формують мотивацію, покращують самооцінку, надають відчуття впевненості у собі, покращують якість сну, зменшують ризики появи тривожних та депресивних розладів у дітей, підлітків та дорослих» [5].

3. Відбувається зниження рівня кортизолу (гормону стресу). Тренування допомагають знизити рівень кортизолу, який є основним гормоном стресу. Високий рівень кортизолу може призвести до відчуття тривоги, депресії та втоми. Регулярні фізичні навантаження допомагають регулювати вироблення кортизолу, сприяючи відчуттю спокою та розслаблення. Після тренування у підлітків та дорослих рівень гормону у крові спостерігається нижчим, аніж до тренування. Вивільнення кортизолу під час фізичної активності пов'язане зі збільшенням доступності субстратів для метаболізму. «Адреналін, як і кортизол, теж виділяється надниркoвими залозами у відповідь на стрес, у результаті чого ми відчуваємо збудженість та неспокій, прискорене серцебиття, дихання. Після фізичного навантаження рівень адреналіну теж спостерігається нижчим від початкового. Зниження рівня адреналіну та кортизолу, одних з головних гормонів стресу в організмі, пов'язано зі зниженням негативного настрою, меншою кількістю симптомів депресії, тривоги та відсутністю розладів сну» [5].

4. Спостерігається збільшення мозкового нейротрофічного фактора (BDNF). BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor) – це білок, що відіграє важливу роль у зростанні, диференціації та виживанні нейронів. Фізичні навантаження стимулюють вироблення BDNF, що сприяє: нейрогенезу – формуванню нових нейронів та нейропластичності – здатності мозку змінюватися та адаптуватися. Це покращує когнітивні функції, пам'ять і загалом позитивно впливає на психічне здоров'я, зменшуючи ризик розвитку депресії та тривожних розладів.

5. Відбувається покращення кровообігу та оксигенації мозку. Фізична активність покращує кровообіг у всьому організмі, включаючи мозок. Збільшення притоку крові забезпечує кращу оксигенацію (постачання киснем) та постачання поживних речовин до мозкових клітин, що оптимізує їх функціонування і сприяє ясності мислення та підвищенню настрою.

6. Здійснюється регуляція запальних процесів. Хронічне запалення в організмі пов'язують з депресією та іншими психічними розладами. Регулярні фізичні навантаження мають протизапальну дію, допомагаючи знизити рівень запальних маркерів, що може позитивно вплинути на настрій.

Загалом, учені доводять, що «регулярне тренування та будь-які фізичні вправи сприяють полегшенню симптомів депресії та стресу, покращують якість життя загалом, зміцнюють самооцінку, соціальні навички та взаємодію з людьми, а також позитивно впливають на успіхи у навчанні та на роботі. У людей, у яких діагностовано захворювання, пов'язане із тривогою або стресом, покращуються когнітивні навички – пам'ять, словниковий запас та творче мислення» [5].

Отже, гарний настрій після спорту – це результат комплексного впливу багатьох біохімічних змін в організмі. Від вивільнення природних опіатів та нейромедіаторів до зниження стресових гормонів і покращення функцій мозку, фізична активність є потужним інструментом для підтримки психічного здоров'я та гарного самопочуття, а «заняття спортом може виступати в ролі захисного фактору від надмірного впливу гормонів стресу та подальшого розвитку психічних захворювань» [5].

Заняття греко-римською боротьбою мають значний позитивний вплив на психоемоційну сферу підлітків, сприяючи формуванню стійкої особистості та розвитку низки важливих якостей. Цей вид спорту, що вимагає дисципліни, сили волі та стратегічного мислення, стає ефективним інструментом для гармонійного розвитку молодої людини.

Пояснюється це тим, що заняття греко-римською боротьбою надають потужний позитивний імпульс для психоемоційного розвитку підлітків, формуючи в них позитивні якості характеру, необхідні для успішної самореалізації та адаптації в сучасному світі. А саме:

– Греко-римська боротьба допомагає підліткам краще зрозуміти себе, свої можливості та обмеження. Це сприяє формуванню стійкої та позитивної «Я-концепції». Виховує в підлітках цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, вміння долати труднощі та біль. Регулярні тренування та участь у змаганнях загартовують характер, роблячи юнаків більш стійкими до життєвих викликів. Успіхи у спорті, долання труднощів та визнання з боку тренера та однолітків сприяють формуванню позитивної самооцінки та впевненості у своїх силах. Це знижує рівень тривоги та невпевненості в собі.

– Заняття греко-римською боротьбою викликають сильні емоції – хвилювання, страх, радість, розчарування. У процесі тренувань та поєдинків підлітки вчаться контролювати свої емоції та управляти ними. Вони вчаться зберігати спокій у напружених ситуаціях, зосереджуватися на завданні та приймати рішення під тиском, розвивають здатність приймати швидкі та виважені рішення в стресових ситуаціях на килимі, що позитивно позначається і на повсякденному житті.

Дисциплінований вихід емоцій на килимі, дотримання правил та принципів поваги допомагають підліткам керувати своєю агресією та спрямовувати її у конструктивне русло. Спортивна діяльність вимагає контролю над емоціями, вміння зосереджуватися та відволікатися від негативних думок. Це сприяє розвитку навичок емоційної саморегуляції, що є ключовим для психічного здоров'я.

– Регулярні тренування та участь у змаганнях допомагають підліткам розвинути впевненість у собі. Досягнення результатів у боротьбі, навіть невеликих перемог на тренуваннях, сприяє зростанню самоповаги та впевненості у власних силах. Усвідомлення своїх фізичних та вольових можливостей позитивно впливає на загальне сприйняття себе. Вони вчаться брати на себе відповідальність за свої дії та рішення. Крім того, наставництво молодших товаришів по команді та демонстрація прикладу можуть сприяти розвитку лідерських якостей.

– Інтенсивні тренування та змагальний тиск вчать підлітків справлятися з фізичним дискомфортом та психологічним напруженням. Підлітки стикаються з втомою, болем, а іноді й поразками. Саме в такі моменти формується їхня стійкість. Вони стають більш адаптивними та здатними протистояти стресовим факторам. Вони вчаться не здаватися, долати труднощі та продовжувати боротьбу, навіть коли здається, що сил більше немає. Ця здатність долати труднощі є безцінною для майбутнього дорослого життя.

– Греко-римська боротьба вимагає суворого дотримання режиму тренувань, харчування та відпочинку. Це привчає підлітків до дисципліни, самоорганізації та відповідального ставлення до своїх обов'язків, як на килимі, так і поза ним. Вони вчаться планувати свій час, ставити перед собою цілі та послідовно йти до них.

Ця здатність до самодисципліни потім переноситься на інші сфери життя, допомагаючи в навчанні та повсякденних справах.

– Боротьба – це не лише фізична сила, а й тактичне мислення. Підлітки вчаться аналізувати дії суперника, швидко оцінювати ситуацію та приймати ефективні рішення. Це сприяє розвитку концентрації уваги, пам'яті та здатності до стратегічного планування.

– Як і будь-який активний вид спорту, греко-римська боротьба сприяє виділенню ендорфінів («гормонів щастя»), що покращує настрій, знижує рівень стресу та тривожності, а також зменшує ризик розвитку депресивних станів.

– Хоча боротьба є індивідуальним видом спорту, тренувальний процес часто відбувається в команді. Підлітки тренуються разом, підтримують один одного, радіють спільним успіхам. Це сприяє розвитку командного духу, комунікативних навичок, вміння взаємодіяти з партнерами та тренерами, а також створює відчуття приналежності до спільноти та допомагає їм краще соціалізуватися, встановлюючи здорові та міцні стосунки з однолітками та дорослими.

– У греко-римській боротьбі велике значення надається повазі. Повага до тренера, до суперника, до правил змагань є невід'ємною частиною цього виду спорту. Підлітки вчаться цінувати зусилля інших, бути чесними та дотримуватися принципів фейр-плей. Здобуваючи перемоги, вони також вчаться скромності, розуміючи, що успіх приходить через наполегливу працю, а не через зухвалість. Взаємодія з тренерами, партнерами по команді та суперниками сприяє розвитку соціальних навичок, вміння працювати в колективі та адаптуватися до різних соціальних умов.

Отже, заняття греко-римською боротьбою виховують дисципліну, самоконтроль та вміння керувати своїми емоціями, розвивають вольові якості, такі як рішучість, сміливість, наполегливість, стійкість до стресу та здатність долати труднощі. Досягнення успіхів у тренуваннях та змаганнях сприяють підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах. Необхідність швидкого реагування та прийняття рішень під час поєдинку покращує концентрацію уваги та швидкість мислення. У процесі тренувань та змагань діти вчаться долати власні психологічні та психічні проблеми, що є важливим для формування сильної особистості. Боротьба формує такі риси характеру, як повага до суперника, чесність, відповідальність. Дослідження також показують, що для успішного формування стійкого інтересу до занять греко-римською боротьбою у дітей необхідний індивідуальний підхід, врахування рівня розвитку рухових якостей та мотиваційної сфери.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Греко-римська боротьба – це не просто вид спорту, це потужний інструмент для формування сильного характеру та розвитку важливих особистісних якостей у підлітків. Вона сприяє розвитку сили волі, психологічної стійкості та стресостійкості, самоконтролю та емоційної регуляції, підвищенню самооцінки та впевненості в собі, вихованню дисципліни та відповідальності, покращенню когнітивних функцій, зниженню ризику депресії та тривожності, формуванню навичок взаємодії та поваги. Проблема впливу занять спортом на психоемоційний стан людини потребує подальшого дослідження з огляду на сучасні виклики та розвиток наукових методів. Актуальними є розробки конкретних, науково обґрунтованих рекомендацій та програм для зміцнення психоемоційного стану різних груп населення програм комплексної психологічної підготовки в греко-римській боротьбі, починаючи з мотивації до занять і закінчуючи психологічними засобами відновлення після виступу на змаганнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байрамов Р. Х., Бондар А. С. Ціннісні орієнтації спортсменів сумо. *Вісник Прикарпатського університету*. 2019. №32. С. 3–9.
2. Біомеханіка спорту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів з фізичного виховання і спорту / А. М. Лапутін та ін. Київ: Олімпійська література, 2001. 320 с.
3. Дундун Чень, Бондар А. С., Шаоин Лю. Вплив занять єдиноборствами на формування особистості здобувачів вищої освіти. *Єдиноборства*. 2024. № 3 (33). С. 83–96.
4. Лукіна О. В., Вороний В. О. Особливості змагальної діяльності борців греко-римського стилю. Спортивний вісник Придніпров'я: науково-практичний журнал. 2019. №2. С. 21–29.
5. Як заняття спортом покращує ваш психоемоційний стан та зміцнює психічне здоров'я? URL: https://phc.org.ua/news/yak-zanyattya-sportom-pokraschue-vash-psikhoemociyniy-stan-ta-zmicnyue-psikhichne-zdorovy (дата звернення: 25. 06. 2025).

УДК 796.085:316.46(045)

Ігор ЛОПУШЕНКО

ЗНАЧЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультет спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.

У статті обґрунтована важливість лідерства в командних видах спорту, визначені фактори цілеспрямованого розвитку лідерських якостей у всіх членів спортивної команди. А також виділено специфічні ознаки лідера в командних видах спорту та охарактеризовано основні типи лідерів у футболі.

Ключові слова: *лідер, лідерство, лідерські якості, команда, спорт, футбол.*

Постановка проблеми. Лідерські якості є життєво необхідним набором навичок та компетенцій для успіху в сучасному, динамічному світі. Їхній розвиток дозволяє не лише досягати особистих та професійних цілей, а й робити позитивний вплив на оточуючих та суспільство загалом.

У галузі фізичної культури і спорту розв'язання проблеми лідерства є ключовим для створення успішних команд, розвитку гармонійних особистостей та забезпечення сталого функціонування спортивної галузі в цілому, це необхідна умова для ефективного функціонування та досягнення високих результатів.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні дослідженням феномену лідерства займаються науковці різних галузей: психологи, філософи, соціологи, менеджери, спортсмени тощо. Сучасні дослідники цікавляться механізмом формування лідерських рис та якостей, розвитком існуючих здібностей та умовами їхнього вдосконалення.

Проблематика розвитку лідерських якостей у спортсменів засобами фізичного виховання досліджується сучасними українськими науковцями. Різні аспекти цієї проблеми розглядають В. Фаріонов, А. Семенов, О. Коваль, О. Дудник, Д. Драгунов [3], А. Тіняков, Т. Арабаджи [5], М. Кожокар, Г. Шевчук [2], О. Байрачний, О. Левчук [1], І. Смоляр [4] та ін.

Актуальність досліджуваної проблеми пояснюється наявною потребою у суспільстві спортсменів із розвиненими лідерськими якостями, здатними приймати рішення, брати на себе відповідальність, правильно взаємодіяти та спілкуватися з іншими спортсменами, тренерами, суддями, працювати в команді тощо.

Мета роботи. Визначити значення лідерських якостей у командних видах спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лідерські якості гравців є надзвичайно важливими для досягнення успіху в командних видах спорту. Вони впливають на динаміку команди, її ефективність та кінцевий результат.

Сутність лідерства в командних видах спорту полягає в здатності однієї або кількох осіб впливати на інших членів команди, мотивувати їх і спрямовувати до досягнення спільних цілей. Це не просто офіційна посада (наприклад, капітан), а складна динаміка взаємодії, яка проявляється на різних рівнях і в різних формах.

Лідер у командних видах спорту набуває специфічних рис, оскільки діяльність команди є колективною, а успіх залежить від злагодженої взаємодії кожного гравця. Лідер у командному спорті – це не просто авторитетна особа, а ключовий елемент, що об'єднує гравців, надихає їх на спільну боротьбу, приймає важливі рішення під тиском і є прикладом для наслідування, сприяючи досягненню високих спортивних результатів.

Лідер в командних видах спорту виділяється такими специфічними ознаками:

1. Для нього характерним є ігровий вплив та тактичне бачення. Він часто стає «мозком» команди, тобто тим, хто «читає» гру, бачить поле на кілька ходів вперед, приймає швидкі тактичні рішення безпосередньо під час матчу. Це може бути, наприклад, плеймейкер у футболі.

Він не боїться брати на себе відповідальність за результат у критичні моменти гри (наприклад, у футболі виконувати вирішальний пенальті). Здатний надавати партнерам по команді тактичні поради та коректувати їхні дії під час гри.

2**.** Лідер має мотиваційний та психологічний вплив на членів команди.

Він вміє надихати команду, заряджати її енергією, підтримувати моральний дух навіть у найскладніших ситуаціях (після пропущеного голу, невдалої атаки). Він є «емоційним стрижнем». Втілює віру у власні сили команди, вселяє впевненість у партнерів, навіть коли здається, що все втрачено. Зберігає позитивний настрій, демонструє стійкість до стресу та вчить цьому інших.

3. Лідер сприяє згуртуванню команди та посиленню комунікації між членами. Він створює сприятливу атмосферу, вирішує конфлікти всередині колективу. Він є «сполучною ланкою» між гравцями. Вміє чітко доносити свої думки, вказівки та ідеї як до окремих гравців, так і до всієї команди. Також він вміє слухати та розуміти потреби та емоції партнерів.

Піклується про благополуччя кожного члена команди, помічає зміни в настрої та самопочутті, надає підтримку.

4. Лідер надихає команду власним прикладом та відповідальністю.

Він є зразком дисципліни, наполегливості, працелюбності та відданості. Його дії говорять гучніше за слова. Несе відповідальність не тільки за свої дії, а й за дії всієї команди. Вміє визнавати помилки (як свої, так і колективні) та робити висновки. Дотримується принципів fair play, поважає суперників та суддів, демонструє високий рівень спортивної етики.

5. Часто лідер виступає посередником між тренером та гравцями.

Він допомагаючи донести ідеї тренера до команди та, навпаки, фідбек від команди до тренера. Навіть якщо не завжди згоден з рішенням тренера, лідер завжди підтримує його публічно, щоб не підірвати авторитет.

Таким чином, у командних видах спорту лідер – це комплексна особистість, яка поєднує в собі високі спортивні якості, тактичне мислення, сильний характер, виняткові комунікативні навички та здатність до

емоційного впливу, що дозволяє йому ефективно вести команду до перемоги, сприяючи як індивідуальному, так і колективному розвитку.

Наведемо кілька прикладів прояву лідерських якостей у командних видах спорту: класичний приклад лідера – це капітан команди, який є зв'язковою ланкою між тренером та гравцями, представляє команду, приймає важливі рішення на полі; досвідчений гравець (або ветеран команди), який ділиться своїм досвідом, спокоєм і мудрістю з молодшими гравцями; «мотиватор» команди – гравець, який своїм ентузіазмом і завзяттям запалює інших, навіть коли справи йдуть не найкращим чином.

Таким чином, лідерські якості в командних видах спорту є фундаментом для формування сильної, згуртованої та успішної команди. Вони дозволяють не лише досягати спортивних результатів, а й виховувати сильні особистості, здатні ефективно взаємодіяти в колективі.

У футболі, як і в будь-якій командній грі, лідерство проявляється у різноманітних формах, кожна з яких має свій унікальний вплив на команду і відіграє ключову роль у її успіху. Лідери можуть бути як формальними (призначеними), так і неформальними (визнаними командою).

Формальне лідерство – це лідерство, яке закріплено за офіційною посадою, наприклад, капітан команди, віце-капітан або тренер. Вони мають визначені повноваження та обов'язки.

Неформальне лідерство – це лідерство, яке виникає природним шляхом завдяки авторитету, повазі, харизмі або певним якостям гравця, незалежно від його офіційної ролі. Неформальний лідер може не мати «титулу», але його думка та дії мають великий вплив на команду.

Аналіз та узагальнення спеціальної літератури з питань лідерства у командних видах спорту дозволяють виділити такі основні типи лідерів у командних видах спорту (зокрема, у футболі):

- Формальний лідер (або лідерство за позицією). Це капітан команди. Це офіційно призначений лідер, який носить капітанську пов'язку. Його обирає тренер або самі гравці. Він володіє певними правами та обов'язками, є представником команди.

Капітан є обличчям команди на полі, посередником між гравцями, тренером та суддями. Він бере участь у жеребкуванні перед матчем і серією пенальті. Зазвичай, капітан команди втілює такі лідерські ключові якості: він є прикладом для інших, вміє мотивувати, підтримувати моральний дух, вирішувати конфлікти, а також має здатність приймати відповідальні рішення в умовах тиску. Часто це найдосвідченіший і найшанованіший гравець у команді.

- Ігровий лідер (або лідерство за прикладом). Це лідер-стратег, лідер продуктивності (competition captains).

Зазвичай, це спортсмен, який виділяється своїми технічними та тактичними навичками. Той, хто бере відповідальність за гру, бачить поле на кілька ходів вперед, приймає ключові рішення під час матчу, організовує атаку чи оборону. Це «мозок» команди на полі.

Це гравець, який веде команду за собою своєю грою та діями на полі. Впливає на команду завдяки своїм видатним ігровим якостям, таланту та професіоналізму; його дії говорять гучніше, ніж слова.

Він може не бути капітаном, але його виступи є натхненням для інших.

Він бере відповідальність у ключові моменти, бачить поле, віддає гольові передачі, забиває важливі голи, здійснює ключові відбори. Його приклад спонукає інших докладати максимум зусиль.

«Лідери продуктивності (competition captains) є головними на спортивному майданчику. Ці лідери беруть на себе відповідальність за команду під час тренувань та змагань. Як капітани вони реалізують лідерство, яке необхідне для розкриття потенціалу інших гравців під час тренувань та в день гри. Лідери цієї категорії повинні бути орієнтованими на результат. Вони ведуть за собою прикладом та трудовою етикою, слідкують за тим, щоб товариші по команді грали відповідально, уважно, натхненно. Такі лідери зазвичай вирізняються самовіддачею та високим рівнем конкурентоспроможності. Оскільки у них є певні переваги у грі, вони підвищують рівень гри всіх навколо. Вони серйозно налаштовані на результат та зацікавлені в розвитку команди» [1, с. 43].

Ключовими лідерськими якостями такого гравця є: високі ігрові навички, тактичне розуміння, вміння читати гру, здатність брати ініціативу на себе.

- Тип лідера «Зірковий гравець» (star player). «Це такий тип гравців, які мало розмовляють та контактують з іншими порівняно з лідерами продуктивності, але вони впливають на інших своєю грою. Відмінність їх від лідера продуктивності в тому, що вони більше зосереджені на собі. Звісно, вони, як і кожен гравець, хочуть перемоги для своєї команди, але вони більше зосереджені на собі, під час гри не схильні розмовляти з іншими та витрачати на них свій час. … Такі гравці корисні тим, що вони своїми стабільними виступами за команду надають упевненість іншим своїми діями, вступаючи в контакт з іншими по мінімуму. Зазвичай, такого типу лідери дещо егоцентричні, грають на атакуючих позиціях, наприклад у футболі» [1, с. 44].

Ключові лідерськими якостями є: стабільність виступів, зосередженість у собі, упевнені у своїх діях.

- Лідери роздягальні (culture captains). Це мотиваційний лідер**.**

Це – «заряджаючий», гравець, який заряджає команду енергією, підбадьорює після невдач, згуртовує команду в критичні моменти, підтримує моральний дух і може «розбудити» колектив у важкий момент не дає опускати руки навіть у найскладніших ситуаціях. Він створює позитивний психологічний клімат. Його вплив часто проявляється поза полем – у роздягальні, під час тренувань. Він надихає товаришів по команді, виступає з емоційними промовами, допомагає подолати розчарування після невдач, створює позитивну атмосферу.

«Лідери роздягалень створюють, розвивають та зберігають культуру команди. Поведінка, культура роздягальні впливають на моральний дух, психоемоційний настрій гравців, який має великий вплив на результат команди під час тренувань та змагань. Вони створюють правила, як себе повинна команда поводити в побуті, на полі та повсякденному житті.

Якщо хтось поводить себе поза межами прийнятих у команді культурних правил, такі лідери відразу втручаються у ситуацію та змінюють її. Лідери цієї групи відповідають за командні цінності та принципи. Такі лідери іноді можуть приносити команді менше користі на спортивному майданчику, але в змозі зробити великий внесок завдяки своїй відданості, порядності, відповідальності та енергійності» [1, с. 43].

Ключовими лідерськими якостями є: харизма, комунікабельність, вміння підбадьорити, стійкість до стресів, емоційна інтелектуальність.

- Соціальний лідер (chemistry captains).

Це гравець, який відповідає за згуртованість команди, створення дружньої атмосфери та вирішення внутрішніх конфліктів. Він підтримує кожного члена команди, помічає зміни в настрої, допомагає вирішувати міжособистісні конфлікти, допомагає новачкам адаптуватися, сприяє взаєморозумінню між гравцями. Він є «клеєм», що скріплює команду. Цей лідер відповідає за міжособистісні стосунки в команді, створює дружню та підтримуючу атмосферу.

«Соціальні лідери відповідальні за створення та підтримку згуртованості команди, через що їх називають «капітани хімії». Вони закцентовані на міжособистісних стосунках у команді і на тому, щоб дізнаватися, як люди взаємодіють у команді і як зробити так, щоб поліпшити стосунки в команді. Такі лідери прагнуть спілкування з товаришами по команді і займаються плануванням та організацією різних об'єднувальних заходів, щоб дізнатися краще один про одного» [1, с. 43–44].

Ключовими лідерськими якостями є: емпатія, доброзичливість, вміння слухати, здатність згладжувати гострі кути.

- Організаційний лідер (campus captains).

Це лідери, які допомагають тренерському штабу, іншим гравцям в організації командних процесів, контролі за дисципліною та виконанням завдань. Він може брати участь у плануванні тренувань, стежити за виконанням тактичних установок, контролювати дотримання правил у команді.

Ключові лідерськими якостями є: відповідальність, дисциплінованість, увага до деталей, лояльність до тренера.

- Лідери резерву (sub captains).

«Лідери цієї когорти не менш важливі за інших. Вони очолюють спортсменів другого та третього ешелонів команди. Ці групи команди є вкрай нестабільними, оскільки мають брак ігрового часу. Важливо пам'ятати, що велика кількість невдоволених може підірвати команду. Роль резервних лідерів полягає у тому, що вони допомагають упоратися з очікуванням та невдоволеністю, які виникають через обмежений ігровий час запасних гравців команди» [1, с. 44].

Ключові лідерськими якостями є: користується повагою, здатен залагоджувати конфлікти, має вплив на резервістів.

Можна додати до цих типів ще такі:

- Інтелектуальний лідер (тактичне лідерство) – впливає на команду завдяки своєму тактичному мисленню, розумінню гри, здатності коригувати дії партнерів та приймати швидкі рішення.
- Лідер-наставник (лідерство-ментор) – досвідчений гравець, який передає свої знання, допомагає молодшим гравцям адаптуватися та розвиватися, слугує прикладом професіоналізму.
- Харизматичний лідер (емоційне лідерство) – впливає на команду через свої емоції, харизму, здатність надихати та піднімати бойовий дух.

Важливо зазначити, що в успішних спортивних командах ці ролі часто розподіляються між кількома гравцями, а іноді один гравець може поєднувати в собі кілька з цих лідерських якостей. Наявність різних типів лідерів у команді є вкрай важливою для її стабільності, згуртованості та успішності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сутність лідерства в спорті полягає в тому, щоб забезпечити синергію, де індивідуальні здібності кожного гравця підсилюються завдяки ефективній взаємодії під впливом лідерів. У командних видах спорту розвиток лідерських якостей – це процес формування у спортсменів навичок, які допомагають їм не лише ефективно виступати індивідуально, а й впливати на успіх усієї команди. На відміну від індивідуальних видів спорту, де лідерство проявляється як самодисципліна та прагнення до перемоги, в командних іграх лідер повинен взаємодіяти з іншими, мотивувати їх і вести за собою.

Потребує подальшого розв'язання проблема формування й розвитку лідерських якостей у юних спортсменів в командних видах спорту та аналізу їхнього впливу на ефективність тренувального процесу й змагальну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байрачний О., Левчук О. Феномен лідерства в спортивних командах: значення та особливості формування. *SPORT SCIENCE SPECTRUM*: Науково-теоретичний журнал. Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ, 2024. № 2. С. 41–46.
2. Кожокар М., Шевчук Г. Формування лідерських якостей студента засобами фізичного виховання. Scientific journal «PHYSICAL CULTURE AND SPORT: SCIENTIFIC PERSPECTIVE». 2025. № 1 (1). С. 94–100.
3. Розвиток лідерських якостей у спортсменів засобами фізичного виховання / Фаріонов В. М. та інші. Науковий часопис Українського державного університет ету імені Михайла Драгоманова. Випуск 5 (178). 2024. С. 198–201.
4. Смоляр І. Особливості формування команди в спорті. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2007. № 4. С. 137–141.
5. Тіняков А., Арабаджи Т. Лідерські якості спортсменів як складова їх готовності до професійного самовизначення після завершення спортивної кар'єри. *Теорія і практика управління соціальними системами: науково-практичний журнал*. Харків: «ХПІ», 2019. № 4. С. 68–82.

УДК 796.012: 612

Едуард МІЛЬНІЧЕНКО

РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

В роботі розглядаються питання розвитку швидкісно-силових здібностей учнів початкової школи. Проаналізовано практичний досвід та результати наукових досліджень, які свідчать, що швидкість найдоцільніше розвивати саме у молодшому шкільному віці. Цей період характеризується підвищеними природними темпами розвитку швидкісних здібностей. З'ясовано, що при комплексному формуванні фізичних здібностей школярів важливо правильно визначати обсяг навантажень, що значною мірою залежить від працездатності учнів і їхнього рівня фізичної підготовки та слід враховувати вікові особливості їх розвитку.

Ключові слова: *фізична підготовка, учні, урок, швидкісно-силові здібності.*

Постановка проблеми. Сучасний стан системи фізичного виховання висуває підвищені вимоги до вчителів фізичної культури. Саме їм батьки довіряють своїх дітей. Тому можна зробити висновок, що українським фахівцям із фізичної культури необхідно постійно вдосконалювати свої знання та професійні навички, щоб забезпечити високий рівень фізичного виховання та сприяти зміцненню здоров'я дітей [2].

Слід зазначити, що проблема самоосвіти вчителя ускладняється через різке скорочення фінансування освітньої сфери в Україні, особливо в галузі фізичної культури та спорту. Це призвело до значного зменшення кількості спеціалізованих науково-методичних видань, а також до скорочення міжрегіональних науково-практичних конференцій і семінарів. Як наслідок, погіршується обмін професійним досвідом і знижується ефективність підвищення кваліфікації вчителів.

Поняття здоров'я охоплює не лише відсутність фізичних вад, а й стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя. Важливо підкреслити, що ми дотримуємося принципу індивідуалізації у фізичному вихованні, тому особливу увагу приділяємо саме поняттю «здоров'я індивіда», а не «здоров'я населення» [1].

Аналіз наукової літератури [3; 5] з досліджуваної проблеми дали змогу зробити висновок про необхідність і доцільність розроблення та впровадження методики особистісно орієнтованого фізичного виховання молодших школярів із урахуванням рівня фізичного розвитку як кожного окремого учня, так і їх співвідношення в межах кожного класу.

Мета дослідження полягає у визначенні шляхів удосконалення методики розвитку швидкісно-силових здібностей учнів початкової школи.

Результати дослідження. Метою формувального експерименту було впровадження педагогічних умов, методів і засобів особистісно орієнтованого підходу у процес фізичного виховання молодших школярів, а також експериментальна перевірка ефективності впливу окремих структурних компонентів цього підходу та їх поєднання в різних формах занять з фізичної культури.

У проведенні експерименту взяли участь тридцять учнів молодшої школи, які за результатами останнього медичного огляду були віднесені до основної медичної групи. На основі проведених тестувань вибірку дітей було поділено на дві рівні за кількістю учнів групи – по 15 осіб у кожній. Одна з них була визначена як експериментальна, інша – як контрольна.

Рівень фізичної підготовленості учнів обох груп знаходився в межах приблизно однакових показників. Заняття в експериментальній групі проводилися відповідно до умов нової методики, тоді як у контрольній групі – за традиційною програмою фізичного виховання. Місце проведення занять та умови для обох груп

були однаковими. Кожна група сумлінно виконувала повний обсяг навчального навантаження, передбачений навчальним планом.

Заняття організовувалися та проводилися відповідно до завдань, визначених дослідником і учасниками експерименту. Основними напрямами роботи були: поєднання всіх компонентів розвитку дитячого організму з метою їх детального аналізу; забезпечення гармонійного розвитку всіх рухових якостей дитини; стимулювання та підвищення мотивації учнів до систематичних занять фізичними вправами; підготовка організму до подальших фізичних і трудових навантажень у повсякденному житті.

Практичний досвід та результати наукових досліджень свідчать, що швидкість найдоцільніше розвивати саме у молодшому шкільному віці. Цей період характеризується підвищеними природними темпами розвитку швидкісних здібностей. Після 14–15 років, за відсутності спеціально спрямованого тренування, темпи розвитку швидкості не лише знижуються, а й поступово стабілізуються.

Ефективне управління процесом навчання можливо за умов виконання певних вимог: формування мети навчання; визначення вихідного рівня (стану) керованого процесу; розробка програми дій, яка передбачає основні перехідні стани процесу навчання; отримання за певними параметрами інформації про стан процесу навчання (зворотний зв'язок); переробка інформації, отриманої через канал зворотного зв'язку, виготовлення та внесення в навчальний процес коригувальних дій. Завдання викладача в процесі управління полягає у зміні стану керованого процесу і доведенні його до раніше запланованого рівня [4, с. 48].

У молодшому шкільному віці розвиток цієї якості доцільно здійснювати за допомогою вправ швидкісно-силового характеру. Досвід показує, що під час ігор-змагань діти виконують рухи з більшою швидкістю, ніж під час звичайних вправ. Це підтверджується результатами порівняння часу подолання дистанції довжиною 10 метрів у естафетному бігу та під час бігу без елементів змагання.

Крім того, використання ігрових і змагальних форм занять сприяє збільшенню обсягу виконаної роботи, підвищенню фізичного навантаження та щільності уроку.

Розвиваючи швидкісні здібності у дітей молодшого шкільного віку, одночасно відбувається формування й інших фізичних якостей. Виконання вправ, спрямованих на розвиток швидкості, пов'язане з активним переміщенням окремих частин тіла або всього тіла загалом. Це, у свою чергу, сприяє розвитку сили, оскільки ефективність швидкісних рухів безпосередньо залежить від сили м'язів, а також від їх здатності швидко скорочуватися та розслаблятися.

Уроки з фізичної культури з учнями молодшого шкільного віку доцільно організовувати на основі багатоборства із широким використанням елементів змагання між командами. Водночас необхідно враховувати, що увага дітей цього віку є нестійкою та не може тривалий час зосереджуватися на виконанні однієї вправи. Тому уроки слід будувати таким чином, щоб забезпечити інтерес і позитивні емоції учнів, створюючи умови для отримання ними задоволення від занять.

Почуття задоволення та позитивні емоції відіграють важливу роль у процесі фізичного виховання. Саме завдяки емоційному піднесенню підвищується працездатність організму, що є одним із найефективніших чинників розвитку фізичних здібностей дитини. Вплив емоцій на працездатність пояснюється тим, що емоційне збудження активізує діяльність низки підкоркових центрів мозку, які тонізують кору великих півкуль та підвищують її функціональну активність.

Проводячи заняття за спортивно-ігровим методом, можна не лише розвивати фізичні здібності дітей у цікавій для них формі, але й закріплювати рухові навички, набуті в процесі навчання. При початковому освоєнні спеціальних вправ як у молодшому, так і в середньому шкільному віці доцільно використовувати ігри-естафети, ігрові вправи та різноманітний арсенал вправ із застосуванням скакалки, що є складовою частиною спортивно-ігрового методу фізичного виховання.

У дитячому віці організм вирізняється високою пластичністю та великою рухливістю нервових процесів, а також порівняно легкою здатністю формувати й перебудовувати умовно-рефлекторні зв'язки. Саме тому у роботі з учнями початкових класів найбільш доцільно застосовувати вправи, спрямовані на розвиток швидкісних і швидкісно-силових якостей.

Водночас слід враховувати, що після виконання рухових вправ в організмі спостерігаються різні реакції відновлення. При цьому швидкість відновлення працездатності на різних етапах після дії навантаження не однакова. Спочатку відновлення протікає швидко, потім уповільнюється, а далі затягується й протікає хвилеподібно. Поряд з цим існує й інша закономірність: різні функції мають власні динаміки відновлення (гетерохронність відновних процесів) [4, с. 280].

Для того, щоб заняття приносили дітям задоволення і не викликали нудьги, одне й те саме завдання рекомендується виконувати у різних варіантах. Водночас необхідні відповідні підготовчі заходи перед проведенням занять із використанням спортивно-ігрового методу.

Навчання вправам і формування фізичних здібностей становлять єдиний педагогічний процес, що базується на застосуванні таких дидактичних принципів, як наочність, свідомість, активність, послідовність, доступність, міцність тощо. Водночас для ефективного розвитку фізичних здібностей необхідно використовувати додаткові методичні прийоми. У поєднанні з основними дидактичними принципами ці прийоми формують цілісну систему методики виховання фізичних здібностей.

Узагальнення та аналіз проведених досліджень дають підстави стверджувати, що виховання фізичних здібностей школярів має здійснюватися комплексно із дотриманням певної послідовності виконання вправ: спочатку – гнучкість, потім – спритність або навчання техніки вправ, далі – швидкість, швидкісна сила та витривалість.

Такий підхід сприяє успішному виконанню вправ, передбачених навчальною програмою з фізичної культури. Взаємозалежність фізичної та технічної підготовки учнів є загальновідомим фактом і не потребує додаткових пояснень.

Крім того, комплексне виховання фізичних здібностей у дітей шкільного віку закладає важливі передумови для подальшої успішної професійної діяльності. Це служить фундаментом для досягнення високих результатів у спорті та майбутній виробничій сфері. При цьому високі спортивні результати, отримані завдяки такій підготовці, зберігаються стабільно протягом тривалого часу.

Питання послідовності введення вправ, спрямованих на розвиток швидкісно-силових здібностей, широко висвітлено в науковій та методичній літературі. Практика також свідчить, що, наприклад, після виконання вправ на витривалість такі якості, як швидкість і спритність, не можуть ефективно розвиватися через втому організму.

Урок фізичної культури, спрямований на розвиток швидкісно-силових здібностей, будується за загальноприйнятою системою, але з урахуванням чіткої послідовності засвоєння матеріалу. Перша, підготовча частина уроку включає загально-розвиваючі вправи та вправи для розвитку гнучкості тих суглобів, які будуть задіяні під час виконання основних рухів. Окрім того, ці вправи сприяють підготовці всіх систем організму і різних груп м’язів до основного навантаження.

Друга, основна частина уроку, передбачає розвиток спритності та навчання техніці рухів. Оцінка вправ на спритність базується на координаційній складності, точності виконання та часу, витраченому на вправу. У цій частині також здійснюється розвиток швидкості, сили або витривалості. Виконання цих завдань спрямоване на формування у дітей фізичних здібностей, необхідних для засвоєння програмного матеріалу на наступних уроках, який, до того ж, рекомендовано опрацьовувати як домашнє завдання.

Третя, заключна частина уроку передбачає організацію учнів відповідно до загальноприйнятих методичних вимог.

Ефективність розвитку швидкісно-силових здібностей у дітей шкільного віку значною мірою залежить від тривалості виконання фізичних вправ та їхньої інтенсивності. При формуванні швидкості рекомендується використовувати вправи, що виконуються з максимальною швидкістю та належать до категорії робіт максимальної потужності. У дітей розвиток швидкості є найбільш ефективним за умови короткотривалих навантажень, а інтервали відпочинку між ними повинні становити 60–120 секунд. Водночас як тривалість навантажень, так і тривалість відпочинку слід варіювати, щоб уникнути адаптації організму до одноманітних фізичних дій.

При комплексному формуванні фізичних здібностей школярів важливо правильно визначати обсяг навантажень, що значною мірою залежить від працездатності учнів і їхнього рівня фізичної підготовки. Окрім того, слід враховувати вікові особливості розвитку таких якостей, як сила, швидкість, витривалість тощо. Наприклад, у молодшому шкільному віці доцільно більше уваги приділяти вправам на розвиток швидкості, спритності та швидкісно-силових здібностей.

Після завершення певної фізичної діяльності в організмі тривають функціональні зміни. Спочатку настає фаза зниження працездатності, потім вона відновлюється до початкового рівня і часто навіть перевищує його. Зазвичай працездатність стабілізується на цьому початковому рівні.

Якщо учень виконує вправу у фазі підвищеної працездатності, він може досягти кращих результатів у розвитку фізичних здібностей, за винятком витривалості, яка найефективніше розвивається саме у фазі недовідновлення.

Висновок. Дослідження показують, що найоптимальнішими інтервалами відпочинку під час тренування швидкісних здібностей є перерви тривалістю 60–120 секунд. При цьому рекомендовані дистанції навантаження становлять 30 метрів для молодших школярів та 50–60 метрів для підлітків. Оцінка ефективності запропонованої системи здійснювалася шляхом порівняння результатів обстеження учнів 4-х класів. Динамічні зміни оцінювалися за різницею результатів між експериментальними та контрольними класами. Порівнюючи ці зміни, слід відзначити, що за всіма показниками (ставлення до предмету «Фізична культура», різнобічність фізичної підготовки) спостерігалися позитивні зрушення. При цьому приріст був значно вищим у експериментальних класах.

Аналіз отриманих результатів показав, що впровадження інноваційної методики розвитку швидкісно-силових якостей на уроках фізичної культури, призвело до суттєвого покращення показників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров’я та успішного навчання дитини. К.: Шкільний світ, 2006. 127 с.
2. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания. К. : Олимпийская литература: учебник для студентов высший учебных заведений, 2003. 423 с.
3. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів: Монографія. Дніпропетровськ: в-во «Інновація», 2007. 252 с.

4. Носко М.О., Носко Ю.М., Лазаренко М.Г., Жула В.П., Могильний Ф.В., Філоненко О.А. Руховий розвиток школярів різних вікових груп : наукове видання / за наук. ред. М.О. Носка. Чернігів, 2020. 408 с.
5. Платонов В. М., Булатова М. М. Фізична підготовка спортсмена. К. Олімпійська література, 1995. 320 с.

УДК 159.91.053.4

Владислава ОЛЕФІРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РУХЛИВИХ ІГОР

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.

У статті досліджено вплив рухливих ігор на розвиток координаційних здібностей юних волейболістів. Метою роботи є обґрунтування ефективності використання ігрових методів у тренувальному процесі для покращення просторової орієнтації, точності рухів, рівноваги та ритмічності. Методи дослідження включають аналіз літератури, педагогічне спостереження, тестування та експеримент. Результати підтверджують позитивний вплив рухливих ігор на координаційний розвиток спортсменів.

Ключові слова: *волейбол, фізичні якості, рухливі ігри, тренувальний процес, координація, витривалість.*

Постановка проблеми. У сучасному спортивному тренуванні особливу увагу приділяють розвитку координаційних здібностей, які є ключовими для успішної гри у волейбол. Саме ці якості забезпечують точність рухів, швидкість реакції, ефективність переміщення на майданчику та узгодженість дій у команді. Проте традиційні методи тренування часто не враховують вікові та психологічні особливості юних спортсменів, що може знижувати мотивацію та ефективність занять.

Водночас рухливі ігри, як форма активної діяльності, поєднують фізичне навантаження з емоційною залученістю, створюють природне середовище для розвитку координаційних здібностей. Вони сприяють формуванню просторової орієнтації, ритмічності, точності та рівноваги, що є критично важливими для волейболістів підліткового віку. Однак питання системного використання рухливих ігор у тренувальному процесі волейболістів залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює актуальність даної роботи.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності використання рухливих ігор як засобу розвитку координаційних здібностей у юних волейболістів, з урахуванням вікових особливостей та специфіки спортивної діяльності.

Фізична підготовка учнів старших класів як складова системи фізичного виховання:

Фізичне виховання в системі середньої освіти є важливим чинником формування всебічно розвиненої особистості [3]. Воно спрямоване не лише на покращення фізичного стану школярів, а й на виховання моральних, вольових і соціальних якостей, формування навичок здорового способу життя та самостійного ставлення до свого фізичного розвитку [3]. У сучасних умовах інтенсифікації навчального процесу, підвищення розумових навантажень і гіподинамії серед молоді роль фізичної підготовки в шкільному середовищі значно зростає. Фізична підготовка є складовою системи фізичного виховання, яка передбачає розвиток основних фізичних якостей – сили, швидкості, витривалості, гнучкості та координації рухів [1]. Вона становить базу для опанування спортивних навичок і досягнення високої рухової активності. Фізична підготовка – це «спеціально організований процес удосконалення функціональних можливостей організму, спрямований на підвищення фізичної працездатності та розвиток рухових здібностей».

В системі шкільної освіти вона має два основні напрями: загальну фізичну підготовку і спеціальну фізичну підготовку. Загальна підготовка спрямована на всебічний розвиток організму, підвищення рівня здоров'я, зміцнення опорно-рухового апарату, розвитку серцево-судинної і дихальної систем. Спеціальна підготовка, натомість, має прикладний характер – вона спрямована на розвиток саме тих якостей, які необхідні у конкретному виді спорту, наприклад, у волейболі – це стрибучість, швидкість реакції, координація та гнучкість. Фізичне виховання у школі має реалізовувати не лише освітню, а й виховну функцію. Через засоби фізичної підготовки формуються такі якості, як дисциплінованість, колективізм, наполегливість, відповідальність. Систематичні заняття фізичними вправами стимулюють розвиток морально-вольових якостей і сприяють формуванню гармонійної особистості [7].

У старшому шкільному віці (15–17 років) фізична підготовка набуває особливої значущості. Саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток морфофункціональних систем організму, формується остаточна структура рухового апарату, удосконалюються функції серцево-судинної, дихальної та нервової систем. Старший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку сили, швидкісно-силових якостей та витривалості, тому тренувальні засоби мають бути науково обґрунтованими і дозованими. Крім того, цей віковий етап характеризується становленням особистісної самосвідомості, посиленням інтересу до власного фізичного «Я», прагненням до самовираження та самовдосконалення. Це створює сприятливі передумови для

формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою та спортом, зокрема у спортивних секція. Саме в старших класах важливо не лише розвивати фізичні якості, а й формувати усвідомлене ставлення до тренувального процесу.

Згідно з концепцією Нової української школи, фізична підготовка має бути спрямована не лише на розвиток рухових здібностей, а й на виховання компетентностей, пов'язаних із збереженням здоров'я, самоконтролем, відповідальністю за власний фізичний стан [3]. Фізична культура має стати частиною загальної культури особистості, а її пріоритетом є формування мотивації до рухової активності протягом життя. У цьому контексті фізична підготовка старшокласників у шкільній секції волейболу може виступати дієвим педагогічним засобом. Вона поєднує оздоровчу, навчальну та виховну складові, забезпечуючи всебічний розвиток особистості. Волейбол – це колективна гра, яка сприяє не лише розвитку рухових якостей, але й формуванню комунікативних навичок, почуття відповідальності за команду, вміння діяти в умовах дефіциту часу [3]. Саме тому його використання в системі фізичної підготовки старшокласників є педагогічно доцільним. Водночас необхідно враховувати, що ефективність фізичної підготовки залежить від комплексного підходу. Систематичне тренування без належного методичного супроводу або мотиваційної підтримки не забезпечує бажаних результатів. Навчальний процес має включати педагогічні умови, які стимулюють розвиток інтересу до занять: використання ігрових методів, змагальних форм, поєднання фізичних вправ із творчими завданнями. Це особливо важливо у старшому шкільному віці, коли відбувається диференціація інтересів і значна частина учнів втрачає мотивацію до рухової активності.

Фізична підготовка старшокласників у школі є невід'ємною частиною педагогічного процесу, який поєднує навчальні, виховні та оздоровчі завдання. Згідно з Національною стратегією з оздоровчої рухової активності населення України на період до 2025 року, одним із ключових завдань освітніх закладів є формування у молоді потреби в систематичних заняттях фізичними вправами та створення умов для їх реалізації. У старших класах фізична підготовка набуває спрямованого характеру –вона повинна бути орієнтована не лише на підтримку здоров'я, а й на вдосконалення спеціальних рухових якостей, що забезпечують ефективність у конкретному виді рухової діяльності. У шкільних спортивних секціях (зокрема, волейбольних) фізична підготовка виступає основою спеціальної підготовки, оскільки дозволяє сформувати необхідний рівень сили, спритності, координації, швидкісно-силовихякостей і витривалості.

Фізична підготовленість у педагогічній літературі розглядається як сукупність морфофункціональних і психомоторних характеристик, що забезпечують ефективність виконання рухової діяльності. Загальна фізична підготовка старшокласників створює фундамент для розвитку спеціальних рухових якостей і техніки гри у волейбол. Засоби ЗФП включають різноманітні вправи, спрямовані на зміцнення всіх груп м'язів, підвищення гнучкості, розвиток серцево-судинної та дихальної систем. ЗФП має бути різнобічною, забезпечувати гармонійний розвиток і поступове підвищення навантаження. Важливо, щоб програми ЗФП для старшокласників враховували індивідуальні особливості розвитку. У віці 15–17 років спостерігаються значні відмінності у рівні розвитку сили, швидкості та витривалості між хлопцями і дівчатами, що потребує диференційованого підходу до побудови занять. Крім фізичних результатів, загальна підготовка сприяє покращенню психоемоційного стану учнів. Регулярна рухова активність позитивно впливає на працездатність, концентрацію уваги, емоційну стабільність, що особливо актуально в умовах підвищеного навчального навантаження у старших класах [6].

Спеціальна фізична підготовка (СФП) у шкільній секції волейболу є спрямованою системою вправ, що розвивають ті якості, які безпосередньо забезпечують ефективність гри.[4] До них належать стрибучість, швидкість реакції, точність рухів, рівновага, орієнтування у просторі. Специфіка волейболу вимагає розвитку здатності швидко переключати увагу, точно координувати рухи рук і ніг, миттєво реагувати на зміну ігрової ситуації. У процесі спеціальної підготовки важливо забезпечити правильне поєднання загальних та спеціальних засобів [6]. На початкових етапах (10–11 класи) доцільно зберігати приблизно 60–70% вправ загальної спрямованості та 30–40% – спеціальної [7]. З поступовим зростанням підготовленості співвідношення може змінюватися на користь спеціальних вправ. Це дозволяє уникнути перевантаження й поступово підготувати організм до більш складних дій.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Фізична підготовка спортсменів, особливо в ігрових видах спорту, є предметом активного наукового вивчення. Волейбол як динамічна командна гра вимагає високого рівня розвитку таких фізичних якостей, як:

- **Швидкість** – для миттєвого реагування на зміну ігрової ситуації.
- **Сила** – для виконання потужних атакуючих ударів та блоків.
- **Витривалість** – для підтримання інтенсивної гри протягом тривалого часу.
- **Координація** – для узгодженості рухів, точності передач та прийому м'яча.

Науковці, зокрема Г. М. Малахов, Л. П. Матвєєв, В. І. Лях, підкреслюють [3, 5,6,] що розвиток фізичних якостей має бути комплексним, із урахуванням вікових, психофізіологічних та мотиваційних особливостей спортсменів [4]. Вони також звертають увагу на важливість використання ігрових форм, які сприяють емоційному включенню,[4] зниженню психологічного напруження та підвищенню мотивації до занять.

Рухливі ігри, як форма фізичної активності, поєднують елементи змагальності, творчості, командної взаємодії та фізичного навантаження. Вони створюють природне середовище для розвитку фізичних якостей, особливо у підлітковому віці, коли важливо підтримувати інтерес до тренувань.

У дослідженні використано такі методи:

- **Теоретичний аналіз літератури** – вивчення наукових праць з фізичної підготовки та методики тренування.
- **Педагогічне спостереження** – аналіз поведінки та активності учасників під час тренувань.
- **Тестування фізичних показників** – вимірювання швидкості (біг на 30 м), витривалості (тест Купера), сили (стрибок у довжину з місця), координації (тест на точність передачі м'яча).
- **Експеримент** – впровадження програми рухливих ігор протягом 8 тижнів.

Мета експерименту: Перевірити ефективність впровадження рухливих ігор у тренувальний процес волейболістів для розвитку ключових фізичних якостей: швидкості, витривалості, сили та координації.

Учасники:

- Загальна кількість: 20 юнаків віком 14–16 років.
- Рівень підготовки: займаються волейболом у спортивній секції не менше 1 року.
- Розподіл:
  - **Контрольна група (КГ):** 10 осіб – тренуються за стандартною програмою.
  - **Експериментальна група (ЕГ):** 10 осіб – тренуються з включенням рухливих ігор.

Тривалість експерименту:

- 8 тижнів
- 3 тренування на тиждень
- Тривалість одного заняття: 90 хвилин

Структура тренування в експериментальній групі:

- **Розминка (15 хв):** загальнорозвивальні вправи, біг, розтяжка.
- **Основна частина (60 хв):**
  - 30 хв – техніко-тактичні вправи з волейболу.
  - 30 хв – рухливі ігри, спрямовані на розвиток фізичних якостей (див табл 1.1.).
- **Заключна частина (15 хв):** вправи на відновлення, дихальні вправи.

Таблиця 1.1

Рухливі ігри спрямовані на розвиток фізичних якостей

Назва гри	**Мета**	**Опис коротко**
«Передай м'яч»	Швидкість реакції, точність	Гравці передають м'яч у русі, змінюючи напрямок.
«М'яч у коло»	Координація, командна робота	Гравці утворюють коло, передають м'яч за схемою.
«Полювання на м'яч»	Витривалість, швидкість	Один гравець намагається наздогнати інших з м'ячем.
«Швидкий пас»	Техніка передачі, швидкість	Гравці передають м'яч у парах з обмеженням часу.

Результати дослідження

Початкове тестування:

Проведено на початку експерименту для обох груп. Вимірювали:

- Швидкість (біг на 30 м)
- Витривалість (тест Купера – біг за 12 хв)
- Силу (стрибок у довжину з місця)
- Координацію (тест на точність передачі м'яча в ціль)

Таблиця 1.2.

Показники фізичних якостей учнів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Фізична якість	**Контрольна група**	**Експериментальна група**	**Приріст ЕГ (%)**
Швидкість (30 м)	5.1 → 5.0 с	5.2 → 4.8 с	+7.7%
Витривалість	1850 → 1900 м	1800 → 2100 м	+16.7%
Стрибучість	2.1 → 2.15 м	2.1 → 2.3 м	+9.5%
Координація	стабільна	середній → високий	–

Як вказано в таблиці 1.2. у контрольній групі спостерігалося незначне покращення, що відповідає природному прогресу. У експериментальній групі – суттєве зростання показників, особливо витривалості та координації.

Учасники експериментальної групи демонстрували більшу активність, зацікавленість та емоційне включення у тренування.

Згідно психологічних спостережень за учнями, можна констатувати, що рухливі ігри сприяли зниженню тривожності перед фізичними навантаженнями, підвищилась командна згуртованість (що свідчить про взаємодопомогу в процесі гри та після її закінчення), а також зросла мотивація до участі в тренування.

Висновки

Рухливі ігри є ефективним засобом розвитку фізичних якостей волейболістів. Їх систематичне використання у тренувальному процесі сприяє покращенню швидкісно-силових показників, витривалості та координації. Отримані результати підтверджують доцільність включення ігрових методів у програми фізичної підготовки спортсменів, особливо в юнацькому віці. Рекомендовано використовувати рухливі ігри як доповнення до основного тренувального процесу, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей спортсменів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2008. 206 с.
2. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого спорту.: Академія, 2005. 304 с.
3. Лях В. І. Фізичне виховання школярів. К.: Генеза, 2012. 240 с.
4. Козіна Ж. Л. Психофізіологічні основи спортивного тренування. Х.: ХДАФК, 2014. 198 с.
5. Малахов Г. М. Теорія і методика фізичного виховання. К.: Олімпійська література, 2010. 320 с.
6. Матвєєв Л. П. Основи загальної теорії спорту: Фізкультура і спорт, 2001. 271 с.
7. Шиян Б.М., Омельяненко І.О. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2012. 304 с.

УДК 373.3.015.31:796

Павло ПАСТУХОВ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

У статті визначені особливості фізичного виховання учнів початкової школи. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів фізичної культури з'ясовано, що початкова школа є базовою основою гармонійного розвитку особистості. Саме в цей період закладається та зміцнюється основа здоров'я та розвитку фізичних якостей, які необхідні для активної участі в різних формах рухової діяльності.

Ключові слова: *початкова школа, учень, фізичне виховання, позакласна робота.*

Постановка проблеми.

Сучасний ритм життя вимагає від молоді турбуватися про своє фізичне вдосконалення, володіти знаннями у сфері особистої та громадської гігієни, вести здоровий спосіб життя та регулярно займатися фізичними вправами. З початком навчання значно збільшується обсяг розумової роботи дітей, одночасно зменшуючи їх фізичну активність та час, проведений на свіжому повітрі. Це викликає потребу в пошуку нових підходів до фізичного виховання, що є важливою умовою гармонійного розвитку особистості учня та сприяє підвищенню його розумової працездатності. Раціонально сплановані фізкультурні заходи в режимі дня допомагають розширювати фізичні можливості організму дитини, підвищують ефективність розумової діяльності та зменшують рівень втоми.

Початкова школа є основою для формування гармонійно розвиненої особистості. Вона зберігає зв'язок з дошкільним періодом і визначає подальший розвиток дитини, впливаючи на розвиток її інтелектуальних, соціальних і фізичних якостей. Фізичне виховання в школі включає різноманітні форми роботи, що вимагають від учнів прояву ініціативи, самостійності та організованості. Це, в свою чергу, сприяє формуванню організаційних навичок, активності та креативності учнів.

Мета роботи полягає у визначенні змісту фізичного виховання учнів молодших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової та педагогічної літератури, а також досвід роботи вчителів фізичної культури молодших класів показали, що правильно спланований режим дня учнів сприяє відновленню витраченої енергії, забезпечує оптимальне чергування різних видів діяльності та відпочинку, рівномірне харчування протягом дня і перебування на свіжому повітрі. Перехід від одного виду діяльності до іншого дозволяє задіяти різні центри нервової системи, що забезпечує більш ефективну роботу

організму. Особливо важливою ця проблема стає на початковому етапі навчання, коли до організму дитини ставляться нові, більш складні вимоги [2, с. 3].

На думку Н. Москаленка, школа і шкільна освіта упродовж останніх років не залишається не змінною – вона розвивається, а її розвиток зумовлюється розвитком суспільства, яке пред'являє нові вимоги до освіти [1, с. 9] Учитель має бути прикладом для учнів, показуючи важливість фізичної культури та здорового способу життя. Треба оптимізувати навчальні плани та програми, зменшивши обсяг інформаційного навчання так, щоб у початкових класах загальна кількість предметів складала 7-10, як це прийнято в європейських школах. У такому випадку робочий тиждень учнів не перевищуватиме 24-30 годин, включаючи домашні завдання, що дозволить збільшити час на фізичну культуру. Крім того, потрібно відмовитися від традиційної форми і режиму уроків, коли діти здебільшого сидять нерухомо, а вчитель лише «навіює» їм знання. Така ситуація не передбачає активної праці учнів і є шкідливою через тривале сидіння без руху. Нарешті, необхідно повністю переглянути концепцію і методику фізкультурної роботи в школах, зробивши її активною формою відпочинку, яка сприяє здоров'ю, розвитку і задоволенню фізіологічних потреб дитини. З цими міркуваннями важко не погодитись [1].

Успішне вирішення завдань фізичного виховання залежить від правильного поєднання різних фізичних засобів, зокрема, правильного організування режиму дня учнів, забезпечення їх повноцінним харчуванням, дотримання гігієнічних вимог як у школі, так і вдома, кваліфікованого проведення занять фізичними вправами, регулярного загартовування організму за допомогою природних факторів, а також профілактичних і лікувальних заходів. Фізичні вправи є основними інструментами фізичного виховання в школі.

На уроках фізичної культури використовуються вправи, передбачені навчальною програмою, зокрема основні гімнастичні вправи (правильні положення і рухи руками, ногами і тулубом), вправи з м'ячами, скакалками, акробатичні та танцювальні вправи, біля гімнастичної стінки, вправи для розвитку рівноваги, ходьба, біг, стрибки та метання, а також рухливі ігри та вправи з легкої атлетики.

Усі згадані вправи належать до категорії вправ загального розвитку, вони сприяють формуванню правильної рухової культури у дітей та зміцненню їх опорно-рухового апарату. Виконуючи основні рухи руками, ногами та тулубом, учень освоює ключові складові будь-якого руху (напрямок, амплітуду, ритм, темп) і навчається свідомо контролювати свої рухи. Опанувавши базові механізми кожного руху і навчившись комбінувати їх, учень удосконалює свої рухові навички, досягаючи гармонії між усіма їх компонентами. Завдяки цьому рухи стають точними, вільними і економними. Вправи загального розвитку також сприяють вихованню у дітей навичок правильного дихання. Для формування правильної постави та профілактики плоскостопості, що особливо важливо для учнів початкових класів, використовуються спеціальні вправи на кожному уроці. Акробатичні вправи мають різноманітний вплив на організм дитини, особливо на вестибулярний апарат, ефективно розвиваючи орієнтацію в просторі та відчуття рівноваги.

Танцювальні вправи сприяють формуванню правильної постави та легкої, невимушеної ходьби. Діти, слухаючи музику, вчаться синхронізувати свої рухи з музичним супроводом. Вправи на рівновагу допомагають дітям освоювати вміння зберігати рівновагу, що є важливою навичкою у повсякденному житті. Саме тому ці навички починають формуватися з дитячого віку через спеціальні вправи. Ходьба і біг є природними рухами, що сприяють розвитку опорно-рухового апарату, займаючи важливе місце у фізичному вихованні молодших школярів. Головне завдання початкових класів – навчити дітей правильної, раціональної і красивої техніки ходьби, підтримуючи певний темп. Основою навчання бігу є розвиток навички вільного, прямолінійного бігу на пальцях, з високим підніманням стегна і правильною постановкою стопи.

На уроках фізичної культури використовуються різні методи виконання вправ:

1. Фронтальний метод – всі учні виконують вправи одночасно. Цей метод застосовується під час навчання шикувань і перешикувань, загальнорозвиваючих вправ без і з предметами, ходьби, бігу, танцювальних вправ, пересувань на лижах тощо.

2. Потоковий метод – учні виконують вправи по черзі, один за одним. Це може бути кілька потоків. Цей метод використовують для стрибків у довжину і висоту, вправ з рівноваги, акробатики, лазіння, а також для спусків і підйомів на лижах.

3. Змінний метод – учнів ділять на зміни, і кожна зміна по черзі виконує вправи. Цей метод підходить для лазіння, метань на відстань, акробатичних вправ та бігу на швидкість.

4. Груповий метод – учнів поділяють на групи або класи, кожна з яких виконує окрему вправу. Через певний час групи змінюються місцями, щоб кожна виконала всі вправи.

5. Індивідуальний метод – використовується при виконанні вправ, які оцінюються індивідуально.

6. Коловий метод – учні працюють у невеликих групах, виконуючи кілька різних вправ, по черзі переходячи від одного місця до іншого, спеціально підготовленого для кожної вправи. Цей метод застосовують для вправ, які учні вже добре засвоїли [4].

Аналіз наукової та педагогічної літератури, а також досвід роботи вчителів фізичної культури молодших класів у загальноосвітніх школах показали, що правильно спланований режим дня учнів сприяє відновленню витраченої енергії, забезпечує правильне чергування різних видів діяльності та відпочинку, рівномірне харчування протягом дня та достатній час на перебування на свіжому повітрі.

Багато науковців у галузі фізичного виховання вважають за доцільне активно використовувати можливості позакласної роботи, яка не лише надає додатковий час для фізичного розвитку учнів, а й створює оптимальні умови для цього процесу. Виховний потенціал позакласних занять значно відрізняється від традиційних уроків тим, що дає можливість будувати гуманістичні взаємини на основі спільної творчої праці; забезпечує особистісно орієнтовану систему оцінювання; пропонує багатий вибір змісту, форм подачі матеріалу, методів і шляхів його засвоєння; надає свободу у виборі сфер вивчення та можливість засвоєння матеріалу через багаторівневу власну творчо-пошукову діяльність учнів. Це створює умови для виявлення в учнів своїх здібностей у різних видах творчої діяльності та дає додаткові можливості для реалізації творчого потенціалу самого вчителя фізичної культури.

Добре організований режим дня допомагає учням молодших класів правильно чергувати фізичну та розумову діяльність, перебування на свіжому повітрі (4-5 годин щодня) та відпочинок. Саме активний відпочинок є важливою частиною позакласної роботи з фізичного виховання. Різноманітні заходи фізичного виховання, включені до режиму дня шкіл, спрямовані на покращення здоров'я дітей початкових класів та їх фізичний розвиток.

Форми позакласної роботи в початковій школі поділяються на регулярні заняття, що проводяться в секціях колективу фізичної культури, і епізодичні заходи. У 1-2 класах основними формами позакласної роботи з фізичного виховання є епізодичні заходи: прогулянки, фізкультурні виступи на шкільних святах, участь у змаганнях на першість класу та школи, катання на санчатах і лижах тощо. У 3-4 класах, окрім цих заходів, проводяться систематичні заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях. Зміст роботи фізкультурного гуртка включає різноманітні рухові вправи, які допомагають закріпити навички і вміння, набуті під час уроків фізичної культури.

Різноманітні форми позакласної фізкультурно-спортивної діяльності сприяють фізичному розвитку школярів. Найпоширенішими з них є:

1. Гімнастика перед уроками, яка має на меті організувати учнів на початку навчального дня, попередити викривлення постави, підвищити працездатність протягом дня та загартувати організм. Для її проведення необхідне спеціально відведене місце, а також важливо, щоб гімнастика була доступною для всіх учнів.

2. Фізкультурні хвилинки і паузи для зняття втоми. Під час цих вправ учні виходять з-за парт, розслаблюють комірці та ремінці. Вправи проводять у 1-8 класах після 20-30 хвилин роботи протягом 2,5-3 хвилин. Діти виконують 3-4 вправи з 6-8 повтореннями. Такі паузи також практикуються в групах подовженого дня та вдома з учнями середніх і старших класів, триваючи 10-15 хвилин кожні 50-60 хвилин навчання. На цих перервах можна також опрацьовувати домашні завдання з фізичної культури.

3. Позакласні заняття (гуртки та секції), основне завдання яких – створення умов для прищеплення учням звички до регулярних занять і впровадження фізичної культури у повсякденне життя. На таких заняттях закріплюються та удосконалюються знання, практичні вміння та навички, здобуті на уроках. Однією з особливостей позакласних занять є їх добровільність.

4. Година здоров'я, яку проводять у багатьох школах щодня після 2-го або 3-го уроку. Тривалість – 45 хвилин. Час для цієї години вивільняється за рахунок великої перерви та скорочення всіх уроків на 5 хвилин. Вправи виконуються, переважно, на свіжому повітрі, учні займаються в спортивній формі. Вчителі можуть виконувати вправи разом з учнями або окремими групами.

5. Масові змагання та спортивні свята, що вимагають чіткої організації та дотримання певних ритуалів. Ці заходи сприяють комплексному вирішенню завдань виховання учнів, включаючи фізичне, моральне та естетичне виховання.

Серед сучасної молоді популярними стали різні види єдиноборств, як українські, корені яких сягають козацької доби, так і східні. Вони сприяють загартуванню юнаків, формують спритність і витривалість.

Особливу роль у фізичному розвитку школярів, на нашу думку, відіграють заняття футболом, оскільки на цих заняттях одночасно відпрацьовуються нові рухи і покращуються рухові якості. В ігровій діяльності також формуються важливі якості особистості. Ігри створюють умови, які наближають їх до реальних життєвих ситуацій, допомагають дитині навчитися співпрацювати з іншими для досягнення спільної мети. На уроках футболу, особливо під час позакласної роботи, розвиваються ініціативність, формуються навички взаємодії, свідомої дисципліни, а також вміння підпорядковувати особисті інтереси інтересам колективу. В процесі гри діти вчаться допомагати один одному, поважати партнерів і суперників, відповідати за свої дії.

Важливою є мотивація учнів до занять, яка досягається через приклад наставника, відсутність перенавантаження та чітке визначення цілей. Вчитель може мотивувати своїми досягненнями, що є типовим для наставників високого рівня, а також можуть бути залучені батьки, які відвідують тренування. Проте всі ці слова не матимуть значення, якщо немає реального прикладу: дитина не зможе зрозуміти складні терміни без наочних демонстрацій. Важливо пам'ятати, що учні мають різний потенціал, і навіть при максимальній самовіддачі учня, тренера та команди не завжди вдається досягти найвищих результатів.

Висновок. Молодший шкільний вік є одним із найважливіших етапів у формуванні особистості дитини. Саме в цей період закладається та зміцнюється основа здоров'я та розвитку фізичних якостей, які необхідні для активної участі в різних формах рухової діяльності. Це, у свою чергу, створює сприятливі умови для

розвитку психічних функцій та інтелектуальних здібностей дитини. Позакласна робота з фізичної культури є соціально обумовленою діяльністю, яка має низку специфічних функцій і максимально забезпечує створення умов для самостійної творчої та продуктивної діяльності учнів у загальноосвітніх школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Москаленко Н.В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів : навч. посіб. Дніпропетровськ : Інновація, 2011. 238 с.
2. Папуша В. Г. Фізичне виховання школярів. Тернопіль: «Підручники і посібники», 2010. 192 с.
3. Фізичне виховання учнів початкових класів у позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. В. Івашковський, О. І. Остапенко, М. В. Тимчик ; [за ред. М. Д. Зубалія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
4. Фізкультурно-оздоровча робота в початковій школі. Упорядник Г.І. Зюкова. Х.: Вид-во «Ранок», 2009. 224 с.

УДК 796.853.26:796.012

Леонід ПИСАНИЙ

УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАРАТЕ КІОКУШИНКАЙ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник –кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

У статті представлено результати дослідження щодо удосконалення фізичної підготовленості учнів молодшого шкільного віку засобами карате Кіокушинкай. Факторний аналіз показав оптимізацію структури фізичної підготовленості: кількість факторів загальної фізичної підготовленості скоротилася з п'яти до трьох, що свідчить про ефективність освітнього процесу.

Ключові слова: *фізичне виховання, фізична підготовленість, карате Кіокушинкай, молодші школярі, східні єдиноборства.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики фізичного виховання проблема фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку набуває все більшої актуальності і є однією з найважливіших у сучасній системі фізичного виховання [1].

Т.Ю. Круцевич констатує, що фізичне виховання дітей, підлітків і юнацтва здійснюється в конкретному навколишньому середовищі, чинниками якого є як соціально-економічні, так і екологічні умови. Тому, моторний стан дітей, з одного боку, можна розглядати як результат впливу цих умов, а при спрямованій дії фізичного виховання – як результат протидії негативним умовам навколишнього середовища. Крім того, за її словами, мета фізичного виховання – задоволення потреб людини в руховій активності, досягнення такого рівня моторного стану, який забезпечує повноцінне рухове здоров'я. Терміни «здоров'я» і «фізичне здоров'я» Т.Ю. Круцевич ототожнює з поняттям «фізичний стан» і дає достатньо чіткі критерії визначення [2].

За останні роки в Україні та багатьох країнах світу спостерігається стійка тенденція до поступового зниження загального рівня фізичної підготовленості школярів молодшого віку, що насамперед пов'язано з рядом негативних факторів, серед яких особливе місце посідають: хронічна гіподинамія, що викликана малорухливим способом життя; надмірне та нераціональне захоплення сучасними комп'ютерними технологіями та гаджетами; прогресуюче зниження внутрішньої мотивації дітей до систематичних занять фізичною культурою та спортом [4].

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що у фізичному вихованні школярів і розвитку масового спорту в закладах середньої освіти є низка важливих проблем:

− украй низький рівень рухового розвитку та здоров'я основної частини дітей шкільного віку;

− низька ефективність уроків фізичної культури і незадовільна організація фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня;

− неефективне використання канікулярного часу учнів для організації рухової, оздоровчої і спортивної роботи;

− недостатня кількість навчальних годин, відведених на обов'язкові уроки фізичної культури;

− зведення педагогічного процесу на уроках фізичної культури до розв'язання особистих питань, не пов'язаних з метою загальної середньої освіти у сфері фізичної культури;

− недостатня увага до навчання учнів засобами галузі фізичної культури, формування стійких інтересів, мотивів, потреб і установок до самостійних занять фізичною культурою і спортом [3, с. 170].

Необхідно особливо підкреслити, що молодший шкільний вік, який охоплює віковий діапазон від 7 до 11 років, є особливо сенситивним, тобто сприятливим, періодом для ефективного розвитку багатьох важливих фізичних якостей дитини. Саме в цей надзвичайно важливий віковий період закладається міцний фундамент для подальшого гармонійного фізичного розвитку та формування основ здорового способу життя на все подальше життя. У зв'язку з цим пошук нових, більш ефективних засобів і методів підвищення рівня фізичної підготовленості молодших школярів є надзвичайно важливим та актуальним завданням педагогічної науки та практики фізичного виховання [5].

З огляду на вищесказане, одним із найбільш перспективних та багатообіцяючих напрямів вирішення цієї складної та багатоаспектної проблеми сьогодні можна вважати широке використання різноманітних засобів східних єдиноборств, зокрема карате стилю Кіокушинкай. Цей популярний вид спорту характеризується значною різноманітністю засобів фізичної підготовки, високою емоційністю та захоплюючим характером тренувальних занять, а також унікальною можливістю одночасного та комплексного розвитку різноманітних фізичних якостей. Разом з тим, необхідно констатувати, що методика раціонального використання карате Кіокушинкай саме для цілеспрямованого удосконалення фізичної підготовленості молодших школярів на сьогоднішній день все ще залишається недостатньо розробленою та потребує детального наукового обґрунтування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати з позицій сучасної педагогічної науки та експериментально перевірити в реальних умовах тренувального процесу ефективність спеціально розробленої програми тренувальних занять з карате Кіокушинкай для підвищення рівня фізичної підготовленості учнів молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження нами було використано комплекс взаємодоповнюючих наукових методів дослідження: глибокий теоретичний аналіз та системне узагальнення науково-методичної літератури з проблеми дослідження; систематичне педагогічне спостереження за освітнім процесом; об’єктивне педагогічне тестування показників фізичної підготовленості; довготривалий педагогічний експеримент; сучасні методи математичної статистики для обробки отриманих даних (t-критерій Стьюдента для визначення достовірності відмінностей, багатофакторний факторний аналіз для виявлення структури підготовленості).

Результати дослідження. У спеціально організованому педагогічному експерименті взяли участь 57 учнів віком 9-11 років, які були випадковим чином розподілені на експериментальну групу (ЕГ, n=30 осіб) та контрольну групу (КГ, n=27 осіб). Педагогічний експеримент тривав протягом 8 місяців навчального року (з вересня по квітень включно).

Експериментальна група займалася за спеціально розробленою авторською програмою тренувальних занять з карате Кіокушинкай, яка передбачала проведення 3 тренувальних занять на тиждень оптимальною тривалістю по 90 хвилин кожне. Контрольна група в цей же період займалася за традиційною, загальноприйнятою програмою секції карате Кіокушинкай. Важливо відзначити, що розроблена програма для ЕГ включала в себе виборчий, акцентований розвиток пріоритетних фізичних якостей з обов’язковим урахуванням модельних характеристик фізичної підготовленості для даної вікової групи, а також широке використання спеціальних та спеціально-підготовчих вправ для цілеспрямованого розвитку координаційних здібностей, швидкісно-силових якостей та гнучкості.

Для об’єктивної оцінки загальної фізичної підготовленості нами використовувалися загальновизнані стандартизовані тести: біг на дистанцію 30 м (для оцінки швидкісних якостей), стрибок у довжину з місця (для визначення рівня швидкісно-силових якостей), піднімання тулуба в сід за 30 с (для оцінки силової витривалості м’язів живота), нахил тулуба вперед з положення сидячи (для визначення рівня активної гнучкості), човниковий біг 4×9 м (для оцінки спритності та координації), біг на дистанцію 1000 м (для визначення загальної витривалості). Спеціальна фізична підготовленість оцінювалася за допомогою специфічних для карате тестів: кількість ударів руками за 10 с, кількість ударів ногами за 10 с, здатність до диференціювання параметрів рухів, показники статичної та динамічної рівноваги тіла.

Результати дослідження. Детальний аналіз вихідних показників фізичної підготовленості, проведений на початковому етапі експерименту, показав повну відсутність статистично значущих відмінностей між групами ($p>0,05$), що переконливо свідчить про їх статистичну однорідність та правильність процедури комплектування груп.

Після успішного завершення тривалого педагогічного експерименту в експериментальній групі було виявлено достовірне та суттєве покращення абсолютно всіх досліджуваних показників фізичної підготовленості ($p<0,05$; $p<0,01$). Необхідно особливо підкреслити, що найбільш виражені та значущі позитивні зміни спостерігалися в наступних показниках:

– показники швидкісно-силових якостей: приріст результату у стрибку в довжину з місця становив досить високі 24,8% (результат покращився з 142,5±6,8 см до 177,8±7,2 см, $p<0,01$);

– показники загальної витривалості: час пробігання дистанції 1000 м значно покращився на 32,6% (з початкових 312,4±15,6 с до фінальних 210,5±12,3 с, $p<0,01$);

– показники координаційних здібностей: показник здатності до диференціювання параметрів рухів покращився на вражаючі 50,5% ($p<0,01$);

– показники гнучкості: приріст результату у тесті нахил тулуба вперед становив 24,1% ($p<0,01$).

Слід також зазначити, що у контрольній групі також спостерігалося певне покращення досліджуваних показників, проте воно було помітно менш вираженим і статистично значущим, а за деякими тестами взагалі не досягло необхідного рівня статистичної значущості.

Проведений порівняльний міжгруповий аналіз приростів показників між експериментальною та контрольною групами переконливо показав достовірну статистичну перевагу експериментальної групи за

абсолютною більшістю досліджуваних параметрів ($p<0,05$). Ці результати беззаперечно свідчать про значно вищу педагогічну ефективність спеціально розробленої нами програми тренувальних занять порівняно з традиційним підходом до організації тренувального процесу.

Застосування методу факторного аналізу для вивчення структури фізичної підготовленості виявив дуже важливі та принципові зміни в організації підготовленості спортсменів. До початку експерименту в експериментальній групі структура загальної фізичної підготовленості складалася з п'яти відносно незалежних факторів, а після завершення експерименту кількість факторів скоротилася до трьох. Таке зменшення загальної кількості виділених факторів безумовно свідчить про успішну оптимізацію освітнього процесу та суттєве підвищення ефективності функціональних взаємозв'язків між різними компонентами фізичної підготовленості. Варто підкреслити, що у контрольній групі подібних структурних змін не спостерігалося протягом всього періоду дослідження.

Проведений аналіз спеціальної фізичної підготовленості юних каратистів показав, що в експериментальній групі після завершення експерименту чітко визначився провідний фактор здатності до перебудови рухових дій (49,5% загальної дисперсії), що має виключно важливе значення для забезпечення успішної змагальної діяльності в карате. Це безумовно свідчить про те, що спортсмени експериментальної групи набагато більш ефективно виконують різноманітні спеціально-підготовчі та змагальні вправи з використанням різних складних рухів з обертаннями і здатні значно швидше та адекватніше перебудовувати свої технічні дії відповідно до постійно мінливих та непередбачуваних умов реального спортивного поєдинку.

Об'єктивна оцінка ефективності змагальної діяльності показала суттєву та переконливу перевагу експериментальної групи над контрольною. Зокрема, при виконанні атакуючих дій у середній рівень ефективність техніко-тактичних дій становила 28,5% у експериментальній групі проти лише 16,4% у контрольній групі. При виконанні більш складних атакуючих дій у верхній рівень ефективність склала відповідно 40,8% та 31,2%. Ці об'єктивні статистичні дані переконливо підтверджують висновок про те, що розроблена авторська програма сприяє не лише значному покращенню об'єктивних показників загальної та спеціальної фізичної підготовленості, а й суттєвому підвищенню рівня техніко-тактичної майстерності юних каратистів.

Висновки.

1. Проведений детальний аналіз сучасної науково-методичної літератури переконливо показав, що молодший шкільний вік безумовно є найбільш сенситивним та сприятливим періодом для цілеспрямованого розвитку таких важливих фізичних якостей як швидкість, координаційні здібності та гнучкість. Встановлено, що карате Кіокушинкай володіє значним педагогічним потенціалом для ефективного комплексного розвитку різноманітних фізичних якостей молодших школярів завдяки великій різноманітності засобів і методів тренування.
2. Застосування методу факторного аналізу виявив позитивну оптимізацію структури фізичної підготовленості в експериментальній групі, що наочно проявилося у значному зменшенні загальної кількості виділених факторів та раціональному перерозподілі окремих показників всередині факторів. Це безсумнівно свідчить про суттєве підвищення загальної ефективності організації тренувального процесу та більш раціонального використання різноманітних засобів спеціальної фізичної підготовки.
3. Отримані в ході дослідження результати дають достатні підстави для того, щоб рекомендувати розроблену програму для широкого впровадження в практику освітнього процесу школярів на важливому етапі базової підготовки. Дана програма може бути успішно адаптована для ефективного використання в системі фізичного виховання закладів загальної середньої освіти у рамках організації позаурочної фізкультурно-спортивної діяльності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л.В. Теорія и методика дитячого і юнацького спорту. К.: Олімпійська література 2002. 296 с.
2. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Т. 1. Олімпійська література, 2008. 391 с.
3. Носко М.О., Носко Ю.М., Лазаренко М.Г., Жула В.П., Могильний Ф.В., Філоненко О.А. Руховий розвиток школярів різних вікових груп : наукове видання / за наук. ред. М.О. Носка. Чернігів, 2020. 408 с.
4. Платонов В.М. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. К.: Олімпійська література, 2004. 808 с.
5. 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 373.016:796.035

Андрій ПОПОВ

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ТА ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

У статті розглянуто проблему розвитку соціальних та громадянських компетентностей у школярів засобами фізичної культури в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». Актуальність теми зумовлена необхідністю формування ключових компетентностей учнів, що забезпечують їхню здатність ефективно діяти у соціумі, приймати відповідальні рішення, взаємодіяти з іншими та дотримуватися демократичних цінностей.

У статті обґрунтовано потенціал фізичної культури як засобу формування ключових компетентностей, зокрема соціальної, громадянської, здоров'язбережувальної та ініціативності. Визначено, що командно-ігрова діяльність, участь у спортивних заходах, інтегровані міні-проекти й рефлексивні практики сприяють розвитку співпраці, відповідальності, лідерства, уміння дотримуватися правил і цінностей чесної гри.

У результаті педагогічного експерименту доведено ефективність авторської моделі формування соціальної та громадянської компетентностей, що поєднує ігрові методики, колективні форми взаємодії та рефлексію учнів. Встановлено позитивний вплив упровадження цієї моделі на розвиток соціальних навичок, громадянську активність і мотивацію до занять фізичною культурою.

Ключові слова: *фізична культура, соціальна компетентність, громадянська компетентність, учні, фізичне виховання, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми

Сучасні трансформації українського суспільства, інтеграція в європейський освітній простір та реформування середньої школи відповідно до Концепції «Нова українська школа» визначають нові орієнтири для розвитку освітньої галузі. У цих умовах особливої актуальності набуває завдання формування ключових компетентностей учнів, серед яких провідне місце посідають соціальна та громадянська компетентності [3].

У педагогічній науці соціальна та громадянська компетентності розглядаються як інтегративні характеристики особистості, що поєднують здатність до ефективної взаємодії, відповідальність за власні дії, усвідомлення демократичних цінностей та активну громадянську позицію [4]. Вони є основою для формування в молодої людини вміння жити і діяти у сучасному суспільстві, брати участь у прийнятті спільних рішень, підтримувати ідеї соціальної справедливості, рівності, миру й толерантності.

На сьогодні, в умовах Нової української школи, обов'язковим є формування в учнів громадянської та соціальної компетентностей на всіх предметах шкільного курсу. Її зміст полягає в оволодінні учнем форм поведінки, які є необхідними для ефективної та конструктивної участі у громадянському житті, умінні співпрацювати, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, мати повагу до прав інших людей і дбайливо ставитися до власного та громадського здоров'я [5, с. 103].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблемі розвитку соціальної та громадянської компетентностей школярів присвячена значна кількість досліджень, які підкреслюють, що фізичне виховання може бути ефективним інструментом соціалізації. У роботах зазначається, що спільна діяльність у спортивних командах розвиває навички колективної взаємодії, відповідальність і почуття справедливості.

Проте, незважаючи на наукову увагу до цієї проблеми, питання системного підходу до формування соціальних і громадянських компетентностей засобами фізичної культури залишається недостатньо розробленим. Часто діяльність учителів фізичної культури зводиться до розвитку рухових умінь, а виховний потенціал уроків використовується лише частково.

У системі загальної середньої освіти фізичне виховання традиційно розглядалося як процес формування рухових умінь і розвитку фізичних якостей учнів. Проте сучасні освітні парадигми суттєво розширюють його функції. Згідно з концепцією НУШ, фізична культура має виконувати не лише спортивно-оздоровчий, а й соціально-виховні завдання, сприяючи становленню ключових компетентностей.

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) визначено, що серед ключових компетентностей учнів є соціальні та громадянські, здоров'язбережувальні, ініціативність і підприємливість, інформаційно-цифрова грамотність. Саме фізичне виховання здатне сприяти розвитку більшості з них, адже воно має комплексний, інтегративний характер.

Регулярна рухова активність формує здоров'язбережувальну компетентність, участь у командних іграх розвиває соціальну компетентність, а організація спортивних заходів – підприємливість, лідерські якості та

громадянську активність. Фізична культура – це сфера, де поєднуються знання з біології, медицини, психології, педагогіки та соціології, що створює сприятливе середовище для розвитку комплексних соціальних навичок.

Наукові дослідження С. Єрмакова, Т. Круцевич [2], Л. Волкова [1] доводять, що фізичне виховання сприяє формуванню ціннісних орієнтацій школярів, привчає до дисципліни, справедливості, поваги до суперника та відповідальності за командний результат. В умовах сучасної школи це набуває ще більшої ваги, оскільки молодь має бути готовою до життя у демократичному суспільстві.

Метою роботи є визначення шляхів формування соціальної та громадянської компетентностей у школярів у процесі фізичного виховання, а також аналіз ефективності педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямований розвиток цих компетентностей.

Результати дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати , що соціальна компетентність розглядається як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, працювати в команді, дотримуватись норм і правил співжиття, проявляти толерантність і відповідальність, а громадянська компетентність – це здатність людини усвідомлювати свої права й обов'язки, брати участь у громадському житті, дотримуватись демократичних принципів і сприяти розвитку спільноти.

У європейському Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning (2018) громадянська компетентність визначається як одна з базових, адже вона пов'язана з розвитком демократичного суспільства, соціальної активності й культури миру. В українській педагогіці громадянська компетентність часто розглядається у зв'язку з вихованням патріотизму, формуванням відповідальної позиції та готовності учнів брати участь у соціальних і волонтерських ініціативах.

Фізичне виховання є надзвичайно сприятливим середовищем для розвитку обох компетентностей. Участь у командних іграх, спортивних змаганнях, виконання групових вправ сприяє соціальній взаємодії, формує вміння співпрацювати й підтримувати партнерів. Одночасно спортивні заходи часто мають суспільний вимір (шкільні олімпіади, благодійні пробіги, флешмоби), що розвиває громадянську активність і соціальну відповідальність.

У ході проведеного дослідження було здійснено аналіз педагогічної практики вчителів фізичної культури, вивчено навчальні програми, методичні рекомендації та нормативні документи НУШ з метою з'ясування рівня реалізації компетентнісного підходу у сфері фізичного виховання. Було встановлено, що більшість учителів усвідомлюють важливість формування соціальних та громадянських компетентностей, проте у практичній діяльності цей процес часто має несистемний характер і не супроводжується цілеспрямованою педагогічною рефлексією.

Для перевірки ефективності впровадження авторської моделі розвитку соціальної та громадянської компетентностей у процес фізичного виховання було проведено педагогічний експеримент, який тривав 10 тижнів і охоплював учнів середньої ланки (16–18 років). В експерименті взяли участь дві групи: експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ), по 25 осіб у кожній. Заняття проводилися 2–3 рази на тиждень відповідно до навчальної програми з фізичної культури, але з урахуванням нових методичних підходів.

Основними компонентами експериментальної моделі стали:

1. Командно-ігровий метод – створення навчальних ситуацій, які вимагають спільного прийняття рішень, взаємодії, розподілу ролей і взаємної підтримки.
2. Інтегровані міні-проєкти (наприклад, «Тиждень чесної гри», «Я – відповідальний спортсмен», «Моя команда – мій успіх»), які поєднували елементи фізичної активності, творчої роботи та соціального досвіду.
3. Рефлексивні бесіди після занять – обговорення поведінки учнів під час гри, дотримання правил, проявів лідерства, толерантності, поваги до суперника.
4. Залучення учнів до організації заходів (шкільних турнірів, естафет, флешмобів), що сприяло розвитку громадянської активності й відповідальності.

У ході експерименту проводився моніторинг динаміки показників соціальної компетентності (SC), громадянської компетентності (CE), ставлення до принципів чесної гри (FP) та кількості днів фізичної активності на тиждень (PA). Для цього було використано анкетування, педагогічне спостереження, самооцінку учнів і методику експертних оцінок.

Результати показали, що після завершення експерименту у 84% учнів експериментальної групи відбулося суттєве зростання рівня соціальної компетентності: вони стали активніше проявляти ініціативу, відповідальність, уміння працювати в команді, поважати думку інших. Рівень громадянської компетентності зріс у середньому на 22% порівняно з контрольної групою, що виразилося у готовності брати участь у громадських і спортивних ініціативах школи.

Крім того, в експериментальній групі покращилося ставлення до правил чесної гри, підвищилася толерантність до помилок партнерів і суперників, зменшилася кількість конфліктних ситуацій під час командних змагань. Учні почали частіше самостійно пропонувати ідеї для організації колективних активностей (спортивні дні, руханки, естафети), що свідчить про зростання рівня громадянської активності.

Окрему увагу було приділено розвитку лідерських і комунікативних навичок. У результаті рефлексивних обговорень діти навчалися аналізувати власну поведінку, робити висновки, визнавати помилки, що сприяло

становленню соціальної зрілості. Учителі відзначили, що учні експериментальної групи стали більш упевненими у спілкуванні, проявляли взаємопідтримку, здатність до саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів.

Загальний рівень мотивації до занять фізичною культурою також зріс: кількість учнів, які займалися руховою активністю не менше трьох днів на тиждень, збільшилася з 46% до 72%. Це підтверджує, що інтеграція соціально-громадянського змісту у фізичне виховання не лише розвиває ціннісні орієнтації, а й підвищує інтерес до фізичної активності.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої моделі формування соціальної та громадянської компетентностей засобами фізичної культури. Її застосування сприяє розвитку не лише рухових умінь і фізичних якостей, а й формує у школярів усвідомлення власної ролі в колективі, навички співпраці, відповідальності, чесності, лідерства та громадянської позиції.

Висновки.

Результати експериментального дослідження та аналіз ефективності авторської моделі надали можливість сформулювати низку практичних рекомендацій, які допоможуть учителям фізичної культури реалізувати компетентнісний підхід у своїй професійній діяльності. Використовуючи проектні технології, залучати учнів до організації спортивних свят, флешмобів, змагань на користь громади (благодійні марафони, екологічні забіги, акції на підтримку ЗСУ). Підтримувати учнівські ініціативи спортивно-громадського спрямування (створення спортивного блогу, ведення щоденників активності, оформлення стенду «Чесна гра»). Розвивати практику позакласних спортивних проєктів, де учні можуть самостійно планувати, організовувати й реалізовувати власні ідеї.

Використання цифрових та інтерактивних інструментів дозволить застосовувати мобільні додатки для моніторингу активності (підрахунок кроків, трекінг пробіжок, щоденники тренувань), організовувати онлайн-змагання («30 днів активності», «Кроки до здоров'я»), у яких учні діляться результатами в спільному чаті або на освітній платформі. Використовувати відеозаписи ігор чи вправ для подальшого колективного аналізу.

Отже, фізична культура у закладах середньої освіти має значний потенціал для розвитку соціальних і громадянських компетентностей учнів. Її виховна сила полягає у створенні ситуацій взаємодії, підтримки, справедливості, дотримання правил і прийняття відповідальності за спільний результат. Ефективність цього процесу підвищується за умов:

- використання командно-ігрових форм діяльності, які сприяють соціалізації;
- проведення рефлексивних обговорень після занять;
- реалізації інтегрованих спортивно-громадянських проєктів;
- залучення учнів до організації та проведення спортивних заходів;
- використання цифрових технологій для формування комунікаційних навичок і лідерства.

Розвиток соціальної та громадянської компетентностей засобами фізичної культури є важливою умовою виховання громадянина нової доби – відповідального, ініціативного, здорового, здатного діяти на користь суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту. Київ: Олімпійська література, 2015. 480 с.
2. Єрмаков С. С., Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Київ: Олімпійська література, 2020. 432 с.
3. Концепція «Нова українська школа». Затверджено наказом МОН України № 988 від 27.07.2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/
4. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є. Теоретико-методичні засади формування ціннісних орієнтацій у процесі фізичного виховання школярів. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2019. № 4. С. 42–48.
5. Турчик І. Розвиток соціальної та громадянської компетентностей учнів у процесі фізичного виховання. // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2021. № 2 (54). С. 101–106.

УДК 796.323.2-053.6 (045)

Денис РАДЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ БАСКЕТБОЛОМ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультет спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.

У статті визначено напрямки дослідження проблеми виховання та розвитку вольових якостей у юних спортсменів. Обґрунтована важливість формування у старших підлітків вольових якостей засобами фізичної культури та спорту та визначені фактори, що впливають на їх формування у процесі систематичних занять баскетболом.

Ключові слова: *баскетбол, воля, вольові якості, спорт, фізична культура.*

Постановка проблеми. Вольові якості відіграють надзвичайно важливу роль у спортивній діяльності. Вони є тим фундаментом, який допомагає спортсменам долати труднощі, досягати поставлених цілей та демонструвати свій найкращий рівень гри.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою виховання та розвитку вольових якостей юних спортсменів в Україні займається значна кількість науковців у сфері фізичного виховання, спорту та педагогіки. І. О. Дудник, А. О. Артюшенко, Т. В. Надім'янова, О. С. Юрков, М. І. Фельцан та інші досліджують різні аспекти формування вольової сфери особистості у сфері спортивної діяльності. Дослідники підкреслюють, що розвиток вольових якостей не лише сприяє досягненню високих спортивних результатів, але й формує сильний характер, який допомагає спортсмену бути успішним і в інших сферах життя.

Мета роботи. Визначити напрямки дослідження проблеми виховання та розвитку вольових якостей у юних спортсменів та особливості формування вольових якостей підлітків у процесі занять баскетболом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проблеми виховання та розвитку вольових якостей засобами фізичної культури та спорту здійснюються в кількох напрямках:

1. Загальні дослідження вольових якостей у спорті та фізичному вихованні.

В. І. Воронова, В. В. Клименко, Т. Ю. Круцевич, Л. П. Сергієнко Б. М. Шиян та ін. наголошують, що фізична культура і спорт мають реальні можливості для вирішення питань морально-вольного, соціокультурного, етичного та естетичного аспектів. Г. Грибан досліджує проблему взаємозв'язку фізичного виховання і волі. Він створив методику оцінки, виховання і планування вольових якостей на основі науково обґрунтованих багаторічних досліджень.

2. Виховання вольових якостей в учнів різного віку в процесі занять фізичною культурою.

А. О. Артюшенко, Л. Нечипоренко, П. О. Артюшенко, М. І Гагарін та ін. досліджують особливості формування морально-вольових якостей у дітей різного віку засобами фізичного виховання, здатність до прояву вольових зусиль у процесі занять фізичною культурою. Зміни у вольовій сфері, які відбуваються під впливом занять фізичною культурою, висвітлюють у своїх роботах А. О. Артюшенко, І. О. Дудник, М. В. Тимчик, В. В. Масол, І. В. Сундукова, Ж. Холодов та ін. Особливості формування вольових якостей учнів засобами фізичного виховання виділяють у своїх працях також А. М. Лайчук, Ю. М. Пронь, І. В. Тараненко, О. В. Язловецької та ін.

Велике значення для розуміння та практичного вирішення проблеми формування вольових якостей в учнів засобами фізичної культури та спорту мають роботи А О. Артюшенка. Він розкривав теоретичні основи виховання вольових якостей у процесі занять фізичною культурою, систематизував методи та прийоми, що використовуються в процесі фізичної культури для досягнення поставленої мети, проаналізував вікові особливості підлітків у контексті розвитку волі. Він теоретично обґрунтував і експериментально перевірив педагогічні засоби та методику виховання вольових якостей учнів у процесі занять фізичною культурою і стверджує, що «основним засобом виховання вольових якостей є фізичні вправи. Тільки у процесі систематичного і поступового збільшення труднощів під час напруженої діяльності формуються фізичні і вольові якості. Тому розвиток фізичних якостей, навчання рухових дій, морально-вольова підготовка це єдиний процес» [2, с. 60]

Т. В. Надім'янова розглядає проблему формування морально-вольових якостей у підлітків в кризових умовах, викликаних воєнним станом в Україні, та визначає засоби виховання та вдосконалення морально-вольових якостей, вольових зусиль, які формуються не лише у процесі навчання, але й життєдіяльності загалом. Вона зазначає: «Несприятлива атмосфера у суспільстві через війну, негативне психологічне напруження гостро піднімає проблему виховання духовно-моральних цінностей, особливо в середовищі учнівської та студентської молоді» [3, с. 96].

3. Формування морально-вольових якостей учнів під час тренувального процесу в спортивній школі.

А. М. Лайчук досліджує формування морально-вольових якостей учнів під час тренувального етапу в спортивній школі. Ю. Є. Докукіна, Г. А. Коломоєць, М. В. Тимчик досліджують формування морально-вольових якостей в юних спортсменів засобами спортивних ігор. В. В. Масол визначає особливості виховання рішучості старшокласників у процесі занять спортом. Ю. Зайцева, І. Тараненко, Є. Шостак стверджують, що найбільш важливими якостями, які впливають на рівень спортивних досягнень вихованців, є емоційні та морально-вольові особливості, що забезпечують високі спортивні результати в умовах тривалих та інтенсивних спортивних навантажень.

4. Дослідження, присвячені проблемі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів загальноосвітньої школи та тренерів до виховання морально-вольових якостей учнів у дитячо-юнацьких спортивних школах.

Б. А. Ніколенко, Ю. М. Дубовик досліджують підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи. В. В. Желанова, М. В. Тимчик, М. І. Фельцан, О. С. Юрков та ін. досліджують діяльність педагогів щодо формування вольових якостей у дітей засобами фізичної культури і спорту. І. В. Тараненко визначає роль тренера у вихованні морально-вольових якостей важких підлітків.

5. Питання виховання вольових та моральних якостей студентів у навчальному процесі з фізичного виховання.

Г. П. Грибан запропонував методику оцінювання вольового розвитку студентів. І. О. Дудник визначає особливості формування вольових якостей у студентів у процесі занять фізичною культурою. С. М. Сога, В. М. Михайленко, В. Е. Добровольський досліджують вплив засобів фізичного виховання на формування морально-вольових якостей студентів закладів вищої освіти.

Учені здійснюють свої дослідження на основі встановлених прогалин у вирішенні визначеної проблеми і вважають, що відсутність вольового потенціалу у студентів негативно впливає на формування мотивації до занять фізичними вправами. Г. П. Грибан зазначає: «На навчальних заняттях з фізичного виховання у вишах недостатня увага приділяється вихованню вольових якостей у студентів. Як правило дуже рідко викладачі фізичного виховання використовують спеціальні завдання, вправи і прийоми, спрямовані на виховання вольових якостей, а саме дій, які пов‘язані з необхідністю подолання труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети» [1, с. 6].

6. Характеристика змістових особливостей морального розвитку особистості, виявлення взаємозв’язку вольових та моральних якостей.

М. І. Шилова та Ю. В. Шевчук визначають спортивну діяльність засобом формування моральних і вольових рис характеру учнів. І. В. Сундукова у результаті теоретичного дослідження визначає основні засади розвитку вольових якостей учнівської молоді як цілісної системної індивідуально-психологічної характеристики в процесі занять фізичною культурою та спортом [5, с. 75].

Важливо зазначити, що проблематика виховання морально-вольових якостей є комплексною і залучає фахівців з різних галузей – педагогіки, психології, теорії та методики фізичного виховання і спорту. Багато досліджень проводяться на базі університетів та науково-дослідних інститутів фізичної культури та спорту по всій Україні.

Поняття «вольові якості» у контексті фізичної культури і спорту визначає стійкі характеристики особистості, які проявляються у здатності людини свідомо регулювати свою поведінку та діяльність, долаючи внутрішні та зовнішні труднощі на шляху до поставленої мети. Сутність поняття «вольові якості» полягає у тому, що вольові якості є своєрідним «внутрішнім стрижнем» особистості, що забезпечує її активність, наполегливість та цілеспрямованість. Вони відображають рівень розвитку саморегуляції, здатності до свідомого контролю над своїми імпульсами, емоціями та діями. Вольові якості – це комплекс психологічних характеристик, які забезпечують свідому саморегуляцію поведінки та є необхідною умовою для успішної діяльності, особливо в таких сферах, як фізична культура і спорт, де постійно виникає потреба у подоланні труднощів та прояві сили духу. Ці якості не є вродженими, а формуються і розвиваються в процесі життєдіяльності, навчання та виховання, особливо під впливом систематичної спортивної діяльності, яка вимагає подолання труднощів.

У процесі занять фізичною культурою і спортом формується цілий ряд морально-вольових якостей. В. В. Савченко відносить до них такі: сміливість, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, взаємоповага, взаємовиручка, відповідальність, уміння працювати в команді, «відчуття ліктя» [4].

Слід зазначити, що «розвиток вольової сфери особистості багато в чому залежить від вікових особливостей індивіда. Так, на кожному віковому етапі виникають певні зміни, формуються новоутворення і відповідно до цього розвивається вольова сфера. Досить багато змін у вольовому розвитку особистості виникає у підлітковому віці» [6, с. 175].

Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку вольової сфери. Створення сприятливих умов, підтримка з боку дорослих та залучення підлітків до діяльності, яка вимагає прояву вольових зусиль (наприклад, спорт, навчання, творчість), сприяють формуванню зрілої та сильної особистості. Розвиток вольової сфери у підлітків відбувається нерівномірно і залежить від індивідуальних особливостей, темпераменту, виховання та соціального оточення. У деяких підлітків вольові якості можуть проявлятися більш яскраво, тоді як в інших цей процес може бути більш повільним і складним.

Заняття баскетболом створюють унікальне середовище для розвитку вольових якостей підлітків. Через систематичні тренування, конкуренцію та взаємодію в команді вони вчаться ставити цілі, наполегливо їх досягати, контролювати себе, приймати рішення та не здаватися перед труднощами. Ці вольові якості є важливим фундаментом для успішної самореалізації підлітків у майбутньому.

Основними аспектами впливу баскетболу на вольову сферу підлітків можна назвати такі:

1). Формування цілеспрямованості. У спорті підлітки часто стикаються з необхідністю ставити перед собою конкретні цілі – покращити час на дистанції, освоїти новий елемент, виграти змагання. Регулярні тренування та усвідомлення необхідності докладати зусиль для досягнення цих цілей розвивають цілеспрямованість. Ця якість передбачає вміння концентруватися на головному та не відволікатися на другорядне.

2). Розвиток наполегливості та витримки (самоволодіння). Наполегливість проявляється у впертості, терпінні, доланні фізичної втоми, болі, монотонності вправ, бажанні довести розпочату справу до кінця, у здатності тривалий час докладати значних зусиль для досягнення мети, незважаючи на труднощі, невдачі та

перешкоди. Регулярне подолання труднощів загартовує характер, вчить не здаватися при перших невдачах та розвиває наполегливість і витримку. Витримка проявляється у здатності контролювати свої емоції, імпульси та бажання, особливо в складних або провокуючих ситуаціях, допомагає зберігати спокій та діяти раціонально.

3). Виховання самоконтролю, рішучості та сміливості. Під час тренувань та змагань підлітки вчаться контролювати свої емоції, імпульси та поведінку. Необхідність дотримуватися правил, слухати тренера, стримувати роздратування після невдачі – все це сприяє розвитку самоконтролю.

У баскетболі, як і в багатьох видах спорту, підліткам доводиться приймати швидкі рішення в умовах обмеженого часу та протидії суперників. Участь у змаганнях вимагає сміливості, впевненості у своїх силах та готовності йти на ризик. Поразки є невід'ємною частиною змагань із баскетболу, тому підлітки вчаться приймати невдачі, аналізувати свої помилки, робити висновки та не втрачати мотивації для подальшого вдосконалення. Це цінна вольова якість, яка допомагає долати труднощі не лише у спорті, але й у житті.

Баскетбол сьогодні – це швидка, атлетична, тактично різноманітна гра, яка постійно еволюціонує під впливом аналітики, глобалізації та прагнення до видовищності. Тому здатність швидко приймати обґрунтовані рішення та без зволікання переходити до їх виконання, здатність долати страх і діяти в умовах ризику надзвичайно важлива вольова якість, яка формується у підлітків.

4) Формування самостійності, дисциплінованості та відповідальності. Регулярні тренування, дотримання режиму дня, правильне харчування – все це вимагає від підлітків високого рівня самодисципліни. Спорт вчить організованості, відповідальності за свої дії та розуміння важливості систематичної праці, здатності свідомо підкорятися встановленим правилам, нормам та вимогам, дотримуватись режиму тренувань, правил змагань та вказівок тренера, а також здатності до активних та самостійних дій, висунення нових ідей та пошуку нестандартних рішень, з одного боку. З іншого боку, здатність діяти незалежно, ініціативно та відповідально, без постійної потреби у зовнішньому контролі чи підказках, формує самостійність у постановці цілей та пошуках шляхів їх досягнення.

У командних видах спорту, до яких належить баскетбол, підлітки вчаться відповідальності не лише за власний результат, але й за успіх усієї команди. Розуміння того, що їхні дії впливають на інших, сприяє розвитку почуття відповідальності та обов'язку.

5). Підвищення самооцінки та впевненості в собі. Досягнення спортивних результатів, подолання власних меж та похвала від тренера та товаришів по команді позитивно впливають на самооцінку підлітків та зміцнюють їхню впевненість у своїх силах та можливостях, що допомагає долати труднощі та досягати поставлених цілей.

Вольові якості проявляються на кожному етапі спортивної діяльності баскетболістів. На тренуваннях вони проявляються у подоланні втоми, монотонності, у виконанні складних та іноді неприємних вправ, у дотриманні режиму. Змагання потребують від спортсмена мобілізації всіх сил для досягнення результату, боротьби до кінця, вміння впоратися з перед стартовим хвилюванням та тиском відповідальності, адекватної реакції на успіхи та невдачі суперників. У процесі відновлення та реабілітації необхідно дотримуватися рекомендацій лікарів, виконувати необхідні процедури, долати дискомфорт.

Тренувальний процес включає поступове ускладнення завдань, створення умов, що вимагають прояву волі, підтримка спортсменів з боку тренера є ключовими для виховання цих важливих рис. В. В. Савченко, визначаючи роль та місце спортивних ігор у вихованні морально-вольових якостей особистості, зазначає: «Фізкультурна освіта означає не тільки набуття різних рухових умінь і навичок, але й розвиток емоційно-вольової сфери людини, формування етичних установок. Заняття фізичною культурою й спортом всебічно впливають на особистість, сприяють вихованню морально-вольових якостей школярів. … Визначальним завданням сучасної фізкультурної освіти, як і освіти в цілому, стає виховання особистості, створення умов для її повноцінної реалізації, вибору ідеалів духовності й творчості» [4].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розвинені вольові якості є важливим фактором успіху в будь-якій діяльності, особливо у спорті. Вони допомагають ефективно організовувати та регулювати свою діяльність, долати фізичні та психологічні перешкоди, підтримувати високий рівень мотивації та працездатності, досягати поставлених цілей, незважаючи на труднощі, виховувати силу характеру та стійкість до стресів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибан Г. П. Фізичне виховання і воля: монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2008. 168 с.
2. Дудник І. О., Артюшенко А. О. Виховання волі в підлітків у процесі занять фізичною культурою: Монографія. Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А., 2014. 234 с.
3. Надім'янова Т. В. Формування морально-вольових якостей у підлітків у процесі занять фізичною культурою та спортом в кризових умовах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. Наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. Вип. 5К (165). С. 95–99.
4. Савченко В. В. Роль та місце спортивних ігор у вихованні морально-вольових якостей особистості. URL: https://vseosvita.ua/library/metodychna-rozrobka-rol-ta-mistse-sportyvnykh-ihor-u-vykhovanni-moralno-volovykh-iakostei-osobystosti-598451.html (дата звернення 10. 05. 2025)

5. Сундукова І. В. Розвиток вольових якостей в процесі занять фізичною культурою і спортом. ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY TECHNICZNEJ W KATOWICACH (Наукові журнали вищої технічної школи в Катовиці). 2022. № 15. С. 75–82.
6. Юрков О. С., Фельцан М. І. Особливості вольової сфери підлітка. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки: Журнал наукових праць. 2015. № 18 (13). С. 171–178.

УДК 796.412.2:373.5-055.25

Дарина РОССОМАХА

ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ХУДОЖНЬОЇ ГІМНАСТИКИ У ПРОЦЕС ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

Обґрунтовано модель інтегрованих занять, що поєднують завдання шкільної програми з вправами, спрямованими на розвиток грації, пластичності та музичності. Представлено результати педагогічного експерименту, що підтверджують ефективність такого підходу для підвищення рівня рухової культури, гармонізації психоемоційного стану та зростання мотивації дівчат до занять фізичним вихованням.

Ключові слова: *інтеграція, художня гімнастика, фізичне виховання, дівчата-підлітки, естетична культура, методика, варіативний модуль..*

Постановка проблеми. Сучасна система фізичного виховання в школі стикається з проблемою зниження інтересу до уроків, особливо серед дівчат-підлітків. Стандартизовані підходи не завжди враховують їхні психофізіологічні та естетичні потреби. Виникає необхідність у пошуку та впровадженні інноваційних форм і методів, які б гармонійно поєднували оздоровчі, освітні та виховні завдання. Інтеграція елементів художньої гімнастики, що поєднує спорт і мистецтво, є перспективним напрямом для вирішення цієї проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний огляд наукових праць з теми дослідження можна виокремити у три групи: теорія інтеграції в освіті та фізичному вихованні, використанню засобів художньої гімнастики у модулях шкільної програми з фізичної культури та психологічними особливостями підліткового віку, зокрема формування самосвідомості та потреби в естетичному самовираженні у дівчат.

Автори Дубовой В. В., Сіпакова Д. О., Васюра В. С. визначають основні завдання, засоби та методи формування естетичних навичок у здобувачів освіти, наголошуючи на необхідності комплексного підходу до інтеграції краси рухів, поведінки та середовища у фізичні вправи [1]. Науковці Рацул А. Б., Нагорна О. В. аналізують основні джерела та засоби естетичного впливу, включаючи мистецтво, природу, суспільне життя, фізичну культуру та навчальні предмети, наголошуючи на важливості комплексного підходу в освітньому процесі та ролі сім'ї [3].

Шмарко Н. розглядає роль фізичної культури у формуванні естетичних цінностей у студентів, аналізуючи вплив спорту на гармонійне сприйняття краси тіла та здорового способу життя [5]. Дослідники Шевченко О. В., Момот В. В. обґрунтовують ідею гармонійного розвитку особистості школяра через взаємодію фізичного та естетичного виховання, де домінантним компонентом виступає відчуття ритму. Автори пропонують технологію «ритмічного розвитку» з використанням музично-ритмічних вправ на уроках фізичної культури, що сприяє не лише фізичному вдосконаленню, а й формуванню естетичної свідомості, смаку та емоційного самовираження учнів [4]. Науковці Пахальчук Н., Бондарчук О., Гайдукевич А. аналізують принципи побудови рухової діяльності (енерговитрат, психомоторики, оптимальної дії) та пропонують практичні методики, зокрема естетико-оздоровчу технологію М. Єфименка, для ефективної взаємодії фізичного і духовного у виховному процесі [2].

Мета статті. теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель інтеграції елементів художньої гімнастики у процес фізичного виховання, спрямовану на розвиток естетичної культури дівчат-підлітків.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Художня гімнастика, як складнокоординаційний вид спорту, є унікальним феноменом, що інтегрує в собі спортивну, музичну, танцювальну та артистичну компоненти. Цей синтез визначає її високий педагогічний потенціал як засобу естетичного виховання, оскільки дозволяє комплексно впливати на формування особистості. Інтеграція елементів художньої гімнастики у процес фізичного виховання в закладах освіти дозволяє вирішувати специфічні завдання, спрямовані на розвиток естетичної культури учнів.

Художня гімнастика, що за своєю суттю є синтетичним видом діяльності, поєднуючи спорт і мистецтво, пропонує унікальні можливості для комплексного формування естетичної культури учнів. Інтеграція її елементів у процес фізичного виховання дозволяє цілеспрямовано впливати на різні компоненти особистості, перетворюючи заняття на творчий процес. Аналіз цього впливу доцільно проводити через призму чотирьох ключових складових формування естетичного світогляду засобами художньої гімнастики (рис.1).

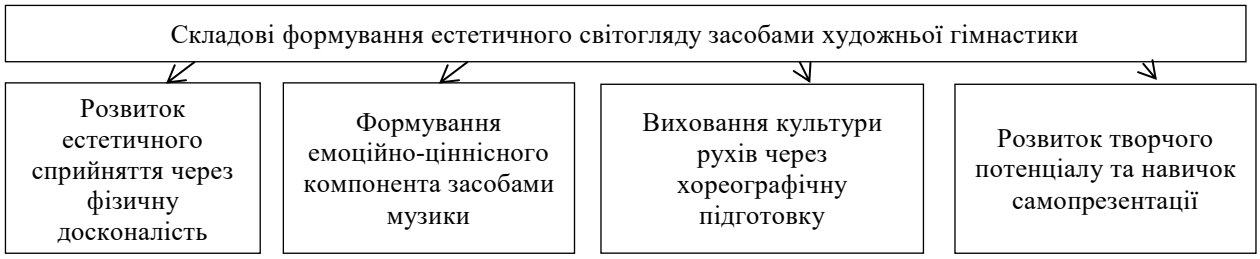


Рис. 1 Складові формування естетичного світогляду засобами художньої гімнастики

Розвиток естетичного сприйняття через фізичну досконалість є спортивною складовою художньої гімнастики, що вимагає високого рівня розвитку гнучкості, сили, координації та спритності, формує у свідомості учнів канон естетично привабливого, гармонійно розвиненого тіла. Таким чином, поняття фізичного здоров'я та функціональної досконалості набувають ціннісного, естетичного забарвлення. Засвоєння технічно правильних та біомеханічно доцільних рухів сприяє вихованню естетичного ставлення до власної тілесності та рухової діяльності. Формування емоційно-ціннісного компонента засобами музики у структурі гімнастичних вправ виступає не лише фоновим елементом, а й провідним засобом розвитку емоційної сфери та музичності. Виконання рухів у відповідності до темпо-ритмічної структури музичного твору сприяє розвитку музичного слуху, почуття ритму та здатності до емоційної інтерпретації музики через рух. Це поглиблює емоційний інтелект учнів та їхню здатність до емпатійного сприйняття мистецтва.

Виховання культури рухів через хореографічну підготовку, як танцювальна складова, що базується на елементах класичної та сучасної хореографії, є ключовим інструментом у формуванні рухової культури. Засвоєння танцювальних кроків, позицій та комбінацій сприяє вихованню правильної постави, граціозності, пластичності та виразності рухів. Ці якості, що формуються в межах уроку фізичної культури, мають пролонгований ефект, проявляючись у повсякденній поведінці та манерах учнів. Розвиток творчого потенціалу та навичок самопрезентації, є саме артистична складова, що вимагає створення певного образу та емоційної виразності, активізує творчі здібності учнів. Необхідність передати характер музики та зміст композиції через міміку, жести та пластику тіла сприяє розвитку навичок самовираження та впевненості у собі. Це, в свою чергу, є важливим фактором соціалізації та гармонізації особистості.

Інтеграція елементів художньої гімнастики в урок фізичної культури передбачає не механічне копіювання спортивних програм, а дидактичну адаптацію її засобів до завдань загальної освіти. Методично обґрунтоване використання музично-ритмічних вправ, танцювальних комбінацій, вправ з предметами (м'яч, скакалка, стрічка) та акцент на естетичній якості виконання рухів дозволяють підвищити емоційну насиченість та мотиваційну привабливість уроків фізичної культури. Такий підхід трансформує заняття з суто тренувального процесу на творчу діяльність, що забезпечує комплексний вплив на фізичний, емоційний та естетичний розвиток учнів.

Для реалізації завдань естетичного виховання в межах шкільного уроку фізичної культури нами було розроблено структурно-функціональну модель інтеграції елементів художньої гімнастики. Ключовим для її побудови стало визначення оптимального місця, обсягу та змісту цих елементів у кожній частині заняття, що забезпечує системний та цілісний вплив на розвиток учнів. Запропонована модель базується на принципі органічної інтеграції, де елементи художньої гімнастики не замінюють, а якісно доповнюють та збагачують традиційну програму, підвищуючи її виховний та освітній потенціал.

Метою моделі є підвищення емоційної насиченості занять, розвиток естетичної культури та рухової виразності учнів, особливо дівчат-підлітків.

Інтеграція здійснюється диференційовано в кожній з трьох частин уроку фізичної культури.

Таблиця 1

Структурно-функціональну модель інтеграції елементів художньої гімнастики в межах уроку фізичної культури

Частина уроку	**Тривалість**	**Мета**	**Зміст інтегрованих елементів**
1. Підготовча	10–12 хвилин	Функціональна підготовка організму, створення позитивного психоемоційного фону, розвиток почуття ритму та музичності.	Музично-ритмічна розминка: різновиди ходьби та бігу під музику, танцювальні кроки (приставний, галоп). Партерна гімнастика: вправи на гнучкість, стретчинг та формування постави під спокійну музику.

2. Основна	20–25 хвилин	Вирішення основних освітніх завдань, розвиток фізичних якостей та одночасне формування естетичних навичок.	«Естетичні паузи»: вправи на статичну рівновагу («ластівка», «пассе») та пластичність між інтенсивними навантаженнями. Розучування музично-рухових комбінацій: короткі зв'язки з 2–3 елементів (крок, поворот, стрибок). Вправи з предметами: ритмічні стрибки зі скакалкою; перекати та кидки м'яча; базові обертання обруча або стрічки.
3. Заключна	3–5 хвилин	Поступове зниження навантаження, відновлення організму, релаксація та рефлексія.	Вправи на розслаблення: повільний стретчинг та дихальні вправи під спокійну музику. Творча імпровізація: вільні рухи під музику для передачі емоційного стану.

Таким чином, дана модель дозволяє системно та методично обґрунтовано інтегрувати засоби художньої гімнастики в освітній процес, перетворюючи урок фізичної культури на ефективний інструмент гармонійного розвитку особистості.

Для забезпечення об'єктивності дослідження на початку (констатувальний етап) та наприкінці (контрольний етап) експерименту було проведено комплексне тестування за визначеними критеріями з використанням надійних методик.

Критерії та методики оцінювання: фізичний розвиток, оцінка цього критерію включала тести на гнучкість: визначалася за допомогою тесту «Нахил тулуба вперед з положення сидячи» (см); координаційні здібності, що оцінювалися за результатами виконання тесту «Човниковий біг 4х9 м» (с); рівновага, діагностувалася за допомогою ускладненого варіанту проби Ромберга (утримання статичної пози на одній нозі із заплющеними очима, с).

Рухова культура. Цей комплексний критерій оцінювався методом експертних оцінок (залучалися [4 вчителі фізичної культури) за 5-бальною шкалою, де аналізувалися: постава – візуальна оцінка за соматоскопічними показниками під час ходьби та стояння; виразність рухів: оцінка амплітуди, плавності, легкості та емоційної наповненості під час виконання стандартизованої рухової комбінації; музичність – оцінка здатності узгоджувати рухи з темпом, ритмом та характером музичного супроводу.

Психоемоційний стан, для діагностики використовувалися стандартизовані психологічні методики: рівень тривожності визначався за допомогою шкали самооцінки особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна; самооцінка досліджувалася за методикою Дембо-Рубінштейн в адаптованому для підлітків варіанті.

Мотивація до занять оцінювалася за двома показниками: відвідуваність (кількісний аналіз журналів відвідуваності уроків фізичної культури), активність на уроках (фіксувалася шляхом педагогічного спостереження за спеціально розробленим протоколом, де оцінювалася ініціативність, старанність та емоційна залученість до процесу заняття).

Висновки. У статті проаналізовано та теоретично обґрунтовано високий педагогічний потенціал інтеграції елементів художньої гімнастики у процес фізичного виховання дівчат-підлітків. Встановлено, що синтетична природа художньої гімнастики, яка поєднує спортивну, музичну, танцювальну та артистичну складові, створює унікальні умови для комплексного впливу на формування естетичної культури особистості.

Розроблена структурно-функціональна модель уроку фізичної культури демонструє методичну доцільність диференційованого включення елементів художньої гімнастики в підготовчу, основну та заключну частини заняття. Такий підхід дозволяє гармонійно поєднувати вирішення завдань фізичного розвитку з формуванням грації, пластичності, музичності та рухової виразності, що, в свою чергу, може сприяти підвищенню мотивації учениць та естетизації освітнього процесу в цілому.

Перспективними напрямами подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі. Це передбачає організацію та проведення педагогічного експерименту для порівняльного аналізу динаміки показників фізичного розвитку, рухової культури та психоемоційного стану учениць у контрольних та експериментальних групах. Подальшого вивчення потребує також розробка диференційованих варіативних модулів для різних вікових груп та дослідження довготривалого впливу інтегрованих занять на формування стійкого інтересу до рухової активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубовой В. В., Сіпакова Д. О., Васюра В. С. Роль фізичних вправ у формуванні естетичних навичок здобувачів освіти. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти*. Полтава : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024 С. 57-59.

2. Пахальчук Н., Бондарчук О., Гайдукевич А. Взаємодія фізичного та естетичного виховання особистості. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. Вип. 8. С. 311–314.

3. Рацул А. Б., Нагорна О. В. Розвиток особистості школяра засобами естетичного виховання. *Практика естетичного виховання у закладах освіти :* Кропивницький, 2021 р. С.142-145
URL: https://www.cusu.edu.ua/images/conferences/2021/zbirn_conferevc_21.05.21.pdf#page=142 (дата звернення: 14.09.2025).

4. Шевченко О. В., Момот В. В. Формування відчуття ритму у школярів у взаємодії фізичного і естетичного виховання. Innovations and prospects of world science : proceedings of the 6th International scientific and practical conference. Vancouver : Perfect Publishing, 2022. P. 550–555.

5. Шмарко Н. Вплив фізичної культури на формування естетичних цінностей у студентів закладів фахової передвищої освіти**.** Молодь і ринок : Київ, 2025. № 3/235. С. 164-168 URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322605 (дата звернення: 04.10.2025).

УДК 796.012.2:373.3

Роман ТИЛОХА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ШВИДКІСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О.В.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку швидкісних здібностей молодших школярів у контексті сучасних тенденцій фізичного виховання. Розкрито сутність поняття «швидкість» як однієї з провідних фізичних якостей, що визначає рівень рухової підготовленості дитини та є важливим показником її фізичного розвитку. Обґрунтовано значення швидкісних здібностей у формуванні базових навичок рухової діяльності, підвищенні працездатності, розвитку координаційних можливостей і забезпеченні гармонійного фізичного розвитку.

Висвітлено анатомо-фізіологічні та психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, що створюють сприятливі передумови для вдосконалення швидкості: підвищена лабільність нервових процесів, гнучкість нервово-м'язових зв'язків, висока рухливість і здатність до швидкого засвоєння рухових навичок. Зазначено, що саме в цьому віковому періоді формується основа для подальшого вдосконалення швидкісних реакцій і розвитку координаційних механізмів руху.

Проаналізовано історичну еволюцію підходів до розвитку швидкісних здібностей у дітей, починаючи від класичних систем фізичного виховання XIX–XX ст. до сучасних інноваційних методик. Акцентовано на необхідності інтеграції традиційних форм (естафети, біг із прискоренням, рухливі ігри) з новітніми технологіями, що використовують елементи цифрового моніторингу, змагальні та інтерактивні методи навчання.

Ключові слова: *швидкісні здібності, молодші школярі, фізичне виховання, сенситивний період психофізіологічні особливості, методика тренування, інтерактивні технології. рухливі ігри, цифровий моніторинг.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації освіти питання розвитку фізичних якостей дітей набуває особливої актуальності. Серед основних фізичних якостей людини швидкість займає провідне місце, адже від неї залежать ефективність виконання рухових дій, рівень загальної працездатності, реакція на зовнішні подразники, а також успішність у багатьох видах спортивної діяльності. Розвиток швидкісних здібностей є не лише важливою складовою фізичної підготовленості, але й необхідною умовою всебічного гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Початкова школа – це період формування основних рухових умінь і навичок, розвитку координаційних, силових, витривалих і швидкісних здібностей. Саме у віці 7–10 років спостерігається найбільш інтенсивне дозрівання нервової системи, удосконалюється діяльність аналізаторів, розвивається здатність до швидких рухових реакцій, що створює оптимальні умови для цілеспрямованого розвитку швидкості. Разом із тим педагогічна практика свідчить про те, що розвиток швидкісних здібностей часто відбувається стихійно, без належного науково-методичного забезпечення.

Актуальність проблеми зумовлюється й тим, що в умовах зниження рівня фізичної активності дітей молодшого шкільного віку та зростання ролі інформаційних технологій, спостерігається зменшення рухового навантаження, скорочення часу, відведеного на активні ігри та вправи. Це призводить до порушення природного розвитку рухових якостей, у тому числі й швидкості. Таким чином, виникає необхідність пошуку нових форм і засобів, які б стимулювали фізичну активність дітей і сприяли розвитку їхніх швидкісних можливостей у навчальному процесі.

Особливу увагу варто приділити поєднанню традиційних засобів фізичного виховання з інноваційними підходами – використанням інтерактивних методик, ігрових технологій, засобів цифрового контролю та

самооцінювання. Це відповідає сучасним тенденціям гуманізації освітнього процесу, орієнтації на індивідуальний розвиток, інтереси та можливості кожної дитини.

Отже, проблема розвитку швидкісних здібностей молодших школярів потребує системного науково-методичного обґрунтування, оновлення педагогічних підходів і пошуку ефективних шляхів їх реалізації в освітньому процесі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку швидкісних здібностей у дітей молодшого шкільного віку займає важливе місце у вітчизняній і зарубіжній теорії фізичного виховання. У працях класиків педагогіки та фізичної культури, зокрема П. Ф. Лесгафта, І. Сєченова, Л. В. Волкова [3], обґрунтовано ідею про взаємозв'язок фізичного розвитку та психофізіологічних особливостей організму дитини. Дослідники підкреслювали, що ефективність навчання рухам безпосередньо залежить від рівня розвитку швидкості реакції, здатності до миттєвого реагування на зміну ситуації та координації рухових дій.

Л. Волков [3] у своїй фундаментальній праці «Теорія і методика дитячого та юнацького спорту» визначив швидкість як комплексну фізичну якість, що проявляється у здатності до максимально швидкого виконання рухів у найкоротший час. Учений зазначає, що основними компонентами швидкості є швидкість простої і складної реакції, частота рухів і швидкість окремої дії. Ці положення стали базовими для подальших досліджень у галузі дитячого спорту та фізичного виховання.

Наукові підходи В. Платонова [5] розкривають системну природу швидкісних здібностей і визначають їх як результат взаємодії функціональних систем організму – нервової, м'язової та сенсорної. Дослідник підкреслює, що розвиток швидкості має бути поступовим і базуватися на вікових можливостях дітей, із чітким дотриманням принципів варіативності та послідовності навантажень.

О. Дубогай [4] розглядає проблему формування швидкісних якостей у контексті шкільної освіти, звертаючи увагу на педагогічні умови, які забезпечують ефективність розвитку цієї фізичної якості. Автор наголошує на необхідності впровадження ігрових форм роботи, застосування диференційованих завдань та використання індивідуального підходу до учнів залежно від їхнього рівня фізичної підготовленості.

Значний внесок у дослідження вікових закономірностей розвитку фізичних якостей зробила М. Булатова [2], яка довела, що вік 7–10 років є найбільш сприятливим для формування швидкісних навичок завдяки високій лабільності нервових процесів та еластичності м'язових структур. Дослідниця підкреслює важливість дотримання біологічних ритмів, раціонального чергування навантаження і відпочинку, а також обов'язкове використання рухливих ігор як засобу природного розвитку швидкості у дітей.

Сучасні дослідження (Г. Ткачук, С. Білан, Л. Омельченко, В. Бубка та ін.) спрямовані на розробку інноваційних технологій фізичного виховання, що поєднують традиційні вправи зі змагальними, інтерактивними та мультимедійними формами тренування. Автори підкреслюють ефективність використання цифрових засобів моніторингу (таймерів, сенсорних систем, відеоаналізу), що дозволяє об'єктивно оцінювати динаміку розвитку швидкісних здібностей [1; 6].

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність значного теоретичного напрацювання, проблема вдосконалення швидкісних здібностей молодших школярів у системі фізичного виховання потребує подальшого узагальнення, адаптації до сучасних освітніх реалій і впровадження інноваційних методичних підходів.

Метою статті є теоретичне узагальнення підходів до розвитку швидкісних здібностей молодших школярів та визначення ефективних методичних засад їх формування у процесі фізичного виховання з урахуванням сучасних наукових і педагогічних тенденцій.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Швидкість визначається як здатність людини виконувати рухові дії в мінімальний час або максимально швидко реагувати на зовнішній подразник. Основними компонентами швидкості є:

1) латентний час простої або складної реакції;
2) частота рухів;
3) швидкість окремої рухової дії.

Для дітей молодшого шкільного віку характерні підвищена лабільність нервових процесів, швидкість збудження і гальмування, а також висока пластичність моторних навичок, що створює оптимальні передумови для розвитку цієї фізичної якості.

У віці 7–10 років відбувається інтенсивний розвиток рухового аналізатора, удосконалення регуляції рухів центральною нервовою системою, збільшення маси м'язів і покращення енергетичних процесів. Водночас м'язові волокна дітей ще не здатні до тривалих силових напружень, тому швидкісні вправи повинні бути короткочасними, але виконуватися з максимальною інтенсивністю. Дослідження фізіологів показують, що саме у цьому віці спостерігається найбільша чутливість до тренувальних впливів, спрямованих на розвиток швидкості рухів.

Перші систематизовані підходи до розвитку швидкості у школярів з'явилися в середині XX століття, коли в програму фізичного виховання були включені вправи на біг з прискоренням, естафети, стрибки та рухливі ігри. У 1980–1990-х роках розроблялися комплексні програми підготовки дітей, що враховували індивідуальні можливості та рівень фізичного розвитку. З початку XXI століття акцент змістився у бік особистісно

орієнтованого та ігрового підходів, які сприяють розвитку не лише фізичних, а й психоемоційних якостей школярів.

У сучасних наукових дослідженнях розвиток швидкісних здібностей розглядається з позицій **нейропедагогічного підходу**, що пов'язує швидкість рухової реакції з ефективністю міжпівкульної взаємодії, сенсомоторної інтеграції та швидкістю проведення нервових імпульсів. Доведено, що вправи, які поєднують рух і сенсорне навантаження (зорові, звукові, кінестетичні стимули), активізують префронтальні відділи кори та прискорюють формування нейронних зв'язків, відповідальних за швидкість реагування.

Перспективними є також методики, що ґрунтуються на **концепції специфічності тренувальних впливів**, коли рухові завдання варіюються за умовами виконання, що сприяє підвищенню адаптивності нервово-м'язової системи. Інтерактивні технології та цифрові засоби (світло- та звукові сенсори, таймінгові платформи, мобільні додатки) забезпечують **біологічний зворотний зв'язок**, що підвищує мотивацію учнів і дозволяє здійснювати об'єктивний контроль прогресу.

Сучасні технології розвитку швидкості базуються на поєднанні різних методичних принципів:

- **ігрового**, що забезпечує природність рухів і позитивний емоційний фон;
- **повторного,** який формує стійкі рухові навички;
- **варіативного,** що дозволяє змінювати умови виконання вправ для підвищення адаптивності;
- **інтерактивного,** який поєднує цифрові технології (відеоаналіз, сенсорні системи, таймінг).

Наприклад, у процесі занять фізичною культурою можуть застосовуватись вправи на короткі прискорення (5–20 м), реакцію на звуковий або зоровий сигнал, швидкі зміни напряму руху, а також рухливі ігри типу «Хто швидше», «Естафета з м'ячем», «Сигнальний біг». Важливою педагогічною умовою є оптимальний обсяг навантаження – не більше 10–12 повторень у серії, із достатнім відпочинком для відновлення.

Розвиток швидкісних здібностей має базуватися на принципах індивідуалізації, тобто врахування вікових, статевих та психофізіологічних особливостей дитини. Для учнів із низьким рівнем фізичної підготовленості доцільно застосовувати поступове нарощування інтенсивності вправ, а для більш підготовлених – використання ігрово-змагальних елементів.

У практиці сучасних шкіл ефективним є впровадження коротких рухових пауз на уроках, інтерактивних фізкультхвилинок, міні-тренувань у позаурочний час, що стимулюють розвиток швидкісних якостей у природних умовах навчання.

Науковці підкреслюють, що для ефективного розвитку швидкісних здібностей важливими є не лише засоби тренування, але й **педагогічні умови**: поступове ускладнення завдань, індивідуалізація навантаження, висока щільність рухової активності, позитивний емоційний фон, використання коротких ігрових форм та елементів змагальності. Саме ці умови забезпечують перехід від простих реакцій до складних, що безпосередньо впливає на темп опанування рухових дій у молодшому шкільному віці.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розвиток швидкісних здібностей у дітей молодшого шкільного віку має важливе значення для формування загальної фізичної підготовленості та здоров'я. Найсприятливіший період для вдосконалення швидкісних якостей – вік від 7 до 10 років, коли нервово-м'язова система дитини найбільш сприйнятлива до тренувальних впливів.

Ефективність педагогічного впливу забезпечується комплексним застосуванням ігрових, інтерактивних, варіативних і диференційованих методів, що сприяють не лише покращенню швидкісних показників, але й розвитку інтересу до занять фізичною культурою. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення експериментальних програм з використанням цифрових технологій моніторингу рухових дій та оцінки результативності навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан С. П., Омельченко Л. В. Педагогічні умови розвитку рухової активності учнів початкової школи. Харків: ХНПУ, 2020. 152 с.
2. Булатова М. М. Фізична підготовка дітей молодшого шкільного віку. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. 268 с.
3. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту. Київ: Олімпійська література, 2002. 296 с.
4. Дубогай О. Д. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Київ: Освіта України, 2011. 412 с.
5. Платонов В. Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Київ: Олімпійська література, 2015. 820 с.
6. Ткачук Г. М. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів. Чернівці: Рута, 2019. 174 с.

УДК 37.035:172.15

Вадим ТКАЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ЗАГАЛЬНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА» В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

У статті розглянуто навчальну програму з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку «Загальна фізична підготовка», для учнів старших класів, у системі позашкільної освіти, як засобу формування національно-патріотичного виховання. Проаналізовано впровадження даної програми серед керівників осередку національно-патріотичного виховання та краєзнавства учнівської молоді КЗ «Інгульська Січ». Обґрунтовано ефективність реалізації програми на практиці.

Ключові слова: *національно-патріотичне виховання, розвиток, реалізація, впровадження, фізкультурно-спортивний напрямок.*

Постановка проблеми. Важливим чинником забезпечення національної безпеки та оборони України, а також формування здорової, фізично активної та національно свідомої нації є розвиток гуманітарної політики держави у сфері фізкультури та спорту. В умовах сучасної шкільної освіти, ми можемо побачити різке погіршення фізичної підготовки та здоров'я учнів, особливо яскраво ця тенденція простежується серед випускних класів у школах. В умовах військової агресії росії проти України, така динаміка набирає виключно критичного характеру. На сьогодні в Україні значне місце відводиться національно-патріотичному вихованню молоді, яке є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства і сприяє:

- розвитку національної свідомості на основі суспільно-державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність);
- формування у громадян:
- почуття патріотизму;
- поваги до Конституції і законів України;
- соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи;
- готовності до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України;
- сповідування європейських цінностей.

Саме тому, актуальним питанням є розробка, впровадження та апробація програм, які забезпечать комплексний розвиток учнів старших класів у області фізичної підготовки, спрямованої на формування міцного здоров'я, високого рівня фізичної підготовленістю стійких морально-вольових якостей, національної та громадянської свідомості.

Аналіз досліджень і публікацій. Національно-патріотичне виховання як педагогічне й соціальне явище досліджується багатьма українськими науковцями. Зокрема, І. Бех [4] акцентував увагу на морально-ціннісних основах виховання, ролі національної ідеї та інтеграції традицій у сучасний освітній процес, а також на ролі вчителя у цьому. Науковець В. Кульчицький [5], вважає, що саме через фізичні вправи, спортивні ігри, туристичні походи та військово-прикладну підготовку можна органічно поєднати фізичний розвиток молоді з вихованням патріотизму, дисципліни й командного духу. Він підкреслює необхідність інституціоналізації виховної роботи, розробки національних програм, удосконалення підготовки педагогічних кадрів. Вагомий внесок у розроблення теоретичних і методичних засад фізичної підготовки учнівської молоді та її поєднання з національно-патріотичним вихованням зробив В. Андрійченко [1,2,3]. У своїх працях він розглядає фізичну культуру не лише як систему тренувальних вправ, а як інтегральний педагогічний засіб формування громадянських і духовних цінностей молоді.

Мета статті полягає в аналізі процесу впровадження та практичної реалізації навчальної програми «Загальна фізична підготовка» у системі позашкільної освіти як ефективного засобу формування національно-патріотичної свідомості учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження програми з позашкільної освіти «Загальна фізична підготовка» базується на положеннях Законів України «Про позашкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». Її концептуальною основою є формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до самореалізації, активної громадянської позиції та свідомого ставлення до власного здоров'я.

Програма «Загальна фізична підготовка» у позашкільній освіті розглядається як інструмент формування не лише фізичних якостей учнів, а й морально-ціннісних, громадянських та патріотичних орієнтацій. Програма зорієнтована на вирішення важливої сучасної проблеми фізичного виховання підлітків – зміцнення їх здоров'я, розвиток фізичних здібностей, формування здоров'язберігаючих навичок. Також програма є

складовою системи проєкту «Захисники Кропивницького», зокрема його завершальної складової «Орден Вовка, Сокола, Лелеки» [1, с.4].

Реалізація навчальної програми має комплексний характер і побудована за блочним принципом. Вона складається з трьох основних розділів:

1. *Патріотичний* – присвячений утвердженню української громадянської ідентичності.
2. *Безпековий* – охоплює основи безпеки життєдіяльності в умовах воєнного стану.
3. *Фізкультурно-спортивний* – включає загальну фізичну підготовку, яка розподілена на шість блоків, що відповідають ключовим напрямам фізичної підготовки майбутніх захисників Батьківщини: легка атлетика, силові види спорту, єдиноборства, командні ігрові види спорту, туристична підготовка та військово-прикладне багатоборство.

Символічно, що перші п'ять блоків є підготовчими і поступово ведуть до фінального блоку, який займає приблизно половину від загальної кількості годин і включає військово-спортивне багатоборство.

Програма гуртка інтегрує фізкультурно-спортивний, оздоровчий, туристсько-краєзнавчий та військово-патріотичний напрямки позашкільної освіти, що доповнюють і поглиблюють шкільні дисципліни: «Фізична культура», «Географія», «Здоров'я, безпека та добробут», «Природничі науки», «Вчимося жити разом», «Історія України», «Всесвітня історія», «Громадянська освіта», «Захист України».

Програма реалізується у гуртку фізкультурно-спортивного напряму та розрахована на вихованців віком від 14 до 21 року. Навчання проводиться у групах основного рівня протягом одного навчального року. На засвоєння всього матеріалу виділяється 216 годин, з яких 29 годин відводяться на теоретичні заняття, а 187 годин – на практичні форми роботи: тренування, змагання, туристичні походи, ігри-випробування та навчально-тренувальні збори. Розподіл годин у межах програми є орієнтовним. За потреби керівник гуртка може коригувати обсяг часу для кожного розділу залежно від рівня підготовки вихованців, матеріально-технічного забезпечення та плану масових заходів.

Контроль знань, умінь і навичок здійснюється під час практичних занять, змагань та підсумкових заходів [1, с. 5].

Впровадження програми здійснюється шляхом організації системи занять та заходів для учнів, яка включає теоретичний та практичний аспект у вивченні матеріалу.

Практична частина включає:

- *спортивно-тренувальні заняття* з легкої атлетики, силового спорту, єдиноборств і командних ігор;
- *туристичні маршрути та походи,* спрямовані на розвиток витривалості, орієнтування на місцевості, вміння діяти в екстремальних умовах;
- *змагання та ігри-випробування,* які формують командний дух і навички колективної взаємодії;
- *навчально-тренувальні збори* та вишкільні табори, що поєднують фізичну, моральну і патріотичну підготовку;
- *зустрічі з військовослужбовцями, волонтерами, учасниками бойових дій,* що сприяють формуванню ціннісного ставлення до держави та її захисників [3, с. 15].

Ці форми діяльності створюють цілісну систему практичної підготовки учнів, спрямовану на розвиток фізичних якостей, психологічної стійкості та патріотичних переконань.Реалізація цих заходів відбувається на базі центру національно-патріотичного виховання КЗ «Інгульська Січ», в системі якої діє низка гуртків, які безпосередньо беруть у цьому участь: «Захист України», «Пішоходний туризм», «Захисники Кропивницького. Братство Котигорошків», «Захисники Кропивницького. Ліга Справедливості», «Захисники Кропивницького. Орден Вовка, Сокола, Лелеки», «Геологічне краєзнавство», «Історичне краєзнавство» [2, с. 20].

На сьогодні, даною програмою користуються керівники гуртків національно-патріотичного виховання таких закладів освіти: КЗ «Ліцей «НУШ» Кропивницької міської ради», КЗ «Ліцей природничих наук» Кропивницької міської ради», КЗ«Ліцей «Новенський» Кропивницької міської ради», КЗ «Гімназія «Лелеківська» Кропивницької міської ради», КЗ «Гімназія «Балашівська» Кропивницької міської ради», КЗ «Ліцей «Сокіл» Кропивницької міської ради», КЗ «Ліцей «Лідер» Кропивницької міської ради», КЗ «Гімназія «Сучасник» Кропивницької міської ради», КЗ «Інноваційна гімназія» Кропивницької міської ради».

Офіційно навчальну програму з позашкільної освіти фізкультурно-спртивного напрямку «Загальна фізична підготовка» було запроваджено в практику з 1 вересня 2025 року. На базі КЗ «Інгульська Січ» вже було проведено декілька вишколів для гуртківців, на яких вони показали високий рівень знань та підготовки, як теоретичної так і практичної. Загалом у місті Кропивницький, за даною програмою працює 16 гуртків, до яких у сумі залучено 240 учнів, що свідчить про високий рівень зацікавленості учнівської молоді та ефективність реалізації програми у системі позашкільної освіти.

Також, важливу роль у впровадженні відіграє методична підготовка педагогів. Керівники осередків національно-патріотичного виховання та фізкультурно-спортивних гуртків, тут виступають не лише як тренери, а й як виховники, наставники, організатори спільної діяльності. Вони формують у молоді систему моральних цінностей, засновану на любові до Батьківщини, взаємоповазі, почутті відповідальності та готовності до служіння суспільству [5, с. 83].

Методична робота педагогів включає проведення консультацій, обговорення результатів занять, планування інтегрованих заходів і створення виховних ситуацій, які стимулюють прояв лідерства, ініціативності й колективізму [6, с. 83].

Контроль за реалізацією програми здійснюється системно. Педагоги відстежують індивідуальний прогрес вихованців, фіксують динаміку їхньої фізичної підготовленості, участі в масових заходах, рівень зацікавленості й мотивації. Застосовується поєднання формувального та підсумкового оцінювання. Формувальне оцінювання проводиться під час навчальних занять – шляхом спостережень, тестових завдань, самооцінювання учнів. Підсумкове оцінювання здійснюється за результатами участі у змаганнях, туристичних випробуваннях, практичних заліках і заходах патріотичного спрямування.

Результати моніторингу стають підставою для вдосконалення навчально-тренувального процесу, оновлення змісту окремих блоків і підвищення ефективності педагогічної взаємодії [1, с. 28].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, практична реалізація програми «Загальна фізична підготовка» підтвердили її ефективність як сучасного педагогічного інструменту інтеграції фізичного, морально-вольового та національно-патріотичного виховання. Програма продемонструвала високий потенціал у формуванні в учнів старшого шкільного віку ціннісних орієнтирів, громадянської активності та готовності до відповідальної участі в житті суспільства.

Результати апробації засвідчили, що поєднання традиційних і новітніх підходів до фізичної культури, включення патріотичного, безпекового та спортивного компонентів забезпечує цілісність виховного процесу**,** сприяє зміцненню фізичного здоров'я учнів, розвитку командної взаємодії, дисциплінованості та лідерських якостей. Під час практичного впровадження програми було відзначено підвищення рівня фізичної підготовленості, витривалості та позитивне зростання мотивації до занять фізичною культурою і спортом.

Важливою складовою ефективності програми є її виховний потенціал**,** спрямований на формування патріотичної самосвідомості, почуття гордості за державу, усвідомлення громадянського обов'язку та поваги до військової служби. Діяльність гуртків, побудована на принципах партнерства, колективної відповідальності та активної участі, створює сприятливі умови для розвитку соціальної зрілості молоді та її самореалізації.

Позитивний досвід реалізації програми «Загальна фізична підготовка» у закладах позашкільної освіти доводить доцільність її подальшого поширення у практику інших освітніх установ – шкіл, центрів національно-патріотичного виховання. Масове впровадження таких програм сприятиме формуванню фізично підготовленого, національно свідомого покоління, здатного активно діяти в умовах сучасних викликів і захищати державні інтереси України.

Таким чином, навчальна програма «Загальна фізична підготовка» є не лише ефективною моделлю фізичного вдосконалення, але й важливим чинником державної політики у сфері національно-патріотичного виховання молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійченко В. В., Вовк В. М., Головко С. С., Ткаченко В. П. *Навчальна програма з позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напряму «Загальна фізична підготовка».* Кропивницький, 2025. – 29 с.
2. Андрійченко В.В. Навчальна програма з позашкільної освіти військово-патріотичного напряму «Захисники Кропивницького. Орден Вовка, Сокола, Лелеки». Кропивницький: ФОП Піскова М.А.2024. 26 с.
3. Андрійченко В.В. Національно-патріотичне виховання в умовах реалізації проєкту «Захисники Кропивницького»: методичний посібник. Кропивницький: ФОП Піскова М.А, 2024. 52 с.
4. Бех І. Д., Чорна К. «Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді». – «Гірська школа Українських Карпат», 2015, № 12-13, с. 26-37.
5. Кульчицький В. Й. *Патріотичне виховання як складова професійної підготовки майбутнього фахівця* Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород: УжНУ, 2019. (44).С. 88–92

УДК 796.015.132:612.744-053.81

Владислав ХИЛЬЧЕНКО

ВТОМА Й РИЗИК ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ У ПРОМІЖКОВОМУ ПЕРІОДІ СПОРТСМЕНІВ 18-20 РОКІВ У СПОРТИВНИХ ТАНЦЯХ

(студент ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спорту та фізичної культури)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабаліч В.А.

У статті розглянуто проблему втоми та ризику перевантажень у спортсменів 18-20 років, які спеціалізуються у спортивних танцях. Визначено сутність втоми як комплексного психофізіологічного явища, що виникає під впливом інтенсивних тренувальних і змагальних навантажень. Проаналізовано фізіологічні, психологічні та біохімічні механізми розвитку втоми, а також їх взаємозв'язок із рівнем працездатності й емоційною стабільністю спортсменів. Особливу увагу приділено проміжковому періоду, який характеризується високим ризиком розвитку перевантажень і психоемоційного виснаження. На основі

узагальнення сучасних наукових джерел і практичного досвіду запропоновано комплекс профілактичних заходів, що включає моніторинг функціонального стану, використання психологічних методів саморегуляції та педагогічне управління навантаженням. Обґрунтовано доцільність системного підходу до контролю втоми, який сприяє оптимізації адаптаційних процесів, підвищенню ефективності тренувальної діяльності та стабільності спортивної форми.

Ключові слова: *втома, перевантаження, спортивні танці, працездатність, психоемоційний стан, адаптація, профілактика.*

Постановка проблеми. Втома виступає важливим фактором, який впливає на працездатність спортсменів, результативність тренувального процесу та стабільність їхніх спортивних досягнень. У сучасних умовах інтенсифікації тренувальних і змагальних навантажень проблема вивчення механізмів виникнення, проявів і подолання втоми набуває особливої актуальності [2].

Спортивна діяльність вимагає від організму спортсмена високого рівня функціональної мобілізації, узгодженої роботи фізіологічних, біохімічних і психологічних систем. Проте надмірне або нерівномірне навантаження спричиняє порушення гомеостазу, що проявляється у розвитку втоми, зниженні працездатності, порушенні координації рухів, погіршенні когнітивних функцій і мотиваційної сфери [8;9].

Аналіз досліджень і публікацій. За даними досліджень Л. Рубіна, В. Шевеця, втома у спортсменів є поліфакторним процесом, який поєднує фізичні, біоенергетичні, нервово-гуморальні та психоемоційні компоненти [10-12]. У тренувальному процесі вона може виконувати як адаптаційну, так і обмежувальну функцію, виступаючи важливим сигналом про перевищення оптимальних навантажень [2; 6; 11]. Тому в сучасній спортивній науці зростає увага до розроблення об'єктивних методів виявлення, попередження та контролю стану втоми спортсменів.

Особливої ваги набуває психологічна (психоемоційна) втома, що зумовлена тривалими психічними перевантаженнями, інформаційним стресом, емоційним вигоранням і порушенням балансу між вимогами тренувального процесу та можливостями відновлення Психологічна складова часто виступає каталізатором фізіологічної втоми, впливаючи на суб'єктивне сприйняття навантаження, мотивацію до тренувань і здатність до саморегуляції [8].

Сучасні тенденції розвитку спорту в Україні та світі свідчать про зростання обсягів інтенсивних тренувальних дій, скорочення проміжкових періодів і посилення емоційного тиску на спортсменів. У зв'язку з цим А. В. В'язметінов, П. Д. Марущак, наплягають, що формування ефективних стратегій подолання втоми стає одним із завдань тренувальної методики, спортивної медицини та психологічного супроводу [5].

Дослідження останніх років доводять [2; 6; 7; 12], що раціональне поєднання педагогічних, медико-біологічних і психологічних засобів є найефективнішим у профілактиці розвитку втоми. Зокрема, використання функціональної діагностики, варіабельності серцевого ритму, біохімічних маркерів, психодіагностичних опитувальників та методів релаксації дозволяє своєчасно виявляти перевтому і запобігати її переходу у стан перетренованості.

Дослідження втоми у спорті має комплексне міждисциплінарне значення**,** поєднуючи досягнення фізіології, біохімії, педагогіки, психології та медицини. Актуальність теми зумовлена потребою підвищення ефективності тренувального процесу, запобігання синдрому хронічної втоми, збереження психічного здоров'я спортсменів та забезпечення їхньої стійкої змагальної готовності [1;3].

Отже, недостатня увага до проміжкового періоду зумовлює потребу у більш детальному вивченні механізмів розвитку втоми у спортсменів-танцюристів 18-20 років. Дослідження проведено відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка на 2024-2027 рр. за темою «Система підготовки спортсменів у сучасному спорті» (номер державної реєстрації 0125U000720).

Мета статті – проаналізувати особливості прояву втоми та ризику перевантажень у спортсменів 18-20 років, які займаються спортивними танцями, визначити фізіологічні та психоемоційні чинники, що впливають на працездатність у проміжковому періоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. У спортивних танцях втома є багатофакторним явищем, що виникає внаслідок інтенсивного м'язового навантаження, високої частоти серцевих скорочень (до 180-190 уд/хв), тривалого статико-динамічного напруження опорно-рухового апарату та значного енергетичного споживання під час виконання змагальної програми. Характерною особливістю цього виду спорту є поєднання високої моторної активності з точністю рухів, ритмічністю, емоційною виразністю та необхідністю підтримання комунікації між партнерами [4].

Для спортсменів віком 18-20 років властива висока емоційна залученість у процес тренувань і змагань, тому втома набуває комплексного характеру, поєднуючи фізіологічні, психоемоційні та когнітивні компоненти. На цю вікову категорію значно впливають такі фактори, як передстартове хвилювання, страх помилки, оцінка суддів, партнерська взаємодія та соціальні очікування. Емоційна напруга в поєднанні з високими фізичними вимогами ведуть до швидшого виснаження адаптаційних резервів організму, що може проявлятися у вигляді як гострої, так і хронічної втоми [4].

Уточнімо, що під проміжковим періодом розуміємо передзмагальний (передстартовий) етап річного тренувального циклу, що характеризується підвищенням інтенсивності навантажень і необхідністю точного контролю відновлення. Дослідження фізіологічних реакцій у спортсменів-танцюристів показують, що у проміжковий період відбуваються характерні зміни у функціональному стані організму: підвищується частота серцевих скорочень у спокої на 10-15%, знижується варіабельність серцевого ритму, зростає рівень кортизолу та лактату в крові, зменшуються запаси глікогену в м'язах, а також спостерігаються порушення фаз сну та апетиту. Такі зрушення свідчать про активацію стресорних механізмів, які у разі недостатнього відновлення здатні спричинити розвиток синдрому перевтоми або перетренованості.

Проміжковий період є одним із найвідповідальніших етапів підготовки спортсменів, коли тренери прагнуть досягти пікової форми та максимальної реалізації потенціалу спортсменів на змаганнях. У цей час відбувається підвищення інтенсивності тренувального процесу, збільшення кількості повторів, деталізація технічних елементів та посилення психологічної концентрації. Водночас саме у цей період зростає ризик розвитку хронічної втоми та перевантажень, зумовлених недостатнім відновленням між сесіями, неадекватним контролем навантажень і надмірними емоційними очікуваннями [6;11;12]. Насамперед: функціональні порушення серцево-судинної системи (через перевищення інтенсивності тренувань без моніторингу ЧСС); м'язово-суглобові мікротравми, що виникають унаслідок перевищення обсягу хореографічних повторів; емоційне виснаження через постійну конкуренцію, оцінювання суддів і страх невдачі; зниження когнітивної уваги та точності рухів, що свідчить про розвиток центральної нервової втоми.

Результати спостережень свідчать, що упродовж тритижневого передстартового циклу у танцюристів відбувається зниження показників динамометрії на 6-8%, подовження часу реакції на 0,04-0,06 с, а також підвищення суб'єктивної оцінки втоми за шкалою Борга з 11 до 16 балів. Такі зміни підтверджують необхідність системного контролю функціонального стану спортсменів у даний період.

Відповідно практичний аспект профілактики втоми у спортсменів-танцюристів полягає у впровадженні комплексної системи відновлення, до якої має увійти моніторинг функціонального стану, психологічну регуляцію та педагогічне управління навантаженням. Ефективним засобом контролю є щоденне вимірювання частоти серцевих скорочень у спокої, оцінка варіабельності серцевого ритму, використання суб'єктивної шкали сприйняття зусилля, фіксація показників маси тіла, якості сну та апетиту. Рекомендовано періодично застосовувати тести на витривалість, зокрема тест Купера або шестихвилинний біг, для визначення рівня функціональної готовності.

Психологічна регуляція має важливе значення для стабілізації емоційного стану спортсменів. Доцільним є використання коротких сеансів аутогенного тренування, медитації перед тренуванням, ведення щоденника емоційного самоконтролю та організація психологічних «розрядок» через партнерську підтримку, командну взаємодію або музикотерапію. Такі методи сприяють зниженню рівня тривожності, покращенню концентрації уваги та збереженню мотивації.

Педагогічний аспект профілактики полягає у правильному чергуванні техніко-хореографічних занять із загальнофізичною підготовкою, зменшенні обсягу тренувальних навантажень за 3-4 дні до змагань на 30-40 %, орієнтації на якість виконання рухів замість їх кількості та забезпеченні повноцінного сну тривалістю не менше 8 годин. Такий підхід дозволяє уникнути фізичного та психоемоційного виснаження, стабілізувати функціональний стан спортсменів і підвищити ефективність передстартової підготовки.

Таким чином, втома у спортсменів 18-20 років, які займаються спортивними танцями, має комплексний характер, що поєднує фізіологічні, психоемоційні та когнітивні компоненти. Передстартовий період є найбільш критичним з огляду на ризик розвитку перевантажень, що пов'язано з поєднанням інтенсивних тренувань і високого психологічного навантаження. Ефективна профілактика втоми можлива лише за умови системного підходу – це контроль функціонального стану, застосування психологічних методів розвантаження та педагогічне регулювання навантаження. Реалізація таких заходів сприяє оптимізації адаптаційних процесів, збереженню стабільності спортивної форми та підвищенню результативності виступів спортсменів у змагальний період. Реалізація зазначених заходів дозволяє підтримувати високий рівень функціональної готовності та уникати негативних наслідків хронічної втоми у спортсменів цієї вікової категорії.

Висновки. Втома у спортсменів-танцюристів віком 18-20 років є результатом взаємодії фізіологічних, психологічних і соціальних факторів. Проміжковий період характеризується підвищеним ризиком розвитку перевантажень через поєднання високої інтенсивності тренувань і значного емоційного тиску.

Системний контроль функціонального стану, застосування методів психологічного розвантаження та педагогічна гнучкість у плануванні тренувань є важливими умовами профілактики перевтоми. Практична реалізація цих підходів дозволяє не лише запобігти негативним наслідкам втоми, але й забезпечити оптимальний рівень адаптації та стабільність спортивної форми у вирішальний змагальний період.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у поглибленому вивченні індивідуальних реакцій спортсменів-танцюристів на тренувальні навантаження з використанням об'єктивних методів функціональної діагностики. Доцільним є також дослідження ефективності різних психологічних

методів відновлення та розроблення інтегрованих програм профілактики втоми для різних вікових і кваліфікаційних груп спортсменів-танцюристів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабаліч, В. А. Силова підготовка і відновлення працездатності плавців із травмами спини. У В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської (ред.), *Освітні практики та технології у фізичній культурі і спорті в умовах сучасних викликів: монографія* Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2025. С. 623-658.
2. Бабаліч, В. А., Дорошенко, В. В., & Луценко, І. М. Стратегії оптимізації тренувань для запобігання спортивному травмуванню у спортсменів з урахуванням факторів перетренованості. *Академічні візії*, (32), 2024.1-7.
3. Бабаліч, В., Маленюк, Т., & Голуб, О.. Ефективність силових тренувань у відновленні плавців після травм спини. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.* 2025. *Серія 15*, (3К(188)), 41-46. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k(188).07
4. Бабаліч, В.А., Осадчук, О.В. Підходи щодо розвитку координаційних здібностей спортсменів у танцювальному спорті Новації, практики та перспективи розвитку фізичної культури і спорту: матеріали VII Всеукр.наук.-практ. семінару з міжнародною участю, 11 квітня 2024 р. та II Всеукр. студ. наук.-практ. семінару з міжнародною участю, 12 квітня 2024 р. Кропивницкий : Видавець Лисенко В. Ф., 2024.137-140
5. В'язметінов, А. В., & Марущак, П. Д. Використання засобів відновлення при травмах та захворюваннях спортсменів. *Фізичне виховання аграрних вищих закладів освіти: проблеми, пошуки та шляхи вирішення: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Ніжин, 24-25 січня 2008 р.), 2008. С. 122.
6. Євтушенко, І., Буток, О., Отрошко, О., & Стороженко, А. Облік індивідуального підходу до підготовки спортсменів у ігрових видах спорту (на прикладі баскетболу, волейболу та футзалу). *Здоров'я людини та нації*, 2023. (1), 21-36. https://doi.org/10.31548/humanhealth.1.2023.21
7. Маленюк, Т., Бабаліч, В., & Панченко, Г. Засоби відновлення працездатності бігунів на середні та довгі дистанції. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2024. 2(1), 136-143. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.61
8. Солодніков, М. Д. Перетренованість: ознаки, заходи запобігання та методи боротьби (для професійних спортсменів). *Академічні візії*, 2025. (42). С. 1-8 https://orcid.org/0009-0000-1955-6795
9. Пєшкова, О. В. Вплив засобів фізичної реабілітації на стан серцево-судинної системи спортсменів при початкових ступенях перетренованості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2013. (3), 108-113.
10. Рубан, Л., Хацаюк, О., Ярещенко, О., Корольов, А., & Оленченко, В. Вегетативна реактивність у спортсменів у стані перетренованості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2019. (4(72)), 54-59.
11. Шевець, В. Показники вегетативної дисфункції у спортсменів з ознаками перетренованості. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2023 Серія 15*, (5(164)), 170-174. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).38
12. Шевець, В. П., Атаман, Ю. О., & Бріжата, І. А. Поширеність симптомів нефункціонального перенапруження у висококваліфікованих легкоатлетів. *Rehabilitation and Recreation,* 2022 (13), 147-154.

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 004.67

Анастасія РАВА

ВІДБІР ЗАСОБУ ДЛЯ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПАНЕЛІ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету інформаційних технологій, математики та природничих наук)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лупан І. В.

Інформаційна панель (дашборд) поєднує візуалізацію даних, аналітичний функціонал та інтеграцію з різними джерелами інформації у зрозумілому та динамічному форматі. Проєктування та розробка дашборду, який наочно презентує динаміку змін ключових показників ефективності певної предметної області чи виробничого процесу, їхні актуальні значення та тенденції, залишається актуальною проблемою, оскільки необхідно враховувати специфіку даних, особливості цільової аудиторії та можливості сучасних платформ.

У статті розглянуто принципи створення дашбордів та здійснено порівняння інструментів для створення дашбордів з погляду можливостей їх застосування в освіті.

Ключові слова: *інтерактивна інформаційна панель (дашборд); візуалізація даних; принципи побудови дашборду; засоби розробки дашбордів.*

Вступ. Інформаційна панель або дашборд, що поєднує візуалізацію даних, аналітичний функціонал та інтеграцію з різними джерелами інформації у зрозумілому та динамічному форматі, є одним із інструментів цифровізації будь-якої галузі.

Процес створення ефективного дашборду складається з кількох етапів [1]:

1. Аналіз потреб – визначення, які дані потрібні та для вирішення яких завдань будуть використовувати панель.
2. Вибір KPI (Key Performance Indicators) – встановлення ключових показників, які будуть відображатися на панелі.
3. Підготовка даних – очищення, стандартизація, агрегування, анонімізація.
4. Розробка макету панелі – визначення структури панелі, розташування та розмір графіків, карт, таблиць.
5. Вибір інструмента – обрання платформи, яка задовольнить вимоги.
6. Реалізація та тестування – створення візуалізацій, налаштування інтерактивності, перевірка коректності даних.
7. Оптимізація – покращення швидкодії та зручності використання.
8. Впровадження та підтримка – навчання користувачів і регулярне оновлення.

Крім різноманітних аспектів проєктування дизайну дашборду та моделювання даних, важливим питанням для створення ефективних візуалізацій є вибір відповідних засобів. Сучасний ринок пропонує велику кількість програмних рішень для створення інформаційних панелей, які можна класифікувати за рівнем функціональності, вартістю, доступністю інтеграцій з іншими системами та складністю освоєння. Зупинимося на проблемі вибору відповідного інструмента для створення дашборду.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні підходи до візуалізації даних в цілому можна умовно поділити на три основні парадигми [1; 2; 3]:

- Статична візуалізація – побудова графіків і діаграм у статичному форматі (наприклад, у звітних документах або презентаціях). Цей підхід є традиційним і широко застосовується для публікації результатів досліджень у наукових виданнях.
- Динамічна візуалізація – інтерактивне представлення даних, що дозволяє користувачу змінювати параметри відображення, фільтрувати інформацію та досліджувати взаємозв’язки між показниками.
- Візуалізація в реальному часі – відображення показників, що оновлюються автоматично з джерел даних. Наприклад у сфері освіти це актуально для моніторингу відвідуваності, успішності та навантаження викладачів у поточному семестрі тощо.

У дослідженнях [2; 4; 5; 6] автори визначають такі принципи побудови ефективних візуалізацій:

- Простота та мінімалізм – уникнення перевантаження графіків зайвими деталями.
- Релевантність (фокус на головному) – відображення лише тих показників, що мають значення для поставленої мети.
- Сумісність – забезпечення коректного відображення на різних пристроях.
- Адаптивність до аудиторії – врахування рівня підготовки користувачів (керівництво, викладачі, студенти).
- Використання кольору з урахуванням психології сприйняття – акцентування уваги на ключових показниках без надмірної візуальної агресії, та узгоджена візуальна мова — єдина кольорова палітра, шрифти, стилі діаграм тощо.
- Інтерактивність – дозволяє користувачам самостійно досліджувати дані, змінювати часові інтервали, порівнювати показники між різними групами досліджуваних об'єктів.
- Відповідність принципам UX/UI — зрозумілий інтерфейс, логічна навігація, інтуїтивне керування.

Усі ці принципи актуальні також для інтерактивних інформаційних панелей – дашбордів. Дашборд визначають як інструмент бізнес-аналітики, що поєднує графічне представлення з можливістю інтерактивної взаємодії користувача [3]. Поєднання візуалізації з аналітичними функціями, наприклад, прогнозуванням або виявленням аномалій, розширює можливості використання дашбордів у стратегічному плануванні діяльності підприємств, дозволяє адміністрації та іншим зацікавленим особам ефективно моніторити виробничі процеси, виявляти проблемні тенденції та оперативно приймати управлінські рішення.

Багато дослідників і науковців, як зазначено в огляді [6], погоджуються з тим, що на дашборді: не варто перевантажувати користувачів; слід уникати візуального безладу; уникати поганого візуального дизайну та ретельно вибирати ключові показники ефективності; представлена інформація має відповідати існуючим робочим процесам; не потрібно відображати забагато даних; необхідно розміщувати як функціональні, так і візуальні об'єкти (тобто елементи керування та, власне, інформаційні об'єкти); необхідно забезпечувати узгодженість, можливості взаємодії та керувати складністю, а також симетрично організовувати діаграми, групувати діаграми за атрибутами, чітко розділяти ці групи діаграм та впорядковувати діаграми за часом.

Вибір платформи для розробки дашбордів впливає на зручність використання та швидкість прийняття рішень [2]. Сучасні інструменти, зокрема Tableau, Qlik Sence та Google Looker Studio, забезпечують інтеграцію з різними джерелами даних, автоматичне оновлення та гнучке налаштування інтерфейсу під потреби користувача, а також дозволяють проєктувати та розробляти інформаційні панелі з дотриманням вищеперелічених принципів.

Виклад основного матеріалу. У роботі були застосовані методи аналізу літературних джерел, порівняльного аналізу програмного забезпечення, експериментальної апробації обраного інструментального засобу та розробки тестової інформаційної панелі.

У сфері освіти дашборди допомагають контролювати динаміку вступної кампанії; аналізувати рівень успішності студентів; моніторити відвідуваність; оцінювати ефективність навчальних програм; здійснювати управління ресурсами, порівняння ключових показників між регіонами чи спеціальностями тощо [7; 8]. Зокрема з видатками на освіту можна ознайомитися на сайті Міністерства фінансів України [9], а на сайті Міністерства освіти і науки України – з освітніми індикаторами [10] та іншими показниками освітньої діяльності [11].

Для них визначені вище принципи є актуальними: дизайн панелі (тип діаграми, кольорова гама, структура) визначає сприйняття інформації користувачем, надмірне використання візуальних елементів або невдалий формат відображення може викривлювати зміст [1]. Однак при візуалізації освітніх даних особливої важливості набувають також етичні аспекти та конфіденційність персональних даних.

Стосовно ж вибору засобів візуалізації, зазначимо, що інструменти візуалізації освітніх даних можна умовно поділити на три групи:

1. Спеціалізовані BI-платформи – Google Looker Studio, Microsoft Power BI, Tableau, Qlik Sense, які забезпечують широкі можливості інтеграції з базами даних та хмарними сервісами [2].
2. Вбудовані інструменти LMS – модулі візуалізації, що є складовими систем дистанційного навчання (Moodle, Canvas), які надають базові звіти та діаграми [12].
3. Мобільні та веб-додатки – окремі інструменти для швидкого аналізу та візуалізації, орієнтовані на індивідуальне використання (Datawrapper, Infogram) [13].

Залишимо вбудовані інструменти LMS поза дужками і зосередимо увагу на інструментах загального призначення.

Для коректного порівняння засобів розробки дашбордів було виділено основні критерії, які мають значення для побудови інформаційних панелей зокрема в освітніх установах:

1. Вартість – наявність безкоштовної версії або ліцензійної політики, доступної для закладів освіти.
2. Простота використання – зручність інтерфейсу та час, необхідний для освоєння.
3. Інтеграція з джерелами даних – підтримка підключення до баз даних, API, LMS та хмарних сервісів.

4. Можливості візуалізації – кількість і різноманітність доступних типів діаграм, кастомізація дизайну.
5. Аналітичний функціонал – наявність фільтрів, прогнозування, обчислюваних полів, AI-модулів.
6. Придатність для динамічного оновлення даних – можливість підключення до джерел у режимі реального часу.
7. Доступність для спільної роботи – колаборації – підтримка колективного редагування та спільного доступу до панелей.
8. Наявність мобільних версій дашбордів для перегляду аналітики з телефонів та планшетів.

За результатами порівняння було створено таблицю 1:

Таблиця 1.

Порівняння засобів для створення освітніх дашбордів

Інструмент	Вартість	Інтеграція з джерелами даних	Можливості динамічної візуалізації	Зручність інтерфейсу	Підходить для освіти
Google Looker Studio	Безкоштовно	Google Sheets, BigQuery, Analytics, CSV, API	Так	Висока	Так
Microsoft Power BI	Платно (безкоштовна версія з обмеженнями)	Дуже широкий спектр, включно з SQL, Excel, API	Так	Середня	Так
Tableau	Платно	Різноманітні БД, хмарні сервіси, API	Так	Висока	Так
Qlik Sense	Платно	Потужна інтеграція з БД та API	Так	Середня	Частково
Datawrapper	Умовно безкоштовно	CSV, Excel, Google Sheets	Обмежено	Висока	Частково

Google Looker Studio (раніше – Google Data Studio) є безкоштовним веб-сервісом для створення інтерактивних звітів і дашбордів [14; 15; 16]. Його основною перевагою є глибока інтеграція з іншими сервісами Google, зокрема Google Sheets, Google Analytics та BigQuery. Для освіти це означає простоту імпорту даних, швидку розробку візуалізацій та можливість колективної роботи.

Microsoft Power BI є одним із найпотужніших інструментів бізнес-аналітики [2]. Платформа підтримує широкий спектр джерел даних, пропонує розвинуті можливості трансформації та підготовки даних, а також аналітичні функції з використанням мови DAX. В освітньому середовищі Power BI часто застосовується для моніторингу успішності, аналізу відвідуваності та оптимізації адміністративних процесів.

Tableau вирізняється інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом та високою якістю графічних візуалізацій [2]. Продукт орієнтований на користувачів, які потребують гнучких інструментів для створення комплексних візуальних рішень. Tableau підтримує інтеграцію з численними базами даних і хмарними сервісами, що робить його придатним для аналізу великих освітніх масивів.

Qlik Sense пропонує асоціативну модель даних, яка дає змогу користувачам самостійно досліджувати інформацію без необхідності суворого дотримання ієрархій [2]. Це корисно в освітньому контексті, коли потрібно оперативно знаходити зв’язки між показниками.

Datawrapper є хмарним інструментом, орієнтованим на швидке створення графіків, карт та таблиць [13]. Завдяки простоті використання та акценту на візуальну привабливість, він підходить для публікації результатів досліджень, статистики та презентацій у сфері освіти.

Зауважимо, що у наведених вище прикладах при створенні освітніх дащбордів були використані Power BI [9; 10] та Google Looker Studio [11].

Висновки та перспективи дослідження. Проведений аналіз показує, що Microsoft Power BI та Tableau забезпечують розширені аналітичні можливості, але вимагають платної ліцензії та більшої технічної підготовки користувачів. Qlik Sense вирізняється унікальною асоціативною моделлю даних, однак менш поширений в освітніх установах. Datawrapper підходить для швидких та візуально привабливих графіків, але не підтримує повноцінні динамічні панелі. А от орієнтований на широкий спектр користувачів — від аналітиків до викладачів і дослідників Google Looker Studio є привабливим рішенням для освітніх закладів із обмеженими фінансовими ресурсами за співвідношенням «вартість – функціональність – зручність». Серед переваг Google Looker Studio слід виділити його інтеграційні можливості, гнучкість у налаштуванні візуалізацій, підтримку одночасної роботи кількох користувачів у реальному часі. Певні ж обмеження у швидкості обробки великих даних, дещо менший набір аналітичних функцій порівняно з професійними BI-платформами – не критичні для освітніх дашбордів.

Враховуючи вищезазначене серед усіх інструментів у контексті нашого дослідження особливу увагу було приділено саме Google Looker Studio. Глибоке вивчення функціоналу цього засобу та розробка за його допомогою дашборду для візуалізації освітніх даних є завданням подальшої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Окунькова О. О. Візуалізація даних. Від простого до складного. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Технічні науки, Том 33 (72). № 3, 2022. С. 61-66. DOI: https://doi.org/10.32838/2663-5941/2022.3/10

2. Lavanya A., Sindhuja S., Gaurav L., Ali W. A Comprehensive Review of Data Visualization Tools: Features, Strengths, and Weaknesses. *International Journal of Computer Engineering in Research Trends*. 2023. Vol.10 (1). P. 10-20. DOI: https://doi.org/10.22362/ijcert/2023/v10/i01/v10i0102

3. Yigitbasioglu O. M., Velcu O. A review of dashboards in performance management: Implications for design and research. *International Journal of Accounting Information Systems*. 2012. Vol. 13, no. 1. P. 41-59. URL: https://doi.org/10.1016/j.accinf.2011.08.002

4. Abduldaem A., Gravell A. Principles for the design and development of dashboards: literature review. *Proceedings of INTCESS*. 2019. P. 1307-1316. URL: https://www.ocerints.org/intcess19_e-publication/papers/412.pdf

5. Aksoy F., Özdem M., Daş R. Comparative Review of Graphical User Interface Based Data Visualization Tools. *Türk Doğa ve Fen Dergisi*. 2025. Vol. 14, no. 2. P.124-133. URL: https://doi.org/10.46810/tdfd.1628295

6. Bach B., Freeman E., Abdul-Rahman A., Turkay C., Khan S., Fan Y., Chen M.. Dashboard Design Patterns. *IEEE VIS conference (Oklahoma City, OK)*. 2022. 11 pp. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.00757 (https://arxiv.org/pdf/2205.00757)

7. Park Y., Jo I. H. Development of the learning analytics dashboard to support students' learning performance. *Journal of Universal Computer Science*. 2015. Vol. 21, issue 1. P. 110-133. – URL: https://www.jucs.org/jucs_21_1/development_of_the_learning/jucs_21_01_0110_0133_park.pdf

8. Raj S., Paliwal M. Higher Education Dashboard Implementation Using Data Mining And Data Warehouse: A Review Paper. *International Journal of Innovative Research in Computer Science & Technology*. 2022. P.107-111. URL: https://doi.org/10.55524/ijircst.2022.10.1.19

9. Освітні індикатори (Дашборд). URL: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYmE4NDExNWEtODhiZi00ODE2LWEyZmItZWEwOTA2NmYyZmViIiwidCI6IjcxNmVkNjRjLTI2ZTItNGI5ZS04Yjg4LTcyZjllZDlhNWU4MyIsImMiOjl9 (дата звернення: 25.07.2025)

10. Інтерактивний аналітичний інструмент Міністерства фінансів України – «дашборд». URL: https://www.mof.gov.ua/uk/the-reform-of-education (дата звернення: 25.07.2025)

11. Цифрові пристрої, передані закладам освіти в межах співпраці з партнерами з розвитку. Дашборд. URL: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/d156064e-81a3-4df1-b0ca-ed8132731e5f/page/kxPID (дата звернення: 25.07.2025)

12. Ifenthaler D., Yau J. Y.-K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68, no 4. P. 1961-1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

13. 5 найкращих сервісів для візуалізації даних. TopLead – Visual Content Solutions. URL: https://toplead.com.ua/ua/blog/id/5-najkraschih-servisiv-dlja-vizualizaciji-danih-292/ (дата звернення: 25.07.2025)

14. Looker. Business Intelligence (BI) & Data Analytics Platform. URL: https://looker.com/#exit-popup (date of access: 25.07.2025)

15. Томенко Т., Дьоміна К. Google Looker Studio. Посібник з використання. URL: https://itforce.ua/blog/google-looker-studio/ (дата звернення: 25.07.2025)

16. Google. Looker Studio Help Center URL: https://support.google.com/looker-studio (date of access: 25.07.2025)

УДК 159.91:316.774:355.01(045)

Олександра ІЛЬЧЕНКО

ВПЛИВ МАС-МЕДІА НА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

Постановка проблеми. Під час сучасної війни в Україні інформаційний простір є одним із ключових полів протистояння. Молодь, що активно використовує цифрові медіа як основне джерело інформації та соціальної взаємодії, перебуває в умовах щоденного впливу емоційно насиченого, часто травматичного контенту. Постійне споживання новин про руйнування, людські втрати, політичні конфлікти та інші події воєнного характеру спричиняє підвищення рівня тривожності, емоційне виснаження, інформаційне перевантаження та вторинну травматизацію.

Проблема ментального здоров'я молоді в умовах війни є однією з ключових у сучасній українській психології. Вона перебуває на перетині кількох дисциплін – психології, медіакомунікацій, соціології та наук про інформацію – і потребує комплексного аналізу. Недостатньо вивченими залишаються психологічні механізми впливу медіа, взаємозв'язок між інтенсивністю медіаспоживання та емоційним станом молоді, а також чинники медіа-резильєнтності – здатності протидіяти деструктивному інформаційному впливу.

Виклад основного матеріалу. Ментальне здоров'я є багаторівневим конструктом, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соціально-ціннісні компоненти. У воєнний час структура психічного здоров'я змінюється: зростає роль сімейного та духовного векторів, тоді як творчий і інтелектуальний можуть послаблюватися.

Молодь у воєнних умовах стикається з численними стресорами: загрозою безпеці, невизначеністю майбутнього, інформаційним перевантаженням, втратами, соціальною нестабільністю. Мас-медіа у цей період відіграють амбівалентну роль: з одного боку – формують солідарність, стійкість, надію, а з іншого – провокують тривогу, фрустрацію, вторинну травматизацію.

Психологічний вплив медіа реалізується через механізми емоційного зараження, ідентифікації, переконання, повторюваності інформації та візуального шоку. Особливо небезпечними є новини з емоційно насиченим негативом. Дослідження показують, що перегляд новин понад 3 години на добу значно підвищує рівень тривожності.

Емпіричні дані дослідження (n = 75) засвідчили, що 63% молоді після перегляду новин про війну відчувають тривогу, 18% – злість або напруження, а лише 19% залишаються у нейтральному стані. Після двотижневої медіа-детоксикації у більшості учасників спостерігалося зниження рівня тривожності та покращення емоційного стану.

Важливим чинником психологічного захисту є медіа-резильєнтність – здатність критично оцінювати інформацію, обмежувати інформаційне навантаження та підтримувати емоційну рівновагу.

Висновки. Війна істотно підсилює роль медійного середовища як чинника впливу на ментальне здоров'я молоді. Мас-медіа можуть бути як ресурсом психологічної підтримки, так і джерелом стресу. Надмірне або некритичне споживання новин підвищує тривожність, виснаження та викликає вторинну травматизацію.

Збереження ментального здоров'я молоді потребує формування медіаграмотності, критичного мислення, емоційної саморегуляції та навичок дозованого інформаційного споживання. Психопросвітницькі програми та медіа-детоксикація можуть істотно знизити негативний вплив медіа на психіку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бялонович С. В. Ментальне здоров'я українців в умовах війни. – Київ, 2022.
2. Галецька І. Психологічне здоров'я молоді: структура, чинники, динаміка. – Львів, 2021.
3. Козлов О. В. Психологічне здоров'я особистості: векторна модель. – Київ: Академвидав, 2019.
4. Поліщук О. В. Інформаційна війна та її вплив на психічне здоров'я суспільства. – Київ, 2020.
5. Моргун В. Ф. Інформаційно-психологічні впливи в умовах війни. – Харків, 2023.

УДК 159.944.4:616(045)

Ірина ЛЕБЕДЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету психології та історії)
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ржевська-Штефан З. О.

У статті розглянуто хронічний стрес як довготривалий психоемоційний стан, що здатний викликати глибокі зміни в соматичному здоров'ї людини. Проаналізовано основні психологічні механізми виникнення та впливу хронічного стресу на організм. Особливу увагу приділено психосоматичним захворюванням, як наслідку тривалого дистресу, окреслено ефективні напрями психологічної допомоги та профілактики.

Ключові слова: *хронічний стрес, психосоматичні захворювання, дистрес, емоційне вигорання, психопрофілактика.*

Постановка проблеми. Проблема хронічного стресу набуває дедалі більшої актуальності в умовах сучасного способу життя, що супроводжується високоюінтенсивністю, інформаційним перенавантаженням, соціально-економічною нестабільністю. У контексті психічного та фізичного здоров'я особливої уваги потребує взаємозв'язок між психоемоційним станом людини та розвитком соматичних захворювань. Одним із ключових проявів цього взаємозв'язку є психосоматичні захворювання, зумовлені або ускладнені хронічним стресом. У сучасному суспільстві хронічний стрес стає однією з найактуальніших психологічних проблем, що охоплює широкі верстви населення незалежно від віку, професійної зайнятості чи соціального статусу. Швидкий темп життя, постійна інформаційна перенасиченість, соціально-економічна нестабільність, а також невизначеність майбутнього створюють сприятливі умови для формування тривалого емоційного напруження.

На відміну від гострого стресу, який є адаптивною реакцією організму, хронічний стрес має кумулятивний характер і поступово руйнує психологічні та фізіологічні ресурси людини. Наукові дослідження останніх десятиліть підтверджують, що довготривалий стрес є одним із провідних чинників виникнення психосоматичних розладів, серед яких особливе місце займають серцево-судинні, шлунково-кишкові, ендокринні та шкірні захворювання. Психосоматичний підхід дозволяє розглядати людський організм як єдину систему, в якій емоційні переживання та когнітивні установки безпосередньо впливають на фізичне здоров'я. У зв'язку з цим виникає необхідність глибшого аналізу взаємозв'язку між хронічним стресом та соматичними порушеннями, а також вивчення психологічних механізмів, через які цей вплив реалізується.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема хронічного стресу та його впливу на психосоматичне здоров'я людини є однією з ключових у сучасній психології та медицині. Основи теоретичного осмислення цього явища були закладені ще в середині ХХ століття. Зокрема, Ганс Сельє вперше описав феномен стресу

як неспецифічну реакцію організму на будь-яке пред'явлене йому вимогове навантаження та сформулював концепцію загального адаптаційного синдрому [1]. Згідно з його теорією, хронічний стрес призводить до виснаження резервів адаптації, що стає фоном для розвитку широкого спектра соматичних порушень.

Подальший розвиток проблематики відбувався в межах когнітивного підходу. Так, Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували модель когнітивної оцінки та копінгу, згідно з якою суб'єктивне сприйняття ситуації й обрані стратегії подолання мають вирішальне значення для інтенсивності переживання стресу [2]. Вони виділили два основні типи копінг-стратегій – орієнтовані на проблему та орієнтовані на емоції, підкреслюючи роль особистісних чинників у їх виборі.

У сфері психосоматичної медицини ґрунтовні дослідження здійснювали Ф.Александер та його послідовники, які встановили зв'язок між емоційними конфліктами та розвитком конкретних соматичних захворювань [3]. Було виявлено, що тривалий емоційний дистрес може конвертуватися в соматичні симптоми, які слугують своєрідним «мовчазним криком» про внутрішній конфлікт.

Останні роки позначені зростанням інтересу до дослідження взаємозв'язку між хронічним стресом та психосоматичними розладами в контексті соціальних потрясінь, воєнних конфліктів, тривалого впливу травматичного досвіду. Це зумовлює зростаючу актуальність пошуку ефективних методів психопрофілактики та психотерапевтичної підтримки осіб, які перебувають у стані тривалого емоційного напруження.

Таким чином, сучасні наукові підходи висвітлюють проблему хронічного стресу як багаторівневу й мультидисциплінарну. Проте, попри значну кількість теоретичних і емпіричних напрацювань, недостатньо дослідженими залишаються питання індивідуальної вразливості до стресу, механізми його впливу на конкретні психосоматичні стани, а також ефективність психотерапевтичних підходів у подоланні наслідків хронічного емоційного навантаження. Це визначає необхідність подальшого вивчення зазначеної проблематики.

Мета статті. Виявлення психологічних особливостей хронічного стресу, визначення його ролі у формуванні психосоматичних розладів та аналіз ефективних підходів до психологічної допомоги і профілактики.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Хронічний стрес виступає як складний психобіологічний процес, що охоплює взаємодію між когнітивними, емоційними, поведінковими та фізіологічними рівнями функціонування особистості. Варто відмітити, що в недавніх дослідженнях було поставлено за мету з'ясувати механізми впливу хронічного стресу на психосоматичне здоров'я людини, а також окреслити основні психологічні чинники, які сприяють або, навпаки, перешкоджають розвитку психосоматичних захворювань.

За дослідженнями останніх десятиліть в області психології стресу фахівцями було встановлено, що хронічний стрес значно перевантажує адаптаційні системи організму, провокуючи тривале збудження симпато-адреналової системи, порушення гомеостазу, зміни в гормональному тлі (зокрема підвищення рівня кортизолу), що у підсумку сприяє розвитку соматичних порушень. Це узгоджується з положеннями Г.Сельє про фази стресової реакції та виснаження ресурсу адаптації на етапі хронізації стресу [1].

У контексті когнітивного підходу фахівці звернули увагу на те, що саме особистісне сприйняття ситуації визначає глибину та тривалість стресового реагування. Особи, схильні до катастрофізації, ригідного мислення та низької толерантності до невизначеності, мають вищий ризик формування психосоматичних симптомів, що підтверджується моделлю когнітивної оцінки Лазаруса і Фолкман [2]. Спостереження показали, що деструктивні копінг-стратегії (наприклад, уникнення, заперечення, емоційна дезадаптація) пов'язані з більш високою частотою соматичних скарг.

Як підкреслював Ф.Александер, пригнічена емоційність, труднощі у вираженні почуттів, схильність до соматизації внутрішнього конфлікту є типовими для осіб із психосоматичними проявами [3]. У деяких результатах дослідження ця тенденція підтвердилась: респонденти з психосоматичними скаргами демонстрували вищий рівень емоційної напруги, емоційної ригідності, тривожності й депресивних переживань.

Нейропсихологічний підхід дав змогу пояснити, чому тривалий стрес призводить до стійких змін у поведінці та самопочутті. Зокрема, згідно з дослідженнями Р.Сапольскі, хронічна активація осі «гіпоталамус – гіпофіз – наднирники» спричиняє атрофію гіпокампу, порушення процесів пам'яті, концентрації уваги, а також послаблення регуляції емоційної сфери [4].

Результати вітчизняних дослідників (О. Бондаренко, С. Максименка, О. Даниленко), які наголошують на ролі особистісних ресурсів у протистоянні деструктивному впливу стресу показали, що респонденти, які перебували в умовах тривалого стресу (зокрема, через соціально-економічну нестабільність або переживання втрат), демонстрували вищий рівень когнітивного виснаження, скаржилися на труднощі з концентрацією, емоційне вигорання та відчуття «втрати себе». Окремий напрямок дослідження стосувався особливостей стресостійкості та емоційної саморегуляції. Було виявлено, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту, здатністю до усвідомлення та конструктивного вираження емоцій, мали нижчі показники психосоматичних симптомів, навіть за наявності тривалих стресогенних впливів. [6].

Варто відмітити, що соціальні чинники також мають значення: підтримка з боку родини, наявність соціальних зв'язків, почуття приналежності до певної групи або спільноти, значно знижують рівень дистресу, що узгоджується з позицією Л.Китаєва-Смика, який вказує на соціальну опосередкованість стресової відповіді [5].

Отже, хронічний стрес є не лише психоемоційним станом, а комплексною системною загрозою для цілісного функціонування особистості. Його вплив проявляється на рівні фізіології, емоцій, мислення та поведінки, а в умовах недостатньої психологічної підтримки – може слугувати тригером для розвитку психосоматичних розладів. Водночас, наявність індивідуальних і соціальних ресурсів, сформовані навички емоційної регуляції та конструктивного подолання стресу здатні значно зменшити ризики психосоматичної патології.

Емпіричні дані та аналіз наукових джерел дозволяють виокремити комплексний підхід до подолання стресу, що охоплює когнітивну перебудову, розвиток емоційної регуляції, тілесно-орієнтовані методи, формування соціальної підтримки та цілісної адаптивної поведінки.

Слід відмітити, що когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є однією з найбільш ефективних методик для роботи зі стресом. Її основна мета – ідентифікація і зміна дисфункціональних переконань, що сприяють виникненню тривалого емоційного напруження. Як зазначає Р.Лазарус, переробка первинної і вторинної когнітивної оцінки стресової ситуації дозволяє змінити сприйняття загрози та активізувати внутрішні ресурси особистості [2]. Такі техніки, як ведення щоденника думок, «перевірка доказів», переоцінка значущості подій та формування альтернативних інтерпретацій, допомагають зменшити інтенсивність негативних емоцій та знизити соматичну симптоматику.

Значущість емоційного інтелекту у протистоянні хронічному стресу підкреслюють як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. В роботах О.Даниленко та О.Бондаренко [6] наголошується, що здатність ідентифікувати, приймати та конструктивно виражати власні емоції суттєво знижує напругу і сприяє формуванню стійкості до стресу. Практики розвитку емоційної свідомості, рефлексії, а також використання технік самоспостереження (mindfulness) дозволяють уникати соматизації емоцій та сприяють адаптації.

Оскільки хронічний стрес має яскраво виражену фізіологічну компоненту, ефективними є тілесні техніки, спрямовані на розслаблення та відновлення гомеостазу. У практиці використовуються методи прогресивної м'язової релаксації за Е.Джекобсоном, дихальні техніки, а також методи йоги та тілесно-орієнтованої терапії [3]. Доведено, що такі техніки знижують рівень кортизолу, покращують варіабельність серцевого ритму та зменшують напругу в м'язах, що, у свою чергу, знижує ймовірність розвитку психосоматичних симптомів [4].

В подоланні проблеми хронічного стресу добре себе зарекомендували формування ефективних копінг-стратегій. Згідно з моделлю Лазаруса і Фолкмана [2], копінг-стратегії поділяються на орієнтовані на проблему та на емоції. Найбільш ефективними в умовах хронічного стресу виявилися ті стратегії, що поєднують активну поведінкову участь (наприклад, планування, пошук рішень, звернення по допомогу) з емоційною регуляцією (наприклад, самозаспокоєння, позитивна переоцінка, прийняття).[6].

Також було доведено, що наявність значущих міжособистісних зв'язків – ключовий фактор зменшення стресового навантаження. Підтримка з боку сім'ї, друзів, професійного середовища знижує інтенсивність емоційного реагування та підвищує рівень суб'єктивного благополуччя. Л.Китаєв-Смик [5] акцентує на важливості соціального контексту у формуванні стресостійкості: емоційна залученість у підтримувальні відносини є буфером проти негативних наслідків стресу. У роботі з клієнтами рекомендується формування мережі соціальних ресурсів, а також розвиток навичок асертивної комунікації та побудови меж.

Важливу роль відіграє також інформування особистості про природу стресу, його фази, фізіологічні та психологічні наслідки. Відповідна психоедукація допомагає людині ідентифікувати сигнали перенавантаження, формувати власну карту ресурсів, а також свідомо впроваджувати техніки самодопомоги. Вітчизняні автори, зокрема О.Бондаренко [6], вказують на важливість регулярного тренінгу навичок саморегуляції, включаючи дихальні вправи, візуалізації, щоденне рефлексивне письмо.

Ці стратегії слугують не лише засобом корекції вже наявного стресу, але й потужною превенцією формування психосоматичних порушень. Поєднання психологічної роботи з фізіологічною саморегуляцією та соціальною підтримкою забезпечує багатовекторний вплив на адаптивні механізми людини, знижуючи негативний вплив хронічного стресу на її психосоматичне здоров'я.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У процесі теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення даних було встановлено, що хронічний стрес виступає одним із ключових психогенних чинників, який впливає на розвиток і перебіг психосоматичних захворювань. Його довготривалий вплив зумовлює не лише порушення емоційного фону, а й формує глибокі зміни у функціонуванні вегетативної, ендокринної, імунної систем, сприяючи соматизації внутрішньопсихічного конфлікту. Сутність хронічного стресу полягає в тривалому перебуванні організму в стані психофізіологічної напруги, при якій адаптаційні ресурси поступово виснажуються, а механізми саморегуляції стають неефективними. У результаті цього знижується якість життя, зростає вразливість до захворювань (особливо з боку серцево-судинної, шлунково-кишкової, дихальної та імунної систем), підвищується ризик формування тривожних, депресивних і соматоформних розладів.

Дослідження підтвердило важливість системного підходу до розуміння й подолання хронічного стресу, що включає когнітивно-поведінкову корекцію, розвиток емоційної регуляції, тілесно-орієнтовані практики, підвищення рівня психоедукації та соціальної підтримки. Поєднання цих підходів сприяє зміцненню стресостійкості, покращенню адаптаційних механізмів особистості та профілактиці психосоматичних порушень. Особливу значущість виявляє психологічна робота, спрямована на розвиток навичок рефлексії, усвідомлення та прийняття власних емоцій, формування конструктивних копінг-стратегій, зміцнення екзистенційної позиції особистості в контексті пошуку сенсу переживаного досвіду. Це створює умови не лише для терапевтичного ефекту, а й для особистісного зростання.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у кількох напрямах:

1. Поглиблене емпіричне дослідження взаємозв'язків між окремими типами особистісних особливостей та вразливістю до психосоматичних захворювань, зокрема дослідження ролі алекситимії, ригідності, перфекціонізму та емоційного вигорання у процесах соматизації.
2. Розробка й апробація комплексних психопрофілактичних програм для різних категорій населення, які перебувають у стані тривалого стресу (військовослужбовці, медичні працівники, переселенці, батьки дітей з особливими потребами тощо).
3. Вивчення ефективності інтегративних підходів до подолання хронічного стресу, що поєднують когнітивну терапію, тілесно-орієнтовану терапію, арттерапію, практики майндфулнесу та екзистенційний підхід.
4. Дослідження особливостей впливу цифрового середовища та інформаційного перенасичення як джерел хронічного стресу у сучасному суспільстві, особливо серед підлітків та молоді.
5. Розвиток міждисциплінарної співпраці між психологами, психіатрами, соматичними лікарями та педагогами, що дозволить формувати ефективні стратегії раннього виявлення і комплексного лікування психосоматичних проявів хронічного стресу.

Таким чином, подальші дослідження у цьому напрямі є важливими не лише для удосконалення психологічної допомоги, але й для загального зміцнення психічного та соматичного здоров'я населення в умовах зростаючих соціальних, економічних та екзистенційних викликів сучасності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сельє Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
2. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York: Springer, 1984. – 456 p.
3. Alexander F. Psychosomatic Medicine: Its Principles and Applications. – New York: Norton, 1950. – 364 p.
4. Sapolsky R. M. Why Zebras Don't Get Ulcers. – New York: Holt Paperbacks, 2004. – 434 p.
5. Китаєв-Смик Л. А. Психологія стресу та методи психічної саморегуляції. – Київ: Наукова думка, 2001. – 328 с.
6. Бондаренко О. Ф., Даниленко О. Я., Максименко С. Д. Психологічні аспекти стресостійкості особистості. // Вісник НАПН України. – 2021. – №3. – С. 45–51.

ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ОСВІТНІХ НАУК ТА МИСТЕЦТВ

Тетяна БІЛОУС. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 3

Олексій БАКУМА. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ В ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПРАКТИЦІ 7

Владислав БОГДАНОВ. ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.) 10

Денис БОГУНЕНКО. ФОРМУВАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 11

Максим ВАСЮТИНСЬКИЙ. РОЗВИТОК АРТКОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКОНАВЦІВ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ 13

Данило ВОРОБЙОВ. ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗУ МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО В ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ КІРОВОГРАДЩИНИ 16

Валерія ГОЛОВАНЬ. НАТЮРМОРТ ЯК ДЗЕРКАЛО ЕПОХ І ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ 19

Вероніка ГОРБЕНКО. ЗАЇКАННІ У ДІТЕЙ: ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ 21

Олена ДЕМЯН. ДО ПИТАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У НЕПРОФЕСІЙНИХ СПІВАКІВ 23

Ганна ЕЛЬФАНТ. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ 26

Анна ЄРЕЩЕНКО. АВАНГАРД ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НОВОГО ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ В УКРАЇНІ 29

Валерія ЖИВИЦЬКА. ГРАФІЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ «ВАЗОНУ» ЗА МОТИВАМИ УКРАЇНСЬКИХ РОЗПИСІВ 32

Альбіна ЗАГРІЙЧУК. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 35

Ірина КАРПОВА. ТРАДИЦІЯ ТА НОВАТОРСТВО У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА БОЙЧУКА ТА ЙОГО ШКОЛИ 37

Анна КАСИНЕЦЬ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ 39

Марія КОШЕВА. СПІВПРАЦЯ ФАХІВЦІВ І БАТЬКІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП 42

Аліна КРУЛЬ. ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ПРАВОПИСНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ 45

Данило ЛУКОВЕНКО. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 48

Богдана МІКУЛЯК. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ ЯК ФОРМА ЗБЕРІГАННЯ ТА ПРОЯВІВ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ 51

Софія МИХАЙЛЮК. СУЧАСНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЗНАНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ. 54

Лоліта НІКОЛЄНКО. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ 57

Олена ОВДІЙ. АДАПТАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДАЛЬТОН-ПЛАНУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ 59

Артем ПЕТРОВ. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТВОРЕННІ ІЛЮСТРАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ХУДОЖНЬО-ПРИКЛАДНОЇ ГРАФІКИ 61

Іван ПІДХЛІБНИЙ. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ДУХОВОГО ОРКЕСТРУ 64
Володимир ПІСНИЙ. ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ 65
Катерина ПРИВАЛОВА. ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ 69
Марія РОДІНА. ІГРОВІ ТА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 73
Влада САКАЛЬ. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 74
Любов СКОРОХОД. ХОРЕОГРАФІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ 77
Єва СПІНУЛ. ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ 80
Софія ФЕДОРЕНКО. ГІПЕРАКТИВНІСТЬ ТА ДЕФІЦИТ УВАГИ У ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ: НЕВРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ У КОНТЕКСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ 83
Олеся ХУТОРНЮК. ФОРМУВАННЯ «ЗДОРОВОГО» ШКІЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ 84
Кирило ЦАРЕНКО. СТАНОВЛЕННЯ САКСОФОНА В АКАДЕМІЧНІЙ МУЗИЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРОВІДНІ ШКОЛИ 88
Максим ЦИГАНОК. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 91
Єлізавета ЧМИР. ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ 93
Софія ШИМАНОВСЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ 96
Тетяна ШИПТЕНКО. МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 99
Олена ШПЕТНА. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 101
Світлана ЯРМИШ. НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В КОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ... 105

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Єлизавета БАБЕНКО. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ОСНОВІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ CLIL ТЕХНОЛОГІЙ 108
Дмитро БАНДІ. РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 112
Олександр БУТОВСЬКИЙ. СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ SHOULD, OUGHT TO, WILL, WOULD 115
Анна ВАРАКУТА. ДО ПИТАННЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ ТЕОРІЇ 118
Анастасія ВОЛОШИНА. ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ 120
Наталія ВОРОПАЙ. АНГЛІЙСЬКІ ВИДО-ЧАСОВІ ФОРМИ PAST SIMPLE І PAST PROGRESSIVE ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНИХ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 122
Ксенія ГАВРИЛОВА. ОСОБЛИВОСТІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЕКСИЧНИХ КОЛОКАЦІЙ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАКОРДОННИХ ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ 125
Дар'я ГЕЙКО. ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАСОБАМИ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ 128

Ольга ГОЛИНСЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ВПРАВ ЗА ТЕМОЮ DETERMINERS У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ 132
Тетяна ГРИГОР'ЄВА. ЛЕКСИКА ТЕМАТИЧНОГО ПОЛЯ «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ) 134
Олена ГУМЕННА. ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ З ТЕМИ «ШКІЛЬНЕ ЖИТТЯ» У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ) 136
Дмитро ЄРМАКОВ. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕО З НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ, ЯКІ РОЗМІЩЕНІ НА ПЛАТФОРМІ BBC LEARNING ENGLISH 139
Ірина ЗЕЛЕНЬКО. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЧИТАЦЬКИХ ВМІНЬ УЧНІВ 10 КЛАСУ 142
Іван ІВАНОВ. ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ 147
Олександра ІЛЬЇНА. ПЕРЕКЛАД КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНИХ РЕАЛІЙ В ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ 149
Анастасія КАРМАЗІН. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ 153
Руслан КЛЮЧКА. НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ: КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ 155
Дар'я КОЛОС. ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У НЕХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ 158
Данило КОНДРЕНКО. КОНВЕРСІЯ ТА ЇЇ РІЗНОВИДИ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ 160
Марія ПЕТРОВА. ІНСТРУКЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ (TASK-BASED LEARNING) В СТАРШІЙ ШКОЛІ 162
Ольга ПІНЧУК. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ АРТИКЛІВ В АНГЛОМОВНОМУ НОВИННОМУ ТЕКСТІ: МОВНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ BBC) 165
Діана ПЛАХОТНЯ. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОГО ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЯ ДЕТАЛЬ» 168
Катерина ПОТАПЧУК. ТИХА СИЛА СЛОВА: ПІДТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИХОВАННЯ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО 172
Владислав ПЯНКОВСЬКИЙ. СУБ'ЄКТИВНІ ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ А. КЕСТЛЕРА «DARKNESS AT NOON» 174
Вікторія РЕЛУШКО. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «УЖИВАННЯ ВЕЛИКОЇ ЛІТЕРИ» 177
Іванна РОНДЮК. ПЕЙЗАЖНА ЛІРИКА (6-Й КЛАС) В ПРОГРАМАХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР 181
Владислав САВЕЛЕНКО. ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНИХ ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ 184
Юлія СЛОБОДЯН. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОЗНАЧЕНОГО АРТИКЛЯ З ГЕОГРАФІЧНИМИ НАЗВАМИ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ 186
Сергій ТАРАТУТА. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 189
Ангеліна ФРАЮК. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 192
Єлизавета ФУЛГА. ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ЖАНРУ ЖАХІВ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СТІВЕНА КІНГА «СЯЙВО») 194
Єлизавета ХУДІНА. ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА ОСНОВІ РОМАНУ «ВЕРІТІ» КОЛІН ГУВЕР) 197
Анна ШЕВЦОВА. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ "НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ" ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 10 КЛАСУ 201

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Артем АНТОНЕНКО. ПРОБЛЕМА КОЛОНІАЛІЗМУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «ІСТОРІЯ БУДІВНИЦТВА ТА ВІДКРИТТЯ СУЕЦЬКОГО КАНАЛУ» 204

Діана БУТЕНКО. ЧУГАЙСТЕР В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕМОНОЛОГІЇ: УНІКАЛЬНІСТЬ ОБРАЗУ, ФУНКЦІЇ 206

Олександр ДОВБНЯ. МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ЗОЛОТОЇ ОРДИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ 209

Ярослава МОРГУНЕЦЬ. КОЗАЦЬКІ ПРАВОВІ НОРМИ ЩОДО ЗЕМЛЕВОЛОДІННЯ, ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУЖБИ, ВИКОНАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ОБОВ'ЯЗКІВ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА КРИМІНАЛЬНІ ПРАВОПОРУШЕННЯ В ДОБУ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1648–1676 рр. 212

Світлана ПОПОВКІНА, Юрій ОНОЙКО. НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ ГЕОГРАФІЇ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 216

Павло СТРЕЛЕНКО. ОБРАЗ І ТІЛО ГЕНРІХА VIII: ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ХВОРОБ ТА ЗМІНИ ІМІДЖУ НА ПОЛІТИЧНІ РІШЕННЯ КОРОЛЯ 218

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Руслана БАБЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 222

Юлія БАРБОЙ. ПРОФІЛАКТИКА ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ 225

Ірина БЕНДРИК. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ 229

Віталій ГАЛКА. ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ПІД ВПЛИВОМ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ, ОБУМОВЛЕНИХ ВОЄННИМ СТАНОМ 231

Марина ДЕМ'ЯНЕНКО. ВОЛОНТЕРСЬКА АКТИВНІСТЬ УКРАЇНЦІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ 234

Тетяна ДРОБІНА. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УСВІДОМЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ ПОДРУЖНІХ ПАР 237

Ольга ЖЕСАН. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ 243

Дмитро КАЧАЛІН. АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ВІЙСЬКОВИМ КОЛЕКТИВОМ В УМОВАХ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ 246

Артем КОВАЛЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПРОФТЕХОСВІТИ 248

Людмила КОВАЛЕНКО. РОЗВИТОК АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ 250

Олександр КОВАЛЬ. ПСИХОЛОГІЧНІ СТАНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ПРОЦЕСІ СЛУЖБИ У ВОЄННИЙ ЧАС 253

Аліна КУЗЬМЕНКО. СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ 255

Олена КУЗЬМЕНКО. ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ 257

Валерія КУЛІНІЧ. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТ І СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 260

Тетяна КУЛІНІЧ. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКОНАННЯ, ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ УСПІШНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ 262

Лариса КУЦЕНКО. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ ЯК СТРАТЕГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОСТІ 265

Карина ЛЕНЬ. АВА-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ 267

Тетяна МОСПАНОВА. ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД У ПОДОЛАННІ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ МІЖ ЧОЛОВІКОМ І ЖІНКОЮ 270
Діана НАЗАРЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ БІЗНЕС-СЕРЕДОВИЩА ДО ГРОШЕЙ 272
Ірина ПАВЛИШИНА. ЗВ'ЯЗОК РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ З ДЕПРЕСІЄЮ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 275
Наталія ПОТЄХІНА. ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 277
Назар ПРОХОРЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВИХ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ІЗ ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ 280
Тетяна САРКІСЯН. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 283
Дар'я СЕМЕНЮК. РОЛЬ КОГНІТИВНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ У СПРИЙНЯТТІ ПОЛІТИЧНИХ МЕСЕДЖІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 286
Євгенія СИРОТКІНА. КОГНІТИВНІ ТЕОРІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ТА ВПЛИВ НА ПОВЕДІНКУ 289
Катерина СТЕЦЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПІДЛІТКІВ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ВОЄННОГО ЧАСУ 292
Віталій ТЕРОВЕЦЬ. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА МОДЕЛІ 294
Ірина ТКАЧЕНКО. КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА ІНТЕГРАЦІЙНА ПІДТРИМКА ВЕТЕРАНІВ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ, СПРИЧИНЕНОЮ ВІЙНОЮ 297
Дар'я ТОЛКУН. ВПЛИВ ГІПЕРОПІКИ БАТЬКІВ НА ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ ТА ЗДАТНОСТІ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ 301
Світлана ЧЕРВІНСЬКА. МОТИВАЦІЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ 303

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

Тетяна АВЕТІСЯН. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЗМІСТ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД) 307
Анна БАБАНСЬКА. ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПСИХОФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 310
Олександр БРАГАРЬ. РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ З ФУТБОЛУ 312
Михайло ГОРБОВ. ВПЛИВ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСНОВНИХ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ 315
Олександр ДЕДЮЛІН. УЧАСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СПОРТСМЕНІВ В ОЛІМПІЙСЬКИХ ІГРАХ 318
Вікторія ІВАНЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ЗМАГАНЬ В ГІМНАСТИЦІ СПОРТИВНІЙ 321
Софія ІГНАТЕНКО. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ПОПЕРЕКОВОГО ВІДДІЛУ ХРЕБТА В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З НАДМІРНОЮ МАСОЮ ТІЛА 324
Аліна КРАМАРЕНКО. ФУНКЦІОНАЛЬНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ ВОЛЕЙБОЛІСТОК З УРАХУВАННЯМ ВПЛИВУ ФАЗ МЕНСТРУАЛЬНОГО ЦИКЛУ 327
Олександр ЛЕВХІН. ІГРОВИЙ МЕТОД У ПІДГОТОВЦІ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ 329
Анатолій ЛЕВЧЕНКО. ВПЛИВ ГРЕКО-РИМСЬКОЇ БОРОТЬБИ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ 332
Ігор ЛОПУШЕНКО. ЗНАЧЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ 335
Едуард МІЛЬНІЧЕНКО. РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 339

Владислава ОЛЕФІРЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РУХЛИВИХ ІГОР 342
Павло ПАСТУХОВ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 345
Леонід ПИСАНИЙ. УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАРАТЕ КІОКУШИНКАЙ 348
Андрій ПОПОВ. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ТА ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 351
Денис РАДЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ БАСКЕТБОЛОМ 353
Дарина РОССОМАХА. ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ХУДОЖНЬОЇ ГІМНАСТИКИ У ПРОЦЕС ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ 357
Роман ТИЛОХА. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ШВИДКІСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 360
Вадим ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ «ЗАГАЛЬНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА» В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 363
Владислав ХИЛЬЧЕНКО. ВТОМА Й РИЗИК ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ У ПРОМІЖКОВОМУ ПЕРІОДІ СПОРТСМЕНІВ 18-20 РОКІВ У СПОРТИВНИХ ТАНЦЯХ 365

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Анастасія РАВА. ВІДБІР ЗАСОБУ ДЛЯ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПАНЕЛІ 369
Олександра ІЛЬЧЕНКО. ВПЛИВ МАС-МЕДІА НА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ 372
Ірина ЛЕБЕДЕНКО. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ 373

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 33

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 04.12.2025. Формат 60×90 $^{1}/_{16}$. Папір офсетн. Друк різограф.
Ум. др. арк 48,1. Тираж 100. Зам. № 10084.

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