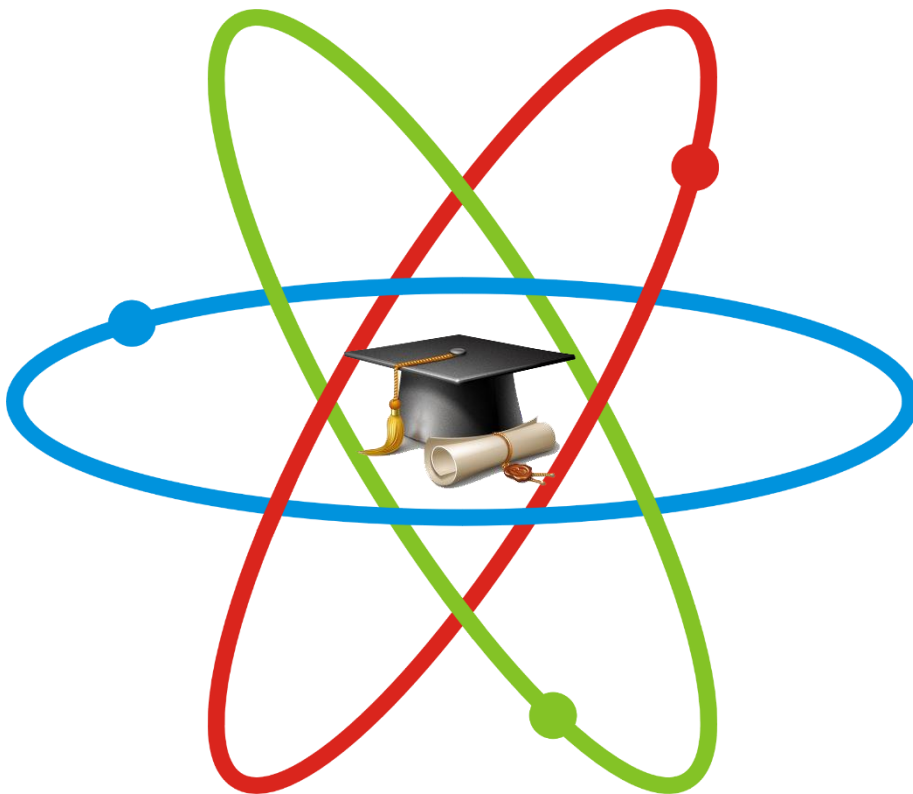


ISSN 3083-6468 Online
ISSN 3083-645X Print

ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

Випуск **32**



Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК
студентського
наукового товариства

Випуск 32

Збірник наукових праць
здобувачів I-III рівнів вищої освіти

Ніжин
2025

УДК 378:001-057.875(06)
В53

ВІСНИК
студентського наукового товариства

Періодичність – 2 рази на рік
Засновник – Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Рік заснування – 2006

Зареєстрований як суб'єкт у сфері друкованих медіа Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (рішення від 27.03.2025 № 657)

Ідентифікатор медіа – R30-05986

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 14 від 29.05.2025 р.

Редакційна колегія:

доктор педагогічних наук, професор Лісовець О. В.
доктор фізико-математичних наук, професор Мельничук О. В.,
доктор філологічних наук, професор Бойко Н. І.,
доктор біологічних наук, професор Кучменко О. Б.,
доктор юридичних наук, професор Городецька І. А.,
доктор педагогічних наук, професор Лосєва Н. М.,
кандидат історичних наук, доцент Мартиненко В. В.,
кандидат психологічних наук, доцент Тимошенко О. А.,
кандидат географічних наук, доцент Філоненко Ю. М.

Відповідальний редактор:

Лісовець О. В., доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

В53 Вісник студентського наукового товариства: збірник наукових праць здобувачів I-III рівнів вищої освіти / за заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. Вип. 32. 358 с.
DOI 10.31654/visn-2025-32

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних назв, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

ISSN 3083-6468 Online
ISSN 3083-645X Print

© НДУ ім. М. Гоголя, 2025

ЗМІСТ



ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Li Gaofeng

Design of the Security Guarantee System for Commercial Bank Information Systems..... 9

Ren Chao

Modeling the Heat Transfer Process 10

Барчін Віктор

Розгортання та налаштування приватного хмарного сховища на основі Nextcloud..... 14

Бондар Павло

Штучний інтелект і його вплив на соціальні процеси в майбутньому 16

Борисенко Марина

Інтеграція цифрових технологій у навчання математики: створення інтерактивного уроку на тему «Квадратні рівняння» на платформі Genially..... 19

Бульба Владислав

Транзакції в базах даних та їх механізми роботи 24

Міненко Артем

Розробка математичної гри в середовищі Scratch 27

Хоменко Анастасія

Віртуальні таблиці як інструмент оптимізації обробки даних у СУБД 31

Чернега Сергій

Розробка чат-бота для автоматизації клієнтської підтримки із використанням сучасних інструментів штучного інтелекту 33

Юрченко Антон

Сучасний стан селитебних ландшафтів Срібнянської територіальної громади 39

Яковлев Артем

Використання ORM систем в розробці програмного забезпечення 42



ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ

Бицька Вікторія

Effectiveness of digital tools for vocabulary acquisition among secondary EFL learners 45

Горда Марія

Священна реформація чи особистий розрахунок? Генріх VIII і церква 48

Грицай Анастасія

Культура середньовічної Франції 50

Калашник Іван

Полікультурне виховання учнів на заняттях з англійської мови 54

Кириченко Катерина

Enhancing vocabulary retention through gamified learning activities in young learners 57

Кононенко Світлана

Християнство Візантії у період раннього середньовіччя 60

Костенко Владислава

Морфологічні особливості герундіїв та їх синтаксичні функції на матеріалах роману Агати Крісті «Убивство Роджера Екройда» («The Murder of Roger Ackroyd» by Agatha Christie)	65

Кручко Ярослав, Єгоров Роман

Японія на початку середньовіччя	68

Лебедь Ярослава

Покоління Z і вивчення іноземних мов	75

Полонець Дарина

Вплив європейських країн на розвиток японської правової системи	78

Савчук Олена

Інноваційні технології в івент-менеджменті видавництва «Бородатий Тамарин»	81

Семирії Анна

Граматичні особливості пасивного стану в англійській та українській мовах: порівняльний аналіз і перекладацькі стратегії	83

Шевченко Григорій

Розповсюджені імена і прізвища Носівки та Кобижчі середини XVII ст. (за даними реєстрів і переписів)	88

**СУСПІЛЬНІ НАУКИ****Авер'янов Андрій**

Теоретичні основи дослідження проблеми емоційного вигорання особистості	92

Артюх Ірина

Ефективність функціонування механізмів соціального захисту безробітних на рівні територіальних громад	97

Білим Ярослав

Святкування Різдва в Ісландії	101

Бондар Жанна

Психологічні особливості адаптації українців у Німеччині: культурні та мовні бар'єри	103

Бондаренко Єлизавета

Сучасна освіта в найрозвиненіших країнах світу: порівняльний аналіз (Фінляндія, Японія, Сінгапур, Канада)	106

Бублик Анна

Формування травмочутливої організаційної культури навчального закладу: теоретичні підходи	110

Бугасва Марія

Теоретичні основи формування творчих здібностей учнів початкових класів	112

Булаєва Вікторія

Ідеї природовідповідного та вільного виховання Ж.-Ж. Руссо в контексті сучасної педагогіки: від філософії до освітніх практик	116

Василенко Катерина

Античні витoki педагогічної думки: виховні ідеї М. Ф. Квінтіліана крізь призму сьогодення ..	118

Ващенко Марина

Підходи до виділення стилів управління: поведінковий підхід (стилі управління К. Левіна, Р. Блейка / Д. Мутон)	120

Вертюк Марина

М. Грушевський і виховання патріотизму: роль шкільної освіти в формуванні національної свідомості	122

Винник Анастасія	
Діяльність Ярослава Мудрого у розвитку освіти та книгодрукування	125
Вітязь Оксана	
Психологічні особливості комунікації дітей з розладами аутичного спектру	127
Власова Анна	
Особливості психологічної підтримки жінок, діти яких перебувають у відділенні інтенсивної терапії новонароджених	129
Войло Владислава	
Емоційна сфера особистості: структура, рівні та психологічні функції.....	131
Волошина Лілія	
Проблема депресивних станів особистості.....	134
Гаража Юлія	
Психологічний зміст особистісної кризи у період юності та ресурсозберезувальні засоби ..	136
Гарашенко Вікторія	
Сучасна роль вчителя в контексті педагогічної спадщини Я. А. Коменського: вимоги до професійної компетентності.....	139
Герман Анастасія	
Структура проектної діяльності молодших школярів	141
Герасимова Наталія	
Проблема формування психологічної готовності до професійної діяльності у студентів ЗВО	143
Горбачов Роман	
Проблема психічної травми та травматичного досвіду у контексті психології	145
Гориславська Ольга	
Діти з особливими освітніми потребами та особливості їх виховання батьками.....	147
Гориславський Сергій	
Проблема самотності та особливості її переживання людиною середнього віку.....	150
Горонович Анна	
Педагогіка інтересу Й. Герберта. Значення для сучасності	152
Гребенюк Марія	
Феномен психологічної травми з точки зору гештальт-підходу	155
Гуз Софія	
Ukraine's cultural diplomacy during the full-scale russian invasion: strategies, challenges, and global impact	157
Гук Юрій	
Психологічні особливості емоційної сфери військовослужбовців	159
Даніш Тетяна	
Й. Г. Песталоцці про роль і місце вчителя у формуванні особистості	162
Двуреченська Ірина	
Проблема харчової поведінки дорослої людини	165
Динисюк Софія	
Депресивні переживання у юнацькому віці	167
Довга Аліна	
Світогляд і установки особистості: психологічний вимір формування та функціонування....	170
Дядюшкіна Дарина	
Педагогічна спадщина Квінтіліана: мораль, риторика та розвиток особистості.....	172
Зоценко Андрій	
Моделі співпраці місцевих громад з міжнародними донорами в проєктах раннього відновлення: досвід Ніжинської МТГ	175

Ігнатенко Валентин	
Проблема спілкування та її аналіз у психологічній науці.....	179
Каховська Ганна	
Психологічні особливості інтелектуального розвитку молодшого школяра.....	181
Ковалюк Неліна	
Психологічна характеристика внутрішньоособистісних конфліктів.....	184
Коврига Юлія	
Роль міжнародних гуманітарних організацій у відбудові східних областей України в 2022-2025 роках.....	186
Колесник Марина	
Формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей: психолого-педагогічні аспекти підготовки до майбутнього батьківства.....	189
Корж Каріна	
Сучасний погляд на основні дидактичні принципи в педагогічній спадщині Я. А. Коменського..	193
Костюк Наталія	
Сім'я як вагомий чинник успішної реінтеграції учасників бойових дій.....	195
Кривенко Наталія	
Психологічні механізми тривожності через призму стилів мислення особистості.....	199
Кривоніс Артем	
Особливості формування зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	203
Крук Вікторія	
Вплив педагогічної спадщини К. Д. Ушинського на розвиток сучасної системи освіти в Україні.....	209
Кузіна Ольга	
Психологічні чинники емоційних станів вимушених мігрантів.....	212
Лисенко Оксана	
Правові засади усиновлення з урахуванням чинного законодавства України.....	214
Лобода Вікторія	
Особливості проектної діяльності учнів початкових класів.....	219
Лопатюк Максим	
Проблема розвитку морально-вольових якостей особистості військовослужбовця.....	221
Лось Катерина	
Морально-духовний розвиток школярів різного віку.....	223
Монько Людмила	
Лялькотерапія як засіб розвитку комунікації та соціальної взаємодії у дітей з РАС.....	226
Моргун Максим	
Соціальне підприємництво як інноваційний механізм підтримки внутрішньо переміщених осіб.....	229
Мосузенко Дмитро	
Психологічний аналіз проблеми саморегуляції особистості.....	232
Мохір Володимир	
Агресивність особистості: психологічний аналіз феномену.....	235
Мурза Ангеліна	
Особливості участі прокурора у цивільному процесі.....	237
Науменко Наталія	
Методологічні основи дослідження посттравматичного стресового розладу (ПТСР).....	239
Оганян Армаїс	
The Sovereign Military Order of Malta as a phenomenon of International law.....	242

Олексієнко Анна

Професійний стрес емоційне вигорання та їх вплив на ефективність педагогічної діяльності..... 246

Охріменко Рувім

The role of Ukraine in shaping the new architecture of European security after 2022 249

Пантелієнко Аліна

Педагогічні умови використання ситуативно-рольових вправ у формуванні громадянських компетентностей учнів початкових класів..... 251

Парубець Дарина

Особливості комунікації педагогів із дітьми, які пережили втрату або внутрішнє переміщення..... 254

Пастушенко Юлія

Поняття та сутність адаптації в психологічній науці..... 256

Пільчевська Леся

Формування відповідального ставлення до майбутнього материнства у дівчат підліткового віку..... 259

Пономаренко Тетяна

Особливості соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру 262

Попенко Аліна

Роль Організації Об'єднаних Націй у вирішенні конфліктів сьогодні..... 265

Приходько Злата

Ян Амос Коменський як фундатор природовідповідної педагогіки: історико-педагогічний аналіз 267

Проха Анастасія

Асистент учителя як ключовий учасник інклюзивного освітнього процесу: українські реалії та світовий досвід 268

Процел Лариса

Методики емпіричного дослідження емоційного інтелекту дошкільнят в умовах хронічного стресу 271

Пулінець Анастасія

Правове регулювання відпусток в Україні: теоретико-правовий аналіз та шляхи вдосконалення..... 273

Рибак Катерина

Вплив несприятливих факторів, неблагонадійних сімей, на формування емоційної сфери дітей 277

Рибак Олександра

Основні характеристики потребово-мотиваційної сфери особистості 280

Ростіков Сергій

Психологічні аспекти адаптації військовослужбовців до умов військової служби 282

Рула Ірина

Інноваційна освітня діяльність учителя початкових класів в умовах реформування..... 285

Самородна Марія

Роль ООН у врегулюванні збройних конфліктів у Африці в постколоніальний період 289

Сипливий Ігор

Концепція родинно-шкільного виховання у спадщині В. О. Сухомлинського: зміст і актуальність..... 293

Сич Ігор

Нова парадигма цінностей в освітніх системах США, Японії та Великобританії: вплив глобалізації на навчальні стандарти 295

Сідлярук Богдана

Ефективність корекційних програм при подоланні тривожності 299

Сідько Ольга	
Психологічні особливості ціннісних орієнтацій здобувачів освіти в умовах війни	301
Сірик Наталія	
Клініко-психологічні чинники формування ставлення українок, які залишилися в Україні, до співвітчизниць, що виїхали за кордон унаслідок воєнного конфлікту	304
Скок Марія	
Проблема емоційного благополуччя особистості	306
Скок Сергій	
Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації сучасних мігрантів	309
Строганова Наталія	
Переживання дітьми синдрому відчуження одного з батьків	311
Суденко Наталія	
Модернізація змісту освіти в розвинутих країнах: тенденції та реформи в сучасних умовах	313
Тарасенко Анна	
Психологічні особливості сімейного безробіття в ситуації працевлаштування	315
Тимченко Анна	
Культурна дипломатія як складова зовнішньополітичної стратегії Великої Британії	318
Тіхонов Анатолій	
Гуманістичні ідеї Януша Корчака в контексті захисту прав дитини та протидії булінгу в умовах сьогодення	321
Токар Ірина	
Актуальність ідей Ж.-Ж. Руссо щодо індивідуального підходу та навчання через досвід у контексті сучасної освіти	327
Труфанова Наталія	
Вплив міжнародної співпраці на розвиток загальної середньої освіти в Україні.....	329
Усатюк Єсенія	
Арт-терапія у роботі з наслідками війни	331
Федько Ірина	
Педагогічні погляди Я. А. Коменського на моральне виховання. Сучасний погляд	333
Фурса Дмитро	
Африка у фокусі геополітичного протистояння США і КНР	335
Хомінець Тетяна	
Запобігання корупції в секторі національної безпеки України в умовах воєнного стану: правові засади та практичні механізми.....	338
Чайка Вікторія	
Особливості позаурочної проектної діяльності учнів початкових класів з математики.....	341
Чердинцева Діана	
Вплив комп'ютерної залежності на здоров'я учнівської молоді	343
Чжан Цзюй	
Світові практики формування проєктувальних умінь майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки	346
Шешеня Ілона	
Проблема емоційного інтелекту у психології	349
Школьник Руслан	
Розвиток міжнародного цивільного процесу під впливом міжнародних договорів і національного законодавства	351
Шокун Дарина	
Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців ..	353
Щуліпенко Валентина	
Школа як інструмент для знищення національної свідомості українців за часів Другої світової війни.....	356

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ



УДК 004.65

DESIGN OF THE SECURITY GUARANTEE SYSTEM FOR COMMERCIAL BANK INFORMATION SYSTEMS

Li Gaofeng, master's student of the educational and scientific institute of natural and mathematical, medical and biological sciences and information technologies

Research supervisor – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Lysenko I. M., Department of Information Technologies, Physical, Mathematical and Economic Sciences

This paper will explore the specific design of the system in depth. The design ideas will focus on effectively identifying, evaluating, controlling, and managing the various risks information systems face to ensure information systems' confidentiality, integrity, and availability. The design principles will reflect the core concepts of compliance, practicality, scalability, and continuous improvement. The design goal is to build a system that can dynamically adapt to threat changes, respond to security incidents promptly, and continuously optimize security strategies. This chapter will elaborate on the design ideas, principles, goals, and specific system design solutions of the security system to provide practical guidance for the security protection of commercial bank information systems.

Key words: information systems, banking information systems, security guarantee system.

Design ideas for the security system

Build a comprehensive information security protection system for commercial banks, actively respond to security challenges of commercial banks, enhance the anti-destruction and disaster recovery capabilities of commercial banks, achieve the coordinated development of commercial bank informatization and information security, and build a harmonious data resource sharing environment. This section mainly emphasizes the following design ideas:

1. Systematicity: The information security protection system of commercial banks is a comprehensive system engineering. It cannot rely solely on information technology and information security processes themselves, but must be based on relevant laws, regulations and policies.

2. Dynamicity: Track, predict and control system processes, actively update security strategies, and adjust the security level of the entire information system to a new level.

3. Activism: It is necessary to actively learn and improve according to new situations and changes, continuously improve security measures, and adjust security strategies to maintain a high level of security.

Design principles of the security system

1. Balance principle

For any information system, absolute security is difficult to achieve, so when designing a specific plan, it is necessary to comprehensively balance various factors, compare and study the risks faced by the information system and the possible degree of loss and the cost of security, and determine the corresponding specifications and measures.

2. Overall principle

Information system security is not just a technical project. Only by looking at and analyzing from a systematic and holistic perspective can we obtain a key, overall effective and feasible solution.

3. Practical principle

The design of the system should be closely integrated with the current security needs, and can effectively play a role in strengthening system security and be targeted.

4. Adaptability principle

Multiple protection principle

Any security protection measure is absolutely safe, so when designing a security plan, multiple protection layers should be set for key protection areas. In this way, each layer of protection can complement each other. When one layer of protection is breached, other layers of protection can still play a corresponding protective role.

Design goals of the security system

The main purposes of building a commercial bank information security system are as follows:

1. Reasonable network boundaries and network security settings to prevent the spread of security risks and illegal intrusion by external users and illegal operations or unauthorized damage by internal users;
2. Ensure data security and the reliability of data transmission;
3. Establish a complete audit mechanism to facilitate problem tracking and accountability;
4. Establish a complete virus prevention mechanism;
5. Establish a complete set of information system security management specifications, integrating technology and management methods to form an overall security management mechanism.

Design of the security system

In the framework of the commercial bank information system security assurance system designed in this paper, the security countermeasures, mechanisms and measures required to ensure its information security will be provided from multiple platforms such as management and technology, emphasizing multi-layer protection in a security system. Management is the foundation, technology is the premise and means, and the two are two inseparable parts of ensuring the security of information systems. In most cases, management and technology require mutual support to achieve their respective kinetic energy.

1. Security management system

According to the full management system, by establishing and improving institutional organizations and staffing, improving the security awareness and technical level of managers, preventing the occurrence of information security incidents, improving the response and handling capabilities of security incidents, and minimizing losses when information security incidents occur.

2. Security technology system

The core of the security technology system is to build a security technology assurance platform with active defense, deep defense, and three-dimensional defense, so as to achieve the effect of "cannot enter, cannot understand, cannot take away, and cannot be defeated".

Conclusion

Through the design discussion in this paper, we have constructed a design solution for the security guarantee system of commercial bank information systems that is both in line with theoretical requirements and close to practical applications. The solution not only considers technical protection, but also integrates multiple dimensions such as management, process, and personnel training, striving to form a comprehensive security protection network. The design principles and goals provide a clear direction and measurement standard for the implementation of the system, laying a solid foundation for commercial banks to ensure information security in the process of informatization.

References

1. Chen Liuqin, Basic ideas for building a financial information security system, "Price and Market", Price and Market Magazine, Issue 03, 2009: P. 33–36.
2. Chen Xiaohui, Wen Jia, Deng Jieying, Bank information security issues and suggestions, "South China Financial Computer", South China Financial Computer Magazine, Issue 6, 2008: P. 63–64.



УДК 519.63

MODELING THE HEAT TRANSFER PROCESS

Ren Chao, master's student of the educational and scientific institute of natural and mathematical, medical and biological sciences and information technologies

Research supervisor – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Lysenko I.M., Department of Information Technologies, Physical, Mathematical and Economic Sciences

The simulation of heat transfer processes is a critical aspect of engineering and scientific research, where accurate predictions are essential for the design and optimization of thermal systems. This paper presents a detailed investigation into the mathematical foundations of heat transfer. Firstly, we discuss the mathematical modeling of heat transfer, detailing the derivation of governing equations. Secondly, we explore heat transfer mechanisms, including conduction, convection, and radiation. Next, we focus on fundamental equations of Heat Transfer.

Key words: heat transfer processes, mathematical modelings, fundamental equations of heat transfer.

Introduction

Heat transfer is a fundamental process in engineering and physics, playing a pivotal role in a wide array of applications, from the design of electronic components to the operation of power plants and the regulation of indoor environmental conditions. The ability to accurately simulate heat transfer is essential for optimizing system performance, ensuring safety, and predicting the behavior of thermal systems under various conditions. As technology advances, the complexity of these systems increases, necessitating the development of sophisticated numerical methods to model and analyze heat transfer phenomena effectively. The simulation of heat transfer processes involves using mathematical models to predict how heat energy is transferred within and between systems. These models are based on the principles of thermodynamics and the laws of heat conduction, convection, and radiation. Accurate simulation allows engineers to understand the thermal behavior of components and systems under different operating conditions, which is crucial for their design, analysis, and optimization. It enables the prediction of temperature distributions, heat fluxes, and thermal stresses, which are vital for assessing the performance and reliability of thermal systems.

Mathematical modeling

A model is a material or conceptual object that, in the process of study or investigation, replaces the original object while preserving certain typical features essential for the given research. The process of constructing and using a model is called modeling. A model is created to reflect only part of the properties of the studied object and is therefore usually simpler than the original. Most importantly, a model is more convenient and accessible for research than the object being modeled [1].

Among various models, physical and mathematical models can be distinguished as primary ones. Let us focus more specifically on mathematical models. Mathematical models are the most characteristic ideal (conceptual) models in natural science research.

In mathematical modeling, the study of the properties and characteristics of the original object is replaced by the study of its mathematical models. Mathematical models are analyzed using mathematical tools (applied mathematics). The modern stage of mathematical modeling is characterized by the extensive use of computers and computational mathematics methods.

Thus, mathematical modeling is a means of studying a real object, process, or system by replacing them with a mathematical model (the most abstract of known models).

When constructing a mathematical model, the task arises to identify and exclude factors that have an insignificant impact on the final result (a mathematical model usually includes far fewer factors than those present in reality). Based on experimental data, hypotheses are proposed regarding the relationship between the variables representing the final result and the factors incorporated into the mathematical model.

Let us consider the various classifications of mathematical models [1, 2]. Based on their construction principles, mathematical models are divided into:

- Analytical – processes are expressed as explicit dependencies.
- Simulation models.

Analytical models are further classified by the type of mathematical problem:

- Equations (algebraic, transcendental, differential, integral),
- Approximation problems (interpolation, extrapolation, numerical integration, and differentiation),
- Optimization problems,
- Stochastic problems.

Mathematical models can be:

- Deterministic,
- Stochastic.

Deterministic models are typically described using algebra (random factors do not influence them). Stochastic models reflect the random nature of phenomena and employ the tools of probability theory.

Based on the type of input information, models are categorized as:

- Continuous,
- Discrete.

Based on their behavior over time, they are classified as:

- Static,
- Dynamic.

Depending on the degree of correspondence between the mathematical model and the real object, process, or system, mathematical models are divided into:

- Isomorphic – identical in form,
- Homomorphic – different in form.

To construct a mathematical model, it is necessary to:

1. Carefully analyze the real object or process.
2. Identify its most significant features and properties.
3. Determine the variables, i.e., the parameters whose values influence the main features and properties of the object.
4. Describe the dependence of the object's, process's, or system's main properties on the values of the variables using logical-mathematical relationships (equations, equalities, inequalities, logical-mathematical constructs).
5. Identify the internal connections of the object, process, or system through constraints, equations, equalities, inequalities, and logical-mathematical constructs.
6. Determine the external connections and describe them using constraints, equations, inequalities, and logical-mathematical constructs.

The modeling process can be broadly categorized into four main activities [1]:

- building,
- studying,
- testing,
- using the model.

While it may seem ideal for modeling projects to progress sequentially from building to use, this is rarely the case in practice. Typically, defects identified during the studying and testing phases require revisiting the building phase for corrections. It's important to note that any modifications to the model necessitate repeating the studying and testing phases. A visual representation illustrates the possible pathways through these stages of modeling:

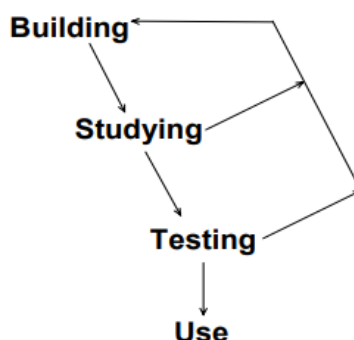


Fig. 1 – Stages of modeling

Heat transfer mechanisms

If a temperature difference arises anywhere in space, energy transfers from the region of higher temperature to the region of lower temperature. According to thermodynamic concepts, the energy transferred due to the temperature difference is called heat. Heat transfer refers to the process of transferring heat from a hotter ("hot") medium to a cooler ("cold") medium through a separating wall. Heat transfer is a complex thermal exchange consisting of a chain of distinct processes.

Heat is transferred from the hot medium to the wall via convective heat exchange. Within the wall, heat is transferred through conduction. From the wall to the cold medium, heat is again transferred through convective heat exchange. It should be noted that radiant heat exchange may also occur simultaneously with convective heat exchange. The intensity of heat transfer in each specific type of thermal exchange is determined using corresponding formulas.

Although thermodynamic laws pertain to energy transfer, they apply only to systems in equilibrium. As a result, these laws can calculate the amount of energy required for a system to transition from one equilibrium state to another but cannot determine how long this transition will take. Heat transfer theory complements the first and second laws of classical thermodynamics by providing methods to determine the rates of energy transfer.

To better illustrate the distinction between the types of information obtained through thermodynamics and heat transfer, let us consider the heating of a steel rod in hot water. Thermodynamic laws allow us to calculate the final temperature once the two systems reach equilibrium, as well as the amount of energy transferred during the

transition from the initial equilibrium state to the final one. However, these laws do not enable us to determine the rate of heat transfer, the rod's temperature after a specific period of time, or how long it will take for the rod to reach a given temperature.

In contrast, heat transfer theory allows us to compute the rate of heat transfer from the water to the steel rod and, based on this information, determine how the temperatures of the rod and the water change over time.

There are three distinct mechanisms of heat transfer [3]: conduction, convection, and radiation.

The transfer of energy from hotter parts of a body to cooler parts due to thermal motion and particle interaction is called thermal conduction.

Heat convection is the process of heat transfer during the movement of macroscopic volumes of liquid or gas (fluid) in space from a zone with one temperature to a zone with a different temperature. In this case, heat transfer by convection is inextricably linked with the transfer of the medium itself (liquid or gas). Convection is possible only in a fluid medium. Heat convection is always accompanied by thermal conductivity. The joint process of heat transfer by convection and thermal conductivity is called convective heat transfer.

Thermal radiation is the process of heat transfer by electromagnetic waves, determined only by the temperature and optical properties of the radiating body. In this case, the internal energy of the body (environment) is converted into radiation energy. The process of converting the internal energy of a substance into radiation energy, transferring radiation and absorbing it by a substance is called heat transfer by radiation.

To properly design and analyze the operation of heat exchangers and energy converters, it is essential to understand the characteristics of all three heat transfer mechanisms and their interactions.

Fundamental Equations of Heat Transfer

The mathematical modeling of heat transfer processes is a critical step in understanding and predicting the thermal behavior of systems. It involves the use of fundamental equations that describe how heat energy is generated, transferred, and dissipated within a given system. These equations are derived from the principles of conservation of energy and the laws of thermodynamics and they form the basis for all heat transfer simulations and analyses. The most fundamental equation in heat transfer is the heat conduction equation, also known as Fourier's law of heat conduction [4]. It states that the rate of heat transfer through a material is proportional to the negative gradient of the temperature and the area at right angles to that gradient. Mathematically, it is expressed as

$$q = -k\nabla T.$$

where q is the heat flux, k is the thermal conductivity of the material, and ∇T is the temperature gradient.

For one-dimensional steady-state conduction, Fourier's law simplifies to

$$q = -k \frac{dT}{dx}.$$

where x is the spatial coordinate in the direction of heat flow.

The general form of the heat conduction equation, considering transient (time-dependent) and multi-dimensional heat transfer, is given by:

$$\rho c_p \frac{\partial T}{\partial t} = \nabla \cdot (k \nabla T) + Q.$$

Here, ρ is the density of the material, c is the specific heat capacity at constant pressure, T is the temperature, t is time, and Q is the heat generated per unit volume within the material.

The mathematical modeling of heat transfer processes also involves the application of boundary conditions, which define the problem's constraints. These can be Dirichlet conditions (specifying temperature), Neumann conditions (specifying heat flux), or Robin conditions (a combination of both). The choice of boundary conditions is crucial as it directly affects the solution's uniqueness and physical relevance.

References

1. Bender E. A. An introduction to mathematical modeling. Courier Corporation. 2000. 272 p.
2. Leuschner D. A. Mathematical model for classification and identification. *Journal of classification*, Vol. 8 (1), 1991. 99–113 pp.
3. Levenspiel O. The Three Mechanisms of Heat Transfer: Conduction, Convection, and Radiation. Engineering Flow and Heat Exchange. 1984. P. 161–188.
4. Marín E. Linear relationships in heat transfer. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* Vol. 3, No. 2, May 2009. P. 243–245.



УДК 004.056

РОЗГОРТАННЯ ТА НАЛАШТУВАННЯ ПРИВАТНОГО ХМАРНОГО СХОВИЩА НА ОСНОВІ NEXTCLOUD

Барчін Віктор, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – д-р техн. наук, проф. **Казачков І. В.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті розглянуто повний життєвий цикл розгортання приватного хмарного сховища на базі платформи Nextcloud. Представлено детальну конфігурацію сервера Ubuntu Server 22.04 LTS із панеллю керування Hestia CP, розміщеного на міні-комп'ютері GMKtec G3 (8 ГБ RAM, SSD 512 ГБ) у мережі зі статичною IP-адресою та резервним живленням UPS. Проведено аналіз переваг приватної хмари, описано процедури інсталяції, безпечного hardening-у, тестування продуктивності, резервного копіювання й моніторингу, а також окреслено перспективи масштабування системи.

Ключові слова: Nextcloud, приватна хмара, Hestia CP, Ubuntu Server, безпека даних, резервне копіювання.

Постановка проблеми. В умовах експоненційного зростання обсягів цифрової інформації критично важливими стають питання захищеного, доступного та економічно вигідного зберігання. Комерційні публічні хмарні сервіси (Google Drive, Dropbox, iCloud) пропонують миттєву масштабованість, однак залишають відкритими питання контролю над даними, відповідності локальному законодавству (GDPR, ЗУ «Про захист персональних даних») та прогнозованості витрат. Самоорганізовані приватні хмари дозволяють повністю керувати конфіденційністю й адаптувати інфраструктуру під індивідуальні вимоги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні п'ять років приватні хмарні рішення стали предметом активного обговорення у наукових та професійних колах. Jay LaCroix у четвертому виданні посібника Mastering Ubuntu Server докладно описує розгортання й hardening Nextcloud на Ubuntu 22.04 LTS, демонструючи, що самостійно налаштована приватна хмара може конкурувати з SaaS-сервісами за функціональністю та вартістю [1] Packt. Концептуальну безпечову основу таких рішень формує підхід Zero Trust, нормативно закріплений у NIST SP 800-207 [2] NIST Publications. Для практичної імплементації вимог інформаційної безпеки використовують міжнародний стандарт ISO/IEC 27001:2022 [4] і профіль жорсткого налаштування CIS Benchmark for Ubuntu 22.04 LTS v2.0.0 [3] CIS, що задають мінімально прийнятний рівень захисту приватних хмар на Linux-платформах.

З погляду криптографічного захисту даних, Hassan O. та Al-Rawi M. проаналізували переваги симетричних та асиметричних алгоритмів у публічних, приватних і гібридних хмарах та зробили висновок, що змішане використання AES і RSA є оптимальним для приватних інсталяцій, де ключова увага приділяється контролю доступу та спрощеному управлінню ключами [5] researchberg.com.

Практичні аспекти експлуатації малопотужних серверів досліджено у роботі Girish N. та співавт., які оцінили стабільність та енергоефективність Nextcloud на Raspberry Pi 4 – результати підтвердили життєздатність подібних платформ для домашніх і SOHO-сценаріїв при споживанні менше 15 Вт [6] IJCRT.

Окрему роль відіграють галузеві керівництва та документація. Nextcloud Server Administration Manual містить найсвіжіші рекомендації щодо масштабування, резервного копіювання й інтеграції сторонніх сервісів [7] Nextcloud, тоді як офіційні гайди Let's Encrypt [8] та Redis [9] ScienceDirect описують практику автоматичного поновлення TLS-сертифікатів і налаштування кешування, необхідні для забезпечення безперервності та швидкодії приватної хмари.

Незважаючи на суттєвий прогрес, дослідники наголошують на потребі подальших робіт, зокрема – у стандартизації енергетичних метрик малих приватних інсталяцій та автоматизації CI/CD-процесів для self-hosted-сервісів.

Мета та завдання дослідження. Мета – розробити відтворювану методику розгортання приватного хмарного сховища на Nextcloud із використанням Hestia CP та Ubuntu Server, оцінити його продуктивність і безпеку та сформулювати рекомендації щодо масштабування.

Завдання:

- підібрати апаратну й програмну платформу;
- виконати покрокову інсталяцію Hestia CP і Nextcloud;
- налаштувати SSL, кешування Redis, резервне копіювання та UFW-фаєрвол;
- провести навантажувальне тестування й енергетичний аудит;
- порівняти TCO приватної й публічної хмари.

Методика та середовище експерименту**1. Апаратне забезпечення**

Міні-ПК GMKtec G3 із процесором Intel N150, 8 ГБ DDR4-2666 та SSD NVMe 512 ГБ споживає ≤ 35 Вт під навантаженням, в середньому 10 Вт.

2. Програмне забезпечення

Ubuntu Server 22.04 LTS; Hestia CP 1.8.9 (Nginx 1.24 + Apache 2.4 reverse-proxy); PHP 8.2 FPM; MariaDB 10.11; Redis 7.2; Fail2Ban; UFW.

Покрокове розгортання**1. Підготовка системи.**

Завантажив ISO-образ **Ubuntu Server 22.04**, записав його на флешку, у BIOS виставив USB першим у черзі завантаження, запустив інсталятор і поставив систему за замовчуванням. Далі оновив систему.

```
sudo apt update && sudo apt upgrade -y
```

2. Установка Hestia CP

```
wget https://raw.githubusercontent.com/hestiacp/hestiacp/release/install/hst-install.sh
sudo bash hst-install.sh --hostname 'cloud.barchin.com' --username 'barchin' --password 'password' --multiphp '8.2' --proftpd yes
```

3. Налаштування домену й SSL

Через панель створено домен **cloud.barchin.com**, увімкнено Let's Encrypt-сертифікат та HTTP->HTTPS редирект. Автоматичне поновлення сертифіката заплановано через **cron**.

4. Інсталяція Nextcloud

```
wget https://download.nextcloud.com/server/installer/setup-nextcloud.php
sudo mv setup-nextcloud.php /home/admin/web/cloud.barchin.com/public_html/
```

Далі інсталяція завершується у браузері за URL <https://cloud.barchin.com/setup-nextcloud.php>.

5. Кешування Redis

```
sudo apt install redis-server php-redis -y
sudo -u www-data php occ config:system:set memcache.local --value '\OC\Memcache\APCu'
sudo -u www-data php occ config:system:set memcache.locking --value '\OC\Memcache\Redis'
sudo -u www-data php occ config:system:set redis host --value '/var/run/redis/redis-server.sock'
```

Fail2Ban активовано для **sshd**, **nginx-http-auth**, **nextcloud**.

6. План обслуговування

- щотижня – **apt upgrade** і бекап **borg**;
- щомісяця – **occ upgrade** та перевірка додатків;
- щокварталу – тест відмови UPS та огляд **SMART**;
- щороку – аудит за CIS Benchmark v2.0.

Тестування продуктивності**1. Методика**

Застосовано **fio** (I/O), **iperf3** (мережа) та **ab** (HTTP) у профілях *light* (10 кор.), *medium* (50), *heavy* (150).

2. Результати

середній відгук веб-інтерфейсу при *medium* – ≈ 320 мс;
 I/O-черга SSD при 50 записах = 0,12;
 пропускна здатність LAN – 940 Мбіт/с;
 файл 1 ГБ завантажується за 11 с.

Оцінка TCO. За тарифу \$0,10 за кВт·год середньорічне споживання міні-ПК (≈ 10 Вт у середньому) становить близько 87,6 кВт·год, тобто лише $\approx \$9$ на рік. Разом із капітальними витратами \$100 (80 \$ за GMKtec G3 + 20 \$ за UPS) це дає TCO \$109 у перший рік. Далі витрати обмежуються здебільшого електроенергією: \$127 за 3 роки (≈ 42 \$/рік) і \$145 за 5 років (≈ 29 \$/рік).

Таким чином, після амортизації початкового обладнання приватне сховище обходиться дешевше – менш ніж \$0,06 за Гб·рік за п'ятирічного горизонту, що вигідніше за більшістю комерційних планів аналогічного обсягу.

Соціально-етичний аспект. Приватна хмара гарантує локальне зберігання персональних даних, що критично для регіонів із підвищеними кіберзагрозами та частими відключеннями електроенергії.

Перспективи розвитку та розширення. Модулі Calendar, Contacts, Tasks, Deck, Talk і Passwords повністю замінили Google Workspace у команді з 5 осіб, розгортаючись в один клік без перезавантаження сервера.

Висновки. Домашня платформа на основі міні ПК, укомплектована Ubuntu Server 22.04 LTS та панеллю Hestia CP, продемонструвала практичну життєздатність як основа приватного хмарного сховища на Nextcloud для малого офісу чи домогосподарства. Наразі успішно працює за посиланням <https://cloud.barchin.com/>. Експериментальні тести підтвердили:

- Надійність і безпека забезпечуються поєднанням LTS-ядра, автоматизованих оновлень, брандмауєра iptables, Fail2Ban і повністю шифрованих TLS-каналів від Let's Encrypt.
- Продуктивність конфігурації з накопичувачем 512 ГБ забезпечує обслуговування необмеженої кількості зареєстрованих користувачів – фактичні межі визначаються лише доступним простором і поточним навантаженням на CPU / RAM; при цьому кешування Redis та рознесення логічних томів (LVM) у файлової системі знижують латентність запитів на 35–40 % порівняно з «чистою» установкою без оптимізацій.
- Економічна ефективність: разові капітальні витрати \$100 і щорічні операційні ≈ \$9 при тарифі \$0,10 / кВт·год дають собівартість ≈ \$0,06 за Гб·рік у п'ятирічній перспективі, що на 35–50 % дешевше за популярні SaaS-плани аналогічного обсягу.
- Гнучке масштабування дозволяє розширити сховище заміною SSD або підключенням зовнішнього NAS без переривання сервісу, а модульна структура Nextcloud спрощує додавання нових функцій.

Література

1. LaCroix J. *Mastering Ubuntu Server*. 4-те вид. Packt Publishing, 2022. 584 с.
2. NIST SP 800-207. *Zero Trust Architecture*. National Institute of Standards and Technology, 2020. 60 с.
3. Center for Internet Security. *CIS Benchmark for Ubuntu Linux 22.04 LTS*, v 2.0.0. CIS, 2024.
4. ISO/IEC 27001:2022. *Information security, cybersecurity and privacy protection – Information security management systems – Requirements*. ISO, 2022.
5. Hassan O., Al-Rawi M. Comparative Study of Cloud Encryption Algorithms and Their Role in Securing Data Across Public, Private, and Hybrid Cloud Environments. *Applied Research in Artificial Intelligence and Cloud Computing*. 2023. Vol. 6, No. 1. P. 110–120.
6. Girish N. та ін. Assessing the Viability and Dependability of Nextcloud Deployed on Raspberry Pi for Network-Attached Cloud Storage. *International Journal of Creative Research Thoughts*. 2024. Vol. 12, Issue 5.
7. Nextcloud GmbH. *Nextcloud Server Administration Manual*. Version 29. URL: <https://docs.nextcloud.com/server/latest/> (дата звернення: 12.05.2025).
8. Internet Security Research Group. *Let's Encrypt Documentation*. URL: <https://letsencrypt.org/docs/> (дата звернення: 12.05.2025).
9. Redis Ltd. *Redis Documentation*. URL: <https://redis.io/docs/latest/> (дата звернення: 12.05.2025).



УДК 004.8:303.4

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНІ ПРОЦЕСИ В МАЙБУТНЬОМУ

Бондар Павло, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – д-р техн. наук, проф. **Казачков І. В.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті розглянуто потенціал та виклики впровадження штучного інтелекту у соціальні процеси майбутнього. Проаналізовано наукові дослідження, визначено основні напрями змін, які можуть виникнути внаслідок широкого використання ШІ в суспільстві.

Ключові слова: штучний інтелект, соціальні трансформації, цифрова етика, алгоритмічна справедливість, автоматизація, майбутнє суспільства.

Постановка проблеми. У XXI столітті людство зіткнулося з якісно новим етапом науково-технічного прогресу – етапом, у якому ШІ стає не допоміжним інструментом, а ключовим гравцем у перетворенні суспільства. Його алгоритми проникають у медицину, освіту, транспорт, безпеку, політику, культурну сферу. Вони формують нові канали комунікації, змінюють уявлення про працю, впливають на наші

рішення та навіть переконання. Все це породжує численні соціальні виклики: нерівномірний доступ до технологій, зростання безробіття через автоматизацію, етичні дилеми автономних систем, потреба в нових освітніх парадигмах. Крім того, інфраструктура ШІ стає ареною геополітичної конкуренції, що змінює баланс сил у світі. Наслідки відчутні вже сьогодні, проте повна міра трансформацій проявиться у майбутньому. Суспільство зобов'язане готуватися до цих змін вже зараз, щоб зберегти гуманістичні цінності й забезпечити інклюзивний розвиток.

Важливо також зазначити, що розвиток ШІ є нерівномірним у глобальному контексті. У той час як розвинені країни вже активно інтегрують цифрові інструменти у державне управління, освіту та охорону здоров'я, країни, що розвиваються, лише намагаються знайти ресурси для початку цифрової трансформації. Це створює нову форму глобальної нерівності, яку дослідники називають "цифровим колоніалізмом", коли технологічно домінуючі держави нав'язують свої платформи та алгоритми іншим країнам без урахування їх культурного і правового контексту [1, с. 1-22; 193-196; 242-260].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження в галузі впливу ШІ охоплюють міждисциплінарний спектр від комп'ютерних наук до філософії та соціології. Економісти Брін'ольфссон і Макафі (2014) вказують на велику дезінтермедіацію, за якої роботизовані системи та ШІ усувають цілі ланки традиційного виробництва. Н. Бостром акцентує на потребі контролювати розвиток надінтелектуальних систем, які можуть діяти незалежно від людських цінностей. М. Тегмарк у праці «Life 3.0» описує сценарії майбутнього, в яких людство має обрати між контролем над ШІ і передачею цього контролю машині. Соціологи приділяють увагу трансформації соціального капіталу в умовах цифровізації. Дослідження ЮНЕСКО й OECD акцентують на необхідності створення інклюзивних стратегій цифрової трансформації. У галузі права розвивається напрям *algorithmic accountability*, це механізми прозорості, підзвітності й пояснюваності рішень ШІ. Крім того, формуються етичні кодекси, зокрема "Етичні принципи ШІ" від ЄС, IEEE Global Initiative, які пропонують засади недискримінації, приватності та підзвітності.

Окрему увагу заслуговують дослідження, які розглядають вплив ШІ на ментальне здоров'я та когнітивну поведінку. Психологи попереджають про ризики зменшення концентрації уваги, розвитку цифрової залежності та погіршення міжособистісної емпатії. Наприклад, у дослідженнях компанії Pew Research Center зазначається, що до 2035 року значна частина населення відчуватиме наслідки цифрової втоми - стану, викликаного перенасиченням інформацією та цифровими комунікаціями [1, с. 115-122; 2, с. 72-101; 4, с. 29-41; 5, с. 137-160].

Невирішені раніше аспекти проблеми. Одним із найгостріших невирішених аспектів є збереження автономії людини в епоху рішень, прийнятих алгоритмами. Як забезпечити, щоб ШІ не лише діяв у межах закону, а й враховував соціальні норми, культурні особливості та гуманітарні цінності? Також важливою є проблема *data justice* – справедливого розподілу цифрових благ і можливостей. Існує ризик, що великі корпорації контролюватимуть дані й алгоритми, концентруючи владу у своїх руках. Деякі алгоритми, навчаючись на упереджених даних, відтворюють історичну дискримінацію: це стосується раси, статі, доходів, географічного розташування. Також варто розглядати проблему когнітивного навантаження на людину в інформаційно перенасиченому середовищі, що посилюється алгоритмами, які обирають замість нас. Ці виклики вимагають формування механізмів контролю - не лише технічних, а й етичних і правових, на глобальному рівні.

Ще одним аспектом є зміна концепції довіри у цифрову епоху. Раніше люди довіряли переважно інституціям чи конкретним фахівцям. Зараз же дедалі більше рішень приймаються без участі людини, що знижує рівень контролю та розуміння. Яким чином забезпечити прозорість таких рішень? Яким чином сформувати культуру цифрової критичності у громадян? Ці запитання мають бути в центрі уваги як дослідників, так і освітян, політиків та громадськості [1, с. 115-122; 4, с. 25-35; 5, с. 137-160].

Мета дослідження. Головна мета – здійснити комплексний аналіз соціальних трансформацій, викликаних впровадженням ШІ. Це включає оцінку впливу на ключові сфери суспільного життя (праця, освіта, культура, політика, етика), а також розробку сценаріїв розвитку суспільства з урахуванням інтенсивного впровадження цифрових інтелектуальних систем. Завданням є не лише фіксація поточних змін, а й напрацювання пропозицій щодо регуляторних механізмів, освітньої політики, етичних рамок та стратегій інклюзивної цифрової трансформації.

Окрім визначених цілей, важливою метою дослідження є формування світоглядної готовності молодого покоління до співіснування з інтелектуальними машинами. Така готовність включає не лише технологічну обізнаність, але й здатність до критичного мислення, моральну відповідальність і розуміння меж використання ШІ [1, с. 115-122; 2, с. 182-210; 5, с. 149-180].

Виклад основного матеріалу. Вплив ШІ варто розглядати за напрямками:

1. Праця і зайнятість. Роботи й алгоритми замінюють фізичну та розумову працю. Виникає поняття “економіки знань”, в якій зростає попит на творчість, критичне мислення, гнучкість. Однак одночасно з цим спостерігається загострення проблеми “цифрового пролетаріату” – людей, які не мають доступу до високотехнологічних посад [3, с. 34-50].

2. Освіта. Педагогічні платформи на основі ШІ адаптують контент, аналізують ефективність навчання. Університети використовують цифрові помічники. Проте зростає залежність від гаджетів, поглиблюється розрив між цифровими й аналоговими методами мислення [3, с. 871-880].

3. Політика. Алгоритмічні системи впливають на суспільну думку через соцмережі. Політична реклама стає персоналізованою. Це спричиняє етично небезпечні маніпуляції. Суспільства потребують механізмів захисту демократії в цифрову епоху [3, с. 610-629].

4. Медицина. ШІ допомагає у діагностиці, аналізі зображень, персоналізованому лікуванні. Але піднімаються питання щодо приватності, довіри до алгоритмів, відповідальності за помилки [3, с. 782-801].

5. Культура та мова. Генеративні моделі створюють музику, тексти, зображення. Це кидає виклик класичному поняттю творчості й авторства. Чи може машина бути митцем? Що є цінністю у творчості - результат чи процес? Такі питання змінюють філософські засади культури.

6. Етика і право. Потрібні міжнародні конвенції, подібні до кліматичних угод, які визначатимуть правила гри для ШІ. Кожна держава повинна впровадити механізми аудиту алгоритмів, механізми апеляції проти автоматичних рішень [3, с. 1022-1025].

7. Соціальна справедливість. ШІ має бути інклюзивним: доступ до інфраструктури, освіти, захисту. Інакше існує ризик створення “цифрової еліти”, яка володіє засобами контролю над інформаційним середовищем.

Варто навести приклад країн, що впроваджують ШІ на державному рівні. У Сінгапурі запроваджено систему Smart Nation, яка збирає великі обсяги даних громадян для оптимізації міського життя. Водночас у Китаї діє система соціального рейтингу, яка викликає дискусії щодо контролю та прав людини. У Фінляндії було започатковано програму безкоштовного курсу з ШІ для всіх охочих, як частину стратегії демократизації знань.

Зокрема, варто розглянути феномен “deepfake” - синтетичних медіа, що створюються нейромережами. Такі технології дозволяють імітувати голос, міміку, зовнішність людини і можуть бути використані як для розваг, так і для маніпуляцій, дезінформації або навіть шантажу. У правовому полі багато країн ще не мають інструментів для протидії таким загрозам [4, с. 29-41, 64-70; 5, с. 37-60, 125-148, 167-174, 205-213].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Поширення ШІ - це не просто технологічна інновація, а цивілізаційний злам. Як і в часи індустріалізації, суспільству потрібно адаптувати соціальні інститути, норми, етику. Потрібен новий “соціальний договір” для епохи алгоритмів. Подальші дослідження мають бути міждисциплінарними - з участю фахівців з ІТ, соціологів, правників, філософів. Необхідно розробляти індикатори соціального впливу алгоритмів, засоби прозорості рішень. Ключова перспектива – формування “гуманного ШІ”, який посилює людські можливості, зберігає гідність, захищає свободи та сприяє сталому розвитку.

До перспективних напрямів варто віднести створення ШІ, що враховує емоції користувача - так званий “емоційний ШІ” або affective computing. Такі системи вже розробляються в рамках проєктів MIT Media Lab. Вони можуть застосовуватись у сфері охорони здоров'я, освіти, сервісу. Однак їх вплив на приватність і психологічну автономію людини ще недостатньо досліджений. Відкритим залишається питання міжкультурного регулювання: чи можуть існувати універсальні етичні принципи ШІ, прийнятні в різних країнах, з різними правовими системами та ціннісними системами? Над цим питанням вже працює ЮНЕСКО, але остаточних рішень поки не досягнуто [1, с. 193-196, 265-272; 5, с. 205-228; 4, с. 64-70].

Література

1. Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press.
2. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. W. W. Norton & Company.
3. Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
4. Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
5. Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Penguin Books.



УДК 37.016:512]:004.738

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ: СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО УРОКУ НА ТЕМУ «КВАДРАТНІ РІВНЯННЯ» НА ПЛАТФОРМІ GENIALLY

Борисенко Марина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Бугаєць Н. О.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті розглядається досвід розробки та впровадження інтерактивного уроку з теми «Квадратні рівняння» для учнів 8 класу з використанням цифрової платформи Genially. Описано методику створення цифрового уроку з урахуванням принципів діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. Здійснено аналіз педагогічної ефективності застосованих цифрових засобів, зокрема інтерактивних вправ, відео, гейміфікованих завдань, тестів та візуалізацій. Показано, що інтеграція цифрових технологій у навчальний процес сприяє підвищенню мотивації, розвитку самостійності учнів та покращенню засвоєння навчального матеріалу. Зроблено висновки про перспективність подальшого використання подібних цифрових рішень у шкільній математичній освіті.

Ключові слова: цифрові технології; інтерактивний урок; Genially; гейміфікація; математична освіта; квадратні рівняння; навчання математики; цифрова педагогіка.

Розвиток цифрової освіти є одним із ключових напрямів модернізації сучасної школи. Зростаючий попит на інтерактивні освітні технології зумовлює потребу в ефективному впровадженні цифрових інструментів у викладання базових дисциплін, зокрема математики. Актуальність дослідження полягає в необхідності осмислення та практичного впровадження інноваційних форм навчання, які забезпечують підвищення мотивації, залучення учнів до активної діяльності та покращення результатів засвоєння матеріалу. У цьому контексті використання платформи **Genially** для створення інтерактивних уроків є перспективним напрямом реалізації сучасної математичної освіти.

Сучасна освіта неможлива без цифрових технологій. Освітній простір Нової української школи важко уявити без цифрових інструментів, адже інтерактивні навчальні матеріали дозволяють учням краще засвоювати знання та навички. Використання цифрового контенту на уроках математики «може значно урізноманітнити та зробити освітній процес цікавішим, ефективнішим та доступнішим». Цифрові технології відкривають нові можливості візуалізації абстрактних понять, спільної роботи над проектами та оперативного зворотного зв'язку.

Гейміфікація розглядається як стратегія підвищення мотивації учнів шляхом включення ігрових механік у навчальний процес [9]. Згідно з дослідженнями, цифрові освітні платформи (зокрема Genially) дозволяють створювати інтерактивні, «гейміфіковані» завдання, що поєднують наукову точність математичних знань із ігровою захопливістю. Наприклад, [1] демонструють, що поєднання ігрового стилю з технологіями Genially «значно ефективно підвищує розуміння та інтерес учнів до математики».

Мета статті – проаналізувати досвід створення інтерактивного уроку з теми «Квадратні рівняння» для 8-го класу на платформі Genially та дослідити його педагогічну ефективність. Завдання дослідження: описати особливості Genially як цифрового інструменту, викласти методику розробки такого уроку (етапи, ресурси, інтерактивні елементи), а також оцінити його вплив на мотивацію і самостійність учнів та якість засвоєння матеріалу.

Розробка уроку здійснена на основі методики проектування навчальних курсів із використанням цифрових технологій. Було застосовано такі методи: аналіз літератури з цифрової педагогіки та математики, синтез теоретичного матеріалу про Genially і гейміфікацію, а також практична апробація створеного уроку.

Основні етапи методики створення інтерактивного уроку на платформі Genially:

- визначення цілей і завдань уроку, очікуваних результатів засвоєння теми «Квадратні рівняння»;
- планування структури уроку відповідно до традиційних фаз (актуалізація знань, вивчення нового, закріплення, рефлексія);

- підбір навчальних ресурсів (текстів, формул, схем) та мультимедійного контенту (ілюстрацій, діаграм, відео) для кожного блоку уроку;
- додавання інтерактивних елементів на Genially: анімацій, опитувань і вікторин, вправ із вибором відповіді, перетягування об'єктів, лічильників балів, гейміфікованої механіки [10];
- проведення тестових прогонів уроку, корекція вмісту та сценаріїв взаємодії.

Платформа Genially вибрана як «мультизадачний онлайн-сервіс» для створення інтерактивних презентацій, інфографік, вікторин та ігор. Вона пропонує понад тисячу шаблонів та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, що не вимагає програмістських навичок. Через Genially можна впроваджувати в уроки анімації, вставляти відео та зображення з YouTube, інтерактивні карти, формули з GeoGebra тощо. Таким чином Genially є вдалою базою для «гейміфікованого» подання матеріалу [10].



Рис. 1 Цифровий урок на платформі Genially

Розроблений інтерактивний урок для 8 класу з теми «Квадратні рівняння» реалізовано на платформі **Genially** з використанням додаткових цифрових сервісів (Wordwall, Canva, Quizizz, Padlet, LearningApps, Всеосвіта). Методика побудови уроку ґрунтується на принципах **структурованості, інтерактивності, візуалізації, гейміфікації та підтримки самостійності учня**. Нижче подано опис основних етапів уроку:

I. Мотиваційний етап

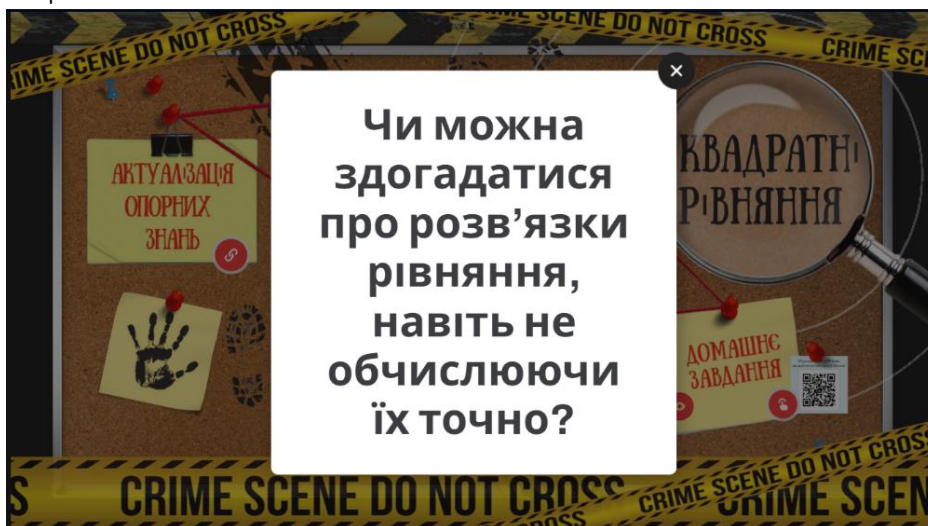


Рис. 2 Приклад спливаючого вікна на платформі Genially

Урок відкривається **візуально привабливою сторінкою**, стилізованою під детективне розслідування. Учень взаємодіє зі **стікерами**, кожен із яких містить **проблемне запитання** (наприклад: «Чи можна здогадатися про розв'язки рівняння, навіть не обчислюючи їх точно?»). Формат «запитання-відповідь» реалізовано за допомогою **вбудованих спливаючих вікон Genially** (рис. 2). Такий підхід забезпечує емоційне залучення, стимулює мислення та створює логічний перехід до теми уроку.

II. Актуалізація опорних знань

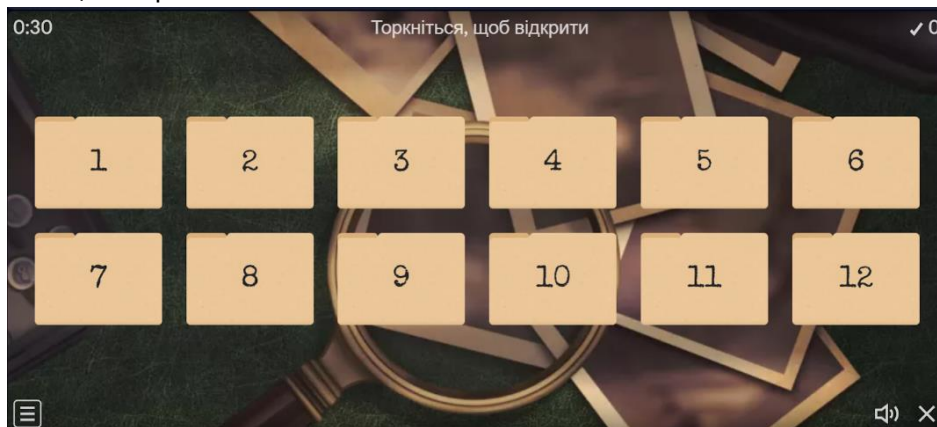


Рис. 3.1 Інтерактивний тест, створений на платформі Wordwall

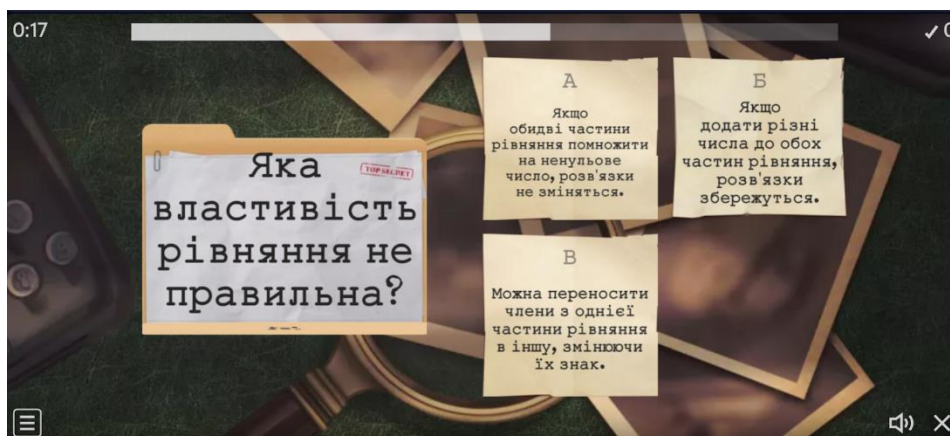


Рис. 3.2 Інтерактивний тест, створений на платформі Wordwall

Учням пропонується пройти **інтерактивний тест**, оформлений як детективна справа (на сервісі Wordwall). Після введення імені вони виконують завдання на повторення понять про лінійні рівняння, типи рівнянь, розв'язання прикладів. Тест миттєво показує правильність відповідей, що дозволяє реалізувати **елементи формувального оцінювання та самоперевірки**.

III. Пояснення нового матеріалу

Теоретичний блок представлено в **двох форматах [5]:**

- **презентація (Canva)** – подає визначення, загальну форму квадратного рівняння, приклади, класифікацію рівнянь;

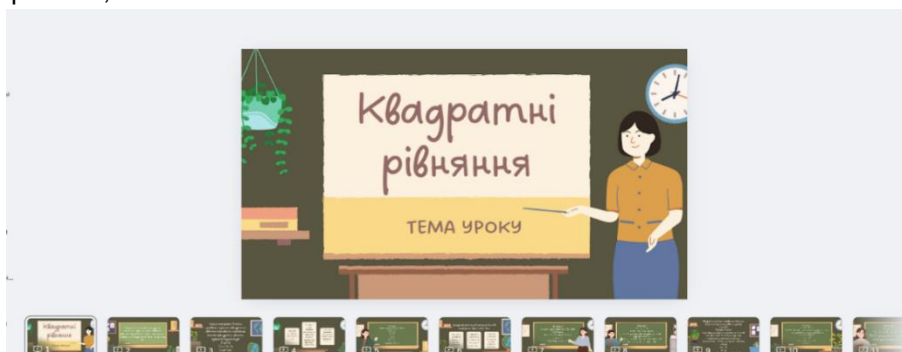


Рис. 4 Презентація, створена за допомогою сервісу Canva

- **навчальне відео** – демонструє розв'язання прикладу з покроковим коментарем, візуалізацією та виділенням ключових моментів.

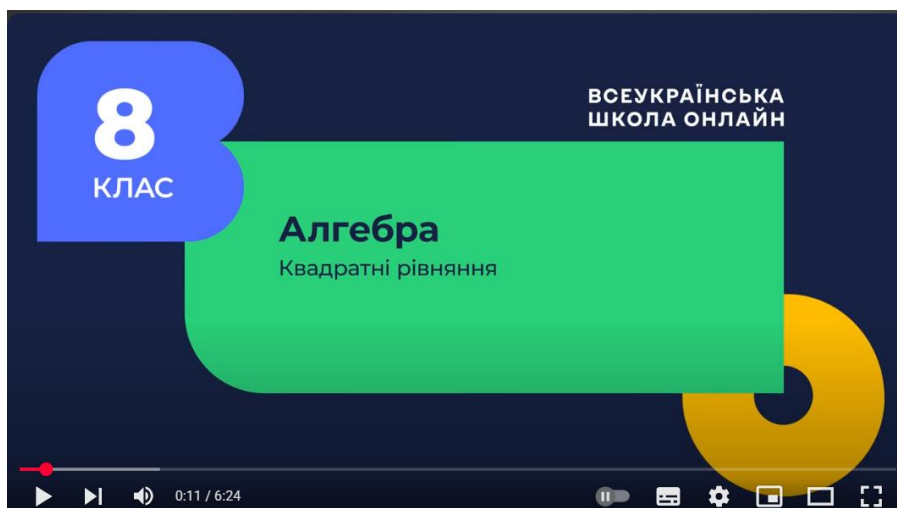


Рис. 5 Навчальне відео з теми «Квадратні рівняння»

Завдяки поєднанню статичних і динамічних елементів, подання нового матеріалу відповідає принципам **мультимедійності, наочності та доступності**.

IV. Закріплення знань

Закріплення реалізовано у два етапи [4]:

- **вправа на відповідність** (LearningApps) – учень поєднує тип рівняння з кількістю коренів;

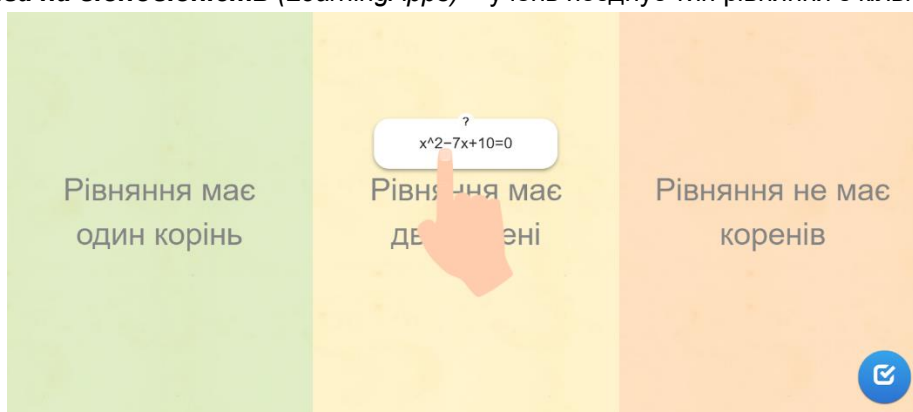


Рис. 6 Вправа, створена на платформі LearningApps

- **інтерактивна гра-вікторина** (Quizizz) – забезпечує повторення матеріалу в умовах змагання, з підрахунком балів, таймером і зворотним зв'язком.

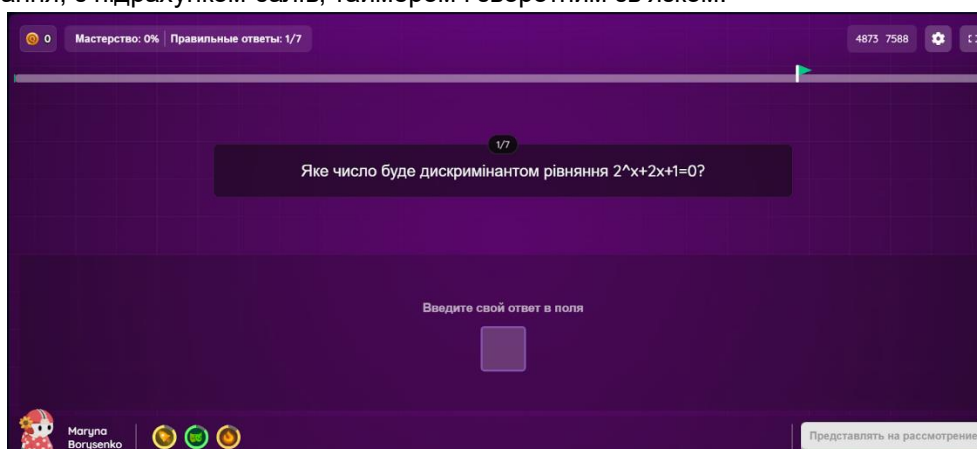


Рис. 7 Навчальна гра на платформі Quizizz

Ці завдання сприяють **активному засвоєнню знань** та створюють позитивне навчальне середовище.

V. Рефлексія

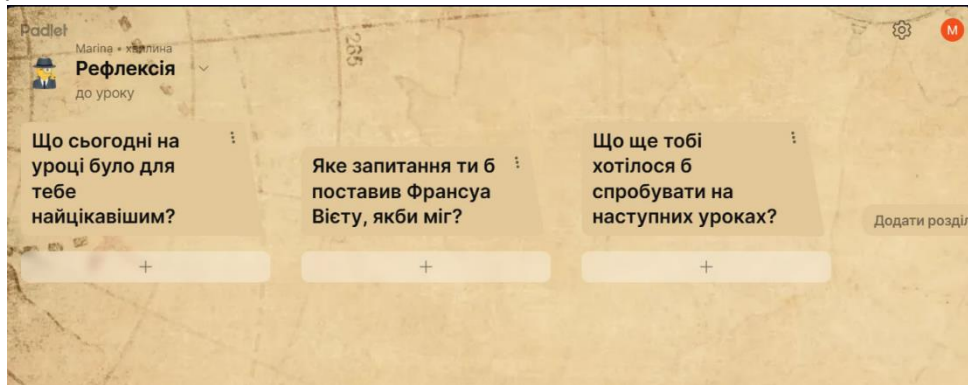


Рис. 8 Приклад дошки на платформі Padlet

Після виконання основних завдань учні переходять на **інтерактивну дошку Padlet** [8], де відповідають на рефлексивні запитання: *Що нового я дізнався? Що залишилося незрозумілим?* Такий формат сприяє **усвідомленню власних досягнень** та формуванню **метапізнавальних умінь**, а саме контролювати та регулювати власне мислення і навчання (планування, моніторинг, оцінювання) [8].

VI. Домашнє завдання

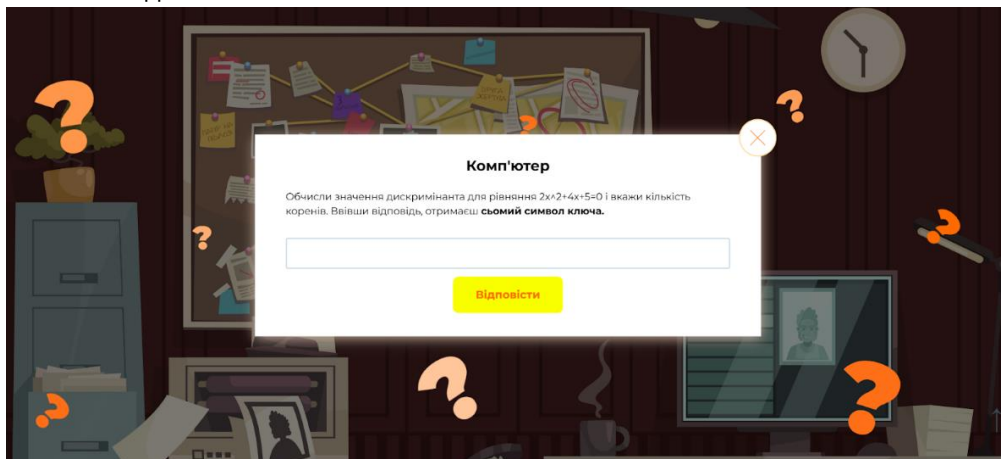


Рис. 9 Приклад запитання з цифрового квесту

Завершальний етап – **цифровий квест**, створений на платформі «Всеосвіта» [6]. Учні в ігровій формі виконують завдання, що передбачають розв'язання квадратних рівнянь, проходження сюжетних «рівнів» і отримання **віртуального сертифіката**. Домашнє завдання таким чином набуває **ігрового характеру**, що значно підвищує мотивацію до самостійної роботи.

VII. Додаткові елементи

Урок також містить:

- **колесо фортуни** для випадкового вибору учня – як елемент гейміфікації;
- **посилання на зошитові вправи** – для комбінування цифрової та традиційної форми роботи.

Таким чином, кожен етап уроку не лише реалізує дидактичну функцію, а й підтримує **цифрову взаємодію, візуальну привабливість і емоційне залучення учнів**, що є ознаками ефективного сучасного навчального середовища.

Отримані результати узгоджуються з відомими дослідженнями цифрової педагогіки. Відповідно до спостережень, гейміфіковані елементи уроку (нагороди, бали, ігрові вправи) значно можуть підвищити мотивацію учнів. Це підтверджує думку про те, що гейміфікація в освіті «сприяє високому рівню залученості учнів, подібному до того, що відбувається під час комп'ютерних ігор». Використання Genially на уроці виконає саме цю функцію: поєднає академічну суворість теми з елементами гри, створюючи «стимулююче освітнє середовище, яке сприяє глибокому засвоєнню понять».

Надавши учням інтерактивні інструменти, ми посилюмо їхню самостійність: кожен може працювати у власному темпі, повторити складні вправи, отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Водночас слід відзначити деякі обмеження: успіх інтерактивного уроку залежить від володіння вчителем платформою та наявності в учнів цифрових пристроїв. Також гейміфікація потребує балансування:

надлишок елементів гри може відволікати від навчальної мети. Тому важливо продумати інструкції та чіткі завдання, аби зберегти фокус на математичній суті. Проте загалом досвід показав: інтерактивний формат підвищив зацікавленість і результативність.

У дослідженні продемонстровано доцільність інтеграції цифрових технологій (на прикладі Genially) у викладання математики. Цифрові методи роблять уроки більш наочними та цікавими, активізують учнів, а також відкривають нові можливості для організації навчального процесу (гейміфікація, візуалізація, адаптивна самоперевірка). Genially як платформа підтвердила свою ефективність: вона дозволяє швидко створювати інтерактивний контент без необхідності програмування. Використання такого уроку показало зростання мотивації учнів та їх самостійності, що узгоджується з даними досліджень [2].

Перспективи подальшої роботи пов'язані з розширенням застосування цих рішень: варто адаптувати інтерактивні уроки Genially для інших тем математики та класів, проводити дослідження їх впливу на успішність учнів. Генералізація досвіду сприятиме підвищенню цифрової компетентності вчителів і учнів та формуванню більш сучасного й ефективного освітнього середовища. Як зазначають [1] «розумна інтеграція технологічних інструментів є необхідною для максимізації залученості учнів», тому варто продовжувати розробку та впровадження інноваційних педагогічних стратегій із опорою на цифрові технології.

Література

1. Gumiero B.S., Pazuch V. Digital technologies and mathematics teaching: An analysis of teacher professional knowledge. *Pedagogical Research*. 2024. 9(2).
2. Khutchenko I. V. Modern digital technologies for implementing formative assessment in mathematics lessons. *Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations*. 2024. № 2. С. 82–94.
3. Використання цифрового контенту на уроках математики. Formula Education. 2024. URL: <https://formula.education/2024/02/06/vykorystannya-cyfrovo-go-kontentu-na-urokah-matematyky>
4. Занкович Н. М. Використання сервісу LearningApps при вивченні математики. Методична розробка для вчителів. Долина, 2016. 30 с.
5. Інтерактивний плакат «Квадратні рівняння. Неповні квадратні рівняння». *На Урок*. URL: <https://naurok.com.ua/interaktivniy-plakat-kvadratni-rivnyannya-nepovni-kvadratni-rivnyannya-324303.html>
6. Кононець Н. Технологія вебквест у контексті ресурсноорієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. № 10.
7. Пінтійська О. Використання онлайн-дошки Padlet в навчальному процесі. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету*. 2019. Вип.2. С. 119–126.
8. Пуш О. А., Яцик Т. О., Царик Т. М. Дидактико-методичні аспекти організації освітнього процесу в Новій українській школі. Видавнича група «Наукові перспективи». 2022. (Педагогіка ; т. 14).
9. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 100. С. 12–20.
10. Сервіс Genially для створення інтерактивного контенту: все геніальне – просто. «На Урок». 11.02.2021. URL: <https://naurok.com.ua/post/servis-genially-dlya-stvorenniya-interaktivnogo-kontentu-vse-genialne-prosto>



УДК 004.652.3

ТРАНЗАКЦІЇ В БАЗАХ ДАНИХ ТА ЇХ МЕХАНІЗМИ РОБОТИ

Бульба Владислав, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. економ. наук, доц. **Фетісов В. С.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті досліджуються принципи функціонування транзакцій у базах даних з акцентом на забезпечення цілісності та узгодженості даних. Розглянуто властивості ACID, механізми блокування, журналювання, фіксації та відміни транзакцій. Аналізуються способи оптимізації транзакцій у багатокористувацьких середовищах, що мають практичне значення для розробників, адміністраторів та фахівців з інформаційної безпеки.

Ключові слова: транзакція, база даних, цілісність даних, блокування, відновлення, ACID-властивості.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де величезна кількість критичних систем – банківські сервіси, медичні реєстри, електронна комерція – працюють на основі інформаційних технологій, особливе значення набуває питання забезпечення цілісності та надійності даних. Одним із ключових механізмів гарантування таких властивостей є використання транзакцій у базах даних. Транзакція забезпечує узгодженість даних навіть у разі відмов системи або паралельного доступу багатьох користувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика транзакцій та механізмів їх виконання активно вивчається в галузі комп'ютерних наук. Зокрема, фундаментальні підходи викладено в працях Дж. Г'рея, А. Сільберштаца, а також у документації до популярних СУБД, таких як PostgreSQL, MySQL, Oracle. Особливу увагу дослідники приділяють реалізації властивостей ACID (атомарність, узгодженість, ізолюваність, довговічність), а також алгоритмам блокування, журналювання та відновлення даних після збоїв.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності транзакцій у базах даних, аналізі механізмів їх функціонування та оцінці ролі транзакцій у забезпеченні надійності інформаційних систем.

Виклад основного матеріалу. У сучасних інформаційних системах, де обробка великих обсягів даних виконується щосекунди, важливо забезпечити надійність, узгодженість і безпеку цих даних. Одним із основоположних механізмів, який гарантує збереження цілісності даних під час виконання кількох взаємопов'язаних операцій, є транзакція. Транзакція – це логічна одиниця роботи з базою даних, яка або виконується повністю, або не виконується взагалі. Вона може складатися з однієї або декількох операцій (наприклад, вставка, оновлення, видалення), які разом змінюють стан бази даних [5].

Сутність транзакції полягає в забезпеченні узгодженого переходу бази даних із одного стану в інший. Це особливо важливо в умовах паралельного доступу до даних, коли багато користувачів або процесів можуть одночасно змінювати інформацію. Без правильно організованої системи транзакцій можлива втрата або спотворення даних, що призводить до критичних помилок у функціонуванні інформаційної системи.

Для забезпечення правильного виконання транзакцій у системах управління базами даних (СУБД) реалізуються чотири основні властивості, відомі під абревіатурою ACID: атомарність (Atomicity), узгодженість (Consistency), ізолюваність (Isolation) і довговічність (Durability) [3].

Атомарність означає, що транзакція є неподільною: або виконуються всі її операції, або жодна з них. Якщо в ході виконання трапляється помилка, система повинна повернути базу даних до початкового стану. Узгодженість гарантує, що після завершення транзакції база даних залишиться в правильному, визначеному правилами, стані. Тобто не буде порушено жодних обмежень або логіки зв'язків між даними [1].

Ізолюваність означає, що паралельне виконання кількох транзакцій не повинне призводити до конфліктів або взаємного впливу. Кожна транзакція повинна виконуватися так, ніби вона єдина працює з базою даних у даний момент часу. Ця властивість особливо важлива у високонавантажених системах. Нарешті, довговічність означає, що після фіксації транзакції всі її зміни залишаються збереженими в базі даних, навіть у разі збою або вимкнення системи.

Таким чином, транзакції є фундаментальним елементом сучасних баз даних. Вони забезпечують не лише технічну цілісність інформації, а й довіру до електронних систем, у яких користувачі здійснюють фінансові операції, обмінюються особистими даними або ведуть критично важливі реєстри. Завдяки чіткому дотриманню ACID-властивостей, транзакції слугують базовою одиницею надійної обробки даних у будь-якій складній інформаційній системі.

Управління транзакціями в базах даних є складним процесом, який включає низку механізмів, спрямованих на забезпечення правильного виконання транзакцій, дотримання ACID-властивостей та уникнення конфліктів між паралельними процесами. Основними компонентами цього управління є системи блокування, протоколи фіксації змін (commit) та відміни (rollback), а також використання журналів для відновлення бази даних після збоїв [4].

Одним з найважливіших механізмів є блокування (locking). Воно необхідне для забезпечення ізолюваності транзакцій. СУБД застосовує блоки для того, щоб інші транзакції не могли змінювати або навіть читати ті самі дані одночасно. Існують різні типи блокувань – роздільні (shared) для читання та ексклюзивні (exclusive) для запису. Завдяки їм система запобігає таким помилкам, як "dirty reads" (читання незавершених змін), "lost updates" (втрата результатів транзакції) та "phantom reads" (зміни в наборі даних під час обробки) [7].

Ще одним критично важливим механізмом є журналювання (logging). Усі зміни, що вносяться транзакцією, фіксуються в журналі транзакцій до того, як вони потрапляють у саму базу. Це дозволяє системі відновити попередній стан у разі помилки, аварійного завершення процесу або збою живлення. Таким чином, журнал слугує своєрідною "чорною скринькою" бази даних, яка гарантує довговічність змін [7].

Фіксація (commit) і відміна (rollback) – це завершальні етапи транзакції. Після виконання всіх операцій система може або зафіксувати транзакцію, тобто зробити її зміни постійними, або відкотити її, тобто скасувати всі зміни, якщо сталася помилка або втручання користувача. Ці процеси тісно пов'язані з журналом: у випадку commit – дані з журналу застосовуються до бази, у випадку rollback – система використовує журнал для відновлення попереднього стану [6].

Також широко використовуються протоколи управління конкурентністю, наприклад, двофазне блокування (2PL – Two Phase Locking) або контроль версій (MVCC – Multi-Version Concurrency Control). Двофазне блокування передбачає, що транзакція спочатку лише набирає блоки, а потім лише звільняє їх – це гарантує ізолюваність. У свою чергу, MVCC дозволяє кільком транзакціям паралельно працювати з різними версіями даних, що підвищує продуктивність без шкоди для цілісності [1].

У результаті, всі ці механізми забезпечують надійну реалізацію транзакційного підходу в базах даних. Без них важко уявити функціонування великих інформаційних систем, де мільйони операцій виконуються щосекунди. Ефективне управління транзакціями дозволяє запобігти втраті даних, уникнути конфліктів і підтримувати стабільну роботу системи навіть у найскладніших сценаріях.

У сучасних інформаційних системах транзакції є невід'ємною частиною повсякденних операцій. Вони широко застосовуються в банківських системах, електронній комерції, медичних реєстрах, системах бронювання, телекомунікаційних платформах тощо. Наприклад, під час банківського переказу коштів транзакція забезпечує, щоб гроші були одночасно списані з одного рахунку та зараховані на інший. Якщо хоча б одна з цих дій не виконається, система скасовує операцію повністю, гарантуючи, що гроші не «зникнуть» [4].

У сфері електронної торгівлі транзакції дозволяють обробляти замовлення, оновлювати залишки товарів на складі, фіксувати інформацію про клієнтів та оплату. Такі системи повинні працювати з великою кількістю паралельних запитів, тому надійність і швидкість обробки транзакцій є критичними. У випадках, коли клієнти одночасно оформлюють замовлення, саме транзакційний контроль запобігає ситуаціям, коли один і той самий товар продається кільком покупцям [5].

З метою підвищення ефективності роботи транзакцій у реальних умовах застосовуються різні стратегії оптимізації. Одним із поширених підходів є використання пакетної обробки (batch processing), коли декілька операцій об'єднуються в одну транзакцію, що знижує витрати на фіксацію змін та зменшує навантаження на систему.

Ще одним важливим напрямом є використання оптимістичного контролю конкурентності, який дозволяє уникнути надмірного блокування ресурсів. Такий підхід ефективний у випадках, коли конфлікти між транзакціями трапляються рідко. Система передбачає, що конфліктів не буде, і лише наприкінці перевіряє, чи не змінювались дані іншими транзакціями. У разі виявлення конфлікту – транзакція повторюється.

Не менш важливими є індексація та правильне проектування структури бази даних, що дозволяють пришвидшити доступ до даних під час транзакцій. Наприклад, у високонавантажених сервісах, таких як системи онлайн-замовлень, оптимізація запитів і використання індексів значно знижують час відповіді та підвищують пропускну здатність системи.

У підсумку, транзакції не лише забезпечують технічну надійність та безпечність роботи з даними, але й є інструментом підвищення ефективності роботи СУБД у багатокористувацьких середовищах. Ретельне проектування, вибір відповідної стратегії управління транзакціями та застосування методів оптимізації дозволяють реалізовувати на практиці стабільні, масштабовані та швидкі інформаційні системи.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що транзакції є фундаментальним інструментом забезпечення надійності, узгодженості та безпеки даних у базах даних. Завдяки реалізації чотирьох основних ACID-властивостей (атомарності, узгодженості, ізолюваності та довговічності), транзакції гарантують цілісність інформації навіть у разі збоїв, відмов системи або одночасного доступу багатьох користувачів.

Проаналізовано основні механізми управління транзакціями, серед яких ключову роль відіграють блокування, журналювання та протоколи фіксації/відміни. Ці механізми дозволяють системі ефективно координувати одночасне виконання численних транзакцій без втрати або пошкодження даних.

Окрему увагу приділено практичному застосуванню транзакцій у реальних системах. Наведені приклади з банківської сфери, електронної комерції та систем бронювання демонструють важливість грамотного проектування транзакційного контролю. Розглянуто також стратегії оптимізації, які дозволяють підвищити продуктивність систем і зменшити ризики виникнення конфліктів.

Таким чином, ефективне управління транзакціями є запорукою стабільної роботи будь-якої інформаційної системи. Удосконалення механізмів транзакційного контролю, а також впровадження сучасних технологій оптимізації дозволяє розробляти надійні та масштабовані бази даних, що відповідають високим вимогам до продуктивності та безпеки в умовах стрімкого розвитку цифрового середовища.

Література

1. Сілберштац А., Корт С., Сударшан Дж. Системи баз даних: повний курс / пер. з англ. Київ: Діалектика, 2006. 1376 с.
2. Гарсія-Моліна Г., Уллман Дж. Д., Уідом Дж. Системи баз даних: повний курс. Київ: Вільямс, 2002. 1232 с.
3. Elmasri R., Navathe S. Fundamentals of Database Systems. 7th ed. Boston: Pearson, 2016. 1232 p.
4. Date C. J. An Introduction to Database Systems. 8th ed. Boston: Addison-Wesley, 2004. 1024 p.
5. PostgreSQL Documentation: Transactions [Електронний ресурс]. URL: <https://www.postgresql.org/docs/current/sql-start-transaction.html> (дата звернення: 10.05.2025).
6. Oracle Database Concepts. Transactions and Undo [Електронний ресурс]. URL: <https://docs.oracle.com/en/database/> (дата звернення: 10.05.2025).
7. Хомоненко А. П. Системи управління базами даних: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2019. 258 с.



УДК 004.896:373

РОЗРОБКА МАТЕМАТИЧНОЇ ГРИ В СЕРЕДОВИЩІ SCRATCH

Міненко Артем, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Бугаєць Н. О.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті представлено досвід створення математичної гри «Лабіринт» у візуальному середовищі Scratch як ефективного інструменту реалізації гейміфікаційного підходу в навчанні. Описано основні етапи розробки гри, особливості алгоритмічного забезпечення, дидактичну цінність завдань. Гра спрямована на розвиток логічного мислення, просторової уяви, уважності й обчислювальних навичок. Підкреслено значення Scratch як педагогічного інструменту для формування ключових компетентностей.

Ключові слова: Scratch, гейміфікація, математична гра, середовище програмування, навчання математики, інтерактивні завдання.

Інтерес до навчання математики серед учнів середньої школи часто потребує додаткової підтримки з боку вчителя. Одним із дієвих способів зацікавити учнів є гейміфікація – впровадження ігрових елементів в освітній процес, що активізує пізнавальну діяльність і створює позитивний емоційний фон. Scratch як візуальне середовище програмування надає унікальні можливості для створення простих, але ефективних навчальних ігор, орієнтованих на розвиток логічного мислення, навичок розв'язування задач і цифрової компетентності.

Попри широке впровадження цифрових технологій у школах, створення індивідуальних навчальних ігор залишається малодослідженою практикою. Отже, проблема полягає у пошуку ефективних методів інтеграції Scratch у навчання математики через створення освітніх ігор з глибоким змістовим наповненням.

Підхід гейміфікації навчання у викладанні предметів природничо-математичного циклу розкрито в роботах сучасних педагогів та методистів [1], [2]. Особливу увагу приділено впливу ігрових механік на засвоєння знань та розвиток алгоритмічного мислення. Scratch розглядається як ефективний інструмент реалізації міжпредметних зв'язків інформатики та математики [3].

Однак, більшість досліджень фокусуються на загальних принципах гейміфікації, залишаючи поза увагою конкретні приклади дидактичних ігор з математичним змістом, реалізованих у Scratch.

Розглянемо приклад розробки інтерактивної гри «Математичний лабіринт» у середовищі Scratch як засобу формування математичних компетентностей учнів шляхом поєднання задач на логіку, увагу та обчислювальні навички з інтерактивною ігровою механікою.

Ідея гри та освітнє завдання полягає в тому, що гра «Математичний лабіринт» є пригодницьким квестом, у якому гравець керує персонажем (спрайтом), що переміщується лабіринтом, долаючи перешкоди та виконуючи математичні завдання. Розв'язання задач дає змогу просуватися до виходу з лабіринту.

Алгоритм створення гри складається з кількох кроків.

1. Створення фону для проєкту гри. В середовищі Scratch було створено тло з лабіринтом, що містить коридори, стіни та вихід (рис. 1). Для створення ефекту перешкод використано прості геометричні фігури чорного кольору, які обмежують рух спрайта.

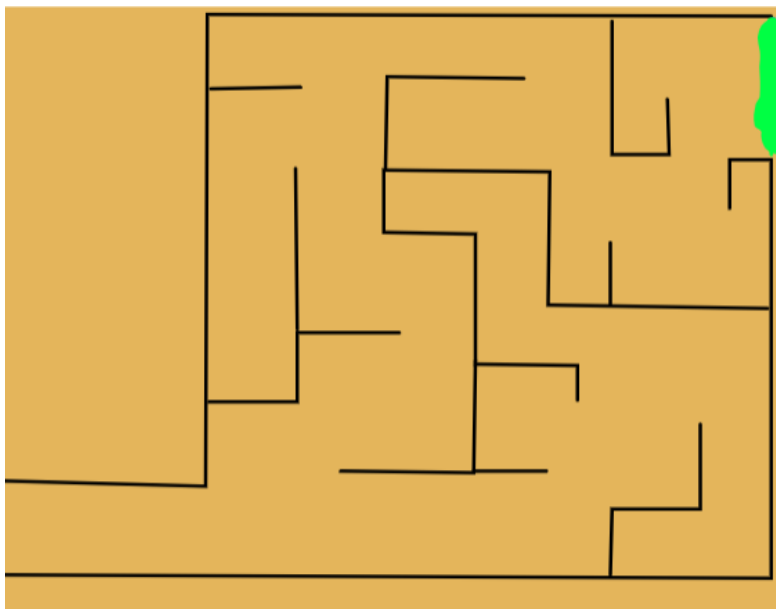


Рис. 1 – Тло для гри «Математичний лабіринт»

2. Гравець керується стрілками клавіатури. Для обмеження руху крізь стіни використано блок if touching color (рис.2). Якщо торкається кольору стіни – повернути назад):

when green flag clicked

forever

if key (right arrow) pressed then

change x by 5

if touching color [чорний] then change x by -5

// Аналогічно для інших напрямків.

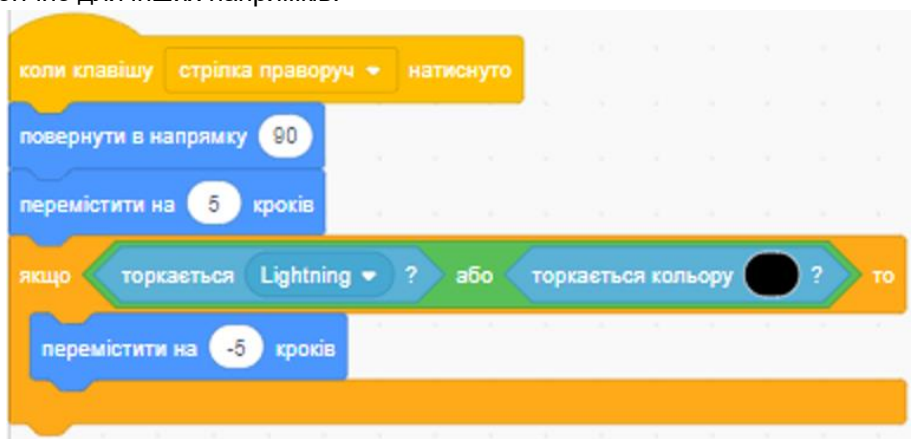


Рис. 2 – Блок переміщення гравця за клавішею «Стрілка вправо»

3. Додавання спрайтів «задач» (рис. 3). На полі гри розміщено спрайти, які символізують математичні завдання.

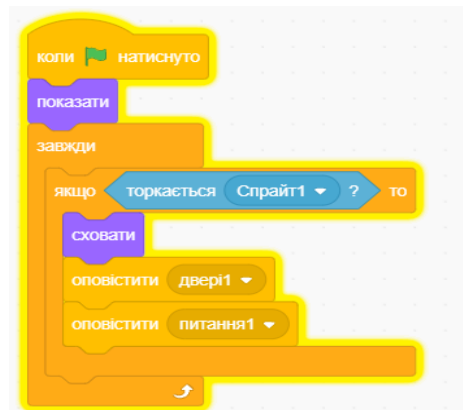


Рис. 3 – Додавання спрайтів «задач»

При торканні спрайта з'являється задача на обчислення або логіку. Наприклад, спрайт може запустити діалог (рис.4):



Рис. 4 – Блок створення питання

Кількість правильних відповідей змінює стан інших спрайтів: спрайт «блискавка» зникає з поля з кожною правильною відповіддю, а спрайт «кажан» з'являється (рис. 5, рис.6):

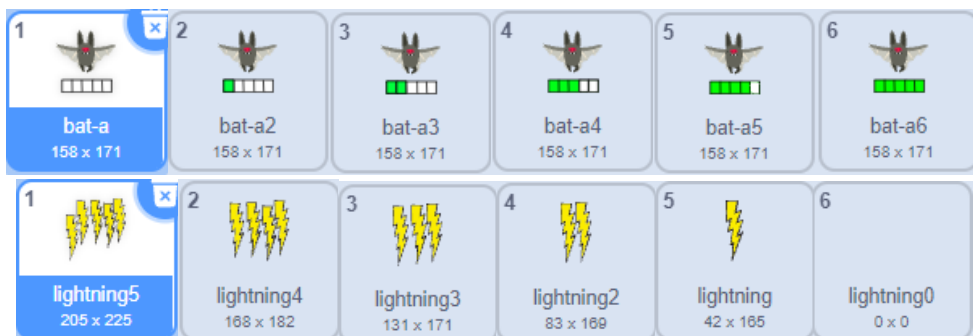


Рис. 5 – Стани спрайтів «блискавка» та «кажан».

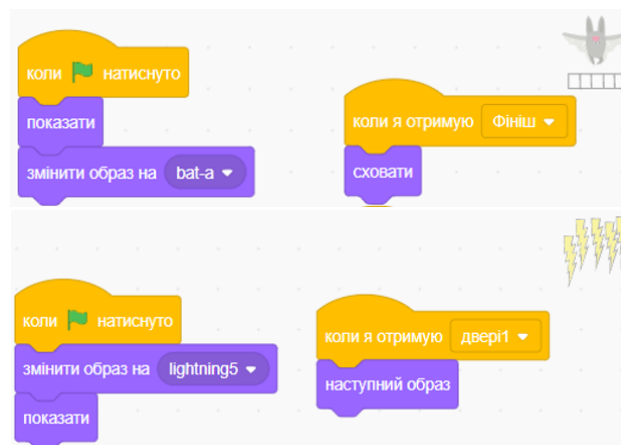


Рис. 6 – Код спрайта «кажан» і «блискавка»

Коли гравець збирає всі задачі, то блискавки зникають і можна вийти на вихід. Після виходу буде результат, розв'язаних задач (рис. 7). Після розв'язання всіх задач спрайт «вихід» стає активним.

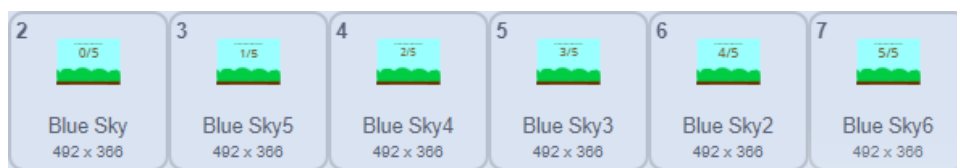


Рис. 7 – Результат розв'язаних задач

У грі «Математичний лабіринт» важливу роль відіграє звукове оформлення, яке посилює емоційне сприйняття подій і надає користувачу зворотний зв'язок. У середовищі Scratch для цього реалізовано низку скриптів, які відтворюють певні звуки залежно від зміни тла, тобто сцени гри (рис. 8).

Зокрема, при запуску гри (натисканні на зелений прапорець) тло встановлюється на початкове – «тло1». У момент, коли гравець досягає фінішу, надсилається відповідне повідомлення («Фініш»), у результаті чого змінюється образ спрайта на «кажан» (Bat), що вказує на успішне завершення етапу. Для кожного конкретного тла передбачено відтворення характерного звукового ефекту. Наприклад, при переході на тло «Blue Sky6» програватиметься звук «Win», що символізує перемогу.

Такий підхід до аудіосупроводу гри сприяє більш глибокому зануренню у процес, викликає в учнів додаткові емоції, підтримує мотивацію та підсилює гейміфікаційний ефект навчального ресурсу.



Рис. 8 – Код тла

Таким чином, гра не лише активізує знання з математики, а й розвиває навички стратегічного мислення, уваги та самостійного прийняття рішень. Учні залучені в активне навчання, оскільки мають мотив проходити гру й отримувати результати.

Процес реалізації гри «Математичний лабіринт» дає можливість створити інтерактивне навчальне середовище у Scratch, інтегрувати математичні завдання у гейміфікований сюжет, забезпечити зворотний зв'язок залежно від відповідей гравця, підвищити інтерес учнів до розв'язання задач.

Література

1. Дудка О. М., Власій О. О., Маромета Н. М. Реалізація компетентнісного підходу до вивчення програмування на Scratch. URL: https://www.researchgate.net/publication/337901583_REALIZACIA_KOMPETENTNISNOGO_PIDHODU_DO_VIVCENNA_PROGRAMUVANNA_NA_SCRATCH (дата звернення: 05.05.2025).

2. Оленіч Т. М. Методична розробка «Основи програмування мовою Scratch» (Матеріали гурткової роботи для дітей молодшого шкільного віку). 2020. URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-osnovi-programuvannya-movoyu-scratch-materiali-gurtkovo-roboti-dlya-ditey-molodshogo-shkilnogo-viku-247506.html> (дата звернення: 05.05.2025).

3. Понилояк М. Д. Гейміфікація як підвищення мотивації учнів до навчання. *Освітній портал «На Урок»*. URL: <https://naurok.com.ua/geymifikaciya-yak-pidvischennya-motivaci-uchniv-do-navchannya-370740.html> (дата звернення: 05.05.2025).



УДК 004.652.3

ВІРТУАЛЬНІ ТАБЛИЦІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ОБРОБКИ ДАНИХ У СУБД

Хоменко Анастасія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. економ. наук, доц. **Фетісов В. С.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті розглядається роль віртуальних таблиць як інструменту оптимізації обробки даних у системах управління базами даних. Проаналізовано особливості видів і курсорів, їхні переваги та обмеження в контексті продуктивності. Представлено практичний приклад використання курсора для автоматичного оновлення запасів на складі та створення виду для аналітики продажів.

Ключові слова: віртуальні таблиці, вид, курсор, SQL, оптимізація продуктивності, обробка даних, бази даних.

У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій ефективне управління даними стає ключовим аспектом для забезпечення високої продуктивності інформаційних систем. Одним із перспективних інструментів у цій галузі є віртуальні таблиці, які дозволяють оптимізувати роботу з даними, зменшуючи навантаження на бази даних та підвищуючи швидкість обробки запитів.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростаючий інтерес до теми віртуалізації даних. У працях Д. Селко розглянуто концепції побудови складних SQL-запитів, які лежать в основі створення видів [3]. Г. Фрітчі детально аналізує продуктивність запитів, зокрема пов'язаних із курсорами в SQL Server [1]. Б. Шаїк і Д. К. Чемудуру висвітлюють приклади застосування процедурного програмування у PostgreSQL з використанням курсорів для обробки транзакцій [2]. Однак попри наявні дослідження, тема ефективного застосування віртуальних таблиць для динамічного управління даними залишається актуальною.

Метою дослідження є аналіз можливостей віртуальних таблиць для оптимізації обробки даних та розробка практичних рішень для їхнього ефективного використання у системах управління базами даних.

Віртуальні таблиці – це логічні об'єкти, що імітують структуру звичайних таблиць, але не зберігають фізичних даних у пам'яті. Вони створюються на основі SQL-запитів і існують лише протягом сеансу роботи з базою даних або в межах виконання конкретного запиту.

Залежно від контексту використання та реалізації, виділяють два основні типи віртуальних таблиць: вид та курсори.

Вид (Views) – це найбільш поширений тип віртуальних таблиць. Вони створюються за допомогою SQL-запитів і можуть використовуватись як звичайні таблиці для спрощення доступу до складних об'єднаних або відфільтрованих даних. Види можуть бути як простими (на основі однієї таблиці), так і складними (використовуючи об'єднання, фільтри, агрегації тощо). У деяких СУБД також можливе створення матеріалізованих представлень, які тимчасово зберігають результати для покращення продуктивності.

Курсори (Cursors) – це спеціальні об'єкти, які забезпечують покроковий доступ до рядків результату запиту. Курсори особливо корисні для реалізації логіки, яка потребує обробки даних послідовно, рядок за рядком, наприклад, при написанні процедур або тригерів. Однак послідовний характер обробки курсорів може негативно позначатися на продуктивності через послідовний характер обробки. Як зазначає Г. Фрітчі, курсори можуть бути одним із найповільніших методів роботи з даними [1]. Проте, як підкреслюють Б. Шаїк і Д. К. Чемудуру, вони незамінні для специфічних задач, таких як журналювання змін або обробка транзакцій [2].

Розглянемо практичне застосування курсорів для задач, пов'язаних з управлінням продажами та запасами, де ефективна обробка даних є критично важливою для забезпечення безперебійної роботи та максимізації прибутку. Традиційні підходи до обробки даних часто потребують значних ресурсів, особливо при роботі з великими обсягами інформації. Використання віртуальних таблиць дозволяє оптимізувати ці процеси, забезпечуючи швидкий доступ до актуальних даних без необхідності їх фізичного зберігання.

У нашій базі даних є таблиці для зберігання інформації про клієнтів, товари, продажі та запаси. Для того щоб проаналізувати продажі за останній місяць, визначити найпопулярніші товари та автоматично оновити рівень запасів на складі, використаємо курсор для послідовної обробки даних про продажі та автоматичного оновлення запасів.

Наступний SQL-код демонструє створення курсора, який обробляє всі дані про продажі в базі даних і дозволяє системі автоматично оновлювати запаси на складі після кожного продажу:

-- Оголошення курсора

```
DECLARE sales_cursor CURSOR FOR
SELECT p.product_name, s.quantity_sold, s.sale_date, c.customer_name, p.product_id
FROM sales s
JOIN products p ON s.product_id = p.product_id
JOIN customers c ON s.customer_id = c.customer_id
WHERE s.sale_date >= DATEADD(month, -1, GETDATE())
ORDER BY s.sale_date DESC;
```

-- Змінні для зберігання проміжних даних

```
DECLARE @product_name NVARCHAR(100);
DECLARE @quantity_sold INT;
DECLARE @sale_date DATE;
DECLARE @customer_name NVARCHAR(100);
DECLARE @product_id INT;
```

-- Відкриття курсора

```
OPEN sales_cursor;
FETCH NEXT FROM sales_cursor INTO @product_name, @quantity_sold, @sale_date,
@customer_name, @product_id;
```

-- Обробка даних

```
WHILE @@FETCH_STATUS = 0
BEGIN
```

-- Виведення інформації про продаж (можна використовувати для звіту)

```
PRINT 'Товар: ' + @product_name + ', Кількість: ' + CAST(@quantity_sold AS NVARCHAR) +
', Дата: ' + CAST(@sale_date AS NVARCHAR) + ', Клієнт: ' + @customer_name;
```

-- Оновлення запасів на складі

```
UPDATE inventory
SET stock_quantity = stock_quantity - @quantity_sold
WHERE product_id = @product_id;
FETCH NEXT FROM sales_cursor INTO @product_name, @quantity_sold, @sale_date,
@customer_name, @product_id;
END;
```

-- Закриття курсора

```
CLOSE sales_cursor;
DEALLOCATE sales_cursor;
```

Після виконання цього запиту, менеджери отримують детальний звіт про продажі за останній місяць, що дозволяє визначати тенденції та ухвалювати рішення про поповнення запасів.

Для спрощення аналітики створимо віртуальну таблицю (вид), яка агрегує дані про продажі:

```
CREATE VIEW monthly_sales_summary AS
SELECT
```

```

p.product_name,
SUM(s.quantity_sold) AS total_sold,
SUM(s.quantity_sold * p.price) AS total_revenue,
COUNT(DISTINCT s.customer_id) AS unique_customers
FROM sales s
JOIN products p ON s.product_id = p.product_id
WHERE s.sale_date >= DATEADD(month, -1, GETDATE())
GROUP BY p.product_name;

```

В результаті маємо можливість швидкого отримання зведених даних без необхідності кожного разу виконувати складні запити. Також, не менш важливим є те, що отримані дані завжди актуальні, оскільки вид генерується на основі поточних даних у базі даних.

Для великих обсягів даних ефективнішим може бути set-based підхід, який обробляє дані групами замість послідовного перебору. Також перспективним є використання індексованих видів або гібридних методів, що поєднують переваги віртуальних таблиць із паралельною обробкою.

Отже, можемо зробити висновок, що віртуальні таблиці є потужним засобом для оптимізації роботи з даними, проте їх ефективне застосування вимагає уважного врахування вимог до продуктивності. Перспективними напрямками подальших досліджень є створення алгоритмів для автоматичного вибору найкращих методів обробки, інтеграція з сучасними технологіями, зокрема машинним навчанням для прогнозування навантаження, а також удосконалення механізмів кешування з метою скорочення часу відповіді. Таким чином, віртуальні таблиці розширюють можливості управління інформацією, але для повного розкриття їхнього потенціалу необхідна грамотна реалізація та адаптація до новітніх технологічних рішень.

Література

1. Fritchey, G. (2022). SQL Server 2022 Query Performance Tuning: Troubleshoot and Optimize Query Performance. Apress. pp. 1–21.
2. Shaik, B., & Chemuduru, D. K. (2023). Procedural Programming with PostgreSQL PL/pgSQL: Design Complex Database-Centric Applications with PL/pgSQL. Apress. pp. 113–130.
3. Celko, J. (2018). SQL for Smarties: Advanced SQL Programming. Morgan Kaufmann.
4. MySQL Documentation. Cursors. URL: <https://dev.mysql.com/doc/refman/8.4/en/cursors.html> (дата звернення: 01.05.2025).
5. Oracle Database Concepts. Virtual Tables and Views. URL: <https://docs.oracle.com/en/database/> (дата звернення: 01.05.2025).



УДК 004.5:004.8

РОЗРОБКА ЧАТ-БОТА ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ КЛІЄНТСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Чернега Сергій, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Бугаєць Н. О.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті розглядається актуальність та ефективність автоматизації клієнтської підтримки за допомогою інтелектуальних чат-ботів в умовах цифрової трансформації. Проаналізовано сучасні тенденції розвитку сервісної підтримки, технічні та організаційні виклики впровадження, а також досвід застосування GPT-моделей для генерації відповідей. Запропоновано модульну архітектуру чат-бота з багатоканальним доступом, локальним пошуком у PDF-документах і збереженням історії звернень. Представлене рішення апробовано на реальному підприємстві, що підтвердило його практичну ефективність.

Ключові слова: чат-бот, клієнтська підтримка, штучний інтелект.

У сучасних умовах цифрової трансформації підприємств та організацій зростає потреба у швидкому, ефективному та безперебійному обслуговуванні користувачів. Одним із найактуальніших напрямів у цьому контексті є автоматизація клієнтської підтримки за допомогою чат-ботів, які здатні забезпечити

цілодобову взаємодію з клієнтами, зменшити навантаження на персонал та підвищити якість обслуговування. Значна частина компаній, включаючи світові корпорації як-от Amazon, Netflix, Uber, впровадили інтелектуальні системи підтримки, що підтверджує ефективність подібних рішень.

Водночас в Україні ця сфера лише набирає обертів, особливо в державному секторі та у сфері медіа. Клієнтська підтримка є складовою частиною сервісної діяльності будь-якої організації, яка прагне досягти високого рівня задоволеності споживачів та забезпечити довготривалі взаємовідносини зі своїми клієнтами. У сучасних умовах конкуренції на ринку, ефективна підтримка користувачів стала не лише елементом після продажного обслуговування, а й стратегічною функцією підприємства, що визначає його імідж, конкурентоспроможність та динаміку розвитку.

Структура клієнтської підтримки зазвичай формується на основі ієрархічного принципу та включає такі основні компоненти: служба першої лінії підтримки (helpdesk), технічна підтримка другої та третьої лінії, база знань та платформи комунікації. Сучасна практика демонструє тенденцію до автоматизації цих складових через інтеграцію із CRM-системами, аналітичними модулями та інтерактивними агентами на основі штучного інтелекту.

Актуальність дослідження зумовлена низкою факторів, що визначають сучасний стан сфери клієнтської підтримки та тенденції її розвитку. По-перше, спостерігається експоненційне зростання кількості запитів до служб підтримки, спричинене збільшенням кількості користувачів цифрових сервісів та розширенням спектру використовуваних програмних продуктів. Згідно з дослідженнями, обсяг звернень до технічної підтримки у глобальному масштабі зростає на 10-15% щорічно, що вимагає відповідного збільшення ресурсів або підвищення ефективності обслуговування. По-друге, сучасні користувачі очікують швидкої реакції на свої запити. За даними Hubspot, 90% користувачів вважають негайну відповідь "важливою" або "дуже важливою" при зверненні до служби підтримки, при цьому 60% визначають "негайність" як час менше 10 хвилин. Традиційні моделі підтримки через електронну пошту, телефон або особисте звернення часто не забезпечують такого рівня оперативності.

По-третє, розвиток технологій штучного інтелекту, зокрема моделей GPT-4/4.5, створив передумови для якісного вдосконалення у здатності автоматизованих систем розуміти природну мову, контекст запиту та генерувати змістовні відповіді. Це дозволяє реалізувати чат-ботів нового покоління, які наближаються до людського рівня розуміння та комунікації, зберігаючи при цьому переваги автоматизованих систем – доступність цілодобово, масштабованість, відсутність втоми.

По-четверте, економічна доцільність впровадження автоматизованих рішень стає все більш очевидною. За даними Juniper Research, до 2025 року бізнес заощадить понад 8 мільярдів годин обслуговування клієнтів завдяки впровадженню чат-ботів, що еквівалентно близько \$0.70 на одну взаємодію. Це особливо актуально для організацій з великою кількістю однотипних запитів. В умовах українського контексту, де цифрова трансформація державних установ та підприємств стикається з обмеженістю ресурсів, впровадження інтелектуальних систем підтримки може стати ефективним рішенням для підвищення якості обслуговування без пропорційного збільшення штату працівників.

Проблематика дослідження зосереджується на пошуку ефективних методів автоматизації клієнтської підтримки в умовах стрімкого зростання кількості звернень та підвищення очікувань користувачів. Традиційні моделі підтримки, такі як електронна пошта чи телефон, часто не забезпечують достатньої оперативності – результати тестування засвідчили, що середній час очікування відповіді може коливатися від 30 до 120 хвилин, що є неприйнятним в сучасному діловому середовищі. Водночас збільшення кількості користувачів і складність програмного забезпечення вимагають додаткових ресурсів, що обмежено можливостями бюджетів та людським фактором. Важливою проблемою є також відсутність централізованого доступу до документації – інструкції розпорошені, що ускладнює пошук і знижує ефективність. Обслуговування за графіком роботи організації не покриває потреб користувачів у неробочий час, зокрема за умов віддаленої або міжнародної діяльності.

Складність впровадження штучного інтелекту у корпоративне середовище обумовлена технічними та організаційними бар'єрами, що ускладнює інтеграцію сучасних моделей, як-от GPT. Крім того, користувачі очікують доступу до сервісу через зручні канали – веб-інтерфейс, месенджери, мобільні додатки, що вимагає уніфікованої системи з підтримкою багатоканальної взаємодії. Враховуючи зазначене, постає потреба у створенні інтелектуального чат-бота, здатного автоматизувати процеси підтримки, забезпечити доступ до актуальної бази знань, працювати цілодобово та функціонувати через різні канали зв'язку.

Аналіз наукових публікацій і практичних досліджень у сфері автоматизації клієнтської підтримки свідчить про те, що чат-боти виступають одним із ключових інструментів цифрової трансформації сервісів обслуговування. У дослідженні Чжоу С. проаналізовано вплив впровадження чат-ботів на

якість клієнтської підтримки в таких галузях, як фінанси, торгівля, охорона здоров'я та телекомунікації [9]. Результати дослідження показали, що застосування інтелектуальних агентів у цих сферах дозволило підвищити рівень задоволеності клієнтів на 25–35%. Автор наголошує, що ключовими факторами такого зростання стали швидкість реагування, доступність сервісу в режимі 24/7 та можливість обробки великої кількості однотипних запитів без залучення людських ресурсів. Такий підхід значно покращує споживацький досвід та сприяє зміцненню лояльності клієнтів [9].

Економічні аспекти впровадження чат-ботів у цифровий маркетинг, розглянуті у дослідженні Хусейнова Ф., акцентують увагу на суттєвому зниженні витрат та підвищенні ефективності взаємодії з клієнтами [7]. Автор наводить статистичні дані, згідно з якими використання чат-ботів дозволяє зменшити витрати на обслуговування клієнтів до 30%, що є вагомим аргументом на користь автоматизації. Крім того, оперативна реакція на звернення потенційних клієнтів забезпечує зростання конверсії на 15–20%, що безпосередньо впливає на прибутковість бізнесу та підвищує конкурентоспроможність компанії в умовах цифрової економіки.

У роботі Бхаттару С. [1] та його колег детально розглядається концепція «підтримки 2.0», яка полягає в інтеграції чат-ботів зі штучним інтелектом, аналітичними модулями та персоналізованими сценаріями взаємодії з користувачами. Автори підкреслюють, що ключовим чинником підвищення ефективності таких систем є навчання бота на основі реальних запитів, що дозволяє досягти високої адаптивності, релевантності відповідей та гнучкої реакції на змінні потреби користувачів. Такий підхід формує основу для створення інтелектуальних систем підтримки, здатних до самонавчання та постійного вдосконалення.

Практичні аспекти масштабного впровадження чат-ботів детально розглядаються у дослідженні Нідхі Д., де на прикладі екосистеми підтримки Amazon проаналізовано ключові компоненти ефективної автоматизованої взаємодії з клієнтами [3]. Автор акцентує увагу на багаторівневій архітектурі, що включає інтегровану предиктивну аналітику, яка дозволяє ще до завершення введення запиту прогнозувати його суть і пропонувати релевантні сценарії розв'язання.

Подібні висновки подає Г.Сухорукова у своїй опублікованій праці [5], де акцентується на значному зниженні часу відповіді – від кількох годин до лічених секунд, а також на високій ефективності інтеграції чат-ботів із CRM- та BI-системами.

З технічної точки зору, О.Ольховська у своєму дослідженні обґрунтовує доцільність вибору мови програмування Python як основної платформи для розробки чат-ботів [4]. Автор відзначає її гнучкість, наявність великої кількості бібліотек для роботи з API, обробки природної мови, а також простоту у використанні, що особливо важливо для швидкої реалізації прототипів.

Аналогічну позицію підтримує й В.Сароде, який у своїй роботі підкреслює, що Python є оптимальним вибором для інтеграції з сучасними моделями штучного інтелекту та хмарними сервісами [5]. У дослідженні С.Хідаята значна увага приділена питанням інтеграції моделей GPT у систему обслуговування користувачів [8]. Автор детально аналізує переваги використання генеративних моделей для формування природномовних відповідей, що дозволяє забезпечити високий рівень варіативності та контекстуальності у спілкуванні з користувачем. Водночас у роботі окреслено низку технічних викликів, зокрема обмеження на обсяг контексту, який модель може обробляти, а також необхідність адаптації відповідей під специфіку предметної області. Зазначається, що для досягнення максимальної ефективності необхідне навчання моделі або її донастройка на основі реальних сценаріїв використання.

Питання збереження контексту та реалізації «пам'яті» в чат-ботах розглядає Кевін Де Брі у своєму дослідженні, де запропоновано архітектурне рішення, спрямоване на підтримку послідовності діалогу [2]. Автор описує модель, яка поєднує локальну базу даних для збереження історії звернень користувачів із можливістю динамічного формування запитів до GPT API. Такий підхід дозволяє не лише зберігати інформацію про попередні повідомлення, а й передавати їх як контекст до наступних звернень, що значно підвищує логічну цілісність і персоналізацію відповідей. Крім того, дослідження висвітлює технічні аспекти реалізації цієї комбінації, зокрема форматування контексту, обмеження за розміром вхідних даних і способи оптимізації запитів до моделі.

Узагальнення цих джерел свідчить, що хоча технології чат-ботів швидко розвиваються, більшість наукових і практичних робіт зосереджуються на окремих компонентах або на генерації відповідей, або на економічній ефективності, або на технічній реалізації. Комплексні рішення, що поєднують локальний пошук у PDF, збереження історії, багатоканальний доступ (веб, месенджери) та інтеграцію з GPT-моделями,

досліджено недостатньо. Це підкреслює наукову новизну та практичну цінність представленого проекту, який об'єднує всі ці компоненти в єдину функціональну систему.

Метою дослідження є створення інтелектуального чат-бота для автоматизації клієнтської підтримки, який поєднує сучасні моделі штучного інтелекту, багатоканальний доступ та роботу з локальною базою знань. У межах дослідження розглянуто теоретичні основи організації підтримки користувачів і проаналізовано існуючі технології розробки чат-ботів. На основі цього було спроектовано модульну архітектуру, яка забезпечує масштабованість і інтеграцію з різними джерелами даних. Особливу увагу приділено реалізації функції пошуку у PDF-документах, використанню GPT-моделі для генерації відповідей, підтримці Telegram та вебінтерфейсу, а також збереженню історії звернень для подальшого аналізу. Ефективність системи перевірено шляхом апробації в умовах реального підприємства. Об'єктом дослідження є процеси організації та автоматизації клієнтської підтримки, а предметом – методи та інструменти розробки чат-ботів із використанням штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження ґрунтується на модульному принципі проектування, який передбачає розподіл функціональності чат-бота на автономні, але взаємопов'язані компоненти. Такий підхід забезпечує високу гнучкість системи, її масштабованість та можливість незалежного розвитку й удосконалення окремих модулів без порушення цілісності загальної архітектури. Це особливо важливо в умовах постійної зміни вимог користувачів та розширення функціоналу систем підтримки.

Архітектура реалізованого рішення включає два повноцінні канали взаємодії з користувачем: вебінтерфейс, створений із використанням Flask у поєднанні з HTML, CSS і JavaScript (рис. 1), а також Telegram-бот (рис. 2), реалізований за допомогою бібліотеки python-telegram-bot.

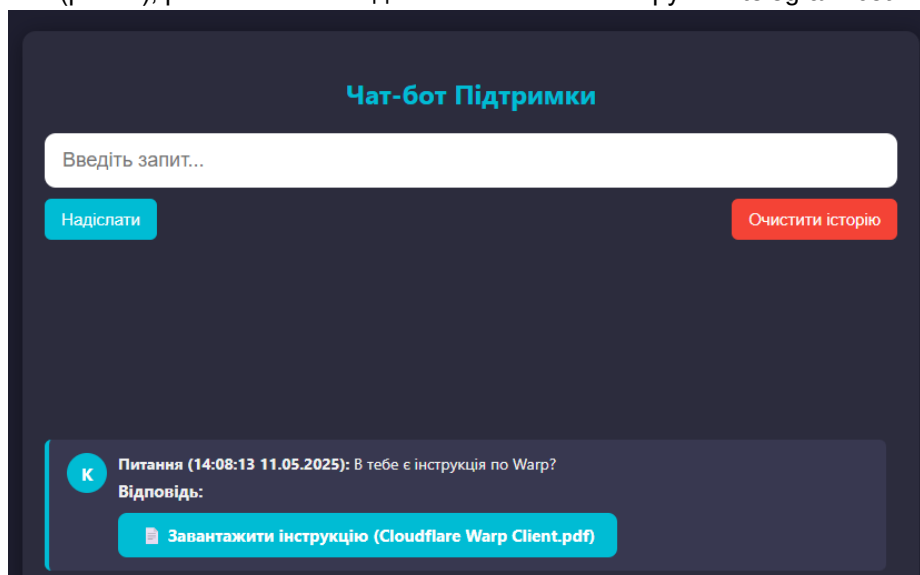


Рис. 1 – Flask у поєднанні з HTML, CSS і JavaScript

Обидва інтерфейси працюють паралельно, взаємодіють із загальною логікою обробки запитів та використовують спільну базу даних, що дозволяє забезпечити єдину модель поведінки незалежно від каналу звернення.

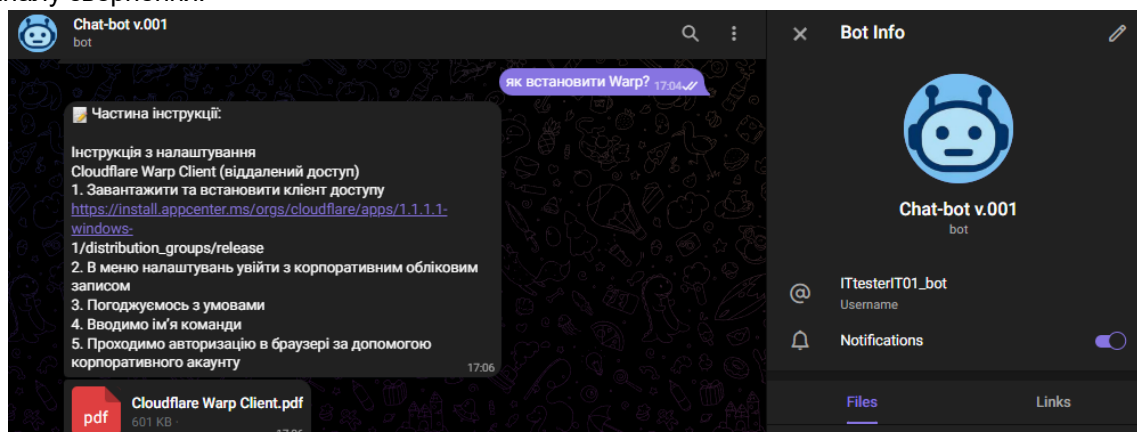


Рис. 2 – Telegram-бот

Центральним керівним елементом системи є модуль `main.py`, який виконує функцію координатора всіх інших компонентів. Він забезпечує маршрутизацію запитів, управління потоками обробки, контроль черговості дій та виклик необхідних функцій – від пошуку в документах до звернення до GPT API. Компонент пошуку реалізовано у модулі `pdf_search.py`, де використано бібліотеку `PyMuPDF` для швидкого вилучення тексту з PDF-документів, а також регулярні вирази (`re`) для реалізації механізму ключового пошуку. Система здатна динамічно сканувати вміст визначеної директорії з інструкціями та індексувати файли без потреби перезапуску бота, що підвищує її зручність в експлуатації та адаптивність до змін у структурі даних.

У випадках, коли система не знаходить релевантної відповіді в локальних інструкціях, запит передається до GPT-моделі через офіційне OpenAI API. Було реалізовано логіку попередньої обробки запиту, включно з формуванням структури діалогу, додаванням історії попередніх звернень, обмеженням кількості токенів, а також обробкою можливих помилок, пов'язаних із перевищенням ліміту або нестабільністю мережі. Такий підхід дозволяє не лише зберігати логіку розмови, а й генерувати релевантні, контекстуально обґрунтовані відповіді на запити користувачів.

Збереження всієї історії комунікацій реалізовано у вигляді локальної бази даних SQLite. Для кожного звернення фіксується низка параметрів: ідентифікатор користувача, час і дата звернення, текст запиту, надана відповідь, джерело відповіді (локальна база чи GPT), а також канал комунікації. Ці дані є основою як для підтримки контексту в рамках сесії, так і для подальшого аналізу ефективності роботи бота, оцінки якості відповідей та побудови аналітики.

Система розгорнута у хмарному середовищі Microsoft Azure на базі операційної системи Ubuntu Server 24.04. Для забезпечення безперервної роботи та автозапуску сервісів при старті системи використано `systemd`-юніти. Це дозволяє адміністратору контролювати роботу чат-бота, відстежувати журнали подій і своєчасно реагувати на можливі збої.

Окрему увагу приділено безпеці. Доступ до системи захищено за допомогою тунелювання через `ngrok` з використанням HTTPS-протоколу. Ключі до GPT API зберігаються у файлах `.env`, які винесено з публічних репозиторіїв. Крім того, реалізовано механізми перевірки запитів на ін'єкції та обмеження доступу до файлової системи виключно межами службової директорії.

Загалом, побудована архітектура поєднує сучасні технології, модульність, безпеку та багато-канальну інтеграцію, що дозволяє створити потужну та адаптивну систему підтримки користувачів нового покоління. Вона не лише забезпечує швидке та якісне реагування на запити, але й здатна до саморозвитку та подальшого масштабування.

Одержані результати впровадження чат-бота підтвердили його ефективність як інструменту автоматизації клієнтської підтримки та протягом тижневого тестування система успішно обробила 120 запитів від 12 унікальних користувачів використовуючи пошук зі зверненням до бази даних та за допомогою GPT-моделі при цьому точність відповіді була 94%.

Це свідчить про високу релевантність локальної бази знань та точність механізму пошуку. Середній час відповіді становив 1,8 секунди для PDF-файлів і 4,2 секунди для GPT, що у порівнянні з традиційною моделлю підтримки (30–120 хвилин очікування) демонструє приріст швидкості в сотні разів.

Усі запити були оброблені без збоїв, що підтверджує стабільність системи навіть при одночасному використанні веб-інтерфейсу та Telegram-інтерфейсів. Порівняльний аналіз з класичною моделлю показав переваги чат-бота за всіма ключовими параметрами: час реакції, доступність сервісу, навантаження на персонал, вартість підтримки, аналітичні можливості та оновлення бази знань. Отримані результати свідчать про високу готовність системи до масштабування та подальшої адаптації під потреби бізнесу і не тільки.

На підставі проведеного дослідження, розробки та впровадження інтелектуального чат-бота для автоматизації клієнтської підтримки можна дійти висновку, що запропоноване рішення ефективно вирішує ключові проблеми, пов'язані з повільним реагуванням, обмеженими ресурсами та відсутністю цілодобового доступу до сервісів.

Теоретичний аналіз підтвердив актуальність поєднання технологій штучного інтелекту з локальними базами знань як перспективного напрямку розвитку цифрових сервісів.

Реалізована модульна архітектура чат-бота забезпечила масштабованість і гнучкість, дозволяючи легко вдосконалювати окремі компоненти системи без порушення її цілісності. Багатока-нальна підтримка через веб-інтерфейс та Telegram з уніфікованою логікою обробки запитів зробила систему зручною для користувачів незалежно від обраного способу взаємодії.

Апробація чат-бота в умовах реального підприємства засвідчила істотне покращення сервісу: середній час відповіді скоротився до кількох секунд, що в десятки разів швидше порівняно з традиційними каналами підтримки. Система функціонувала стабільно без збоїв, а аналіз відгуків показав високий рівень задоволеності серед користувачів та готовність використовувати рішення на постійній основі.

Інтеграція GPT-моделі доповнила можливості локального пошуку, дозволяючи надавати змістовні відповіді навіть у випадках, коли документація відсутня, що значно розширює універсальність бота. Результати кількісного та якісного аналізу підтвердили переваги автоматизованого підходу за всіма ключовими критеріями: швидкість, доступність, економічність, аналітика та підтримка знань.

Практичне значення проекту полягає в тому, що створена система може бути адаптована до потреб різних організацій – як у державному, так і приватному секторі. З теоретичної точки зору, дослідження робить внесок у розробку інтегрованих систем підтримки з використанням штучного інтелекту. У перспективі доцільно розширити функціонал чат-бота шляхом впровадження систем діагностики, багатомовного інтерфейсу, глибокої інтеграції з внутрішніми інформаційними системами, а також вдосконалити механізми персоналізації відповідей.

Отже, розроблений чат-бот довів свою ефективність як універсальний інструмент для автоматизації підтримки, що здатен адаптуватися до вимог конкретної організації та стати основою для подальшої цифрової трансформації бізнес-процесів.

Література

1. Бхаттару С., Голі М., Света Т., Суджання Р., Джайн А. Обслуговування клієнтів 2.0: вплив чат-ботів та рішень на основі штучного інтелекту, веб-конференція MATEC – 2024. URL: https://www.matec-conferences.org/articles/mateconf/abs/2024/04/mateconf_icmed2024_01041/mateconf_icmed2024_01041.html (дата звернення: 15.03.2025).
2. Де Брі К. Вирішення проблеми амнезії чат-бота: створення агента на основі штучного інтелекту з постійною пам'яттю за допомогою Python, OpenAI та SQLite. 2025. URL: <https://medium.com/@kpdebree/solving-chatbot-amnesia-building-an-ai-agent-with-persistent-memory-using-python-openai-and-b9ec166c298a> (дата звернення: 22.03.2025).
3. Нідхі Д. Як штучний інтелект трансформував обслуговування клієнтів в Amazon. 2024. URL: https://medium.com/@jeyadev_needhi/how-ai-transformed-customer-service-at-amazon-a-case-study-30085a467d22 (дата звернення: 17.03.2025).
4. Ольховська О. та ін. Розробка Telegram чат-бота для надання технічної підтримки у галузі туристичних послуг. *Таврійський науковий вісник*. 2023. № 6. URL: <https://journals.ksauniv.ks.ua/index.php/tech/article/view/496> (дата звернення: 18.03.2025).
5. Сароде В., Джоші Б., Савакапе Т., Варуле Х. Чат-бот у реальному часі з використанням Python. *Ijrasnet*. 2023. URL: <https://www.ijrasnet.com/research-paper/a-real-time-chatbot-using-python#copyright> (дата звернення: 18.03.2025).
6. Сухорукова Г. Як чат-боти використовуються в бізнесі. 2024. URL: <https://hub.kyivstar.ua/articles/yak-chat-boti-vikoristovuyutsya-v-biznesi> (дата звернення: 17.03.2025).
7. Хусейнов Ф. Чат-боти в цифровому маркетингу: покращений клієнтський досвід та зниження витрат на обслуговування клієнтів. Технічний університет Гебзе, Туреччина, 2023. URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/327550> (дата звернення: 08.03.2025).
8. Хідаят С. Відкритий аналіз штучного інтелекту за допомогою ChatGPT, інтегрованого з Telegram Bot. *ELTIKOM*. 2023. № 7. URL: https://www.researchgate.net/publication/372045381_Open_Artificial_Intelligence_Analysis_using_ChatGPT_Integrated_with_Telegram_Bot (дата звернення: 21.03.2025).
9. Чжоу С. Чат-бот покращує обслуговування клієнтів у чотирьох важливих галузях. Міжнародна конференція з комп'ютерного, машинного навчання та штучного інтелекту 2023. URL: <https://drpress.org/ojs/index.php/HSET/article/view/6551> (дата звернення: 08.03.2025).



УДК 911.53(477.51-22)

СУЧАСНИЙ СТАН СЕЛИТЕБНИХ ЛАНДШАФТІВ СРІБНЯНСЬКОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Юрченко Антон, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. географ. наук, доц. **Шовкун Т. М.**, кафедра географії, туризму та спорту

У статті розглянуто сучасний стан селитебних ландшафтів Срібнянської територіальної громади. Проаналізовано чинники, що впливають на розвиток селитебних ландшафтів територіальної громади. Здійснено аналіз структурних елементів сільських поселень, особливостей забудови, функціонального зонування та характеру змін унаслідок господарської діяльності.

Ключові слова: забудова, селитебні ландшафти, сільське розселення, Срібнянська територіальна громада, трансформація ландшафтів, функціональне зонування.

Постановка проблеми. Селитебні ландшафти є важливою складовою антропогенних ландшафтів, які активно трансформуються під впливом природних та соціально-економічних чинників. У контексті децентралізації та формування територіальних громад в Україні особливої актуальності набуває вивчення стану сільських селитебних ландшафтів на локальному рівні. Срібнянська територіальна громада, розташована в межах Чернігівської області, має розгалужену систему сільських поселень з власними історичними, просторовими та екологічними особливостями. Попри це, сучасний стан селитебних ландшафтів цієї громади залишається малодослідженим у науковій літературі. Більшість публікацій стосуються загального аналізу ландшафтно-структури регіону або окремих природних характеристик, тоді як системне дослідження трансформації сільських поселень у межах об'єднаної територіальної громади потребує окремої уваги. Це ускладнює оцінку потенціалу сталого розвитку, збереження ландшафтного різноманіття та планування територій відповідно до сучасних вимог.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика вивчення селитебних ландшафтів України висвітлена у наукових працях вітчизняних географів, ландшафтознавців та урбаністів. Теоретико-методологічні засади аналізу антропогенних ландшафтів викладені у працях Г.І. Денисика, М.І. Дубини, які заклали підґрунтя для класифікації та систематизації антропогенних геосистем. Функціонально-планувальну структуру сільських поселень висвітлено у дослідженнях О.М. Маринича та С.О. Кравця. У працях Л.В. Часникової, П.Г. Шищенка та Н.В. Костиці, розглядаються питання трансформації сільських територій у зв'язку з демографічними змінами, аграрною реформою та урбанізаційними процесами. Проте комплексний аналіз селитебних ландшафтів у межах окремих територіальних громад, зокрема Срібнянської ТГ, залишається недостатньо представленим у науковій літературі, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження. Метою дослідження є аналіз сучасного стану селитебних ландшафтів Срібнянської територіальної громади шляхом виявлення їх структурних особливостей, чинників формування та трансформації, а також визначення основних проблем і перспектив подальшого розвитку сільських поселень у межах громади.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному ландшафтознавстві при вивченні антропогенних ландшафтів широко застосовують термін «селитебний ландшафт». Г. І. Денисик трактує селитебні ландшафти як антропогенні, що утворилися й функціонують під впливом селитебної діяльності людини [1].

Срібнянська територіальна громада утворилася у 2017 році і входить до складу Прилуцького району Чернігівської області. До складу громади входять 2 селища та 27 сіл. Адміністративний центр громади – селище Срібне.

Селитебні ландшафти Срібнянської територіальної громади є важливим просторовим відображенням соціально-економічної активності населення та ландшафтно-взаємодії між природними умовами й антропогенним впливом. Вони сформовані під впливом таких ключових чинників, як аграрна спеціалізація території, доступність транспортної інфраструктури, історичний розвиток сільських поселень та природні особливості середовища.

На території громади переважає аграрне землекористування. Частка орних земель досягає 68%, що свідчить про високий рівень розораності та інтенсивного сільського господарства (рис.1). Лише 10,5% земель припадає на забудовані території, включаючи житлову, адміністративну й господарську забудову. Це означає, що селитебні структури займають порівняно обмежену частину території, що накладає певні обмеження на просторовий розвиток поселень.

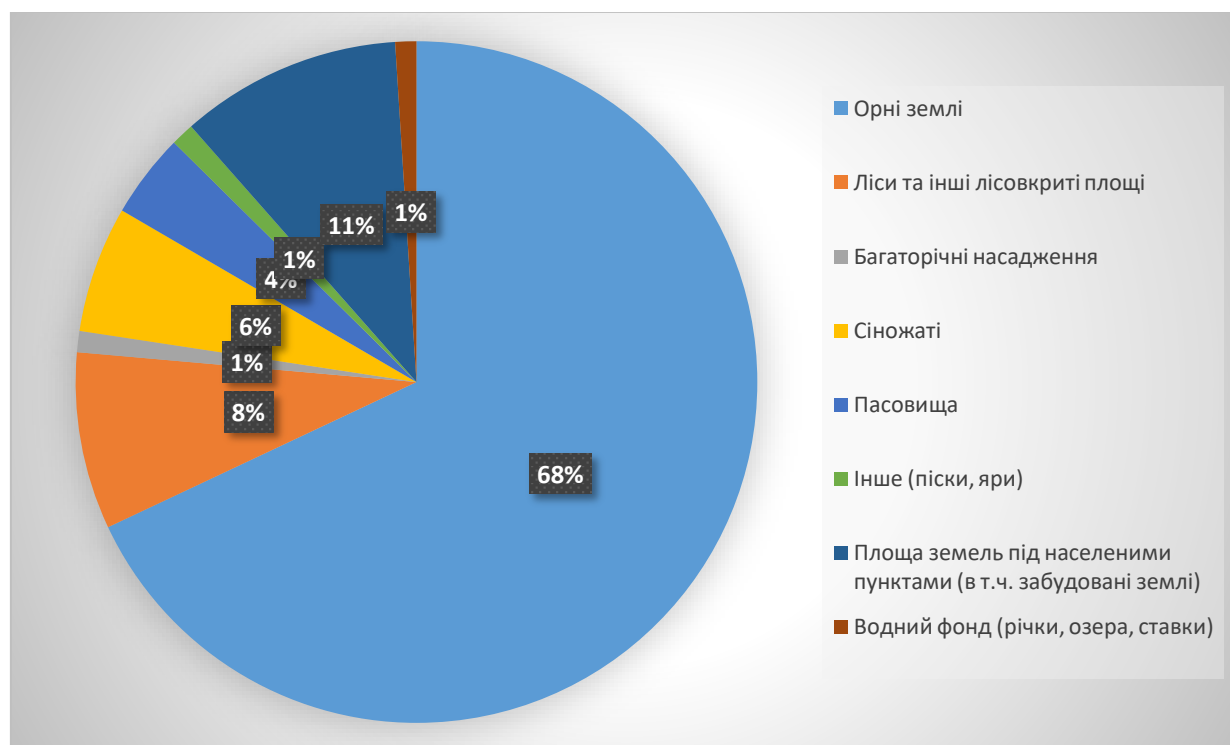


Рис.1. Структура земель у складі Срібнянської громади
(побудовано автором за даними [3])

У межах населених пунктів громади спостерігається переважання традиційної садибної забудови, яка формується вздовж основних доріг і вулиць. Двоповерхові будівлі та громадські споруди характерні в основному для селища Срібне, адміністративного центру громади. У периферійних селах домінують однотипні садиби з переважно господарською функцією, що відображає їхню аграрну орієнтацію. При цьому просторове планування зберігає риси історичного формування – радіально-вулична та лінійна забудова, щільна прив'язка житлових осередків до водних об'єктів та сільськогосподарських угідь.

Значна територіальна диференціація селитебного навантаження простежується за географічними зонами громади. Найвища щільність забудови зафіксована в південно-західній і центральній частинах, зокрема в селах Дігтярі, Іванківці, Гурбинці, а також у самому Срібному. Така концентрація пов'язана з історично сформованими промисловими і трудовими осередками, наявністю розвиненої інфраструктури, а також рівнинним рельєфом, який полегшує забудову.

Аналіз просторового розподілу селитебних ландшафтів у межах громади, вказує на диспропорцію між центральними та периферійними зонами (рис.2).

На фоні локального розвитку помітна негативна тенденція у вигляді занепаду периферійних сіл у межах громади. Спостерігається скорочення кількості житлових будівель, зростання частки покинутих садиб і погіршення інфраструктурної забезпеченості. Так, у таких населених пунктах, як Точене, Поетин, Васюків, зафіксовано значну частку незаселених об'єктів, що є свідченням демографічного спаду, міграції молоді до міст і загального зниження якості життя на селі.

На фоні локального розвитку помітна негативна тенденція у вигляді занепаду периферійних сіл у межах громади. Спостерігається скорочення кількості житлових будівель, зростання частки покинутих садиб і погіршення інфраструктурної забезпеченості. Так, у таких населених пунктах, як Точене, Поетин, Васюків, зафіксовано значну частку незаселених об'єктів, що є свідченням демографічного спаду, міграції молоді до міст і загального зниження якості життя на селі.

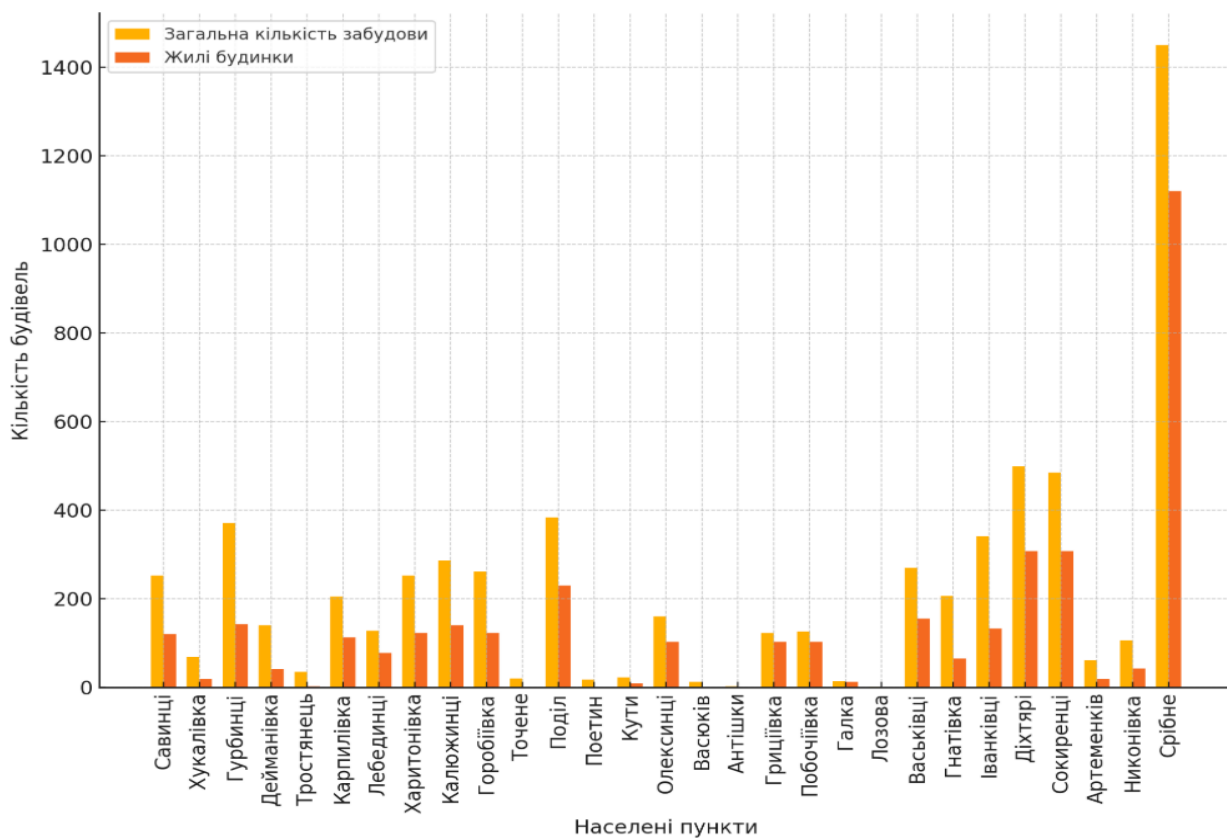


Рис. 2. Загальна кількість забудови та житлові будинки по населених пунктах Срібнянської територіальної громади
(побудовано автором за даними [3])

Інфраструктурні відмінності між населеними пунктами визначаються не лише економічною активністю, а й природними умовами. Зокрема, рівнинний рельєф південно-західної частини громади є сприятливим для просторової експансії забудови. Водночас наявність балкової мережі, долин та заболочених територій на півночі й сході стримує розвиток селитебних структур, роблячи цю частину менш привабливою для життя й інвестицій. Показовим є приклад села Дігтярі, де в радянський період функціонувала фабрика «8 Березня», що створювала робочі місця й стимулювала забудову. Хоча підприємство сьогодні не діє, інфраструктурний «каркас» села зберігся, що виділяє його серед інших периферійних населених пунктів.

Важливим компонентом селитебного середовища є наявність зелених зон. У межах поселень трапляються фрагменти парків, алей, захисних лісонасаджень, однак їхня кількість і якість значно варіює. Найбільш доглянуті та функціональні озеленені ділянки спостерігаються в центральних частинах громади, тоді як на периферії озеленення часто має спонтанний характер або зовсім відсутнє. Рівень інженерної інфраструктури також відіграє ключову роль у життєздатності селитебних ландшафтів. Більшість сіл мають проблеми з централізованим водопостачанням, водовідведенням і якістю доріг. Ці фактори впливають на мобільність населення, доступ до послуг та загальну привабливість сільського середовища.

Таким чином, селитебні ландшафти Срібнянської ТГ є відображенням складної взаємодії між історичними передумовами, природними умовами та сучасними соціально-економічними процесами. Для збереження функціональності цих ландшафтів та підвищення якості життя необхідне комплексне планування з урахуванням екологічної доцільності, просторових резервів та інвестиційного потенціалу.

Література

1. Денисик Г. І., Кіжун А. Г. Селитебні ландшафти: терміни і поняття, їх суть та правомірне використання. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія «Географія». Вінниця, 2011. Вип. 22. С. 5-9.
2. Державна служба статистики України . URL: <https://www.ukrstat.gov.ua/>
3. Стратегія розвитку Срібнянської Територіальної Громади Чернігівської області на 2021-2027. URL: <https://sribne-otg.cg.gov.ua>



УДК 004.05

ВИКОРИСТАННЯ ORM СИСТЕМ В РОЗРОБЦІ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Яковлев Артем, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. економ. наук, доц. **Фетісов В. С.**, кафедра інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук.

У статті досліджуються теоретичні засади та прикладні аспекти ролі ORM систем в розробці програмного забезпечення. Проаналізовано переваги та недоліки використання ORM, вплив на продуктивність бази даних, зручність розробки, функціональні особливості.

Ключові слова: ORM, Entity Framework, C#, база даних, програмування

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах інформатизації, бізнес вимагає швидкої розробки якісних програмних рішень за короткий проміжок часу, тому забезпечення швидкої та ефективної взаємодії додатку з системою керування базами даних є ключовою задачею при створенні програмного забезпечення. Традиційний підхід використання прямих SQL запитів низького рівня (наприклад технологія ADO.NET) вимагає значних зусиль від розробника, є схильним до помилок, ускладнює підтримку та масштабування коду [3, с.7]. Як наслідок популяризація ORM (Object-Relational Mapping) систем, які дозволяють взаємодіяти з базою даних через рівні бізнес сутностей. ORM пришвидшує процес розробки програмного забезпечення, знижує ризик логічних помилок SQL коду, делегує керування запитами, забезпечує механізми міграцій. Однак не зважаючи на переваги ORM системи потребують глибокого розуміння їх можливостей, та впливу на архітектуру програмного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В індустрії розробки програмного забезпечення відзначається стрімкий інтерес до ORM систем [5, с.112-118]. EF (Entity Framework) – одна з найпопулярніших ORM систем для платформи .NET детально розглядається у працях міжнародних авторів [2, с.46], завдяки підтримці LINQ роботі Code First, Database First та функціоналу міграцій фреймворк набув великої популярності у .NET аудиторії. На українському ринку ORM також набула популярності, і використовується такими компаніями як EPAM, Luxoft, Unity Bars та інші (аналіз вакансій jobs.dou.ua). Також ряд досліджень у роботі [4, с.230-239] показав що при правильному використанні ORM забезпечують аналогічну, або навіть вищу продуктивність.

Формулювання мети дослідження. Метою даної роботи є аналіз особливостей використання ORM-систем на прикладі Entity Framework та визначення їх ролі у спрощенні доступу до баз даних у процесі розробки програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. ORM (Object-Relational Mapping) – технологія у розробці програмного забезпечення, що дозволяє оперувати сутностями (Entity, бізнес модель що виступає об'єктом бази даних) автоматично на рівні коду програми [1]. Такий підхід усуває ручне написання SQL запитів, а взаємодія додатку і бази даних відбувається через об'єктно орієнтований інтерфейс. Розглянемо ORM на прикладі платформи .NET, найпоширенішою ORM є Entity Framework, вона підтримує наступні підходи до керування базами даних, які ми розглянемо на прикладі абстрактного додатку з користувачами:

- Code First – розробник спочатку створює класи бізнес моделі, а EF автоматично створює таблиці, та зв'язки в базі даних. Наприклад створимо бізнес модель користувача:

```
public class User {
    public int Id { get; set; } // Первинний ключ (розпізнається за назвою Id)
    public string UserName { get; set; } // Ім'я користувача
    public string Email { get; set; } // Email користувача
}
```

Щоб EF знав які моделі використовується створюється контекст бази даних class ApplicationDbContext: DbContext – цей клас по суті є відображенням бази даних в моделях, також він відповідає за конфігурацію колонок та ключів. В класі контексту існує функція OnModelCreating, що

дозволяє додатково налаштувати властивості моделі, зконфігуруємо модель користувача перевизначивши функцію:

```
protected override void OnModelCreating(ModelBuilder modelBuilder) {
    modelBuilder.Entity<User>(entity => { // Оголошуємо конфігурацію для сутності
        entity.Property(u => u.UserName) // Налаштовуємо властивість UserName
            .IsRequired() // Встановлюємо, що поле обов'язкове (NOT NULL)
            .HasMaxLength(100); // Встановлюємо максимальну довжину рядка – 100 символів
        entity.Property(u => u.Email) // Налаштовуємо властивість Email
            .IsRequired() // Також обов'язкове поле
            .HasMaxLength(200); // Максимальна довжина – 200 символів
    });
}
```

Додамо властивість `public DbSet<User> Users { get; set; }` щоб мати змогу оперувати користувачами на програмному рівні.

Тепер необхідно створити міграцію – це авто згенерований код за допомогою EF що містить метадані змін, та поточний сніпшот структури бази даних, за допомогою міграції можна застосувати зміни, або ж повернути базу даних до попереднього стану (історія міграцій зберігається в тій же базі даних до якої вона застосовується в таблиці `__EFMigrationsHistory`).

Створити та застосувати міграцію можна за допомогою команд:

```
dotnet ef migrations add InitialCreate
dotnet ef database update
```

Це створить таблицю `[Users]` в схемі `[dbo]` (якщо не вказано іншої з наступною структурою).

Назва колонки	Тип колонки
Id	Int, NOT NULL, PRIMARY KEY, IDENTITY(1,1)
UserName	Nvarchar(100), NOT NULL
Email	Nvarchar(200), NOT NULL

Використання підходу `Code First` допомагає суттєво зменшити час розробки додатку, достатньо тільки створити модель, описати конфігурацію, на застосувати міграцію.

`Database First` – зворотній підхід, коли вже існує база даних і потрібно створити додаток для керування нею. Щоб скористатися цим підходом достатньо виконати команду `dotnet ef dbcontext scaffold` та передати рядок підключення до бази даних

```
dotnet ef dbcontext scaffold "Server=localhost;Database=AppDb;Trusted_Connection=True;"
Microsoft.EntityFrameworkCore.SqlServer -o Models
```

В результаті буде створений `AppDbContext`, також EF самостійно згенерує сутність бізнес моделей. Підхід корисний якщо потрібно швидко розгорнути сервіс вже зі створеною базою даних.

Додамо декілька користувачів за допомогою ORM EF. Для цього потрібно додати наступний код:

```
using (var context = new AppDbContext()) //відкриваємо з'єднання з базою даних
var newUser = new User {
    UserName = "Test User",
    Email = "test.user@example.com"
```

```
}; // створюємо модель користувача з юзер неймом та імейлом
context.Users.Add(newUser); // додаємо нового користувача до контексту
context.SaveChanges(); // зберігаємо зміни у базу даних
} //з'єднання до бази даних закриється автоматично
```

Скористаємося `SQL Server Profiler` щоб дослідити авто-згенерований SQL

```
INSERT INTO [Users] ([UserName], [Email])
VALUES (N'Test User', N'test.user@example.com');
```

EF самостійно згенерував SQL вираз для додавання нового запису, варто відзначити що структура моделі могла б бути складнішою та мати більше властивостей.

За допомогою раніше доданого `DbSet<Users>` напишемо код, для отримання переліку користувачів додатку:

```
var users = context.Users // доступ що представляє таблицю Users
.Where(u => u.UserName.Contains("Test User")) // фільтр: UserName має містити "Test User"
```



```
.ToList(); // виконує SQL-запит і повертає результат у пам'ять
```

Знову за допомогою профайлеру проаналізуємо запит:

```
SELECT [u].[Id], [u].[UserName], [u].[Email]
FROM [Users] AS [u]
WHERE [u].[UserName] LIKE N'%Test User%'
```

EF автоматично згенерував SQL запит, що поверне переліз користувачів відфільтрувавши їх по назві користувача. Підхід з використанням функцій Where називається LINQ, функції фільтрації, сортування, групування вже існують з коробки.

Додамо можливість користувачам створювати замовлення, для цього опишемо сутність Order, з наступною структурою

```
public class Order{
    public int Id { get; set; }
    public string Product { get; set; }
    public decimal TotalPrice { get; set; }
    public int UserId { get; set; } // Зовнішній ключ
    public User User { get; set; } // Навігаційна властивість
}
```

До сутності User додамо навігаційну властивість Orders це дозволить оперувати замовленнями користувача.

```
public ICollection<Order> Orders { get; set; } = new List<Order>();
```

Створимо AddOrdersEntity міграцію та застосуємо її, також додамо декілька замовлень та користувачів.

За допомогою коду отримуємо всі замовлення створені тестовим користувачем

```
var orders = context.OrdersWhere(o => o.User.UserName == "Test User").ToList();
```

Авто згенерований SQL запит

```
SELECT [o].[Id], [o].[Product], [o].[TotalPrice], [o].[UserId]
FROM [Orders] AS [o]
INNER JOIN [Users] AS [u] ON [o].[UserId] = [u].[Id]
WHERE [u].[UserName] = N'Test User'
```

Як бачимо EF автоматично згенерував SQL на основі ключів сутностей бази даних. Варто відзначити що на великих бізнес моделях згенерований SQL запит може бути не достатньо продуктивною, для цього можна використати підхід з прямим SQL, та вбудовану конвертацію результатів в модель.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що використання ORM-систем, зокрема Entity Framework у середовищі C#, значно полегшує процес взаємодії з базами даних. Підхід Code First дозволяє швидко проектувати структуру даних, зменшити кількість ручного SQL-коду. Завдяки інтеграції з LINQ, розробники отримують інструменти для безпечного і гнучкого виконання запитів.

Перспективним для подальших досліджень є наступні напрямки:

- Порівняльний аналіз та бенчмаркінг різних ORM фреймворків таких як Dapper, Nhibernate, EF.
- Транзакції, збережені процедури, та представлення в ORM фреймворках.
- Автоматизація тестування за допомогою ORM.
- Інтеграція ORM з хмарними базами даних.

Вивчення балансу між зручністю розробки та продуктивністю виконання запитів, а також розробка методик оптимізації ORM-підходів у великих розподілених системах, відкриває нові можливості для ефективної інтеграції ORM у сучасні програмні рішення.

Література

1. Microsoft. (2023). Entity Framework Documentation. Retrieved from <https://learn.microsoft.com/en-us/ef/>
2. Rahman, F. (2021). Practical Entity Framework Core 6. Apress.
3. Smith, J. P. (n.d.). Entity Framework in Action (2nd ed.).
4. Wang, H., & Wu, J. (2020). Performance comparison between ORM and native SQL in enterprise applications. Journal of Software Engineering and Applications, 13(5), 230–239. <https://doi.org/10.4236/jsea.2020.135014>
5. Шевченко В. О. Аналіз ефективності ORM-систем у сучасному програмному забезпеченні. Наукові записки НУ «Львівська політехніка». 2021. № 68(3). С. 112–118.

ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ



УДК 371.3:004.738.5:811.111'243

EFFECTIVENESS OF DIGITAL TOOLS FOR VOCABULARY ACQUISITION AMONG
SECONDARY EFL LEARNERS

Бицька Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Пономаренко О. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

This research examines the impact of digital tools on the effectiveness of English vocabulary learning among secondary school students. The study involved 10 seventh-grade students of a rural school. It analyses quantitative data collected at the beginning and end of the research. The findings indicate that incorporating digital tools into vocabulary learning significantly enhances vocabulary retention for students learning English as a second language (L2).

Key words: digital tools, vocabulary retention, EFL learners, secondary school.

Introduction. Effective vocabulary acquisition has always been and continues to be crucial to learning foreign languages. Without a sufficient vocabulary, learners struggle to understand texts, express their opinions, and engage in meaningful communication, making it difficult to use the language effectively for its intended purposes. Traditional methods of learning vocabulary, such as rote memorisation and using dictionaries, are often ineffective for modern learners, particularly in terms of long-term retention and motivation. These approaches typically fail to engage learners, provide minimal context for word usage, and do not consider individual learning styles or needs.

With the rapid digitalisation of education, many innovative digital tools provide a personalised approach to vocabulary learning through interactive exercises, adaptive repetition systems, and gamification elements. These platforms often include interval repetition and game-like experiences, which can enhance learner motivation, boost engagement, and improve vocabulary retention. Additionally, integrating digital tools aligns with the habits and preferences of today's learners, who are active users of technology and expect it to be a part of their everyday lives.

Literature review. Kapp (2012) argues that integrating game elements such as scores, badges, and leaderboards significantly enhances students' engagement in learning new vocabulary. These elements foster a sense of competition, which increases students' motivation to participate in language activities. The effectiveness of gamification is further amplified when incorporated into a well-structured curriculum. In such a framework, vocabulary is introduced gradually within a familiar context, allowing learners to form associations with new words.

Lozarito and Segumpan (2022) demonstrate the effectiveness of digital games for expanding vocabulary through an experiment conducted during the 2019-2020 academic year at Dagatkidavao Integrated School in Valencia. The study involved 30 eighth-grade students with difficulty memorising new lexical items, reading speed, and comprehension. Students utilised a digital vocabulary expansion game designed based on the ADDIE Framework. Analysis of pre-test and post-test data revealed a significant statistical improvement in the students' vocabulary following the use of the game. Qualitative feedback from participants indicated that incorporating the game into the learning process improved word retention and greatly enhanced students' motivation and attitude towards learning the language.

Vaseghi et al. (2024) explored the effectiveness of modern mobile applications, such as WordUp, in vocabulary learning. The results indicated that the experimental group, which used the WordUp application, significantly improved lexical knowledge compared to the control group.

Ummi Kalsum Arif (2025) supports these findings in her research, confirming that implementing game-based learning strategies, particularly through interactive games and competitive tasks, positively impacts vocabulary acquisition. Her results suggest that this approach improves vocabulary retention and motivates learners.

Overall, the research analysis illustrates the significant effectiveness of digital tools for vocabulary acquisition among secondary school students learning English as a Foreign Language (EFL). This highlights the necessity of integrating modern digital tools into foreign language education as a viable alternative to traditional teaching methods.

Aims of the research. This research examines how effective digital tools are in helping secondary school students acquire vocabulary while learning English as a foreign language (EFL).

Methodology. The action research was conducted at Talalaiv Lyceum, a rural secondary school in Chernihiv Oblast, Ukraine. The lyceum offers general secondary education to students in grades 1 through 11 and combines traditional and innovative teaching methods. The study focused on 7th-grade students, aged 14, who are native Ukrainian speakers. These students participate in regular English as a Foreign Language (EFL) classes and have been learning English since the first grade. Instruction follows the methodological approaches and materials outlined in the New Ukrainian School (NUS) program.

The selected class consisted of 10 students, whose overall level of English proficiency was classified as pre-intermediate (A2) according to the Common European Framework of Reference (CEFR, 2020). A few students demonstrated a starting level of B1. The students had limited exposure to English outside the classroom, highlighting the necessity for effective vocabulary teaching strategies within the school. Most students exhibited positive attitudes toward using technology in their learning processes. Additionally, the lyceum is equipped with basic digital infrastructure, including interactive whiteboards, computer access, and a reliable internet connection, which facilitates the integration of digital tools into vocabulary instruction. The main applications implemented in the educational process include Wordwall and Quizlet.

To obtain quantitative data on the effectiveness of digital tools, we conducted a pre- and post-intervention test of the students. Both tests had the same structure and level of complexity to ensure that the results could be reliably compared. The pre-intervention test aimed to evaluate students' knowledge on the topic studied while employing less active digital technologies for vocabulary learning. In contrast, the post-intervention test involved a more active engagement with digital tools.

Before the research began, the pre-test was administered as part of the summative assessment (Topic "Staying Healthy"). At the same time, the post-test was conducted as part of the summative assessment on the topic "From Cover to Cover" after increasing the level of digital tool use in the educational process. This methodological approach enabled us to objectively assess the impact of digital tools on vocabulary acquisition by comparing the results of the same students before and after the experimental intervention.

Findings. The results obtained are displayed in the specified tables.

Table 1

The dynamics of students' achievements based on the testing results

	Pre-intervention test		Post-intervention test		Progress	
	Correct answers	%	Correct answers	%	Correct answers	%
Student 1	7	58,33%	9	75,00%	2	16,67%
Student 2	9	75,00%	10	83,33%	1	8,33%
Student 3	5	41,67%	8	66,67%	3	25,00%
Student 4	12	100,00%	12	100,00%	0	0,00%
Student 5	6	50,00%	6	50,00%	0	0,00%
Student 6	4	33,33%	6	50,00%	2	16,67%
Student 7	10	83,33%	12	100,00%	2	16,67%
Student 8	5	41,67%	7	58,33%	2	16,67%
Student 9	10	83,33%	11	91,67%	1	8,33%
Student 10	3	25,00%	5	41,67%	2	16,67%
Average	7,10	59,17%	8,60	71,67%	1,50	12,50%

Analysing the results of the pre-test and post-test, we can see a significant improvement in the performance of the study group. The average number of correct answers in the class increased from 7.10 (59.17%) to 8.60 (71.67%), which indicates an overall improvement of 12.5%. Such positive dynamics are statistically significant, given that the results improved in just 3 weeks, and can be directly related to introducing digital tools into the learning process.

Table 2 shows the statistical data of the results of the conducted testing.

Table 2.

Comparing statistical data

	Pre-intervention test	Post-intervention test
Average	7,10	8,6
Median	6,50	8,50
Mode	5 and 10	12 and 6
Max value	12	12
Min value	3,00	5,00

Comparing the mean values, we observe an improvement in the average score from 7.10 to 8.6, which indicates an overall increase in the success of the group of students by 1.5 points. This indicator shows the overall positive dynamics of the participants in the educational process. The median of the results also increased from 6.5 to 8.5, which means that half of the students, after the reassessment, received scores of 8.5 or higher. The increase in the median by 2 points is significant and confirms that the improvement concerns not only individual students, but also the central tendency of the entire group. Regarding the mode, the values 5 and 10 were most often found in the initial test, while in the final test, the modes were 12 and 6. This indicates a change in the distribution of grades – the number of high scores (12) and average scores (6) increased. The maximum value remained unchanged – 12 points in both cases, indicating excellent students' presence before and after the assessment. However, the minimum score increased significantly from 3.00 to 5.00, indicating an improvement in students with low vocabulary learning results. The simultaneous increase in the minimum value, average score and median suggests an overall increase in the level of students' knowledge and the effectiveness of the educational process between the two assessments.

It is worth paying special attention to the fact that none of the students demonstrated a deterioration in their results after the introduction of digital tools into the educational process, which is a powerful argument in favour of the effectiveness of such tools in learning foreign language vocabulary. All students demonstrated improvements, regardless of their previous level. Only Student 4 remained at the same level, but only because the student showed the maximum result in the first and second testing. All the arguments described indicate that digital tools positively affect students' educational results, regardless of their initial level.

Discussion and Conclusion. The research showed a significant improvement in student performance after introducing digital tools into the learning process. The average number of correct answers increased by 12.5 %, highlighting the methods' effectiveness. These results align with the findings of Vasega et al. (2024), who also reported a notable enhancement in vocabulary knowledge among the experimental group after utilising the WordUp mobile application. In their study, the average score for the experimental group rose to 15.62, while the control group's average score remained at 13.73. A similar trend was observed in the research conducted by Lozarito and Segumpan (2022), which demonstrated a statistically significant improvement in students' vocabulary levels after using a digital game.

Based on the results, several practical recommendations can enhance the implementation of digital tools in EFL learning:

- 1) Instead of using digital resources sporadically, develop a comprehensive approach that incorporates them into all areas of language learning, from vocabulary acquisition to communication skills.
- 2) Create individualised strategies for using digital tools based on student performance. For low-performing students, focus on gamified and visual tools; for average students, use systems that track progress and adapt tasks; and for motivated students, offer complex tasks for creative vocabulary use.
- 3) While digital tools are practical, they should not replace traditional methods that develop communication skills and social interaction. A balanced approach that combines both is optimal, ensuring that an emphasis on vocabulary does not hinder other competencies.

Further research can focus on the impact of digital vocabulary learning tools on learners' motivation.

References

1. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
2. Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
3. Lozarito, K. K. S., & Segumpan, M. V. J. (2022). Effectiveness of digital games on students' vocabulary. *International Journal of English Language Teaching*, 10(3), 8–14. <https://ejournals.org/ijelt/vol10-issue-3-2022/effectiveness-of-digital-games-in-students-vocabulary/>
4. Arif, U. Q. (2025). The influence of gamification on English vocabulary retention in online learning platforms. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 5(2), 1044–1053. <https://doi.org/10.53299/jppi.v5i2.1468>
5. Vaseghi, R., Vahedi, M., & Bahareh, B. B. L. (2024, July 10). The effectiveness of using WordUp in enhancing EFL learners' vocabulary learning: A corpus-based mobile app. *International Journal of Research in English Education*. <https://ijreeonline.com/article-1-921-en.html>



УДК 94(410)"15":2-76

СВЯЩЕННА РЕФОРМАЦІЯ ЧИ ОСОБИСТИЙ РОЗРАХУНОК? ГЕНРІХ VIII І ЦЕРКВА

Горда Марія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Прудько В. О.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті проаналізовано передумови релігійної реформи проведеної Генріхом VIII. Розглянуто особистість монарха. Розкриваються причини і наслідки розриву з Римом. Доведено роль особистих інтриг на реформацію.

Ключові слова: Реформація, Генріх VIII, релігія, Англія.

Основна частина. Англійська священна реформація стала однією з ключових подій в історії країни. Вона була в своєму роді унікальна, бо на відміну від протестантських рухів, що виникли на континенті і були продиктовані теологічними суперечками англійська Реформація була тісно пов'язана з особистими та політичними амбіціями короля Генріха VIII. Щоб зрозуміти і повністю розкрити тему потрібно вдатися в історичний контекст епохи, особистість монарха, політичні умови.

В даній публікації ми робимо спробу відповісти на питання, чи можна дії Генріха VIII вважати актом щирої реформації, чи, радше, політичним маневром заради власної вигоди.

Генріх був доволі владолубивим монархом. Він був освіченим, вмів дискутувати з теологами, писав трактати на захист католицької віри. Хоча, з іншого боку правитель прагнув абсолютної влади - як у світських, так і в духовних справах. Влучним є з цього приводу висловлювання самого Генріха: "Я не дозволю нікому, навіть Папі Римському, ставити себе вище короля Англії". Це підкреслює його амбіції, щодо перетворень в країні для досягнення повної-одноосібної влади [2].

Англійська ж церква до перебудов у XVI ст. залишалась невід'ємною частиною Католицької церкви з Папою Римським як найвищим духовним авторитетом. На тлі перетворень у світі, загалом Англія мала бути готова до викликів сучасності, але там вони ще не набрали масової підтримки. Роль католицької церкви в політичному та соціальному житті залишалась надзвичайно потужною: вона володіла великим впливом, землями та багатствами. Однак, наростав антиклерикальний настрій, посилювалась критика спрямована на зловживання духовенства, продаж індульгенцій, багатство монастирів.

Коли король прийшов до влади вже визріли всі умови для реформ і вони були невідкладними. Ініціативність Генріха відіграла в цьому процесі непересічну роль. Очевидно, реформація в Англії мала не лише релігійний чи особистий, а й потужний політичний та економічний підтекст.

Політичними та економічними причинами такого рішення стала загальноєвропейська тенденція XVI ст., для якої було характерним зменшення впливу наднаціональних інститутів, зокрема Папства.

Ще одна причина, що є більше соціальною – це зростання національної свідомості англійців. У цей період дедалі частіше звучали голоси проти іноземного панування в особі Папи. Поширеним було переконання, що церква має підкорятись національному уряду, а не чужоземному авторитету.

З цього приводу Т. Кромвель ключовий радник монарха, прямо заявляв у парламентських дебатах: “Чи слід англійській короні коритися римському понтифіку, котрий не є нашим князем, але чужинцем, що піклується лише про прибутки з нашої землі?” [3].

Економічні причини також були вагомими. Доходи церкви, які були величезними спрямовувалися частково до Риму. Враховуючи внутрішнє становище Англії Генріх VIII прагнув знайти всі можливості для стабілізації економіки в країні. Він розумів, що створення своєї церкви це джерело надходжень. Джек Скарісбрік у своїй праці “Генріх VIII” писав: “Розрив з Римом дозволив короні отримати доступ до гігантських церковних маєтків... і перетворити духовну реформу на матеріальну революцію.” Монарх зміцнив свою владу шляхом усунення опозиції з боку духовенства. Був проголошений “Акт про духовенство” 1534 року, що зробив короля “Верховним главою Церкви Англії”, що в свою чергу дозволило здійснювати йому повний контроль над релігійними справами в країні. Це дало можливість, на додаток, конфіскувати церковні землі та майно, що зміцнило фінансову базу монархії. Після проголошення цього документу сучасники бурхливо відреагували на нього. Томас Мор, що був страчений через відмову визнати Акт сказав: “Я не можу присягнути на вірність людському закону, що суперечить закону Божому і традиції вселенської Церкви” [1]. Протилежну позицію виражав Томас Кранмер – архієпископ Кентерберійський: “Нині, коли Його Величність прийняв на себе тягар духовної опіки над народом, істина зможе очиститися від помилок, що її засліплювали під владою Риму”.

Найцікавіша з усіх вище зазначених нами причин релігійної реформації є особиста. Після смерті свого брата Артура у 1502 році, який був перший у черзі на престол Генріх VIII одружився з вдовою іспанською інфантою Катериною Арагонською. Шлюб був дозволений Папою Юлієм II на основі спеціальної папської булли. Хоча спочатку союз був політично вигідним, з часом ситуація змінилася. Проблемою стало те, що Катерина не могла народити спадкоємця чоловічої статі. Єдиною дитиною яка вижила була Марія - майбутня королева Марія I. Через це у короля виникла одержимість “проклятого” шлюбу, бо одружився на жінці, що вже мала стосунки з його братом. Саме це лягло в основу аргументації анулювання шлюбу.

У 1527 році Генріх почав шукати офіційний спосіб розірвання шлюбу. Для цього він звернувся до Папи Климента VII, але той не погодився. Історик Джек Скарісбрік пояснює цю ситуацію так: “Те, що почалося як теологічний сумнів, швидко перетворилося на політичну кризу... І саме небажання Папи поступитися стало ключовим моментом у зародженні Англіканської церкви”[5].

Зі зростанням при дворі Анни Болейн король все більше наполягав на необхідності повторно одружитися через бажання мати законного спадкоємця[7]. Діармайд Маккалок підкреслює: «Англійська реформація почалася з особистої пристрасті... Анна Болейн не лише стала символом нового шлюбу, вона була сигналом повного перегляду церковної влади в Англії» [6]. Зрештою, у 1533 році попри відсутність дозволу від Папи, шлюб з Катериною було оголошено недійсним, а Генріх VIII одружився з Анною Болейн. Архієпископ Кентерберійський Томас Кранмер визнав новий шлюб законним. Це стало фактичним розривом з Римом і ознаменувало створення англіканської церкви [1].

Цей крок не пройшов для країни безслідно. Реформа сприяла розвитку нових форм управління: створені спеціальні установи для контролю над церковними доходами, з'явився новий прошарок дворянства. Цими діями було підірвано традиційну економічну підтримку бідних. Англія після цього всього вступила в період глибоких релігійних потрясінь: переслідування протестантів і католиків змінювали одне одного залежно від правителя.

Отже, враховуючи все вище сказане ми вважаємо, що реформація церкви за правління Генріха VIII - це унікальне поєднання особистого розрахунку монарха та викликів свого часу. Безсумнівно, ініціатива розриву з Римом була спровокована шлюбною кризою і прагненням правителя отримати спадкоємця чоловічої статі. Його дії були продиктовані не богословськими переконаннями, а династичними інтересами, політичними амбіціями та пристрастю до молодої фрейліни Анни Болейн. Втім, не можна повністю відкидати вплив ширших європейських процесів. Реформаційні ідеї вже проникали в Англію, а невдоволення що зростало внаслідок зловживання владою духовенством,

централізацією влади та потреба у фінансових ресурсах також створили сприятливий ґрунт для змін. Якби не Генріх, зміни все одно відбулися, оскільки це був цілковито закономірний процес.

Література

1. Burnet G. History of the Reformation of the Church of England. Ed. by N. Pocock. Vol. I. Oxford, 1865.
2. Bossy John. The English Catholic Community, 1570–1850. New York: Oxford University Press. 1976. 446 p.
3. Brigden, S. New Worlds, Lost Worlds: The Rule of the Tudors, 1485–1603. London: Penguin Books, 2000. 448 p.
4. Dickens, A. G. The English Reformation. 2nd ed. Pennsylvania: Penn State University Press, 2005. 304 p.
5. Scarisbrick, J. J. Henry VIII. University of California Press, 1968. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Henry_VIII.html?id=sF-yS-HQgyoC&redir_esc=y
6. Колесник К. Е, Сніжко І. А. Історія і культура Англії в період абсолютної монархії (кінець XV – початок XVII ст.). Харків, 2023. 92 с.
7. Кривошея І. С. Англіканська церква: причини і наслідки відокремлення від Риму. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2020. Вип. 53. С. 120–125.
8. Маклюк О. М. Реформація в Англії в першій половині XVII ст. як крок до створення національної церкви. *Культурологічний вісник*. 2003. № 11. С. 4–9.



УДК 94:008](44)"0375/1492"

КУЛЬТУРА СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ФРАНЦІЇ

Грицай Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Р. А.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті вказані етапи та особливості формування культури середньовічної Франції. Зазначені відмінності між культурою раннього та пізнього періоду. Також підкреслюється особлива роль християнської віри та церкви в даний період. Саме християнські монастирі спочатку стали осередками освіти та культури названого регіону. Приділено увагу появі та розвитку університетів, їхній ролі у суспільстві. Розвиток культури раннього та пізнього середньовіччя відображає складні взаємодії між різними етносами, релігійними системами та економічними умовами на територіях сучасної Франції. Це період, коли формувалися французька національна культура, поширювалося християнство як домінуюча релігія, а також відбувалися значні зрушення у сфері мистецтва, літератури, освіти та науки. Значну увагу приділено саме готичному стилю. Стаття буде цікавою для істориків та усіх, хто цікавиться темою «культура».

Ключові слова: Франція, культура, християнство, університет, романський стиль, готика.

Актуальність дослідження культури середньовіччя обумовлена її впливом на формування сучасного європейського світогляду та культури.

Історіографія питання. Дослідження культури середньовіччя завжди привертало увагу істориків, філософів і культурологів. Важливий внесок у вивчення зробили такі дослідники, як Йоганн Гейзінга, що розглядав середньовічну культуру в контексті її символізму, Жак Ле Гофф, який аналізував соціокультурні аспекти, та Анрі Піренн, що наголошував на впливі економічних змін. Сучасні дослідження зосереджуються на міжкультурній взаємодії, ролі релігійного світогляду та еволюції ідей від раннього до пізнього середньовіччя та інші.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є культура середньовічної Європи в її різних аспектах: соціальному, релігійному, художньому та науковому. Предметом є специфіка розвитку культури раннього та пізнього середньовіччя, а також ключові зміни, які відбулися протягом цього періоду.

Метою даної роботи є аналіз особливостей культури середньовіччя, зокрема її раннього та пізнього етапів, з акцентом на їхній взаємозв'язок і вплив на подальший розвиток європейської цивілізації.

Виклад основного матеріалу. Раннє середньовіччя у Франції охоплює період від падіння Західної Римської імперії у 476 році до приблизно XI століття, коли почався етап високого середньовіччя. Це був час радикальних змін у політичній, соціальній та культурній структурах, коли на уламках античної цивілізації виникла нова європейська культура. Вплив варварських племен, християнства та місцевих традицій створив фундамент для формування нових політичних інститутів і соціальних відносин. У цій статті розглянемо основні політичні й соціальні передумови, які вплинули на розвиток культури Франції в ранньому середньовіччі.

Після розпаду Західної Римської імперії територія сучасної Франції стала ареною династичних конфліктів і боротьби за владу. На зміну римській адміністративній системі прийшли племінні союзи варварських народів. Найбільш вагомим серед них були франки, які заснували Франкську державу під проводом династії Меровінгів.

Проте династія Меровінгів не змогла забезпечити тривалу стабільність. Політична децентралізація та посилення влади місцевих землевласників призвели до ослаблення центральної влади. У VIII столітті на зміну Меровінгам прийшли Каролінги.

Карл Мартелл і його онук Карл Великий (768–814) зіграли вирішальну роль у консолідації влади. Карл Великий зумів створити імперію, яка охоплювала значну частину Західної Європи, включаючи територію Франції. У 800 році він був коронований імператором, що символізувало відродження ідеї Римської імперії. Під час його правління проведені реформи з централізації управління, розвитку освіти та культурного життя, християнізація, запровадження латини як основної мови адміністрації та церкви.

Після смерті Карла Великого його імперія розпалася, що спричинило політичну фрагментацію та посилення місцевих феодалів.

Християнська церква стала не лише релігійним, а й соціальним та культурним центром суспільства. Її вплив поширювався на всі сфери життя, включаючи освіту, мораль та мистецтво. Монастирі виконували роль освітніх центрів, де зберігалися й переписувалися античні рукописи.

Соціальний вплив християнства проявлявся також у проповіді милосердя та благодійності. Церква захищала бідних і сприяла пом'якшенню конфліктів між різними соціальними групами.

Поєднання римської спадщини, варварських традицій і християнських ідей спричинило розвиток унікальної культури ранньосередньовічної Франції. Найважливіші аспекти цього процесу включали:

- розвиток романської архітектури;
- створення літературних пам'яток на основі християнської тематики;
- формування правових кодексів (наприклад, Салічної правди).

Вплив Каролінгського ренесансу заклав основи для подальшого розвитку європейської культури.

Релігійний світогляд пронизував усі аспекти життя суспільства. Головними цінностями проголошувалися покоря, милосердя та любов до ближнього. У той же час Церква встановлювала суворий контроль над моральністю та поведінкою. Християнство сприяло розвитку благодійності. Монастирі та церкви допомагали бідним, годували голодних, лікували хворих. Церква регулювала суспільне життя через канонічне право, яке визначало норми моралі, шлюбні відносини та вирішення конфліктів.

Таким чином, релігія у Франції раннього середньовіччя була не лише духовною, але й культурною основою. Її вплив поширювався на всі аспекти життя: від архітектури й літератури до суспільних відносин та освіти. Завдяки християнству культура цього періоду отримала єдину ідеологічну основу, яка забезпечила її стійкість і спадковість.

Епоха готики у Франції розпочалася в середині XII століття та тривала до початку XVI століття. Готика була не лише стилем мистецтва та архітектури, а й відображенням духовного зростання та суспільних змін, що охопили середньовічну Європу. Франція, як осередок готичної культури, дала світові численні шедеври, які й досі захоплюють своєю величиною та складністю [3].

Архітектура готики характеризувалася:

1. Висотністю. Собори готичного стилю спрямовували погляд вгору, символізуючи прагнення до небесного. Високі шпилі, стрільчасті арки та витончені вітражі створювали враження легкості та піднесеності.

2. Складністю форм. Планування будівель стало багатофункціональним, з численними капелами, хорами та трансептами.

3. Використанням інноваційних технологій. Опорні арки (контрфорси) та нервюрні склепіння дозволяли створювати легші стіни з великими вікнами.

4. Декоративністю. Готичні собори прикрашали численні скульптури, вітражі та орнаменти, що мали як сакральний, так і символічний характер.

Серед найвизначніших готичних пам'яток Франції варто згадати Собор Паризької Богоматері (Нотр-Дам де Парі), Реймський собор та Ам'єнський собор. Кожен із них є унікальним, проте всі вони відображають основні риси готичної архітектури.

У середньовічній Франції собори були не лише місцем богослужіння, а й осередками суспільного життя. Тут проводилися збори, навчання, навіть театральні вистави. Собори відображали ідею «міста в місті», адже їхні масштаби й складність архітектурних форм вражали сучасників.

Особливої уваги заслуговують вітражі, що стали «живописом готики». Готична скульптура досягла нових висот порівняно з романською епохою. Вона стала більш реалістичною, витонченою та емоційною. Скульптури прикрашали фасади соборів, зображуючи біблійні сюжети, святих, міфічних створінь і навіть сцени повсякденного життя.

Химерні гаргуїлі стали особливою рисою готичних будівель. Окрім декоративної функції, вони мали практичне призначення – слугували водостоками. Їхня моторошна зовнішність символізувала відлякування злих духів від священних споруд. Важливим напрямом було ілюмінування рукописів, яке стало надзвичайно популярним у XIII–XIV століттях. У монастирях і замках створювалися прекрасні книги, прикрашені мініатюрами, орнаментами й золотим тисненням.

Готичне мистецтво було глибоко символічним. Кожна деталь собору, кожна сцена вітражу чи скульптури мала своє значення. Наприклад, вертикальні лінії архітектури символізували прагнення до Бога, а складні візерунки нагадували про гармонію Божого творіння.

Готика Франції стала джерелом натхнення для багатьох європейських країн. Французькі майстри працювали в Італії, Англії, Німеччині та інших регіонах, поширюючи ідеї цього стилю. Вона вплинула не лише на мистецтво, а й на світогляд людей, формуючи нове уявлення про зв'язок між матеріальним і духовним.

Пізнє середньовіччя у Франції (XIII–XV століття) стало періодом не лише духовного, але й інтенсивного розвитку світської культури. Зростання міст, посилення ролі королівської влади, розвиток торгівлі та поширення ідей гуманізму сприяли формуванню нового типу культури, орієнтованої на світські цінності [2].

З XII століття французькі міста переживали економічний підйом завдяки торгівлі та ремеслам. Міщани (буржуазія) почали відігравати важливу роль у культурному житті, ставши замовниками та споживачами мистецтва.

В цей час розвивались університети. Університет Сорбонни став центром науки й освіти, де розвивалися нові ідеї, зокрема з філософії, природознавства та права. Університетська культура значно вплинула на формування нової еліти суспільства. Французькі королі підтримували мистецтво й науку, сприяючи розвитку світської культури. Вони ставали меценатами для художників, письменників і архітекторів, зміцнюючи престиж монархії. Розвиток університетів сприяв поширенню філософії, орієнтованої на розум і раціональність. Перші університети виникли на базі єпископських шкіл у великих містах:

- Болонський університет (1088). Спеціалізувався на правознавстві.
- Паризький університет (Сорбонна, 1150). Центр теології та філософії.
- Оксфордський університет (кінець XII ст.). Відомий своїми математичними і науковими дослідженнями.

Структура університетів була наступною:

1. Факультети. В університетах існували чотири основні факультети: мистецтв (базовий), теології, права та медицини.

2. Ступені. Система навчання передбачала отримання ступенів бакалавра, магістра і доктора, що нагадує сучасну.

3. Мовне середовище. Латина була основною мовою навчання, що сприяло міжнародному обміну знаннями [3].

Світська Література пізнього середньовіччя Франції відзначалася розмаїттям жанрів та тематики. У XII–XIII століттях у Франції розвинулися лицарські романи. Особливо популярними були сюжети, пов'язані з королем Артуром і лицарями Круглого столу (наприклад, «Роман про Трістана й Ізольду»). Сатиричний напрямок у літературі представлений творами, такими як «Роман про Лиса». Світська поезія, яку творили трувери й трубадури, була присвячена темам кохання, краси природи та життєвих радощів.

У XIII–XV століттях театр набув нових форм. Окрім релігійних містерій, почали виникати світські вистави – фарси та мораліте. Вони часто мали сатиричний характер, критикували суспільні недоліки та веселили глядачів.

Порівняння раннього та пізнього середньовіччя дозволяє простежити трансформацію світогляду, культурних цінностей і суспільного устрою Європи. Ці періоди, хоча і належать до одного історичного контексту, суттєво відрізняються за своїми пріоритетами, домінуючими ідеями та способом вираження людських прагнень.

У ранньому середньовіччі світогляд людей формувався під абсолютним впливом християнства. Людина сприймала своє існування як частину божественного задуму, де головною метою було спасіння душі. Важливу роль відігравала релігія, яка визначала всі аспекти життя, включаючи мистецтво, освіту та суспільні відносини. Проте в пізньому середньовіччі відбувається зрушення у бік раціоналізму та індивідуалізму. Людина починає усвідомлювати себе як окрему особистість із власними правами та можливостями. Зростає інтерес до земного життя, науки й освіти, а гуманізм стає основою для нової системи цінностей.

Культура раннього середньовіччя відзначалася простотою та аскетизмом. Вона переважно служила релігії, підкреслюючи ідеали смирення та покорі. Матеріальне мистецтво і Література були зосереджені на символізмі, релігійних сюжетах та служінні духовенству. Натомість пізнє середньовіччя стало часом культурного розквіту. Готична архітектура, вишукані вітражі, поезія труверів, розвиток театрів і музики свідчать про прагнення до гармонії між духовним і матеріальним. Культура виходить за межі церковних канонів, відкриваючи простір для світських тем і зображення людських почуттів.

Якщо в ранньому середньовіччі освіта була зосереджена в монастирях і доступ до неї мали лише духовенство та обмежене коло аристократії, то пізнє середньовіччя стало часом появи університетів. Наука починає звільнятися від догматів, розвиваються раціональні методи дослідження, а схоластика прокладає шлях до епохи Відродження.

У ранньому середньовіччі релігія була абсолютним домінантом у суспільному житті, визначаючи всі аспекти культури й світогляду. Влада церкви була незаперечною. Однак у пізньому середньовіччі починається криза церкви, викликана корупцією, боротьбою за владу та зростанням скептицизму. Люди починають шукати альтернативні відповіді на питання про своє існування, що закладає основи для Реформації.

Перехід від раннього до пізнього середньовіччя відобразився у формуванні нового типу суспільства, яке більше цінувало свободу, знання та творчість. Ці зміни створили передумови для Ренесансу – епохи, яка приведе європейську культуру до апогею.

Розвиток освіти у середньовічній Європі є одним із ключових чинників еволюції суспільства. Вона зазнала суттєвих змін між раннім і пізнім середньовіччям, трансформуючи суспільство від монастирської освіти, доступної вузькому колу духовенства, до створення університетів – центрів наукового прогресу і поширення знань. Основу навчання становили "Сім вільних мистецтв", поділені на тривіум (граматика, риторика, логіка) і квадрівіум (арифметика, геометрія, музика, астрономія). Проте більшість учнів зосереджувалася лише на тривіумі.

Окрему роль відігравали монахи-переписувачі, які працювали у скрипторіях монастирів. Саме вони зберегли численні тексти античної епохи, які слугували основою для подальшого інтелектуального прогресу.

Розвиток освіти у середньовіччі відобразив еволюцію європейського суспільства. Від монастирських шкіл, які зберігали знання античності, до університетів, які поширювали ідеї схоластики й гуманізму, цей процес став важливим етапом у формуванні інтелектуальної культури Європи. Освіта сприяла не лише змінам у культурі та науці, але й заклала основи для соціального прогресу, відкриваючи нові можливості для людства.

Висновки. Середньовічна Франція стала осередком численних культурних процесів, що об'єднували релігійний, соціальний та художній аспекти. У ранньому середньовіччі її культура мала переважно сакральний характер, підпорядкований християнському світогляду, що вплинуло на розвиток архітектури, мистецтва, літератури та філософії. Пізнє середньовіччя відзначилося секуляризацією культури, зростанням ролі світської літератури, архітектури й науки, що свідчило про поступовий перехід до гуманістичних цінностей.

Християнство відіграло визначальну роль у формуванні культурного середовища середньовічної Франції. Створення монастирів, що були центрами освіти та науки, вплинуло на розвиток писемності, збереження античної спадщини та формування нових літературних жанрів, зокрема гімнографії та хронік.

У той же час будівництво величних готичних соборів, таких як Нотр-Дам у Парижі, стало символом єднання віри й мистецтва, демонструючи технічний та естетичний прогрес.

Культура раннього середньовіччя у Франції перебувала під значним впливом античної традиції та варварських народів, зокрема франків. Вона була зосереджена на релігійних мотивах, що проявлялося у літературі (життя святих), мистецтві (ілюміновані манускрипти) та архітектурі (романський стиль). Цей період також характеризувався обмеженим доступом до освіти й науки, що концентрувалися у монастирських школах.

Пізнє середньовіччя стало періодом розквіту французької культури. Одним із ключових досягнень був розвиток готичної архітектури, яка досягла свого апогею в XIV столітті. Важливим явищем стала поява лицарської літератури, що оспівувала ідеали любові, вірності та доблесті. Французькі автори, такі як Кретьєн де Труа, заклали основи для європейського епосу. Зростання міст та формування університетів, зокрема Паризького, сприяли поширенню наукових знань і розвитку філософії схоластики.

Світська культура Франції пізнього середньовіччя стала важливим етапом у формуванні європейської культури загалом. Вона вийшла за межі релігійного світогляду, приділяючи увагу людині, її почуттям, прагненням і соціальним ролям. Цей період заклав основи для Ренесансу, коли світські цінності досягнуть свого апогею.

Культура середньовічної Франції мала великий вплив на європейське культурне середовище. Французька Література, архітектура та мистецтво стали взірцем для інших країн, а французька мова виконувала функцію лінгва франка у дипломатії та культурних обмінах. Розвиток університетів і поширення схоластичної філософії піднесли Францію на рівень одного з провідних інтелектуальних центрів Європи.

Література

1. Авраменко В. В. Французька республіка на міжнародній арені – від Н.Саркозі до Ф.Олланда. *Міжнародні відносини. Сер. «Політичні науки»*. 2014. № 4. URL: http://journals.iir.kiev.ua/index.php/pol_n/article/viewFile/2561/2270 (дата звернення: 29.04.2025).
2. Ададуров В. В. Історія Франції: Королівська держава та створення нації (від найдавніших часів до кінця XVII століття). Львів: УКУ, 2002. 412 с.
3. Духовна культура Франції. URL: http://politics.ellib.org.ua/pages-5029.html#google_vignette
4. Кравченко В. В., Крапівін О. В. Роль Франції в загальній європейській політиці. *Вісник Донецького національного університету. сер. Б. Гуманітарні науки*. 2012. № 2. С. 242–246.
5. Тематична хрестоматія з історії середніх віків. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/411> (дата звернення: 29.04.2021).



УДК 37.015.31:811.111

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Калашник Іван, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти І курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Долматова М. П.**, кафедра прикладної лінгвістики.

Стаття присвячена полікультурному вихованню учнів на уроках англійської мови, яке є важливим інструментом формування толерантності, емпатії та міжкультурної компетентності в умовах глобалізації. Розглянуто теоретичні аспекти полікультурного виховання, його роль у сучасній освіті, а також методи реалізації на уроках англійської мови, зокрема проєктну діяльність, рольові ігри, аналіз літератури та кіно. Автор наголошує на значенні інтеграції культурних елементів у навчальний процес для розвитку гармонійної особистості, здатної до ефективного спілкування в багатокультурному середовищі. Наводяться перспективи подальших досліджень, які спрямовані на вдосконалення методик полікультурного виховання.

Ключові слова: полікультурне виховання, міжкультурна комунікація, полікультурна компетентність.

Постановка проблеми. Глобалізація та зростаюча інтеграція різних країн і культур вимагають від сучасного суспільства відкритості та толерантності до культурного різноманіття. У цьому контексті освіта покликана розвивати в учнів не тільки знання та вміння, а й культурну обізнаність, повагу до інших народів та здатність співпрацювати з представниками різних національностей. Одним із

ефективних засобів досягнення цього є полікультурне виховання, яке спрямоване на формування полікультурної компетентності. Зокрема, уроки англійської мови надають чудові можливості для виховання толерантного та свідомого ставлення до культурного розмаїття. Адже англійська мова є мовою міжнародного спілкування, що відкриває доступ до різних культур і сприяє розвитку навичок міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика полікультурності розглядається у дослідженнях таких науковців, як В. Болгаріна, Л. Горбунова, Г. Дмитрієв, В. Ковтун, І. Лощенова, О. Мілютіна, А. Солодка. Зокрема, питання полікультурності у початковій освіті висвітлені в працях В. Бойченко, Л. Волик, Л. Перетяги.

Полікультурне виховання учнів на уроках англійської мови досліджується багатьма науковцями, серед яких Т. Колесник, І. Сидоренко, М. Зубар та інші. Вони підкреслюють важливість інтеграції культурних елементів у навчальний процес для розвитку толерантності та міжкультурної обізнаності учнів.

Попри значний внесок цих досліджень, питання ефективності різних методик потребує подальшого вивчення. Додаткові емпіричні дослідження допоможуть удосконалити підходи до полікультурного виховання в освітньому процесі.

Мета дослідження. Метою статті є дослідження теоретичних аспектів полікультурного виховання учнів на заняттях з іноземної мови, методів та засобів їх впровадження у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Полікультурне виховання є порівняно новою концепцією в педагогіці, яка спрямована на виховання особистості, здатної до толерантного та шанобливого спілкування з представниками інших культур. Основними цілями полікультурного виховання є розвиток у молоді культурної обізнаності, виховання поваги до чужої думки, емпатії, а також формування навичок конструктивної комунікації в полікультурному середовищі. Полікультурне виховання має велике значення не лише для формування гармонійної особистості, а й для запобігання культурним конфліктам. Виховання у молоді відкритості до інших культур, подолання етноцентризму та стереотипів дозволяє забезпечити мирне співіснування в багатонаціональному суспільстві. Це особливо актуально для країн з великою кількістю національних меншин або з активною участю у міжнародних процесах, таких як Україна.

Заняття з англійської мови дають учням можливість безпосередньо стикатися з культурою англосовітних країн, а також порівнювати її з власною. Англійська мова, як основний засіб міжнародного спілкування, виступає ефективним інструментом для розвитку полікультурної компетентності учнів через такі аспекти:

- Ознайомлення з культурним різноманіттям. Вивчення англійської мови нерозривно пов'язане з ознайомленням учнів з історією, традиціями та звичаями англосовітних країн, що формує позитивне ставлення до культурного розмаїття.
- Розвиток міжкультурної комунікації. Уроки англійської мови сприяють розвитку у школярів здатності вести діалог з представниками інших культур, що є важливою навичкою для майбутнього професійного та особистого життя.
- Підтримка особистісного розвитку. Полікультурне виховання на уроках іноземної мови сприяє розвитку критичного мислення, емпатії, терпимості та здатності розглядати культурні феномени з різних точок зору.

Полікультурне виховання в межах навчання англійської мови досягається через застосування різноманітних методів, спрямованих на активізацію культурного інтересу учнів. Серед найбільш ефективних методів і прийомів можна виокремити такі:

1. **Проектна діяльність.** Одним із найефективніших методів є метод проєктів, який дозволяє учням детально дослідити ту чи іншу тему, пов'язану з культурою англосовітних країн. Наприклад, учні можуть створювати проєкти на теми, що стосуються традицій, свят, національних страв, музики чи видатних особистостей цих країн. Такий підхід сприяє не лише поглибленню знань про культуру інших народів, а й розвитку навичок самостійної роботи, критичного мислення та творчості.

2. **Рольові ігри та інсценізації.** Наприклад, учні можуть відтворювати типові ситуації з життя англосовітних країн, що дозволяє їм не лише практикувати мову, а й занурюватися в культурний контекст. Рольові ігри допомагають учням усвідомити та прийняти різноманітні культурні норми й поведінкові моделі.

3. **Аналіз літератури та кіно.** Читання англосовітної літератури, а також перегляд фільмів і документальних програм про життя та культуру англосовітних країн надає учням можливість познайомитися з національними цінностями та соціальними нормами цих країн. Наприклад, читання

творів англійської літератури дозволяє зрозуміти культурні коди, а обговорення фільмів та серіалів – дізнатися про сучасні тенденції та культурні особливості.

4. *Обговорення глобальних тем та проблем.* Заняття з англійської мови також є платформою для обговорення важливих тем, що хвилюють людство, таких як екологія, права людини, соціальна нерівність. Учні можуть обговорювати ці питання, дізнаючись, як різні країни та культури ставляться до них. Це формує у школярів здатність приймати іншу точку зору та ставати громадянами світу.

5. *Мультимедійні технології.* Використання інтернет-ресурсів, відеоматеріалів, пісень та інших медіа-матеріалів англійською мовою дозволяє учням краще розуміти культуру англійських країн. Крім того, сучасні технології дають змогу здійснювати віртуальні екскурсії, брати участь у міжнародних проєктах, що збагачує культурний досвід учнів.

6. *Міжнародні проєкти та обмін.* Відвідування учнями англійських країн (наприклад, через програми обміну) або спілкування з носіями англійської мови через онлайн-платформи є ідеальним способом розвитку полікультурної компетентності. Такий досвід дає змогу учням на практиці взаємодіяти з представниками інших культур і вчитися поважати їхні звичаї та традиції.

Полікультурна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка охоплює знання, навички та ціннісні орієнтири, що дозволяють успішно взаємодіяти в багатокультурному середовищі. Основними компонентами полікультурної компетентності є:

- Когнітивний компонент: знання про історію, звичаї, традиції та цінності різних культур.
- Афективний компонент: толерантність, емпатія та позитивне ставлення до культурного різноманіття.

- Комунікативний компонент: володіння навичками ефективного спілкування з представниками інших культур, розуміння культурних кодів і норм поведінки.

Розвиток цих компонентів полікультурної компетентності на заняттях з англійської мови допомагає виховати особистість, здатну до успішної інтеграції в сучасний полікультурний світ, яка виявляє толерантність і готовність до мирного співіснування.

Висновки. Полікультурне виховання на заняттях з англійської мови – це не просто навчання іноземної мови, а комплексний процес формування всебічно-розвиненої особистості, яка здатна розуміти й цінувати культурне різноманіття. Це важливий аспект сучасної освіти, особливо в умовах глобалізації, коли межі між культурами стають дедалі прозорішими.

Використання полікультурних елементів у навчанні англійської мови дозволяє: формувати позитивне ставлення до іншої культури через вивчення історії, традицій, мови та мистецтва англійських країн; розвивати комунікативну компетентність, яка є необхідною для успішного діалогу з представниками інших культур, зокрема для професійної та соціальної діяльності в міжнародному середовищі; підвищувати критичне мислення та інтелектуальну гнучкість учнів, розвиваючи здатність аналізувати й порівнювати різні культурні явища, що важливо для особистого та професійного розвитку в умовах швидких змін.

Полікультурне виховання на заняттях з англійської мови є важливим кроком у підготовці молоді до життя в полікультурному суспільстві. Воно сприяє розвитку толерантності, соціальної відповідальності та культурної обізнаності. Подальші дослідження можуть зосередитися на впровадженні нових методик, аналізі ефективності існуючих програм та оцінці впливу міжкультурного обміну. Інтеграція цих підходів сприятиме формуванню толерантного суспільства та особистості, готової до взаємодії в глобальному середовищі.

Література

1. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2006. 22 с.
2. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. № 1. С. 2–6.
3. Заслуженюк В. С., Присакар В. В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 66–74.
4. Заслуженюк В. С., Присакар В. В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування. *Нові технології навчання*. 1997. Вип. 19. С. 65–77.
5. Колесник Т. В. Полікультурне виховання як складова сучасного уроку англійської мови: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., м. Одеса, 2021. С. 123–130.
6. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2005. 15 с.



УДК 371.3:371.4:004.8:811.111'243-053.2

ENHANCING VOCABULARY RETENTION THROUGH GAMIFIED LEARNING ACTIVITIES IN YOUNG LEARNERS

Кириченко Катерина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Пономаренко О. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

This study explores the impact of gamified learning activities on vocabulary retention among 4th-grade EFL learners in a Ukrainian secondary school. Recognising that young learners often struggle with long-term vocabulary memorisation when using traditional methods, the study integrates game-based tasks over three weeks. The intervention aligns with the New Ukrainian School's communicative and activity-based approach. Using pre- and post-tests, observation, and learner feedback, the research examines vocabulary retention and learners' motivation, engagement, and willingness to communicate. Findings demonstrate the pedagogical value of gamification for enhancing vocabulary acquisition in early EFL education.

Key words: vocabulary retention, gamified learning activities, young learners, EFL, primary education, learner engagement.

Introduction. Vocabulary acquisition and long-term retention are fundamental for young learners of English as a foreign language (EFL). Vocabulary is the foundation for the four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Students struggle to understand spoken and written texts, participate in conversations, or produce coherent speech and writing without a sufficient vocabulary. However, retaining new words over time remains a significant challenge for many primary students, especially when material is delivered through traditional, non-interactive approaches that rely heavily on rote learning, isolated word lists, and repetitive skill practice.

Research and pedagogical practice increasingly show that young learners learn and retain vocabulary more effectively when actively engaged in the learning process. Traditional methods often neglect children's emotional, motivational, and social needs, who learn best through play, movement, collaboration, and contextualisation. Therefore, educators and methodologists increasingly emphasise the importance of engagement, learner-centred approaches, and interactive activities in vocabulary learning (Cameron, 2001). These approaches are consistent with constructivist learning theories that emphasise that knowledge is actively constructed through experience and social interaction.

Gamification – applying game design elements such as competition, rules, points, rewards, and storytelling in non-game contexts – has recently gained momentum in language education. Its popularity stems from its potential to increase students' motivation, attention, and emotional engagement. Numerous studies have shown that games can provide the repetition and meaningful use necessary for vocabulary memorisation and create a low-anxiety environment conducive to language learning (Vnucko & Klimova, 2023).

Theoretical framework and literature review. According to Jean Piaget (1951), children learn by actively interacting with their environment, and effective learning occurs when students can construct knowledge through direct experience. In the context of language learning, vocabulary acquisition is more successful when it involves meaningful interaction, personal relevance, and discovery-based tasks. The Zone of Proximal Development (ZPD) theory (1978) also provides a valuable framework. It emphasises the importance of social interaction and support in helping learners achieve what they cannot achieve on their own (McLeod, 2025). These elements are naturally present in a gamified classroom: students often work in pairs or groups, receive immediate feedback, and are encouraged to learn from their peers. Such an environment fosters linguistic development and social and emotional growth.

In addition, Nation (2001) emphasises the importance of repeated and meaningful exposure to vocabulary in different contexts as a key factor in memorisation. These exposures should be rich and varied enough to allow learners to encounter and use new words in various situations. Gamified learning environments offer structured repetition, contextual use, and multimodal interaction that reinforces vocabulary from multiple angles. Whether through visual matching games, movement-based tasks, or oral repetition in a playful way, games create a natural environment for enjoyable language repetition (Klimova, 2015).

Previous empirical research supports the role of games in vocabulary acquisition. It was found that vocabulary games significantly increase learners' motivation and interest and improve memorisation (Firliantamana & Rokhayani, 2023; Sultan et al., 2024). Games are particularly effective for younger learners because they meet the developmental needs of children, such as the desire to play, imagination, and interpersonal connection. Games also reduce anxiety, which can interfere with language reproduction and memorisation, especially among learners who are shy or afraid of making mistakes (Cancino & Viguera, 2024).

The aim of the research. The present study investigates the effect of gamified learning activities on vocabulary memorisation by 4th-grade students in a Ukrainian primary school.

Methodology. This study was conducted in a 4th-grade EFL class in a Ukrainian primary school. The main goal was to discover how gamified learning activities can improve vocabulary memorisation among young learners. This group is susceptible to motivational and cognitive needs in foreign language learning. The class consisted of 25 students (12 boys and 13 girls) aged 9 to 10 with different language proficiency and learning styles. Some students had already demonstrated basic communicative competence and a significant vocabulary, while others had difficulty recalling previously introduced vocabulary. This heterogeneous composition made the classroom suitable for testing the effectiveness of differentiated, active learning strategies such as gamification. The study was conducted over three weeks and consisted of nine training sessions (three per week), each lasting 45 minutes. These sessions focused on learning vocabulary using game-based techniques to facilitate memorisation.

The tools used to collect data included pre- and post-tests, observation checklists and learner feedback. Combining these tools allowed us to analyse how gamified learning activities affect the vocabulary retention of primary school students learning English as a foreign language and learners' reactions and attitudes.

Four key gamified vocabulary practice exercises were used regularly throughout the intervention: Word Bingo, Flash Card Race, Memory Match, and Flip and Translate. Each was chosen for its ability to promote engagement, support different learning styles, and provide repetition without monotony.

Findings. Each data source contributed to understanding the effectiveness of gamification: tests provided quantitative evidence of learning outcomes; observations captured interest and participation; learner feedback revealed perceptions and preferences.

The pre-test was administered before the gamified intervention. It consisted of two parts: matching English words to the corresponding pictures and using the selected vocabulary in meaningful sentences appropriate to the students' age. This test served as a baseline for determining students' receptive and productive vocabulary knowledge. The average score among the 25 students was 8 out of 15 (53.3%). The results showed that while most students could recognise familiar, concrete nouns, a smaller number could recall or use more abstract terms.

After three weeks of gamified vocabulary learning, the same test was administered again as a post-test. The students performed significantly better; the average class score increased to 12 out of 15 (80%). Most students showed clear improvement: 19 out of 25 improved their scores by more than 20 percentage points. Five students scored perfect scores, demonstrating proficiency in all fifteen target words.

A particularly encouraging result was observed among low-performing students. Those who initially scored less than 6/15 (40%) showed significant progress, with post-test scores ranging from 9 to 11 correct answers. This suggests that gamified learning was effective not only for students with average and high levels of performance, but also had a significant positive impact on those who previously had problems with word memorisation. The ability of these students to recognise and use words that previously caused difficulties indicates a shift from passive recognition to active vocabulary acquisition.

The improvement in memorisation was particularly noticeable for less frequently used or more cognitively challenging words. Words such as triangle (often confused with other shapes), brush (less commonly used in everyday speech), and sandwich (despite being familiar, frequently misspelt or misused) all saw significant improvements in correct usage. These results support the argument that games, through multisensory engagement and repetition, help encode even abstract or complex vocabulary more effectively than traditional practice methods.

Classroom observations throughout the intervention revealed a marked increase in learner engagement, motivation, and participation during gamified vocabulary lessons compared to traditional instruction. Using a standardised observation checklist, the student-teacher tracked specific behavioural characteristics, including attention span, frequency of participation, peer collaboration, and English language use.

The data showed that students were more focused and less likely to be distracted during gamified lessons. Off-task behaviour, common during workbook-based exercises, was rarely observed during games.

Even students who had previously had trouble concentrating remained engaged throughout the class. Out of 25 students, 22 rated the games as “very useful” for memorising vocabulary. Students frequently mentioned fun, competition, and visual aids as factors that helped them memorise new words.

Conclusions. The results of this study confirm that integrating game-based learning activities into English lessons for primary school students positively impacts vocabulary retention. The significant improvement in students' post-test scores, combined with consistent observations and feedback data, suggests that game-based learning supports memory and motivation.

The increase in the average score from 53% to 80% in vocabulary tests strongly indicates the approach's effectiveness. This confirms Nation's (2001) view that frequent and meaningful exposure is necessary for successful vocabulary acquisition. The repetition inherent in games such as Flash Card Race and Memory Match helped to reinforce the same vocabulary items in different contexts, which is very important for young learners whose attention spans and memorisation strategies are still developing.

One of the most important findings of this study is the improvement of results for low-achieving students. These learners typically have difficulty memorising vocabulary presented through traditional methods. Still, integrating visual and kinesthetic components in the games allowed them to interact with the material in a way that suited their cognitive styles. This aligns with the principles of multisensory learning emphasised by the communicative approach adopted in the New Ukrainian School concept.

In addition, student motivation has improved significantly. The enthusiasm with which students participated in exercises such as Word Bingo and Flip and Translate shows that they found the lessons interesting and engaging. This confirms the position of Klimova (2015), who emphasised the motivational role of games in language learning. The fun factor increases learners' engagement and reduces anxiety among less confident learners, creating a more emotionally safe environment for language use.

The emotional and social benefits of gamified learning are also worth noting. Games promote collaboration and support social development. In this study, team-based tasks encouraged peer interaction, helped students negotiate meaning, and provided opportunities to use natural language in classroom communication. For example, during the Memory Match game, students often discussed the meaning of words and offered each other help without prompting from the teacher. Such interactions created a context for authentic communicative exchange, consistent with the principles of task-based learning embedded in the curriculum.

In conclusion, gamification has proven to be a powerful learning strategy for young learners' vocabulary memorisation. It supports the cognitive, emotional, and social aspects of learning and is well aligned with modern pedagogical concepts. When implemented thoughtfully and inclusively, it transforms vocabulary learning into a dynamic, memorable, learner-centred process that promotes knowledge and enthusiasm for language learning.

References

1. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
2. Cancino, M., & Viguera, C. (2024). The impact of a gamified approach on vocabulary learning and self-efficacy: Evidence from a Chilean primary EFL school. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19, 33–43.
3. Firliantama, M. R., & Rokhayani, A. (2023). Young learners' engagement in vocabulary learning taught by games and learning applications: Systematic review. *SIMPLE: International Journal of English Education*, 1(1).
4. Klimova, B. F. (2015). Games in the teaching of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157–1160.
5. McLeod, S. (2025). Zone of proximal development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/zone-of-proximal-development.html>
6. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
7. Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge & Kegan Paul.
8. Sultan, M. A., Nurhikmah, N., & Halik, A. (2024). Gamification in teaching vocabulary. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Science and Technology in Elementary Education (ICSTEE 2023)* (pp. 274–281). Atlantis Press.
9. Vnucko, G., & Klimova, B. (2023). Exploring the potential of digital game-based vocabulary learning: A systematic review. *Systems*, 11(2), 57.



УДК 94:27(376)"0375/1054"

ХРИСТІЯНСТВО ВІЗАНТІЇ У ПЕРІОД РАНЬОГО СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Кононенко Світлана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Р. А.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

З часу проголошення християнства державною релігією Римської імперії за імператора Костянтина Великого, Константинополь став новим осередком християнської думки. У Візантії релігія була не лише духовною опорою, а й потужним ідеологічним інструментом. Імператори вважалися не тільки світськими правителями, а й захисниками віри, створивши модель симфонії між церквою та державою.

В цей період спостерігається поєднання язичницької міфології та християнської містики і стає характерною рисою культури цієї епохи. Становлення середньовічної культури породжує талановитих, а подекуди геніальних мислителів, письменників і поетів.

Також в статті говориться, що християнські догмати і канонічні норми є основними інструментами для збереження чистоти віри, підтримання порядку в Церкві та забезпечення духовного розвитку віруючих. Вони визначають не тільки теоретичні засади християнства, але й практичні аспекти життя Церкви.

Візантія стала ареною значних богословських дискусій, які сформували основи православного християнства. Одним із найяскравіших виявів християнської культури стала візантійська архітектура. Храми, такі як Софія Константинопольська, вражали масштабністю, витонченістю і символізмом. Іконопис, мозаїка, фрески і літургійна музика стали невід'ємними елементами духовного життя. Візантійське мистецтво вплинуло на сусідні народи, зокрема на Київську Русь, Балкани та Кавказ.

Ключові слова: Візантія, християнство, Трійця, культура, архітектура.

Актуальність теми. Християнська церква Візантії періоду раннього середньовіччя була одним із ключових чинників формування духовного та культурного життя. Її розвиток відображав складні процеси інтеграції християнства в державну систему, взаємодію з античними традиціями та формування нових релігійних і культурних стандартів. У цей період відбулося становлення східного християнства як окремого релігійного та культурного феномену, що мало глибокий вплив на суспільне життя не лише Візантійської імперії, а й сусідніх держав.

Дослідження християнської церкви цього періоду є важливим для розуміння еволюції європейської культури, зокрема розколу між східною та західною гілками християнства, який зрештою завершився подією Великої схизми 1054 року. Вивчення цих питань дозволяє краще зрозуміти, як релігійні ідеї впливали на політичні, соціальні та культурні трансформації епохи.

Метою роботи є дослідження особливостей та основних аспектів діяльності християнської церкви Візантії періоду раннього середньовіччя, включаючи її вплив на суспільне життя, державну політику та культурний розвиток.

Об'єкт дослідження – це християнська церква Візантії як релігійна, соціальна та культурна інституція в період раннього середньовіччя.

Предмет дослідження – особливості функціонування, розвитку та впливу християнської церкви Візантії на суспільно-політичне та культурне життя в період раннього середньовіччя.

Історіографія проблеми. Дана тема достатньо досліджена в історичній науці. Щоправда, в Україні таких праць ще незначна кількість. Хотілося б назвати роботу Г. Острогорського «Історія Візантії», Т. В. Труша «Західне та східне християнство: розрізнення чи схожість», О. Стовпака «Поняття духу і душі в християнстві», О. В. Федорова «Християнство і європейська духовно-культурна ідентичність» та інші.

Виклад основного матеріалу. Християнство виникло в середині I століття н. е. в східних провінціях Римської імперії в період глибокої кризи рабовласницької системи, християнство стало відповіддю на духовну потребу суспільства, яке втратило сподівання на соціальне визволення.

Основою християнської релігії стала віра в Месію, божественного Спасителя, яка швидко набула поширення в східних провінціях імперії. Візантійська імперія (395–1453 рр.), спадкоємиця Римської

імперії, стала одним із головних центрів християнської культури середньовіччя. Завдяки географічному положенню, культурному синтезу античної, східної та християнської традицій, Візантія відіграла унікальну роль у формуванні релігійного, художнього та інтелектуального життя свого часу [7, с. 138–146].

Тут продовжили проводити Вселенські собори, які встановлювали догматичні основи віри. Візантійські богослови, такі як Іоан Златоуст, Василій Великий та Григорій Богослов, вплинули на розвиток християнської філософії, літургії та монастирського життя.

Ієрархічна структура церкви візантійського періоду була чітко визначена. Главою церкви був патріарх, який здійснював управління духовними справами. Визначні посади: архієпископи, єпископи та священики, утворювали організовану систему управління, яка забезпечувала духовну єдність та порядок у християнському світі.

Патріарх Константинопольський був ключовою фігурою в управлінні церквою, не лише у Візантії, але й в усьому християнському світі. Його роль включала духовне та політичне лідерство, а також важливі рішення у догматичних питаннях.

Розвиток Візантії не був рівномірним і постійним. Його супроводжували як періоди піднесення та впровадження прогресивних ідей, так і часи занепаду та панування реакційних тенденцій.

Становлення християнства було тривалим і складним процесом, у ході якого воно інтегрувало численні філософські та релігійні вчення свого часу. Християнська догматика сформувалася під значним впливом близькосхідних релігій, іудаїзму, маніхейства та неоплатонізму. Християнство виступало не лише як синкретичне релігійне вчення, але й як синтетична філософсько-релігійна система, важливою складовою якої стали античні філософські традиції.

Василь Кесарійський, Григорій Нисський і Григорій Назіанзін заклали основи візантійської філософії, яка мала глибокі корені в еллінській інтелектуальній традиції.

Виникла нова естетика, нова система духовних і моральних цінностей, які краще відповідали мисленню та емоційним потребам середньовічної людини.

Християнські жанри, такі як патристична Література, біблійна космографія, літургійна поезія, чернечі повісті, всесвітні хроніки та агіографії, що відображали релігійний світогляд, поступово витіснили античну культуру, стаючи панівними у Візантії.

У Візантії цього періоду формується одна з ключових концепцій середньовіччя – союз християнської церкви з "християнською імперією".

Кардинальні зміни відбуваються також у сфері образотворчого мистецтва та естетичних поглядів. Візантійська естетика, що базувалася на всій духовній спадщині Візантії, частково опиралася на античні уявлення про прекрасне, але переосмислювала їх через призму християнської ідеології. Її визначальною рисою був глибокий спіритуалізм.

Візантійські мислителі, надаючи перевагу духовному над тілесним, намагалися подолати дуалізм між земним і небесним, божественним і людським, духом і плоттю. Хоча тілесна краса не заперечувалася, краса душі, чеснота та моральна досконалість вважалися значно важливішими.

Важливу роль у формуванні візантійської естетики відіграло ранньохристиянське уявлення про світ як про прекрасний витвір Божественного Творця. У цьому контексті природна краса оцінювалася вище за штучну, створену руками людини, яка вважалася "вторинною" за своєю природою.

Імператори Візантії відігравали надзвичайно важливу роль у становленні й розвитку християнської церкви, яка стала однією з головних опор імперії. Ця взаємодія впливала на політичне, культурне та духовне життя держави.

Особливу роль у формуванні християнської церкви відіграв імператор Константин Великий. Його політика сприяла легалізації християнства через Міланський едикт 313 року, який проголошував релігійну толерантність і надавав християнству правовий статус. Константин ініціював Перший Нікейський собор (325 р.), на якому були затверджені основи християнського віровчення, включаючи догмат про Трійцю.

У Візантії сформувалася концепція симфонії, згідно з якою церква і держава мали діяти спільно. Імператори розглядали себе не лише як політичних лідерів, а й як захисників і патронів християнства. Вони активно впливали на церковні справи, скликали собори, призначали патріархів і навіть втручалися у богословські суперечки. Так, Константин V активно боровся з іконопочитанням, підтримуючи іконоборчий рух. Імператриці Ірина та Феодора відновили шанування ікон, сприяючи остаточній перемозі іконошанування в 843 році.

Правитель часто називався "першим єпископом" імперії. Багато імператорів прагнули використовувати релігію як інструмент консолідації суспільства та зміцнення своєї влади. Так, Юстиніан I прагнув зміцнити єдність імперії, використовуючи християнство як ідеологічну основу. Він упорядкував право,

зібравши його у знаменитому «Кодексі Юстиніана», і забезпечив жорсткий контроль над церковною ієрархією [19, с. 50–53].

Візантійське християнство було визначене ортодоксальним (православним) розумінням християнської віри, що включало низку основних догматів і принципів, які формували церковну і державну політику імперії.

Однією з ключових теологічних концепцій була віра у єдиного Бога в трьох особах: Отця, Сина (Ісуса Христа) і Святого Духа. Це розуміння було визначальним для християнської віри в Візантії, особливо після остаточного формулювання догмату про Трійцю на Нікейському соборі в 325 році. Візантійська теологія надавала великого значення богословському розумінню Трійці, а також єдності цих трьох осіб [18].

Візантійське християнство мало унікальну литургічну традицію, яка була основним засобом вираження віри. Літургія була не лише обрядом поклоніння, але і глибоким теологічним актом, через який християни переживали присутність Бога. Серед найважливіших частин служби – Євхаристія, що символізувала тілесне і кровне єднання з Христом через причастя.

Святий статус Діви Марії і її особлива роль у спасінні людства виявлявся в численних богослужбових практиках і іконах, де вона зображувалася як посередниця між людьми і Богом.

Візантійська церква надавала величезне значення святым і мученикам. Вони вважалися живими прикладами християнських чеснот і посередниками у моліннях до Бога. Святих канонізували, а їхні мощі і могили вважалися святими місцями.

Візантійська теологія підкреслювала важливість Церкви як Тіла Христового. Церква була вчителем віри, адміністративним органом та місцем спасіння. Християнський імператор вважався Божим намісником на землі, що також підтримувалося теологічними ідеями про єдність церкви і держави.

Одним з ключових понять візантійської теології було вчення про обоження, тобто процес духовного вдосконалення людини, в результаті якого віруючий, через благодать Божу, стає причетним до божественної природи. Це було основним аспектом християнського життя в Візантії, який відображався в богослужіннях, монашому житті і добродійствах.

Також християнство підкреслювало важливість єдності церкви в рамках православної віри. Соборність означала збереження єдності в догматах, канонах і практиках Церкви. Це мало вирішальне значення в боротьбі з ересями, що виникали у різні історичні періоди.

Канонічні правила, затверджені на цих Соборах, підтримують єдність Церкви і гарантують, що церковні обов'язки виконуються відповідно до встановлених стандартів. Вони сприяють дотриманню церковної дисципліни і справедливості.

Християнські догмати і канонічні норми виконують надзвичайно важливу роль у житті Церкви, оскільки вони є основою віровчення та організації церковного життя. Догмати християнства визначають основи віровчення, які є необхідними для спасіння: формулюють основні істини про Бога, Христа, Святу Трійцю, природу спасіння та інші важливі аспекти християнської віри. Догмати служать основою для правильного розуміння Божого об'явлення та сприяють збереженню чистоти віри.

Ще імператор Костянтин I заклав основи інтеграції церковної організації в адміністративно-правову систему імперії. Він забезпечив особливий статус церкви, передбачивши такі привілеї: звільнення духовенства від звичайних обов'язків римських громадян, надання правосуб'єктності церковним установам (зокрема, права приймати спадщину за заповітом) і наділення їх судовими повноваженнями в цивільних справах християнської громади [20, с. 181–185].

В цей час зростає число монастирів. Релігія зміцнювала соціальний і політичний порядок, і державне життя було нерозривно пов'язане з церковним. Пудовані як у містах, так і вдалині від них, монастирі слугували притулком для навколишнього населення під час воєнних дій.

Монастирі, особливо в ранньому середньовіччі, відігравали важливу роль як культурні центри. Вони були місцями, де зберігалися та копіювалися книги, велися хроніки, а також існували школи.

Візантійська культура яскраво проявилася в зодчестві, зокрема в перевазі храмових будівель. Візантійські церкви розвивалися в різних історичних періодах, зокрема, купольні базиліки, перестильні церкви, церкви з куполом на восьми опорах і хрестокупольні будівлі. У всіх цих архітектурних типах центральну частину перекривав купол, а вівтар розташовувався в апсиді. Центральна частина була оточена приміщеннями для присутніх.

Синтез архітектури та живопису в Візантії був надзвичайно цілісним, де архітектурні деталі відображали основні принципи композиції будівель.

З усіх архітектурних типів купольна базиліка, на основі якої була збудована Софія Константинопольська, мала для візантійської архітектури особливе значення.

Щодо будівельних матеріалів і конструктивних прийомів, архітектура цього періоду поділяється на дві великі школи, кожна з яких внесла суттєвий вклад у її формування. Одна була константинопольська, інша – східна, сирійська.

Сирійська школа відрізнялася застосуванням чудово оброблених кам'яних блоків, а перекриття будівель зазвичай були дерев'яними. Куполи з дерева використовувалися не тільки в монументальних будівлях, але й у житлових спорудах, а внутрішні поверхні часто прикрашали мозаїкою [9, с. 135–147].

У константинопольській школі будівельні матеріали та техніки були менш однорідними, утворюючи складну картину. Основною відмінністю від сирійської школи було широке використання цегли та зводів.

Сирійська, і почасти малоазійська, архітектура схиляється до виразних геометричних обсягів, поставленим ізольовано, до невеликих прорізів вікон, малому їхньому числу, до статичних інтер'єрів. У константинопольській архітектурі спостерігається тенденція до складних динамічних інтер'єрів, до переваги їх над зовнішніми масами будинку.

Константинополь, столиця імперії, став центром світового мистецтва. У V столітті в Константинополі храми зводили ще переважно в традиційному базилікальному стилі, наприклад, базиліка Студійського монастиря 463 року. Напочатку правління Юстиніана (527–565 рр.) різницю між ранньохристиянським і візантійським мистецтвом вже важко було проводити. Однією з перших великих візантійських споруд у Константинополі стала церква Сергія і Вакха, зведена близько 527 року, напочатку правління Юстиніана I. Існує припущення, що храм був спроектований Анфімієм і Ісідором – відомими архітекторами Софії, і схожість між цими будівлями підтверджує це. Церква Сергія і Вакха має центричну композицію, типову для архітектури Сирії і Малої Азії. Вона має восьмикутний план, вписаний у квадрат, з переходами через кутові ніші. Вісім стовпів підтримують купол, розділяючи внутрішній простір на центральну частину та навколишній обхід. В храмі є також прямокутні та напівциркульні в плані екседри, що ускладнює структуру, але забезпечує органічне поєднання восьмигранника і квадрата.

Невідомо, як саме проводилося богослужіння, але, ймовірно, під куполом перебували імператор і його родина під час служби, оскільки церква була придворною. Простір під куполом домінує в інтер'єрі, а маленькі екседри надають відчуття легкості. Відкрита галерея добре видна завдяки ажурним колонадам, що оточують внутрішній простір храму.

Первісне домінування купола було ще яскравіше виражено завдяки золотій мозаїці, яка повністю покривала величезну внутрішню поверхню купола. Декорації інтер'єра церкви Сергія і Вакха зберігають сліди античної традиції, зокрема виразну опуклість карнизів і скульптурність нижніх капітелей. Однак широке використання прорізного орнаменту свідчить про прагнення до легких і ажурних форм.

Собор Софії в Константинополі (532–537 рр.) – це найвеличніший і найбільш значущий твір візантійської архітектури, який займає особливе місце серед пам'яток світової архітектури. Його варто розглядати як центральний об'єкт при вивченні візантійського зодчества [4].

Будівельники собору, Анфімій з Трал і Ісідор з Мілету, були видатними інженерами та архітекторами, високоосвіченими людьми, які володіли глибокими знаннями своєї епохи. Обоє мали широкий кругозір і великий досвід, що дозволяло їм ефективно використовувати архітектурні досягнення минулого при створенні найвеличнішої будівлі свого часу.

Собор Софії в Константинополі є прикладом архітектурної спадкоємності, де зібрані найкращі досягнення попередніх епох, проте домінують нові конструктивні прийоми і архітектурно-художні особливості. Зміни в призначенні, конструкціях та оформленні собору відсунули традиційні елементи на другий план, зробивши нововведення основними.

Софія була головною церквою Візантійської імперії, центральним храмом столиці та патріаршою церквою. Оскільки релігія відігравала величезну роль у житті держави, собор став найбільш значущим громадським будинком імперії. Це важливе значення було чітко відображено в місці її розташування, серед інших великих будівель візантійської столиці. Головні вулиці міста вели до центральної вулиці (Миси), що завершувалась площею Августіон, на якій розташовувались Софія, Іподром та Великий імператорський палац.

Весь цей комплекс був кінцевою точкою вулиць, що з'єднували столицю з іншими частинами імперії. Августіон і прилеглі будівлі розташовувались на вершині півострова, де місто займало стратегічне місце на кордоні Європи та Азії.

Софія була найбільш масивною і значущою архітектурною спорудою не лише на Августіоні, але й у всьому Константинополі. Хоча її не можна було обійти повністю, східний фасад був відкритий для огляду, що підкреслювало її архітектурне значення. Вона піднімалася над навколишніми спорудами, ставши видимим центром столиці та архітектурним символом Константинополя [14, с. 77–79].

Висновки. Таким чином, теологічні основи візантійського християнства формувалися через поєднання священних текстів Біблії та Священного Передання, зосереджуючи увагу на вірі у Святу Трійцю та спасіння через Христа. Візантійська теологія була глибоко пов'язана з філософськими традиціями того часу, що дозволяло їй вирішувати складні догматичні та філософські питання.

Роль християнського догмату і канонічних норм відігравали фундаментальну роль у визначенні основних істин віри, що допомагало зберегти єдність і чистоту віровчення. Канонічні норми також регулювали церковне життя і поведінку вірних та допомагали зберегти порядок у Церкві. Вони стали основою для правильного розуміння та дотримання християнської моралі та дисципліни.

Імператори ранньої візантійської імперії, особливо Юстиніан Великий, мали визначальний вплив на розвиток християнської церкви. Вони не тільки сприяли офіційному визнанню християнства, але й активно втручалися в церковні справи, що формувало взаємозв'язок між державою і церквою, створюючи основу для концепції «симфонії» влади в Візантії.

Патріарх був важливим посередником між імператором і церквою, підтримуючи зв'язок між релігією та державою.

Візантія стала не лише оплотом християнства на Сході, а й джерелом культурного, духовного й політичного впливу, який відчувався протягом віків. Імперія була важливим осередком християнської культури, де релігія пронизувала всі сфери життя – від політики до мистецтва. Візантійська культура зберігала і розвивала християнське віровчення, створивши нові форми богослужіння, мистецтва, літургії та теології, що стали фундаментом для всього християнського світу.

Візантія була державою, яка зробила значний внесок у розвиток європейської культури Середньовіччя. В історії світової культури їй належить унікальне і визначне місце. Художня спадщина Візантії збагатила середньовічний світ творами літератури та мистецтва, які вирізнялися вишуканістю форм, образною глибиною, естетичною витонченістю та філософською глибиною.

Література

1. Германова Д. Д. Постмодернізм і християнство: проблема взаємодії (огляд концепцій). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: "Теорія культури і філософія науки"*. 2017. № 57. С. 115–124.
2. Головащенко С. І. Історія християнства. Київ, 1999. С. 60–67.
3. Гончарова О. М. Особливості релігійного красномовства часів середньовіччя. *Історичний журнал: актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2010. № 24, С. 103–109.
4. Дейнека В. Античний гностицизм та християнство: thesis. 2011. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/13250>
5. Керецман Н. П. Середньовічна церква в іменах, термінах і назвах. Глосарій. Видання виправлене і доповнене. Ужгород: ТОВ "РІК-У", 2024. С. 4–7, 13–20.
6. Кодін В. О., Панов П. В. Архітектура та містобудування Західної Європи і Візантії III–XV століть. Харків : ХНАМГ, 2008. 249 с.
7. Копоть І., Кукуре С. "Лоенгрін" Вагнера в контексті ідей Августина іпонійського та рефлексіях сучасних ідеологів етнічних релігій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2022. № 2 (92). С. 138–146.
8. Кустарьова Л. Християнство та розвиток естетичної свідомості Київської Русі. *Історія релігій в Україні: наук. щорічник*. Кн. 1. Л. : Логос, 2012. 840 с. С. 136–142.
9. Лапутько А. Еволюція категорії «рівність» у християнстві. (Т. 2). *Multiversum. Philosophical almanac*. 2020. № 2. С. 135–147.
10. Латишева О. В. Християнська церква та релігійне життя у візантійському Херсоні (VI–X ст.) : автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.02; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Харків, 2009. 24 с.
11. Левчук Л. Т. Історія світової культури. Культурні регіони: навч. посіб. Київ: Либідь, 1997. 448 с.
12. Левчук Л. Т. Історія світової культури. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Либідь, 1999. 368 с.
13. Лінч Дж. Середньовічна церква. Коротка історія. / пер. з англ. В. Шовкун. Київ: Основи, 1994. 492 с.
14. Лушаков М. В. Православне християнство і підприємництво. *Софія*. 2018. № 3 (12). С. 77–79.
15. Мостовий Б. Толерантне християнство: міфологема чи реальність? *Академічний летописець*. 2018. № 2 (23). С. 17–19.
16. Муравська О. В. Східнохристиянські (візантійські) стимули проторенесансних позицій європейської культури й музики Середньовіччя та Відродження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. №1. С. 242–246.

17. Острогорський Г. Історія Візантії. Львів: Літопис, 2002. 608 с.
18. Стовпак О. Поняття духу і душі в християнстві: thesis. 2014. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/34727>
19. Труш Т. В. Західне та східне християнство: розрізнення чи схожість. *Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка. філософія. Політологія*. 2006. № 80. С. 50–53.
20. Федоров О. В. Християнство і європейська духовно-культурна ідентичність. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 1. С. 181–185.
21. Хівренко Н. Християнство крізь віки. *Історичний журнал*. 2008. № 6. С. 124–127.



УДК 811.11

МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕРУНДІЙ ТА ЇХ СИНТАКСИЧНІ ФУНКЦІЇ НА МАТЕРІАЛАХ РОМАНУ АҒАТИ КРІСТІ «УБИВСТВО РОДЖЕРА ЕКРОЙДА» (“THE MURDER OF ROGER ACKROYD” BY AGATHA CHRISTIE)

Костенко Владислава, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Штепура А. П.**, кафедра прикладної лінгвістики.

Стаття присвячена дослідженню морфологічних та синтаксичних особливостей герундія в англійській мові на матеріалах роману Аґати Крісті «Убивство Роджера Екройда» (“The Murder of Roger Ackroyd” by Agatha Christie). Герундій розглядається як безособова форма, яка поєднує в собі властивості дієслова та іменника, що робить його унікальним явищем в англійській мові. У даній статті проаналізовано морфологічні та синтаксичні особливості герундія скрізь призму прикладів із художнього твору.

Ключові слова: герундій, морфологічні особливості, синтаксичні функції, активний та пасивний стани, форми герундія, підмет, присудок, додаток, означення, обставина.

Постановка проблеми. Герундій як граматична форма в англійській мові є багатофункціональним елементом, що поєднує в собі морфологічні та синтаксичні характеристики іменника та дієслова. Незважаючи на численні дослідження, аспекти герундія художньої літератури залишається недостатньо вивченим.

Аналіз досліджень і публікацій. У багатьох наукових працях, зокрема роботах Валігури О., Пастернака Л. [1], Верби Г., Верби Л. [2], Михайлової-Пехан О., Наконечної Г. [5], Гарбара І. та Ніконової В. [6], головна увага приділяється морфологічним властивостям, синтаксичним функціям і подвійній природі герундія як іменника та дієслова. Проте, аспекти його використання в текстах художньої літератури розглянуто лише частково.

Мета статті. Дослідити та проаналізувати морфологічні та синтаксичні особливості герундія в англійській мові на матеріалах роману Аґати Крісті «Убивство Роджера Екройда» (“The Murder of Roger Ackroyd” by Agatha Christie).

Виклад основного матеріалу. Герундій безособова форма дієслова, має властивості іменника й дієслова, та утворюється шляхом додавання суфіксу *-ing* до основи дієслова [2, с. 113; 3; 6, с. 24]. Це єдина дієслівна форма, перед якою може вживатися прийменник, а також використовується після дієслів, прикметників і виразів, які вимагають додатка з прийменником і завжди відносяться до якоїсь особи чи предмета, хоча вони можуть бути не названими у реченні [2, с. 115-116]. Разом з тим він охоплює як морфологічні, так і синтаксичні особливості даних частин мов.

Розглянемо морфологічні особливості герундія. Він має такі іменникові властивості:

1. Вживається з **прийменниками**, що відносяться до нього, а саме *of, on, in, upon, after, without, for* та *at* [2, с. 115; 3; 6, с. 24], напр.:

*She can answer my questions better **without being upset** by knowing the truth about her uncle* [9, с. 5].

*Shorn of legal phraseology, and **after paying** certain legacies and bequests* [9, с. 9].

*I wondered how far Poirot had strained the truth **in talking** to Caroline – probably not at all* [9, с. 11].

2. Вживається з **присвійним займенником** або **іменником у присвійному відмінку** [1, с. 25; 2, с. 115; 3], напр.:

*I remembered the frankness of **Ralph’s greeting** that very afternoon* [9, с. 4].

*If you don't object to **my accompanying** you as far as the door, sir—?* [9, с. 4].

*I would have catechized him further, for I did not quite understand **his meaning**, but at that moment the door opened and Geoffrey Raymond was announced* [9, с. 14].

Проте, на відміну від іменника, із дієсловом у нього більше спільних властивостей:

1. Поділяється на:

1.1. **Перехідні** (від яких можна поставити питання *кого? що?* до залежного слова та мають активний та пасивний стани) [7], напр.:

*I can't help **feeling** sorry for her* [9, с. 1].

*"Mr. Ackroyd had some idea of **purchasing** a dictaphone," he explained* [9, с. 8].

*But Mrs. Ackroyd is totally incapable of **pursuing** a straightforward course on any subject* [9, с. 13].

1.2. **Неперехідні** (не мають залежних слів, тобто дія від них не переходить на інші предмети або особи, бувають лише активного стану) [7], напр.:

*They usually sang a song about **going up** to London* [9, с. 1].

*Here's old Miss Gannett **coming*** [9, с. 2].

*You must have some excuse for **arriving** at Fernly, finding the body, and so getting the chance to remove the dictaphone on which your alibi depended* [9, с. 23].

2. На відміну від інфінітива, має лише 2 форми:

2.1. **Перфектну**, яка виражає дію, що передує іншій дії, вираженої дієсловом-присудком у реченні [2, с. 113; 5, с. 79; 6, с. 24], напр.:

*They told me all about his **having been** there, and the questions he had asked* [9, с. 6].

*Whether they enjoy **having** confidences **screwed out** of them by force is another matter* [9, с. 19].

*Ralph charged Ursula with **having** irretrievably **ruined** his prospects by her ill-timed revelation* [9, с. 20].

2.2. **Неозначену**, яка позначає дію, одночасної з дією, вираженою з дієсловом-присудком реченні, безвідносної до певного часу, майбутньої дії та тій, що передує іншій [2, с. 113-114; 5, с. 79; 6, с. 24], напр.:

*Just then Mrs. Ackroyd rustled in, full of apologies for **being late*** [9, с. 3].

*I wanted to ask him a question about some papers I was engaged upon, but when I heard the voices I remembered that he had said he wanted to talk to Dr. Sheppard without **being disturbed**, and I went away again* [9, с. 5].

*This method of **taking** the drug is very common on the other side* [9, с. 12].

3. Вживається у двох станах:

3.1. **Активному** (вживається в тому випадку, якщо іменник або займенник, до якого він відноситься, позначає суб'єкт дії) [2, с. 114], напр.:

*On this occasion I congratulated Miss Gannett on **not joining** in ill-natured gossip* [9, с. 2].

*That was your only motive in **going** there, eh?* [9, с. 7].

*He had a drink at the Three Boars, I learn, and the barmaid there says that he spoke with an American accent and mentioned **having** just **come over** from the States* [9, с. 12].

3.2. **Пасивному** (якщо іменник або займенник позначає об'єкт вираженої герундієм дії) [2, с. 114], напр.:

*All this evening I've had a queer feeling of **being watched**, spied upon* [9, с. 4].

*"There seems nothing missing, and none of the drawers show signs of **having been tampered with**," the secretary observed at last* [9, с. 5].

*Uncle knew who he was, but he promised not to tell anyone, because M. Poirot wanted to live quietly without **being bothered** by people* [9, с. 6].

Окрім численних морфологічних особливостей герундія, він виконує всі синтаксичні ролі у реченні: підмета, частини складеного дієслівного та іменного присудка, додатку, означення та обставини [4, с. 27].

У більшості випадках, герундій виступає у ролі **підмета** на початку речення, в якому немає іншого слова, яке могло б бути ним. Також він у даній функції може стояти і після присудка. У такому разі речення починається із формального займенника *it* або із конструкції *there is* [6, с. 25; 8]. Приклади використання герундія у ролі підмета:

*"Her **writing**," he said in a whisper* [9, с. 4].

*"**It's** no good **going** farther," said the inspector, as we came in view of the drive* [9, с. 8].

***It's** no good **being** sarcastic* [9, с. 19].

Перейдемо до функції **частини складеного дієслівного присудка**, який виражає початок, тривалість або припинення дії, позначеної герундієм та зазвичай вживається без попереднього прийменника [6 с. 25; 8], напр.:

Quite a lot of people do not like Flora Ackroyd, but nobody can help admiring her [9, с. 3].

I was afraid Mrs. Ackroyd would begin talking about settlements again, so I made a few hurried remarks about the new sweet pea [9, с. 3].

"That's just what I keep saying," cried Flora eagerly [9, с. 7].

Також його використовують у зв'язці з прикметниками *worth i busy* [6, с. 25; 8], напр.:

I looked at Poirot, but he was busy inspecting his appearance in a tiny pocket glass [9, с. 9].

She pointed out to Miss Gannett that a hand consisting of mixed suits and too many Chows was hardly worth going Mah Jong on [9, с. 15].

Загалом, **частина складеного іменного присудка** складається з допоміжного дієслова-зв'язки: *to be, to become, to continue, to get, to grow, to turn* та предикативу, або іменної частини, або герундія [6 с. 25]. В цій ролі він вживається з такими прийменниками як *against, for*, а також із тими, що знаходяться в залежності від виразів *to be far from i to be on point (of)* [8], напр.: *She liked him, and there was much sympathy and understanding between them* [9, с. 18].

Герундій у ролі **додатка** може бути як прямим, так і прийменниковим. У функції першого він найчастіше вживається після таких дієслів, як *can't help, can't stand, to admit, to approach, to avoid, to deny, to detest, to enjoy, to excuse, to fancy, to imagine, to mention, to mind, to miss, to postpone, to practice, to put off, to recollect, to resent, to resist, to risk, to suggest, to understand* [6, с. 25-26], напр.:

Tell her there's been a burglary, and ask her if she would mind dressing and coming down to answer a few questions [9, с. 5].

I suggested strolling on the terrace, and he acquiesced [9, с. 10].

I don't think Mrs. Ackroyd would enjoy being referred to as the old lady [9, с. 12].

Щодо прийменникового додатка, то герундій може вживатися у цій ролі після наступних фразових дієслів: *have difficulty in, there is no point in, to accuse of, to agree to, to approve of, to burst out, to carry on, to feel like, to give up the idea of, to insist on, to keep on, to look forward to, to look like, to miss the opportunity of, to object to, to persist in, to prevent from, to suspect of, what's the use of*, а також після таких предикативних словосполучень: *to be astonished at, to be aware of, to be busy in, to be (in)capable of, to be (dis-)pleased at, to be fond of, to be guilty of, to be proud of, to be sure of, to be surprised at, to be worth* [6, с. 26], напр.:

I stared at him openmouthed, and he burst out laughing [9, с. 2].

I had no difficulty in recognizing as Inspector Raglan from Cranchester [9, с. 7].

Ackroyd is totally incapable of pursuing a straightforward course on any subject [9, с. 13].

У синтаксичній функції **означення**, герундій завжди знаходиться перед прийменником і в основному модифікує абстрактні іменники [6, ст. 26], напр.:

She usually finds out just the same, but I have the moral satisfaction of knowing that I am in no way to blame [9, с. 1].

Caroline pursed up her lips, and shook her head with an air of knowing all about it [9, с. 15].

All my excuses for having deranged you [9, с. 16].

Так само і у ролі **обставини** перед герундієм завжди стоїть прийменник. Окрім того, він також може вживатися у таких видах, як:

1. Часу (перед герундієм стоять прийменники *after, at, before, in, on / upon*, або *since*), напр.: *I showed Poirot the silver table, and after raising the lid once or twice and letting it fall, he pushed open the window and stepped out on the terrace* [9, с. 8].

2. Способу (герундій вживається з прийменниками *by, in* та *without*), напр.: *How many wives who have deceived their husbands wreck their lives by throwing the fact in those same husbands' teeth!* [9, с. 17].

3. Причини (герундій вживається з прийменниками *because of, due to, for, for fear of, from, on account of* та *through*), напр.: *I think the inspector was annoyed with me for declining to get thrilled* [9, с. 6].

4. Умови (перед герундієм стоять прийменники *but for, in case of, without*), напр.: *I should be quite miserable if I did not work for my living* [9, с. 1].

5. Меті (герундій переважно вживається з прийменником *for*), напр.: *In return for being made young again?* [9, с. 9].

6. Допустовості (перед герундієм ставиться прийменник *in spite of*) [6, с. 26-27].

Висновок. Дослідження підтверджує, що герундій в англійській мові є надзвичайно різнобічною формою, яка включає в себе особливостей двох частин мови, чого не можна зустріти, наприклад, в українській. Також можна відмітити те, що в творі вдалося знайти приклади вживання

даної граматичної форми в усіх синтаксичних ролях, окрім обставини допустовості, і це дослідження може стати корисним для подальшого дослідження інших мовних явищ в англійській мові.

Література

1. Валігура О. Р., Пастернак Л. П. Неособові форми англійського дієслова: інфінітив, герундій, дієприкметник. Тернопіль: Підруч. і посіб., 1997. 32 с.
2. Верба Л. Г., Верба Г. В. Граматика сучасної англійської мови. Довідник. Київ : ТОВ «ВП Логос-М», 2006. 341 с.
3. Герундій | Англійська мова: Морфологія. Зміст | Англійська мова: Морфологія. URL: <https://english.ed-era.com/gerundii>
4. Колпак А. Функціонально-семантичні особливості англійського герундія. *Студентський науковий вісник*. 2024. № 30. С. 24–27.
5. Михайлова-Пехан О. М., Наконечна Г. Я. Неособові форми дієслова: навч. посіб. Вінниця : ВДТУ, 2002. 109 с.
6. Ніконова В. Г., Гарбар І. О. Н 63 *English Grammar in Theory and Practice (Non-Finite Forms of the Verb. Modal Verbs)*: англійська граматики: теорія і практика (Безособові форми дієслова. Модальні дієслова): навч.-метод. посібник з практичної граматики першої іноземної мови (англійської). Київ: Вид. центр КНЛУ, 2016. 106 с.
7. Форми герундія | Англійська мова: Морфологія. Зміст | Англійська мова: Морфологія. URL: https://english.ed-era.com/gerundii/formi_gerundiya
8. Синтаксичні характеристики герундія. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/15930606/page:6/>
9. Christie A. The Murder of Roger Ackroyd. *Free Online Books | Read Romance & Love, Fantasy, Mystery*. 24 p. URL: <https://bookreadfree.com/all/461116>



УДК 94(520)"05/15"

ЯПОНІЯ НА ПОЧАТКУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Кручко Ярослав, Єгоров Роман, здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти II курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Р. А.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглянуто історію Японії від давніх часів до періоду Хейан (794–1185 pp.), а саме: описано географічне положення та клімат Японії, вплив китайської культури та особливості економічного розвитку країни раннього середньовіччя. Детально розглянуто періоди Яматай та Ямато, включаючи міфи, легенди, політичну ситуацію та культурні зміни, такі як поява курганів-кофунів. Особливу увагу приділено діяльності принца Сьотоку Тайсі, який запровадив систему рангів та «Закон 17 статей; перевороту Тайка та реформам, що послідували за ним; періоду Нара, «золотому віку» японської культури, з активним запозиченням китайських елементів та встановленню буддизму як державної релігії; періоду Хейан з посиленням впливу клану Фудзівара, а також економічною кризою та закриттям Японії від зовнішнього світу. Стаття охоплює ключові аспекти історії Японії, такі як формування державності, розвиток релігії (сінтоїзм та буддизм), зміни в соціальній структурі, економіці та політиці.

Ключові слова: Японія, Яматай, Хіміко, Ямато, Сьотоку Тайсі, реформи Тайка, період Нара, період Хейан, сінтоїзм, буддизм, Фудзівара.

Постановка проблеми. Для розуміння сучасної Японії та її місця у світовій історії необхідно знання історії Японії, особливо її середньовічної епохи.

Незважаючи на загальну цікавість до сучасної Японії, її середньовічна історія (V–XV століття), що охоплює періоди Яматай, Ямато, Нара та Хейан, залишається відносно маловідомою та недостатньо дослідженою, особливо в Україні. Це призводить до неповного розуміння історичних процесів, які відбувалися в цей період, та ускладнює усвідомлення унікальності формування японської нації, її культури та державності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці з усього світу вивчали історію Японії протягом багатьох років. Особливо помітні дослідники, такі як Джон Вітні Холл, Джордж Бейлі Сенсом, Річард Пірс і Вальтер Деніелс, досліджували процес консолідації влади, а також роль міфології, зокрема, культу богині Аматарасу та релігії (синтоїзм) у формуванні держави.

Едвін О. Райшауер і Пітер Драйсдейл, детально описали вплив культур Китаю та Кореї на розвиток Японії, а також їх безпосередній вияв у японській традиції.

Особливу увагу приділяли дослідженню політичної історії Японії приділяли Іван Морріс і Х. Пол Варлі. Зокрема розглядали політичні конфлікти, боротьбу між кланами (Сога, Фудзівара, Мінамото, Тайра), реформи Тайка, інститут інсей (правління відставних імператорів) та кризи центральної влади.

Порівняно з традиційною історіографією, яка панувала впродовж останніх десятиліть, сучасна історіографія Японії середньовіччя зазнала значних змін. Дослідники сьогодні прагнуть до більш комплексного та міждисциплінарного вивчення минулого, використовуючи широкий спектр джерел і методів.

Традиційний підхід до вивчення середньовічної Японії часто включає опис політичних подій, війни і діяльності конкретних історичних персонажів, таких як імператори, сьогуні та відомі самураї. Цей метод обґрунтовувався переважно на офіційних хроніках, літературних творах та інших творах, написаних елітами.

Натомість сучасна історіографія зосереджується на соціальних і економічних процесах, культурному житті та побуті різних верств населення, а також на впливі релігійних та ідеологічних факторів.

Мета статті показати особливості історії Японії раннього середньовічного періоду, включаючи політичні, економічні, культурні та релігійні аспекти розвитку країни, а також специфіку розвитку японської державності та формування японської національної ідентичності.

Викладення основного матеріалу. Перше, що спадає на думку, коли ви чуєте про Японію – це суші, самураї і новітні технології, але насправді Японія – велика держава, що поєднує в собі мудрість, мистецтво і бойовий дух. Історія Японії налічує тисячі років і це дійсно викликає повагу. Японія не схожа ні на яку іншу державу у світі. Японський архіпелаг розташований в західній частині Тихого океану, є одним з найбільших. Він нараховує 3,5 тис. островів загальною площею більше 370 тис. км. Японія складається з чотирьох островів, Хоккайдо, а також Хонсю, Кюсю та Сікоку, між якими розташоване внутрішнє Японське море. Острови надзвичайно гористі, найвищою точкою Японії на сьогоднішній день залишається вічно біла гора Фудзіяма. Також на островах дуже багато річок, які являють собою стрімкі гірські потоки, мілководні та озера – основні джерела прісної води для всіх поколінь [1].

Клімат Японії дуже специфічний і формується сезонними мусонними вітрами. Влітку мусони дмуть з моря на континент, приносячи зливи і грози, а взимку вони дмуть з континенту, приносячи сніг.

Історію Японії тісно пов'язана з історією Китаю. Саме Японія зобов'язана Китаю писемністю і іншими надбаннями, завдяки чому вона пережила культурний та науковий підйом.

Японський феодалізм та формування державності є унікальними, і були основою для формування японської нації, що вплинуло на подальшу історію країни. Розкриття середньовічної Японії, її секретів, досвіду починаємо з періоду Яматай – це як міст до таємничого світу, оповитого легендами і загадками. Саме в цей період зароджувались основи сучасної японської держави та культури.

За даними китайських хроністів, перша згадка про Царство Яматай відноситься до того, що десь у I – II столітті правителем Яматай був чоловік ім'я якого невідомо. Точне місце розташування держави Яматай досі залишається предметом дискусій. Деякі вчені вважають, що вона розташована на території сучасної держави Нара, інші – на острові Кюсю. Відсутність археологічних доказів і розбіжності в інтерпретації китайських джерел не дають нам чіткої картини [2, с. 43].

Після смерті правителя держава протягом тривалого періоду (70-80 років) зазнавала глибокої політичної кризи, наслідками якої стала анархія, міжусобні війни та відсутність стабільної влади. Лише у 173 році нашої ери владу в державі Яматай перебрала на себе жінка на ім'я Хіміко, яку називали «Шаманка сонця» або «Шаманка вогню». Її прихід до влади ознаменував початок стабілізації внутрішньої ситуації в державі. Хіміко проявила себе, як талановитий політик, досвідчений дипломат та неординарний лідер. Її правління є одним з перших відомих випадків, коли жінці вдавалося досягти такої високої політичної влади в патріархальному суспільстві.

Згідно з китайськими джерелами, Хіміко володіла значним обсягом знань з магії і ворожіння. Ці знання надавали їй значного впливу на підданих, що сприяло тому, що люди стали їй поклонятися та придумувати про неї легенди, які часто наділяли її божественними атрибутами. Таким чином, образ Хіміко перетворився на символ мудрості та божественності.

Королева Хіміко була гарним дипломатом. Вона відправила до Китаю посольство з подарунками та проханням про встановлення дипломатичних відносин. Через обмеженість джерел, ми не можемо точно сказати, які саме дари Хіміко прислала до Китаю, але ми можемо зробити припущення, що це могли бути різноманітні вироби з металу, кераміки, тканини, оскільки візит мав дипломатичний характер серед подарунків могли бути цінні предмети, наприклад ювелірні вироби, зброя. Враховуючи те, що Хіміко була шаманкою, серед дарів могли бути релігійні предмети. Ця місія стала важливим етапом у формуванні відносин між Японією і Китаєм. Вона свідчить про те, що у такі давні часи між цими двома країнами існували культурні та політичні зв'язки.

Про культуру і суспільство періоду Яматай відомо небагато. Археологічні знахідки свідчать про розвиток землеробства, ремесел і торгівлі. Вважається, що в цей час відбувалося формування японської державності, а також відбувався культурний обмін з Китаєм і Кореєю.

Період Яматай є одним з найбільш загадкових і найменш вивчених етапів ранньої історії Японії. Смерть легендарної правительки Хіміко у 250 році ознаменувала собою кінець періоду Яматай і початок нового етапу в історії Японії – Ямато.

Період Ямато – це ключовий етап в історії Японії, протягом якого формувалася централізована держава та зароджувалася японська ідентичність. Цей період часто розглядається як початок середньовічної епохи в Японії, оскільки саме тоді відбувалися процеси, які сприяли переходу від розрізнених племінних утворень до єдиної держави.

Держава Ямато виникла десь приблизно у III–IV столітті, вона поступово підкорила інші племена і об'єднала більшу частину японських островів. На сьогоднішній день між науковцями досі існують розбіжності в теорії появи держави Ямато. Існують декілька концепцій:

перша концепція, корені якої сягають японської міфології, стверджує, що держава Ямато була заснована нащадками богині сонця Аматерасу. Ця міфологічна версія надає священний характер виникненню Японської держави, пов'язуючи її з божественним походженням.

Друга концепція, це так звана «теорія вершників» висуває гіпотезу про те, що держава Ямато створили кочівники зі Сходу Манчжурії, які принесли з собою нові технології та соціальні структури. Ця теорія наголошує на зовнішньому впливі на формуванні японської цивілізації;

Третя концепція, пов'язана з археологічними дослідженнями священної гори Міва, також внесли свій внесок у розуміння становлення держави Ямато. Знайдені артефакти та руїни храмів свідчать про те, що гора Міва була центром релігійного життя і відігравала важливу роль у об'єднанні різних племен.

Держава Ямато переживала період бурхливого розвитку, особливо в галузі сільського господарства. Впровадження залізних знарядь праці, що почалося приблизно в IV столітті, стало справжньою революцією в сільському господарстві. Замінюючи дерев'яні мотики на залізні плуги, якими орали воли, селяни суттєво підвищили врожайність. Ці технологічні інновації, поряд з розвитком іригаційних систем, дозволили збільшити площі оброблюваних земель та забезпечили населення достатньою кількістю продовольства. Зростання продуктивності сільського господарства стало потужним стимулом для демографічного зростання: населення Японського архіпелагу збільшилося з приблизно 1 мільйона осіб на початку нашої ери до 5 мільйонів на початку VII століття [1, с.160].

У період Ямато з'явилося великих насипних могил – курганів. Саме тому цей період часто називають періодом Кофун. Кургани були не просто місцями поховання, а складними архітектурними спорудами, що відображали релігійні уявлення та соціальну структуру тогочасного японського суспільства. У них ховали не лише правителів, а й членів їхніх родин та знатних осіб. Кургани часто прикрашали різноманітними предметами, такими як бронзові дзеркала, ювелірні вироби та глиняний посуд, що дає цінну інформацію про побут і культуру тогочасних японців.

На початку нашої ери яматосці контролювали невелику територію навколо священної гори Міва. Лідером яматосців був кімі (пізніше окімі) – сакральний вождь, який вважався первосвященником, верховним жерцем, лідером племінної культурної системи, початковою основою якої виступало вшанування духа гори Міва. Влада ґрунтувалася не на силі чи багатстві, а на його релігійному авторитеті.

Ранні яматоські правителі не мали постійної столиці через глибоко вкорінені вірування. Смерть вважалася ритуальною нечистотою, що забруднювала місце, де вона сталася. Тому кожен новий

імператор будував новий палац на новому місці, залишаючи попередню резиденцію. Ця практика, хоча й здається неефективною, підтримувала сакральний авторитет правителя та сприяла об'єднанню завойованих територій. Однак, з часом потреба в більш стабільній системі управління призвела до поступової централізації влади. Протягом певного періоду адміністративний центр яматоських правителів мігрував навколо священної гори Міва. Однак, починаючи з IV століття, спостерігається тенденція до поступового переміщення столиці в північному напрямку, до регіону сучасного міста Нара.

Цей процес був тісно пов'язаний з комплексом культурних трансформацій, які відбувалися в той період. З одного боку, розвиток сільського господарства та ускладнення суспільних відносин сприяли появі нових, більш абстрактних уявлень про божественне. З іншого боку, контакти з іншими культурами, зокрема з Китаєм та Кореєю, приносили нові релігійні ідеї та практики [1, с. 163].

Синтоїзм – це політеїстична релігія, поява якої справила глибокий вплив на всі аспекти японського життя. Вона сформувала світогляд японців, їхні уявлення про добро і зло, життя і смерть. Синтоїстські ритуали і свята стали невід'ємною частиною японської культури.

Після жорстокої боротьби за владу, в Японії VI століття до влади прийшов рід Сога, який встановив на троні імператрицю Суйко. Цей період ознаменувався бурхливими змінами в політичному та культурному житті країни. В 592 році Сога Умако вбив царя Сюдзона, а на трон посадив вдову попереднього царя Будіцу, а саме - Суйко. Ця подія привела до ще більшої дестабілізації країни і активної буддизації країни. Перші згадки про буддизм в Японії датуються VI століттям. Буддистські священники, які прибули з Кореї та Китаю, почали поширювати вчення Будди серед японської знаті. Процес цей був тривалим і складним, оскільки суспільство того часу було глибоко релігійним, дотримуючись традиційних синтоїстських вірувань. Розвиток буддизму в Ямато вдарив як по родовій аристократії, так з часом і по самій царській родині, Сога були вимушені щось робити, оскільки перше: трон посіла жінка, що є шоком для суспільства; по-друге: авторитет окімі як глави синтоїстського жрецтва був підірваний. Вирішенням ситуації, а також компромісом було призначення спадкоємцем, а також регентом царевича Умаядо, який увійшов в історію під своїм ім'ям Сьотоку Тайсі (Принц Сьотоку) 574-622 рр.

Призначення його регентом та наступником трона дійсно мало позитивний вплив. Сам Умаядо обростав легендами ще в час свого життя, мислителі середньовіччя називали його міцною опорою японського буддизму, що й не дивно, оскільки перед його смертю в Японії існувало і функціонувало 46 буддистських храмів. Цікаво, що в нові часи його діяльність оцінювали негативно, оскільки він приділяв увагу іноземному буддизму, а не національному синто, проте, вже після "Реставрації Мейдзі" його було визнано "творцем японського організму". Мав за легендами він і божественне походження. Його народження сталося в стійлі, як і в Ісуса Христа, а за хроніками він міг передбачати майбутнє, а також від народження вмів розмовляти. Чим же так відзначився Принц Сьотоку? Основними напрямками його діяльності був розвиток буддизму, та впровадження морально-етичних норм конфуціанства. Під час його правління було побудовано багато буддистських храмів і поширено вчення співчуття та мудрості. Тоді ж були запроваджені принципи конфуціанства, філософії, яка наголошувала на порядку, повазі до старших і злагоді в суспільстві. Задля впровадження норм та ідей Конфуція Умаядо ввів систему рангів, що була створена за китайським зразком, і з'явилася вона на 11-й рік правління Суйко, а саме в 603 році. Табелю рангів мав 12 ступеней:

1. Дай-Току - велика чеснота.
2. Сьо-току - мала чеснота.
3. Дай-нін - велика гуманність, милосердя.
4. Сьо-нін - мала гуманність.
5. Дай-рай - велика церемонія.
6. Сьо-рай - мала церемонія.
7. Дай-сін - велика віра, істина.
8. Сьо-сін - мала віра.
9. Дай-гі - велика істина, справедливість.
10. Сьо-гі - мала істина.
11. Дай-ті - велике знання.
12. Сьо-ті - мале знання

Чинovníки були зобов'язані носити на голові шовкову пов'язку певного кольору. Вже в 604 році Суйко присвоїла всім чинovníкам ранги. В тому ж році, Сьотоку Тайсі видав "Закон 17 статей" – своєрідну

державну конституцію, основою якої стали принципи буддизму та конфуціанства. За цими статтями вищою цінністю була гармонія, головним гріхом - непокоря, що веде до порушення гармонії "Неба", та "Землі", що його підтримує, оскільки Небо - пан, а Земля - слуга. Встановлювались також норми поведінки, за якими чиновники не могли примушувати працювати селян в часи коли вони зайняті роботою. Чиновник мав бути чесним, не піддаватися спокусі і діяти за нормами, приймати всі скарги і судити як того вимагає справедливість, про що говорить п'ята стаття: «Обов'язок чиновника - справедливо, не піддаючись спокусі обжерливості і жадібності, розглядати скарги, які йому подаються. За один день народ приносить до тисячі прохань. Якщо їх накопичується стільки за один день, наскільки ж більше їх має бути за кілька років? Коли при розгляді скарги нехтують причиною і розраховують на вигоду (хабар), тоді скарга багатого подібна каменю, кинутому у воду, а скарги бідняка - воді, яка зімкнулась над каменем. За таких обставин бідняк не може знати, як вчинити. Обов'язок чиновника - привести все у відповідність». Закони також говорили, що кожен має і повинен виконувати свої обов'язки, і не змішувати чужі обов'язки, хороше має заохуватися, а погане – каратися. На кожную провінцію також мав виділятися лише один володар, бо як вважав Сьотоку - "Народ не може мати двох хозяїнів". Закони загалом ставили чиновників на їхній шлях, котрим було названо те, що вони мають відвернутися від особистих інтересів, не бути заздрісними і жадібними, а народ - мав бути слухняним і виконувати свою роль, щоб сприяти гармонії.

Не лише одними статтями і системою рангів був відомий Принц Сьотоку Тайсі, окрім цього він в 607р. відправив в Китай учнів, які повернувшись сприяли китаїзації Японії, займався розвитком науки, почав вести придворні хроніки, а також переназвав Ямато на Ніппон (Ніхон), що означає "Корінь Сонця", від чого і пішла європейська назва держави – Японія, що сприяло посиленню міжнародного авторитету серед інших держав азійського регіону. На жаль Сьотоку Тайсі не встиг вирішити конфлікт який назрівав, і після його смерті в 622-му році Сога спробували повністю захопити владу в державі [1, с. 169].

Смерть принца Сьотоку у 622 році стала початком нового етапу в історії Японії. Його реформи та бачення єдиної, централізованої держави зіткнулися з реальністю політичних інтриг та боротьби за владу між різними кланами.

Незважаючи на успіхи принца Сьотоку, в Японії зберігалася напружена політична ситуація. Конфлікт між імператором та могутнім кланом Сога, який фактично правив країною, загострився після смерті принца. Сога, бажаючи повністю захопити владу, намагалися повалити імператорську династію, але зазнали невдачі. Ситуація погіршувалася через зовнішні чинники: війни в Кореї та епідемії, які спустошили країну. Голод і безладдя, що охопили Японію, підірвали авторитет Сога. Син Сьотоку Тайсі спробував скористатися цим і повстати проти них, але зазнав поразки.

Однак, Сога не змогли надовго закріпити свою владу. Вони стали надто самовпевненими, прийнявши імператорські титули та зневаживши іншими аристократичними родами. Єдиним кланом, який зберіг свою силу, був рід синтоїстських жерців Накатомі, які традиційно підтримували імператора.

Союз між імператором та кланом Накатомі став вирішальним. У 645 році відбувся переворот Тайка, в результаті якого клан Сога був повалений, а в Японії розпочалася нова ера реформ.

Переворот Тайка, що відбувся у VII столітті в Японії, був одним з найважливіших етапів у формуванні централізованої держави. Цей політичний переворот призвів до радикальних змін у соціальній структурі, економіці та системі управління країною.

Основною метою реформ Тайка було створення централізованої монархічної держави за зразком китайської імперії династії Тан. Для досягнення цієї мети було проведено ряд масштабних заходів:

- Ліквідація рабства: було скасовано рабство та напіврабська залежність. Колишнім власникам рабів виплачували компенсацію.
- Реформа земельної власності: вся земля була конфіскована і перейшла у власність держави. Селяни отримували наділи землі за умови сплати податків і виконання державних повинностей.
- Створення централізованої адміністрації: було створено нову систему управління країною, на чолі якої стояв імператор.
- Введення податкової системи: була введена нова система податків, що дозволила фінансувати державу.
- Реформування судової системи: була реформована судова система, з метою забезпечення справедливості.

Реформи також мали свої наслідки, і ці наслідки були, як добрими так і поганими:

- Була створена єдина централізована держава з сильним центральним урядом.

- Реформи сприяли розвитку економіки, зокрема сільського господарства та ремесел.
- Було стимульовано розвиток культури та освіти.
- Імператор став найвищою фігурою в державі, його влада значно зміцніла.

Період Нара був золотим віком японської культури. Саме в цей час відбувається активне запозичення та адаптація китайських культурних зразків, що сформулювало унікальний Японський стиль. Саме в цей час буддизм став державною релігією, що суттєво вплинуло на всі аспекти життя японців. По всій країні будувалися величезні буддійські храми, які стали центрами культурного життя.

Завдяки контактам з Китаєм, в Японію потрапила китайська писемність. Хоча японці і створили власні фонетичні системи (хірагана та катакана), китайські ієрогліфи довгий час залишалися основним засобом для письма для офіційних документів і літератури. Саме в період Нара були складені перші офіційні історичні хроніки «Ніхон Сьокі»(720 р.), а також було створено перші поетичні антології «Кайфусо»(751 р.) [1, с. 64].

Особливе місце у культурі цього часу займає мистецтво. Мистецтво в цей час відзначалося високим рівнем майстерності та різноманітністю стилів. Буддійська скульптура, живопис, каліграфія досягли значного розвитку. Дуже великий вплив китайської культури також був на архітектуру, будувалися великі храмові комплекси, палаци, а також розвивалась міська інфраструктура.

Також, період Нара характеризується в першу чергу дією кодексу законів Тайхорьо 702 р., що відкрив "Країні Вранішнього Сонця" шлях до створення правової держави. За ним закону мав дотримуватися навіть імператор, а не лише його піддані. Так, фактично, на Сході Азії утворилась потужна держава, яка мала регулярну армію, кодифіковане право, та сильну аграрну економіку. Сама назва періоду походить від назви столиці – міста Нара, яке стало першим постійним містом-столицею, оскільки до цього моменту вона завжди змінювала своє місцезнаходження після смерті імператора. Чому відбувались зміни столиці? Відповідь проста – це відбувалось для відстоювання божественного походження імператора та його роду.

Стосовно міста Нара, то воно було першим справжнім японським містом, а на ті роки – мегаполісом. Столиця "Країни Вранішнього Сонця" вміщувала в собі близько 200000 осіб, з яких 10000 були службовцями, або працювали на адміністративний апарат. Місто було побудоване по зразку китайського Чан'аню, мало вигляд чотирикутника, з безліччю районів, урядовою вулицею, центральною вулицею "Червоного Фенікса" та палацом імператора. Займався розвитком і укріпленням Нари як центру держави (особливо уважно займався імператор Сьомму, що жив 701-749 рр.). Як в стародавній Італії всі дороги вели в Рим - так в Японії всі дороги вели в Нара. Не зважаючи на економічне піднесення, високого розвитку вона мала лише в околицях столиці, а в регіонах була на відносно відсталому рівні періоду "Кофун". Зростає також і вплив буддизму, оскільки імператор Сьомму особисто прийняв буддизм, а такою за його наказом було побудовано храм Тодайдзі зі 32-х метровою металевою статуєю Будди а також оголосив буддизм державною релігією, назвавши Будду захисником держави. Розквітала також і наука, в 712 році вийшла літописно-міфологічна хроніка "Кодзікі", а в 759р. Манйосю - шедевр світової літератури, перша антологія японської поезії.

Однак, розквіт був притаманний першій половині цього періоду. Економічно склалась така ситуація, що для кращого опанування цілинних земель та щоб позбутися дефіциту землі, котру можна обробити, було видано в 743-му році історичний наказ, за яким той хто обробив цілинну землю стає її власником - сьоеном, так почали розвиватися маєтки сьоєн. Це мало колосальне значення на економіку країни, бо державна монополія на землю розпалась, і всі землі почали швидко переходити у власність аристократії та храмам, який почав мріяти про створення теократичної Японії, робив своє військо, та загрожував державності. Окрім того, підкосила економіку й епідемія віспи, що була до цього моменту в 735-737 рр. [2, с. 72].

Владнати економічну кризу не давала політична ситуація, що була дуже складною. Після раптової смерті імператора Сьомму, до влади прийшла його дочка Кокен, яка правила до 758р., коли її було усунуто від влади через діяння Фудзіварі но Накамаро, котрий посадив на трон Дзюніна – племінника імператриці. Сам же Накамаро був фаворитом імператриці, що дало йому можливість зробити це. Однак, з'явився Докьо, що намовив Кокен на війну з племінником, котра закінчилась її перемогою і встановленню її влади під тронним ім'ям Сьотоку, й правила вона від 764 по 770 рік. Сам Докьо "ділив з імператрицею одну подушку, і керував Країною Вранішнього Сонця", тому почав роздавати посади релігійним особам, а також готувати плани щодо теократичної Японії. Однак, через кризу та занепокоєння народу, в імператриці стався нервовий струс, і вона неочікувано померла, що розбило будь-які плани і мрії Докьо. Новий тенно (імператор, голова панівного роду в Японії) Конін

(770-781 рр.) заслав його, і за підтримки могутніх уже на той час Фудзівара, зменшив вплив храму, однак, могутність і авторитет роду імператора було підірвано, і за першість в державі уже боролись два роди: Фудзівара, та Отомо. Все вирішила ситуація 784 року, коли зібравши власні військові заго-ни Фудзівара розгромили Отомо, а імператора Камму (781-806 рр.), що намагався повернути авто-ритет роду, й побудував нову столицю. Вже 794 року перенесли столицю Японії до сучасного Кіото (на той час – Хен`ян), заборонили жінкам займати трон, та постачали дружин для імператорів, що згодом з роками переросло в співправління Фудзівара з імператорським родом.

Якщо оцінити зовнішню політику того часу, то вона була не дуже активною. Основними напрямками був Китай, в якого Японія брала через своїх студентів державотворчий досвід, та землі Айнів (острів Хоккайдо) на котрі здійснювалась активна експансія.

Період Хейан, що означає мир та спокій, тривав з 794 до 1185 рр. був встановлений в 794-му році, за діяння регентів-радників Фудзівара, з якими в більшості своїй і пов'язана дана епоха історії японської держави. Досягнувши того, що столиця була перенесена в Ямасіро, місто, що отримало назву Хейан, "нащадки Аматерасу" були вимушені жити в місті наповненому людьми регентів-радників, які з роками брали на себе все більше і більше повноважень, взявши на себе фактичну повноту влади, забравши всі місця в верхівці державного апарату, будучи також верховними канцлерами починаючи з 884-го року. Пережила "Країна Вранішнього Сонця" і зміни в суспільному ладі, через те, що монархію змінила аристо-кратична диктатура, планову економіку змінила система приватних земельних наділів, або напівприват-них - сьоенів. Самі ж Фудзівара спирались на сінтоїзм, а отже, у всіх можливих негараздах котрих в Японії багато, а це повені, землетруси, звинувачували буддистів, мовляв, що ці всі лиха є карою сінтоїстських божеств. Можна було б подумати, що буддизм в Японії чекав повний крах, однак завдяки діянню най-кращих середньовічних японських філософів Кукая (774-835 рр.) та Сайтьо (767-822 рр.), ця релігія зуміла зберегтися, і реформуватися під нові умови. За Кукаєм, все, що нас оточує є проявом єдиного начала - вселенського Будди, а отже людина і Будда однакові за природою, тому зло не закладено в людях, а міститься в їх вчинках. Тим часом, як Сайтьо дотримувався іншої концепції, за якою і люди, і Будда, є зосередженням дхарм, пізнавши себе - людина пізнає Будду, а це означає злиття з Буддою, що є нірвана. Займались вони також і розвитком культури, Кукай наприклад, зажив слави як співавтор нової японської писемності. Самі Фудзівара були відомі як клан естетів, котрі переймалися питаннями архітек-тури, мистецтва, проте, в питаннях політики та економіки регенти були повністю бездарними і Японія почала впадати в тяжку кризу. Ставало звичайним розбійництво. Постраждала і судова система, оскільки вона була юридично під владою клана Фудзівара. Не було єдності ні в державі, оскільки через сьоєни влада центра слабшала, ні в самому правлячому клані, котрий розділювався на 4 гілки, з яких три слабші вважали себе приниженими. Спробу повернутися до державності зразку Тайка зробив імператор Уда (887-897 рр.) під впливом Сугавари Мітідзана (845-903 рр.). Уда правив самостійно, не призначивши канцлера, однак всі місця міністрів були за кланом Фудзівара, що значно обмежило дії енергійного імпе-ратора. Категоричним було рішення за яким Японія вперше закрилась від зовнішнього світу, що сталося в 895-му році. Уда мав безліч мінусів, тримав великий гарем, і зрештою програв в боротьбі за владу зрікшись престолу. Почало виникати самурайство, про яке поговоримо пізніше. Держава залишилась в глибокій економічній кризі, з якої зробили спробу вибратися тенно Госандзьо, та Сірокава. Перший в 1072-му зрікся престолу, та став буддійським монахом, створивши двір экс-імператора через який намагався впроваджувати обережні помірні реформи, яких так потребувало японське суспільство. Ним було впроваджено єдину систему мір та ваги, що впорядкувало торговельні відносини всередині дер-жави. Після смерті Госандзьо, владу отримав Сірокава, котрий також зрікся влади в 1086р., однак, він закріпив інститут "храмових правителів" - інсей, таким чином забравши реальну владу у Фудзівара, котрі номінально залишались володарями держави, і все ще обіймали всі посади. Цікаво, що клан регентів не боровся за владу, оскільки сам був не проти такого розвитку подій. Дбали экс-монархи про буддійські храми, підтримували військові заго-ни монахів. Перейнявши всю повноту влади в XI столітті, тенно зіткнулись з реальною картиною справ в державі, до власності якої не належали селяни, оскільки ті були вільними господарями, та земля, яку все ж таке вийшло збільшити в двічі впродовж початку XII століття. Отож економічна влада не належала тенно.

В той період Японія не мала постійної армії, і всі бунти придушували або самураї, або військові заго-ни монахів, тобто імператори залишались без військової сили. Контроль над ситуацією в державі був втрачений, і постало питання, хто саме візьме в свої руки управління державою. Від зовнішньої небезпеки державу захищало те, що ситуація в сусідів була не краща, а від загарбників "Країна Вранішнього Сонця" була захищена морем, і висадити армію на її береги вони не могли.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Стаття надає загальний огляд історії середньовічної Японії раннього періоду. Автори прийшли до висновку, що середні віки Японії (від періоду Яматай до періоду Хейан) були складними але динамічними. Відбувалися процеси формування національної ідентичності та державності, але зі збереженням її особливостей. Пізніше спостерігався сильний культурний та релігійний вплив Китаю та Кореї на розвиток Японії. Цей процес характеризувався збільшенням централізації влади, змінами в соціальній структурі, розвитком релігії (від синтоїзму до поширення буддизму), різноманітними культурними надбаннями. Також варто підкреслити, що це були періоди політичної нестабільності. В подальшому варто допрацювати та показати конкретні приклади подій японських самотутньої історії.

Література

1. Бадак А. Н., Войнич И.Е., Волчек Н. М. История средних веков: Европа и Азия. Мн.: Харвест, 2000. 656 с.
2. Рубель В. А. История середньовічного Сходу: підручник. Київ: Либідь, 2002. 736 с.
3. Рубель В. А. Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність. Київ: «Аквілон-Прес», 1997. 256 с.



УДК811:004.9

ПОКОЛІННЯ Z І ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Лебедь Ярослава, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Штепура А. П.**, кафедра прикладної лінгвістики.

У статті аналізується вплив цифрових технологій на процес вивчення іноземних мов серед покоління Z, яке виросло в умовах технологічної революції й активно використовує новітні цифрові платформи для навчання, мобільні додатки, онлайн-курси, соціальні мережі та ресурси для мовного обміну. Також у цій статті розглядаються як традиційні, так і інноваційні методи вивчення мов, зокрема через інтеграцію новітніх технологій і штучного інтелекту. Особливу увагу приділено тому, як соціальні мережі та розважальні платформи, такі як YouTube і Netflix, сприяють розвитку мовних навичок.

Ключові слова: покоління Z, вивчення іноземної мов, штучний інтелект, цифрові технології, соціальні мережі, онлайн-курси, мовний обмін.

Постановка проблеми. У світі, де інформація доступна на відстані витягнутої руки, покоління Z виросло в умовах технологічної революції, що кардинально змінює способи здобуття знань. Підходи не лише адаптуються до вимог часу, але й використовують інноваційні платформи та ресурси для навчання, що також вплинуло на методи вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Покоління Z (народжені приблизно з середини 1990-х до початку 2010-х) відзначається своїми унікальними характеристиками, які значно відрізняються від попередніх поколінь. Це покоління виросло разом з сучасними технологіями, що суттєво впливає на їхні методи навчання та засвоєння інформації.

У статті «Language Learning Strategies for Gen Z ESL Learners as Digital Natives» зазначається, що цінності та підходи до навчання, зокрема і вивчення мов змінюються під впливом технологій.

Покоління Z – це люди народжені з 1990 року до 2010. Їх ще називають «цифрові аборигени», адже з дитинства вони знайомі з цифровими технологіями. Термін «цифрові аборигени» був введений американським автором Марком Пренскі у 2001 році, щоб описати покоління, яке зростає у світі цифрових технологій [7; с.1–6.]. На сьогодні покоління Z, є більш технологічно обізнаним і має постійний доступ до великої кількості інформації, що змінює їхні стилі навчання та сприйняття знань.

Мета статті. Метою цього дослідження є аналіз стратегій вивчення мов студентами покоління Z, а також дослідження інноваційних методів навчання та їх значення для цього покоління.

Виклад основного матеріалу. Покоління Z є достатньо прогресивним і відкритим до нових підходів. Багато молодих людей сьогодні використовують різноманітні цифрові платформи для активного вивчення мов, застосовуючи мобільні додатки, онлайн-курси, а також ресурси соціальних мереж. Цей підхід дозволяє інтегрувати мову у повсякденний побут, роблячи процес динамічним і цікавим.

Поколінню Z притаманні багатозадачність, швидке реагування та здатність до швидкого пошуку інформації. Проведене міні-опитування серед представників цього покоління показало, що більшість добре орієнтуються в інформаційному просторі.

Чи легко знаходиш потрібну інформацію в інтернеті?

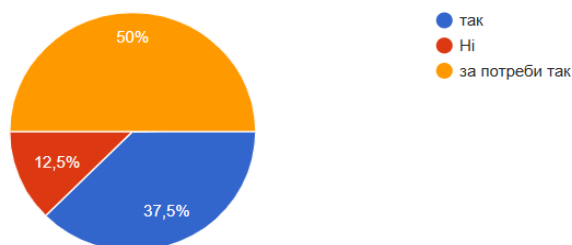


Рис.1. Ступінь орієнтації представників покоління Z в інформаційному просторі

Тож виходячи з цих характеристик ми можемо прослідкувати, які методики вивчення іноземної мови обирають та є ефективними для покоління цифрових аборигенів. Що є важливим для подальшого розвитку методології та роботи з поколінням Z.

Вивчення мов у сучасному житті є важливим. Завдяки Інтернету та сучасним технологіям ми можемо спілкуватись та взаємодіяти не лише з громадянами однієї країни, а й людьми з інших країн і континентів.

Для покоління Z комунікація є важливою, хоча більшість спілкується переважно через Інтернет. Це спонукає до розвитку мовних компетенцій, особливо коли учасники походять з різних країн, то спілкування між ними відбувається іноземною мовою, що впливає на активне та глибоке вивчення мови [1, с.88]. Через те, що покоління Z народилося в цифровому світі, воно є найбільш обізнаним у ньому. Покоління Z знає, якщо їм потрібна інформація, її легко отримати.

Покоління Z, будучи «цифровими аборигенами», має доступ до різноманітних матеріалів через Інтернет – музики, фільмів, книжок, що стимулює їхнє бажання вивчати мову. Зокрема, участь у онлайн-курсах із носіями мови не лише підвищує рівень знань, але й трансформує навчання у культурну подорож.

У покоління Z є безліч доступних способів вивчення іноземної мови. Одним із найбільш поширених способів – формальна освіта. У країнах, де англійська не є рідною, її зазвичай починають вивчати зі шкільної парти. Більшість університетів пропонують курси англійської мови, для деяких студентів вони є обов'язковими. Ще один традиційний підхід – заняття з іноземних мов, які можуть бути як очними, так і онлайн. Крім того, доступні книги для опанування граматики, лексики та розвитку мовленнєвих навичок. Як уже зазначалося покоління Z має перевагу завдяки своїй взаємодії з цифровим середовищем. Наприклад, соціальні мережі, які щодня використовуються більшістю зумерів, сприяють постійному контакту з різними мовами. Оскільки англійська домінує у цифровому світі, навіть ті, хто володіє нею на базовому рівні, змушені адаптуватися, щоб залишатися у тренді.

Інтернет для покоління Z є не лише інструментом навчання, а й основним джерелом розваг. Такі платформи, як YouTube, TikTok, Netflix чи Disney+ пропонують контент переважно іноземними мовами. Хоча більшість сервісів мають субтитри, деякі, як-от TikTok, їх не надають, що спонукає до покращення навичок слухання [2, с.3]. Чим більше часу студенти присвячують прослуховуванню іноземною мовою, тим краще вони розвивають здатність розпізнавати її фонетичні особливості, інтонаційні варіації та мовленнєві акценти. Постійне слухання сприяє формуванню навичок аудіювання, що є фундаментальним компонентом у процесі опанування іноземної мови. Воно дозволяє студентам сприймати природне мовлення, збагачувати словниковий запас і покращувати вимову. Наприклад, перегляд відеороликів або серіалів мовою оригіналу дозволяє студентам помічати мовленнєві шаблони, які вони можуть інтегрувати у власне мовлення. Якщо додати субтитри, це створює додатковий рівень взаємодії, покращуючи як слухові, так і зорові навички. Таким чином, комплексний підхід – слухання у поєднанні з візуальною складовою – сприяє глибшому розумінню і засвоєнню мови. Цей процес також стимулює розвиток когнітивних здібностей: активне слухання іноземної мови вимагає концентрації, аналізу та миттєвого застосування знань. Для покоління Z, яке звикло до швидкого потоку інформації, подібні методи навчання стають природними й результативними.

Для покоління Z, яке звикло сприймати інформацію через мультимедійний контент, прослуховування стає ще ефективнішим завдяки використанню інтерактивних форматів, таких як відеоуроки, подкасти, фільми чи музика. Візуальна пам'ять покоління Z, зокрема здатність пов'язувати аудіальну інформацію із візуальними підказками, робить навчання легшим і цікавішим. Яскраві зображення та візуалізації не лише утримують увагу студентів, але й допомагають швидше запам'ятовувати мовленнєві конструкції.

Сьогодні багато молодих людей віддають перевагу вивченню іноземних мов за допомогою електронних ресурсів замість традиційних підручників. Такий підхід має численні переваги, зокрема доступ до новітніх і більш ефективних навчальних матеріалів. Це дозволяє зробити процес опанування мови більш цікавим і адаптованим до сучасних потреб комунікації. Завдяки електронним платформам студенти можуть слухати подкасти, відвідувати вебінари або переглядати навчальні відео в будь-який зручний для них час і з будь-якого місця.

Активний розвиток соціальних мереж також впливає на вивчення мов, адже саме тут часто з'являються нові слова та вирази, що відображають актуальні тренди й явища. Однак використання такого підходу має й певні недоліки: нові слова часто сприймаються з контексту, а не через точний переклад, що іноді може призводити до помилок у їхньому використанні.

Не можна заперечувати, що соціальні мережі відіграють важливу роль не тільки як платформа для спілкування, але й як ефективний інструмент для вивчення мов. Проведене інтерв'ю з однолітками показало, що вони добре сприймають інформацію на слух та розуміють невербальні сигнали, проте без регулярної практики розмовні навички залишаються недостатньо розвиненими. Одним із перспективних методів покращення мовних компетенцій є інтеграція практичних завдань у повсякденне життя. Наприклад, замість традиційних вправ на переклад текстів, студенти можуть вести особистий щоденник мовою, яку вони вивчають, або працювати над мініпроектами, що відповідають їхнім інтересам. Такий підхід не лише сприяє вдосконаленню мовних навичок, але й занурює в інший культурний контекст, що є важливим для розвитку міжкультурної компетенції.

Мобільні додатки для вивчення мов стали важливим інструментом для розвитку мовних навичок завдяки інноваційним функціям, зокрема відеозв'язку. Це дозволяє користувачам спілкуватися з носіями мови в реальному часі, що значно підвищує ефективність навчання. Наприклад, додаток Tandem пропонує платформу для пошуку партнерів для мовного обміну з усього світу, орієнтуючись на схожі інтереси та хобі. Крім того, у Tandem доступні тематичні подкасти, які охоплюють різні аспекти культури та мови, і в них беруть участь користувачі з різних країн. Це створює унікальне середовище, де мова, яку вивчають, стає єдиним засобом спілкування. З точки зору лінгвістичного розвитку, такий підхід сприяє не тільки практиці, але й закріпленню раніше здобутих знань у цікавій та інтерактивній формі.

Таким чином, використання сучасних технологій, таких як мобільні додатки, значно розширює можливості для вивчення іноземних мов і сприяє міжкультурному спілкуванню.

Штучний інтелект (ШІ) набув широкого застосування в останні роки, зокрема у навчанні мов. Одна з основних переваг ШІ в цій сфері – можливість створення індивідуальних навчальних планів. Алгоритми машинного навчання можуть аналізувати прогрес учня, виявляти його слабкі сторони та адаптувати завдання в реальному часі. Наприклад, якщо учень відстає в граматиці, система може запропонувати додаткові вправи на цю тему, водночас зменшуючи інтенсивність завдань на вже освоєні аспекти мови.

Як ти ставишся до використання штучного інтелекту в різних сферах життя?

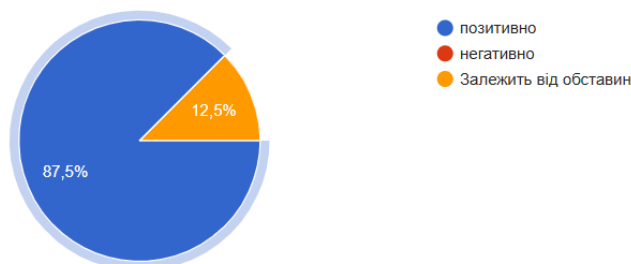


Рис. 2. Ставлення представників покоління Z до штучного інтелекту

Більшість опитаних представників покоління Z ставляться до використання штучного інтелекту позитивно, оскільки він має багато переваг, зокрема займає менше часу на пошук інформації для навчання.

Висновки. Здатність спілкуватися іноземними мовами є важливою навичкою в сучасному світі. Спілкування іноземною мовою відкриває ряд можливостей як в особистому, так і професійному житті. Покоління Z є першим поколінням, яке швидко адаптується до нових освітніх умов. Воно відкрито до використання інноваційних методів мов, зокрема через Інтернет. Нині онлайн-ресурси та мобільні додатки дозволяють ефективно вивчати іноземні мови. У найближчі десятиліття ми можемо очікувати значні зміни в підходах до навчання мов, оскільки штучний інтелект стає важливим інструментом у цьому процесі.

Література

1. Штепура А. П. Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови засобами дистанційного навчання в університетах Республіки Польща: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 297 с.
2. Darani A. P. How Generation Z Learn English as a Foreign Language in Today's Modern World. URL: https://www.researchgate.net/publication/346416339_How_Generation_Z_Learn_English_as_a_Foreign_Language_in_Today's_Modern_World
3. Defining Characteristics of Generation Z. – 2019. URL: <https://blog.ttisi.com/10-defining-characteristics-of-generation-z>
4. Generation Z – A New Lifeline: A Systematic Literature Review, 2023. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0da3/d88d21ee42408faa6333da74debbb68c69d5.pdf>
5. Language Learning Strategies for Gen Z ESL Learners as Digital Natives 2020. URL: file:///C:/Users/asus/Downloads/Language_Learning_Strategies_for_Gen_Z_ESL_Learner.pdf
6. Lernstrategien von Lernenden der Generation Z im Fremdsprachen Fernunterricht: eine Fallstudie 2021. URL: <file:///C:/Users/asus/Downloads/LERNSTRATEGIEN-VON-LERNENDEN-DER-GENERATION-Z.pdf>
7. Prensky M. Digital natives digital immigrants. 1-6 с. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>



УДК 94:340.15](520+4)

ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН НА РОЗВИТОК ЯПОНСЬКОЇ ПРАВОВОЇ СИСТЕМИ

Полонець Дарина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Прудько В. О.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті досліджується процес формування сучасної правової системи Японії в контексті впливу європейських країн, зокрема під час Реставрації Мейдзі. Проаналізовано історичні етапи розвитку японського права – від звичаєвих норм, запозичень у Китаю, до масштабної вестернізації правової системи в другій половині XIX століття. Акцентовується увага на значенні місії Івакури та відвідування Німецької імперії в ході її діяльності. Підкреслюється значення конституції як квінтесенції тривалих пошуків майбутнього вигляду правової системи Японії.

Ключові слова: Японія, право, Реставрація Мейдзі, правова система.

Актуальність теми. Японський досвід модернізації права на стику традиційного східного мислення та західних правових моделей є унікальним прикладом успішної адаптації зовнішніх ідей до національного контексту. Особливо цінним є те, що Японія зуміла не лише засвоїти чужі правові інститути, а й зберегти власну правову ідентичність, що є важливим уроком для країн, які перебувають у пошуку. Дослідження історичних основ формування японського права дозволяє глибше зрозуміти сучасну правову систему країни та механізми її функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана тематика відносно недавно увійшло до кола інтересів вітчизняних дослідників. Однак, вона вже встигла привернути увагу таких дослідників як О. А. Васянович [1], М.А. Вороніна [2], О.М. Олійник [7] та інші. Окрім цього дана тема висвітлюється в численних інтернет ресурсах [5; 6].

Метою дослідження є спроба охарактеризувати вплив європейських країн на трансформацію правової системи Японії в період Реставрації Мейдзі, виявлення ключових етапів запозичення західних правових норм та оцінка їх адаптації до національного історико-культурного контексту. Особлива увага приділяється ролі окремих європейських моделей (французької, пруської, британської) у формуванні нової японської правової системи.

Об'єкт дослідження: процес становлення та еволюції правової системи Японії в історичному контексті, зокрема у період Реставрації Мейдзі.

Предмет дослідження: вплив правових систем європейських країн (Франції, Німеччини, Пруссії, Великобританії) на реформування японського законодавства, інституцій державного управління та формування нормативно-правової бази Японії наприкінці XIX століття.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглянути процес становлення нового японського права епохи Мейдзі та роль європейських держав в ньому, потрібно одразу дізнатися історичні передумови цього питання.

Зародження права на території сучасної Японії почалося задовго до початку нашої ери. Вже у 250 р. до н. е. на островах діяло неписане звичаєве право яке було невід'ємне від традиційних поглядів синтоїзму – релігії яка наділяла особливою силою навколишню природу – сонце, гори, річки і т. д. Для прикладу, до 701 р. н. е. термін «закон» позначався тим же ієрогліфом, що і зараз, але вимовлявся по іншому, тому мав зовсім інше значення «божа воля, те, що прийшло з гори» [2, с. 82].

Японія дуже довго піддавалась впливу китайських ідей та теорій, тому в її правовій системі прослідковувався вплив традиційних китайських вірувань, таких як конфуціанство та частково буддизм. Під цим впливом за зразком китайських кодексів були прийняті перші законодавчі акти – «конституція Сьотоку», «маніфест Тайка», «Тайко Ре» та «Тайко Рицу», які створили досконалу модель правління на чолі якої стояв імператор [1, с. 331]. Суспільство було чітко поділене на класи, які існували згідно з установленими нормами, все врегульовувалося законом, окрім майнових питань які вирішувались за допомогою звичаєвого права.

Однак, така оптимістична картина проіснувала недовго – влада імператора послабилася, настав період феодалної роздробленості та, окрім цього, роздробленості правового апарату. У роки правління Камакурського сьогунату (1185–1333) одночасно співіснували цілих три правові системи: право кутехо, право хондзехо та право букехо, кожна з яких застосовувалась як в імператорському дворі та землях підвладних йому, так і на територіях під керівництвом сьогуну [7, с. 357]. В цей же час Японія стає більш милітаризованою – набуває більшого значення привілейована військова каста відома як самураї, а також утверджується фігура сьогуну – військового правителя країни, в наслідок чого імператор відіграє уже більш формальну роль.

Аналогічна ситуація спостерігалась і в подальшому, аж допоки на політичну арену не вийшов Токугава Ієясу, який поставив за мету ліквідувати роздробленість та об'єднати роз'єднані землі Японії. Перехід до нового часу ознаменувався формуванням централізованої держави в якій влада була зосереджена в руках сьогуну, але в той же час визнавалась окремі права на самоврядування для найзаможніших феодалів. Саме в цей період була прийнята політика ізоляції – заборонялося як в'їжджати в країну, так і покидати її межі. Саме в таких умовах поступово сформувалась загальна судова система. У суді розглядались гучні публічно-правові суперечки, а побутові, соціальні суперечки на зразок Китаю вирішувались поза судом через звичаєве право. Правова думка також не стояла на місці, що ілюструється двома документами «Сто статейні установлення Токугави» (1616) й «Кодекс зі ста статей» (1742) [7, с. 358].

Дивлячись на всі ці етапи розвитку права на території Японії, можна з упевненістю сказати, що хоч вона і була побудована на китайських традиціях, японцям вдалося зберегти частинку самобутності яка виявлялась у звичаєвому праві. Однак загальний рівень світового піднесення загрожував самоізоляції країни, тому невдовзі Японія змушена була відкрити свої кордони для іноземців, та відкритись до нових ідей. Зі зростаючим невдоволенням владою сьогуну та іноземним тиском, який проявився у підписанні низки нерівноправних економічних договорів, в країні розпочалася справжня громадянська війна в результаті якої інститут сьогунату було ліквідовано, а влада опинилася в руках імператора та його уряду. Процес цих зрушень та перетворень охрестили Реставрацією Мейдзі.

Саме в цей період постало питання в якому напрямку буде розвиватися тогочасна Японія. Зміни зачепили всі сфери життя і звичайно вони не обійшли стороною правову систему. Одночасно з цим країну

охопив стрімкий процес вестернізації – активного запозичення досягнень та інновацій із країн заходу. Для початку імператорський уряд ліквідував князівства та розділив всі землі на окремі префектури, зрівняв у правах всіх громадян, почав створення регулярної призовної армії, ввів єдину валюту – ієну.

Не вирішеною все ще залишалася проблема норм правового регулювання, тому вирішенням проблеми стало запозичити досвід інших країн, саме тому до країни було запрошено французького юриста Гюстава Буассонада. Його зусиллями за французьким зразком були створені кримінальний та кримінально-процесуальний кодекси які були затверджені парламентом у 1880 р. В плани Буассонада також входив цивільний кодекс, однак його створення відхилили [3, с. 13].

Під впливом всіх цих змін у 80-тих р. XIX ст. був розгорнутий активний рух за конституцію, саме тому до Європи та Америки була відправлена спеціальна комісія під керівництвом новообраного міністра закордонних справ Івакури Томомі. Основними завданнями поставленими перед експедицією були: презентувати світові нову країну яка з 1868 р. відкрилася світові та прагнула визнання, спробувати переглянути нерівноправні договори, а також вивчити досвід інших країн у побудові держави сучасного зразка [5]. До складу групи входило близько ста чоловік: 48 дорослих та понад 50 дітей наймолодшій серед яких було всього 6 років, однак кожен з них в майбутньому став успішним політиком, міністром чи культурним або освітнім діячем. Місія Івакури відвідала 12 країн (Північна Америка, Британська імперія, Франція, Німецька імперія та ін.) та 120 міст в кожному з яких вони відвідували державні структури, посольства та зустрічалися з впливовими лідерами. Знаковою була зустріч з канцлером Бісмарком, під час якої він поділився власним досвідом, коли Пруссія у нещодавньому минулому була в такому становищі як і Японія, але змогла вистояти під тиском більших країн завдяки патріотизму та згуртованості народу. Бісмарк закликав підтримувати «сердечні відносини» і як би там не було, але всі наступні роки політика Японії відповідала його порадам. Японців також вразила прусська конституція 1850 р., тому саме її було обрано як зразок для майбутньої конституції [6].

Делегація повернулася на батьківщину і продовжила свою діяльність, але уже маючи за плечима досвід інших країн які вони застосовували у внутрішній політиці та подальшій модернізації управлінського апарату. По приїзду додому один із членів місії – Іто Хіробумі, майбутній міністр внутрішніх справ, в повній секретності разом зі своїми колегами почав розробляти перші варіанти конституції. Так уже в 1880 р. був складений перший конституційний проект, а у 1888 р., після численних правок, представлений остаточний. Всі деталі написання та редагування трималися у таємниці від громадськості. Остаточний проект Іто пройшов обговорення у Таємній Раді і був затверджений Імператором Японії 11 лютого 1889 року як «Конституція Великої Японської Імперії». Вона набула чинності з 29 листопада 1890 року і діяла без поправок до прийняття нової Конституції Японії 1947 року. Вона включала в себе 7 розділів які налічували 76 статей, 46 з яких мали прусське походження; оригінальних же статей налічується не більше трьох [4, с. 21]. Як і у прусській моделі конституційної монархії, японська Конституція поєднувала ліберально-демократичні цінності з абсолютною владою монарха, але також містила оригінальні положення про божественність природи Імператорської влади, відображені у перших статтях. Одночасно з цим були проголошені закони про формування палат представників. Органами державної влади в Японії були імператор, Кабінет Міністрів, Таємна рада та двопалатний Парламент. Формою роботи Парламенту були щорічні сесії тривалістю в 3 місяці. Він міг розглянути лише ті поправки до Конституції, які були запропоновані самим імператором. Парламент складався з 2 палат: Палати перів (призначені імператором на 7 років члени його родини, носії дворянських титулів) та Палати депутатів (обирались народом на 4 роки, віковий ценз – 25 років, майновий ценз – сплата прямих податків у розмірі 15 ієн). Такий майновий ценз виявився завищеним навіть для деяких колишніх самураїв, тому згодом його було опущено до 10 ієн. У Британії було запозичено апарат Таємної ради, але японці змінили його призначення на свій манер. Японська таємна рада займалась тлумачення імператорських указів таконституції, вирішення питань пов'язаних з проблемами престолонаслідування, зміна законів. Через такий важливий внесок у роботу законодавчої гілки влади, Таємну раду прозвали «третьою палатою парламенту» [3, с. 14].

Судові закони було прийнято під впливом голландського та французького права. Вперше в Японії був створений інститут прокурорів, а також адвокатів які ще мали назву дайгенін. У 1898 р. почав діяти Цивільний кодекс, який було укладено японськими спеціалістами із західного права, що відібрали найкращі елементи інших документів але зберегли самобутність японської правової думки. Готовий кодекс Японії містить схожі елементи з цивільним кодексом Франції [1, с. 332].

Отже, упродовж своєї історії Японія демонструвала здатність адаптувати зовнішні впливи до власних умов, зберігаючи при цьому національну самобутність. Початково орієнтуючись на китайську

модель державного управління та права, країна створила унікальну систему, де формальне законодавство поєднувалося зі звичаєвим правом. Проте саме Реставрація Мейдзі стала ключовим етапом правової трансформації Японії, під час якої відбулося активне запозичення європейського досвіду. Під впливом Франції, Німеччини, Пруссії, Великобританії та інших країн було створено сучасну правову систему: прийнято нові кодекси, розроблено конституцію, утворено двопалатний парламент, впроваджено інститут прокурорів і адвокатів. Особливу роль відіграли особистості, такі як Іто Хіробумі та Івакура Томомі які на основі власних спостережень за європейськими системами адаптували їх до японських реалій. Пруська модель конституційної монархії стала зразком для японської Конституції 1889 року, поєднавши західні правові принципи з традиційною сакралізацією імператорської влади.

Таким чином, японська правова система кінця XIX століття є прикладом успішного синтезу західних правових норм та національних традицій. Запозичення не носило характер сліпого копіювання, а було ретельним відбором найкращих елементів із збереженням японської ідентичності. Це дозволило Японії не тільки модернізувати державу, а й увійти до числа провідних світових держав у XX столітті.

Література

1. Васянович О. А. Вплив міжнародного права на національну правову систему Японії. *Часопис Київського університету права*. 2015. № 3. С. 331–334.
2. Воронін М. А. Феномен японської правової системи. Характеристика та особливості. *Право та інноваційне суспільство*. 2016. № 1 (6). С. 81–89.
3. Грубінко А., Рудов Я. Правова система Японії як продукт трансцивілізаційної рецепції: історико-правові аспекти. *Актуальні проблеми правознавства*. 2023. Вип. 4 (36). С. 12–18.
4. Зінченко О.В. Еволюція конституції Японії (1889-1946 рр.): компаративне дослідження. *Електронне наукове видання «Аналітично-порівняльне правознавство»*. 2022. № 1. С. 20–24.
5. Місія Івакури: учасники. *Петро і Мазепа*: веб-сайт. URL: https://petrimazepa.com/uk/misiya_ivakuri_uchasniki (дата звернення: 14.05.2025).
6. Місія Івакури: японський пошук політики національного розвитку. *Петро і Мазепа*: веб-сайт. URL: https://petrimazepa.com/uk/misiya_ivakuri_yaponskiy_poshuk_politiki_nacionalnogo_rozvitku (дата звернення: 14.05.2025).
7. Олійник О. М. Формування правової системи Японії. *Питання сходознавства України: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Харків, 2019. С. 356–359.



УДК 070.033: 655.11

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІВЕНТ-МЕНЕДЖМЕНТІ ВИДАВНИЦТВА «БОРОДАТИЙ ТАМАРИН»

Савчук Олена, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. наук із соціальних комунікацій, доц. **Подолька Н. С.**, кафедра української мови, літератури, культурології та журналістики.

У статті досліджено особливості використання інноваційних технологій в івент-менеджменті українського видавництва «Бородатий Тамарин». Проаналізовано сучасні форми промоції книжкової продукції, зокрема застосування бренду автора, активну присутність у соціальних мережах, співпрацю з медійними особистостями, використання елементів доповненої реальності, QR-кодів та створення супутніх продуктів (наприклад, настільних ігор). На прикладі діяльності письменника Макса Кідрука показано ефективність подієвого менеджменту у популяризації літератури серед широкої аудиторії. Зроблено висновок, що видавнича сфера активно впроваджує новітні технологічні рішення, що сприяє зростанню інтересу до читання та розвитку книжкового ринку в Україні.

Ключові слова: івент-менеджмент, інноваційні технології, видавництво, промоція книг, бренд автора, доповнена реальність, книжковий маркетинг.

Сучасна українська наука мало уваги приділяє вивченню промоційного менеджменту видавництва. Здебільшого вітчизняні дослідники базують публікації на історичних аспектах формування інноваційних технологій в івент-менеджменті. Проте вчені виокремлюють наступні з форм сучасних технологічних рішень: застосування PR-комунікацій, встановлення контактів з громадськістю у соціальних мережах, за допомогою власного сайту, взаємодії зі ЗМІ та блогерським середовищем, випуск книг із доданою реальністю, мерчування продукту, використання брену автора, авторські тури та інше.

Можна спрогнозувати, що заключним етапом низки взаємопов'язаних у постіндустріальному суспільстві подій стане те, що інформаційні технології одночасно з подорожчанням в стратегічно важливих областях знеціняться на загал. Так, вже сьогодні пересічній людині доступна можливість роботи зі штучним інтелектом, інформаційними генераторами, загальною мережею Інтернету з доступом до майже будь-якої інформації.

Українські видавничі бренди протягом останнього десятиліття зробили вагомі кроки у «діджиталізацію» своєї діяльності, особливо в рамках питання промоції видань. Однією зі стратегій промоцій, що широко використовується видавцями сучасності, стало залучення до онлайн-трендів сучасності, взаємодії з книжковими блогерами, зірками інтернету та цікавими медійними особистостями в рамках проведення своїх івентів.

Видавництво «Бородатий Тамарин» входить до низки провідних українських видавництв, що характеризуються якісним проведенням взаємодії спілкування зі своїми читачами. Так, у видавництва активно ведуться сторінки у соціальних мережах («Facebook», «Instagram», «TikTok», «Twitter»), є власний сайт з наявними робочими контактами. В епоху соціальних мереж, комунікації в онлайн-середовищі повноцінно замінюють живе спілкування з представниками пропонованої компанією продукту.

Характерною особливістю «Бородатого Тамарину» є активне застосування видавництвом «бренду автора» (побудови асоціативних ланцюгів навколо певної особистості з метою ідентифікації його творчості), що стало одним з наслідків комерціалізації літературної творчості [1]. Так, основна реалізація складових подієвого менеджменту видавництва «Бородатий Тамарин» відбувається за безпосередньої участі його власника – відомого українського письменника Макс Кідрука у проєктах, де він може гідно його представити.

Письменник був гостем на ютуб-каналі «Підпільний стендап»; науково-популярному каналі про розвінчання міфів «Це ніхто не буде дивитись»; ютуб-каналі інтерв'юєрки, колишньої журналістки Емми Антонюк «Коло комедії»; комедійному шоу «ISLND»; українському телеканалі, що навчає медіаграмотності «Сенс»; ютуб-каналі однойменної книгарні, а також «Суспільне Луцьк», «Суспільне Рівне», «Суспільне Чернівці» – каналах Національної суспільної телерадіокомпанії України, новинному каналі «Район. Культура», «Українське Радіо», «Mezha Media» та багатьох інших.

Крім цього, М. Кідруком ведеться власний ютуб-канал, де висвітлюються новини щодо книг та фанатських зустрічей, наявні презентаційні матеріали [2].

Макс Кідрук є активним учасником книжкових фестивалів України, серед яких: KyivBookFest, VinBookFest (2021), Фронтера (2018, 2023), Черкаський книжковий фестиваль (2021, 2023), Літературна резиденція «Місто натхнення» (2021), форум «Кам'яний острів» у Кам'янці-Подільському (2015 рік).

Крім цього, характерним вже традиційним для письменника стало представлення власних нових книжок в турах по Україні та всьому світу, на лекціях та зустрічах з читачами. Серед таких, зокрема «Не озирайся та мовчи» – презентаційний тур на сто міст у 2017 році, «Де немає Бога» – тур у 2018 році, у якому було відвідано більше ста міст України. Тури Макса Кідрука є найуспішнішою реалізацією подієвого менеджменту «Бородатого Тамарину», адже саме завдяки виїздам Кідрука по чисельній кількості міст України з 2017 року письменник став відомим та здобув чисельну любов майбутніх фанатів в усіх кутках України [3].

Однією з технологій, що ймовірно може використовуватися у майбутньому видавцями задля покращення презентаційних заходів є застосування носіїв реклами з доданою реальністю. Це дозволить видавцям передавати сюжет книг та задумки максимально наближено до реальності, відображаючи світогляд автора, будуючи фанатське відчуття книги та формуючи цілий окремий всесвіт як то часто буває після екранізації окремих видань ще на етапі купівлі книг [4].

Видавництво «Бородатий Тамарин» вже користується наближеною до суті PR-рекламування технологією. Зокрема, під час прочитання книги Макса Кідрука «Теорія незвичайності», яка стала оформленим зібранням його радіо-подкастів, що були підготовані для читання в рамках етеру «Радіо.Свободи» для читачів доступна можливість синхронного прослуховування історій на будь-якій

зручній для них платформі після сканування розміщених на початку книги кюар кодів. Тож, ефективність використання такої технології доведена [5].

Крім, цього на прикладі «Бородатого Тамарину» вже сьогодні не складно відслідкувати наскільки виріс рівень маркетингової промоції нових видань в Україні протягом останніх років, завдяки використанню новітніх технологій у формуванні зовнішнього вигляд книг та мерчу, пов'язаного з ними. Так, видавництво «Бородатий Тамарин» нещодавно анонсувало про вихід повноцінної настільної гри «Нові темні віки. Колонія» за мотивами власної книги Кідрука «Колонія». «Настільна гра «Нові Темні Віки. Колонія» – асиметрична стратегія на контроль персонажів, ресурсів і територій за мотивами однойменного бестселера Макса Кідрука. Перша в Україні гра такого масштабу, створена повністю за українським лором», – так гру описують її творці [6]. У майбутньому не складно уявити, що розповсюдження гри призведе до зростання інтересу до твору нової аудиторії, нових поколінь, влаштування ними масштабних ігрових турнірних дебатів.

Перехід до якісно нового рівня створення видавничої продукції дозволить популяризувати читання серед майбутньої молоді поданням книги не лише як видання, а й як провідника в цікавий повноцінний окремий всесвіт. Яскравим прикладом успішного створення такого роду «окремого читацького світу» є всім відомий «Гаррі Поттер» Джоан Роулінг, що зі звичайної дитячої книги перетворився на окремий фантазійний вимір. Застосування інноваційних технологій значно покращить і форми планування івентів, пов'язаних з презентацією книг, і формати їхнього проведення, надаючи творцям широкий простір для втілення своїх ідей та фантазій.

Ефективне планування діяльності будь-якого підприємства визначається його здатністю мобілізуватися під останні технічні стандарти. Так, видавнича галузь та її планування не можуть стати виключенням. Використання у своєму подієвому менеджменті передових технічних технологій вже стало звичним та характерним для реалізації виготовленого продукту у книговидаванні, проте передбачувано у майбутньому вони займатимуть ще вагомніше місце.

Література

1. Лозинський А. Бренд автора в епоху цифрових комунікаційних технологій. *Збірник праць Науково-дослідного інституту пресознавства*. 2016. Вип. 6. С. 267–276.
2. Max Kidruk – офіційний YouTube-канал [Електронний ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/c/MaxKidruk>
3. Подібного ще ніхто не робив: Макс Кідрук – про тур 100 містами України та свою нову книгу [Електронний ресурс]. URL: <https://gre4ka.info/interv-iu/40418-podibnoho-shche-nikhto-ne-robyv-maks-kidruk-pro-tur-sta-mistamy-ukrainy-ta-svoiu-novu-knyhu-foto/>
4. Шендерівська Л. П. Карпінська В. В., Шумак З. А. Актуальні види рекламування продукції видавництва (за результатами опитування молоді). *Поліграфія і видавнича справа*. 2020. № 2. С. 168–175.
5. Кідрук М. Теорія неймовірності: сімдесят історій про все на світі. Київ: Бородатий Тамарин, 2023. 304 с. (Серія «Аксолотль»).
6. Кідрук М., Войтович М. Нові Темні Віки. Колонія [Настільна гра]. Київ: Бородатий Тамарин, 2025. 1 ігровий комплект. URL: <https://tamarinbooks.com/merch/nastilna-gra-novi-temni-viky-koloniya/>



УДК 81'367.5:81'25

ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАСИВНОГО СТАНУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ

Семирій Анна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Штепура А. П.**, кафедра прикладної лінгвістики.

У пропонованій статті проаналізовано граматичні особливості пасивного стану в англійській та українській мовах, визначено його функціональне навантаження у різних мовних контекстах, розглянуто основні труднощі й стратегії перекладу. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу структурних моделей пасивних конструкцій та їх адаптації у перекладацькій практиці.

Ключові слова: пасивний стан, граматики, англійська мова, українська мова, синтаксис, переклад.

Постановка проблеми. Пасивний стан є невід'ємною складовою граматичної системи англійської та української мов, проте його структура, функції та сфери використання суттєво різняться. Англійська мова активно використовує пасивні конструкції в наукових, офіційних та технічних текстах, тоді як українська частіше застосовує активні або безособові конструкції.

Ці відмінності ускладнюють переклад, особливо під час адаптації текстів із різними стилістичними нормами. Крім того, аналіз пасивного стану є ключовим для розуміння мовної специфіки, створення природних перекладів і забезпечення точності міжмовної комунікації.

Метою статті є виявлення граматичних і функціональних особливостей пасивного стану в англійській та українській мовах, аналіз їхніх відмінностей і формулювання перекладацьких стратегій для адекватної передачі змісту та стилю.

Виклад основного матеріалу. Пасивний стан (пасив) в англійській та українській мовах має суттєві структурні відмінності, зумовлені їх граматичними особливостями. В англійській мові пасив утворюється через поєднання допоміжного дієслова «to be» у відповідній часовій формі та дієприкметника минулого часу (*Past Participle*). Наприклад, у реченні «*The project was completed on time (Проект був завершений вчасно)*» допоміжне дієслово «was» вказує на минулий час, тоді як дієприкметник «completed» виражає значення дії, виконаної суб'єктом.

Такий підхід дає змогу англійській мові точно передавати часові, модальні та аспектуальні відношення. Пасивні конструкції легко адаптуються до різних часових форм, наприклад:

- *The book is being written* (Книгу пишуть зараз).
- *The experiment will have been conducted by next week* (Експеримент буде завершено до наступного тижня).

Крім того, англійська мова дозволяє використовувати модальні дієслова (*must, can, should*) у поєднанні з пасивними конструкціями, що додає відтінків необхідності чи можливості, наприклад:

- *The report must be finished by 5 PM* (Звіт має бути завершений до 17:00).

В українській мові пасивний стан передається різноманітними способами. Одним із найпоширеніших способів є використання зворотних дієслів із суфіксом «-ся». Наприклад, у реченні «*Книга читається легко (The book is read easily)*» суфікс «-ся» чітко передає пасивне значення, але без акценту на виконавцеві дії. Ця форма характерна для усного мовлення та неформальних текстів.

Інший спосіб – побудова пасивних конструкцій із дієприкметниками, що переважно використовується в офіційних і формальних текстах, наприклад: *Завдання було виконано вчасно (The task was completed on time)*. Такі конструкції акцентують увагу на результаті дії, а не на її виконавцеві. У багатьох випадках дієприкметниковий пасив супроводжується допоміжними словами, *такими як-от було, буде, є* [1].

В українській мові значного поширення набули безособові пасивні конструкції, особливо у формальних текстах. Наприклад: *Рішення прийнято (The decision has been made)* уникає вказівки на суб'єкта дії, що сприяє збереженню викладу. Подібні конструкції є менш поширеними в англійській мові, яка зазвичай вимагає чіткої структуризації із зазначенням підмета або його заміника.

Зазначені відмінності у формуванні пасивного стану відображають типологічні особливості мов. Англійська, будучи аналітичною мовою, тяжіє до стандартизованих конструкцій із допоміжними словами, що забезпечує чіткість і передбачуваність. Українська, натомість, як мова синтетична, пропонує ширший спектр виражальних засобів, заснованих на граматичних формах самих дієслів. Це дозволяє їй гнучко адаптуватися до контексту, акцентуючи увагу на об'єкті дії або на її результаті [1].

Пасивний стан у кожній мові виконує важливі функції, що впливають на побудову речення, його стилістичні особливості та смислові акценти.

В англійській мові пасив широко використовується для зміщення уваги з виконавця дії на об'єкт або результат. Це особливо характерно для формальних і наукових текстів, де суб'єкт дії є несуттєвим або свідомо не згадується. Наприклад, у реченні «*The vaccine was developed in record time (Вакцину розробили у рекордний термін)*» акцент робиться на сам факт розробки, а не на тому, хто її здійснив. Такий підхід також дозволяє уникнути надмірної суб'єктивності, що важливо у діловому, науковому та технічному стилях.

Крім того, пасивний стан у англійській мові сприяє створенню чітких логічних структур, де ключова інформація розташовується на початку або наприкінці речення. Це забезпечує плавність викладу та сприйняття тексту. Наприклад:

- *Important data was collected during the experiment* (Важливі дані було зібрано під час експерименту).

В українській мові функції пасивного стану відрізняються через переважне використання активних конструкцій. Хоча українська мова також може акцентувати увагу на результаті чи об'єкті дії, пасивні конструкції застосовуються значно рідше тут використовується рідше, ніж в англійській. Український пасивний стан зазвичай застосовується у формальних текстах, таких як юридичні документи, офіційна кореспонденція або наукові статті. Наприклад: *Проект було схвалено комісією* (*The project was approved by the committee*) [1].

У розмовному стилі українська мова частіше використовує активні конструкції навіть у тих випадках, де в англійській мові було б доречно вживати пасив. Наприклад, англійське «*The book was published in 2020*» може бути перекладено як «*Книгу видали у 2020 році*», де використовується активна форма дієслова «*видали*» з неявним виконавцем. Це дозволяє уникати формалізму в мові та забезпечувати більш природний мовлення [3].

Крім того, важливою функцією в українській мові, в українській мові важливою функцією пасивного стану є передача безособовості, коли виконавець дії свідомо не згадується. Такі конструкції широко застосовуються в офіційному мовленні, наприклад: *Закон прийнято Верховною Радою* (*The law has been passed by the Verkhovna Rada*). У подібних випадках пасивні конструкції надають тексту нейтральності, що сприяє формуванню об'єктивного і формального тону.

У порівнянні з англійською мовою, де допоміжне дієслово «*to be*» відіграє ключову роль у створенні пасивних конструкцій, українська мова не має спеціального допоміжного дієслова для цієї мети. Натомість пасивний стан утворюється за допомогою дієприкметника пасивного стану, який може поєднуватися з дієсловами «*бути*» або «*стати*» залежно від часу й виду дії. Це забезпечує додаткову варіативність у побудові конструкцій [6].

Примітно, що в українській мові пасивні конструкції мають більшу гнучкість і не завжди суворо відповідають класичним зразкам. Наприклад, конструкція «*Завдання виконано*» є стійким виразом, у якому пасивне значення передається через дієприкметник «*виконано*». В англійській мові еквівалентна конструкція буде виглядати як «*The task has been completed*», де обов'язково використовується допоміжне дієслово «*has been*», що вказує на завершеність дії.

Пасив у українській мові переважно використовується у формальних текстах, таких як: офіційні документи, технічні та наукові матеріали, де важливо акцентувати увагу на дію або її результаті, а не на виконавцеві. Водночас у повсякденному мовленні пасивні конструкції зустрічаються значно рідше. Для передачі аналогічних значень зазвичай використовуються активні конструкції або безособові форми. Наприклад, замість «*Завдання було виконано*» в розмовному контексті частіше використовують «*Виконали завдання*».

Окрім того в українській мові дуже широко застосовуються безособові конструкції, які мають схожий зміст із пасивом, але не містять явного підмета. У ситуаціях, коли дія відбувається без зазначення виконавця, можуть використовуватися такі форми, як:

- *На вулиці стало темно* (*It became dark on the street*).

Хоча конструкція безпосередньо не є пасивною, у контексті відсутності підмета вона виконує подібну підкреслюючи стан або результат дії.

Пасивні конструкції в мовах часто використовується для акцентування результату або стану, досягнутого після виконання дії, а не опису самого процесу. Наприклад, англійська речення «*The room has been cleaned*» підкреслює стан кімнати після очищення, а не саму дію. В українській мові це можна передати як пасивною конструкцією «*Кімната була прибранна*», так безособово формою – «*Кімната чиста*». Важливо враховувати, що кожна мова має свої підходи до вираження дії та її результату, які часто відрізняються [7].

Переклад пасивного стану англійською та українською мовами створює певні труднощі, зумовлені відмінностями у граматичній структурі та стилістичному використанні пасиву.

Однією з основних проблем є адаптація англійських пасивних конструкцій до природного стилю української мови, яка зазвичай уникає надмірного використання пасиву. Наприклад, речення «*The report was finalized yesterday*» може бути перекладено як «*Звіт завершили вчора*», що є активною конструкцією. Обидва варіанти передають однаковий зміст, але активна конструкція звучить природніше для українського мовця.

Ще однією проблемою є переклад безособових конструкцій, характерних для української мови. Англійська мова зазвичай вимагає чіткої граматичної структури із зазначенням підмета, що ускладнює адаптацію. Наприклад, українське «*Рішення прийнято*» перекладається як «*The decision has been made*», проте англійське речення потребує більш формалізованої побудови [7].

У деяких випадках під час перекладу з української на англійську перекладачі змушені додавати неявного виконавця дії. Наприклад, речення «Усі питання було вирішено» може бути перекладено як «All issues were resolved by the committee», де додається виконавець «by the committee» для дотримання англійських синтаксичних норм [2,3].

Таким чином, успішний переклад пасивного стану залежить від вміння перекладача не лише зберігати граматичну точність, а й адаптувати текст до стилістичних норм цільової мови. Це потребує знання як формальних, так і неформальних аспектів використання пасивних конструкцій у кожній із мов.

Переклад пасивного стану між англійською та українською мовами є складним процесом, що вимагає від перекладача не лише точного відтворення граматичної структури, але й збереження стилістики, контексту та прагматичних нюансів тексту. Одним із основних завдань є вибір між буквральним відтворенням пасиву або його адаптацією до природних норм мови перекладу [4].

Однією з ефективних стратегій перекладу є еквівалентний підхід, коли пасивна конструкція англійського тексту передається пасивною формою в українському. Наприклад:

- *The experiment was conducted under strict conditions* → *Експеримент було проведено за суворих умов.*

Цей підхід найкраще пасує для формальних текстів, наукових статей чи офіційних документів, де важливо зберегти нейтральність і об'єктивність викладу.

Інша стратегія, трансформація пасиву в актив, полягає у заміні пасивної конструкції активною, що часто доречно в українській мові для досягнення більш природного звучання. Наприклад:

- *The report was finalized yesterday* → *Звіт завершили вчора.*

Така трансформація дозволяє уникнути надмірної формальності, зберігаючи при цьому оригінальний зміст.

Для безособових українських конструкцій, які передають пасивний зміст, застосовується структурна адаптація. Наприклад:

- *Рішення прийнято* → *The decision has been made.*

У таких випадках перекладач повинен знайти компроміс між буквральним перекладом і природністю англійської побудови часто додається виконавець дії або уточнюється контекст: *The decision has been made by the board.*

Ще однією стратегією є додавання чи опущення деталей, залежно від вимог цільового тексту. Наприклад, в англійському тексті часто вказується виконавець дії, навіть якщо роль другорядна:

- *The bridge was designed by a renowned architect* → *Міст було спроектовано відомим архітектором.*

В українському перекладі вказівка на виконавця може бути опущена, якщо вона не є критично важливою для контексту.

Пасивний стан відіграє різну роль у стилістичних нормах англійської та української мов.

В англійській мові пасив часто використовується для підкреслення офіційності, об'єктивності чи формалізованості тексту. У звітах, інструкціях, наукових статтях чи юридичних документах, пасивні конструкції допомагають створити нейтральний тон і уникнути персоніфікації. Наприклад:

- *It is recommended that all safety procedures be followed* (*Рекомендується дотримуватися всіх процедур безпеки*).

Українська мова, навпаки, тяжіє до активних конструкцій або безособових форм у подібних контекстах. Наприклад, в інструкціях часто замість пасиву використовуються наказові речення або безособові звороти:

- *Follow all safety procedures* → *Дотримуйтесь усіх процедур безпеки.*

У художніх текстах пасив застосовується для досягнення певного стилістичного ефекту, такого як акцентування дії, а не виконавця, або створення атмосфери відстороненості. Наприклад:

- *The door was left open* (*Двері залишилися відкритими*).

В українському перекладі подібні конструкції можуть передаватися або через пасив, або через активні форми, залежно від художнього задуму перекладача: *Двері залишили відчиненими*.

Граматична система англійської мови, орієнтована на фіксований порядок слів, зазвичай вимагає чіткої суб'єктно-предикатної структури, навіть у пасивних конструкціях. Це контрастує з українською мовою, де синтетична природа дозволяє широкую варіативність у побудові речень, що впливає на вибір конструкцій у перекладі [4].

Наприклад, англійське речення «The results have been analyzed thoroughly» передає чітку структуру з підметом (*The results*), допоміжним дієсловом (*have been*) і дієприкметником (*analyzed*).

Речення «*Результати було ретельно проаналізовано*» може не вимагати чіткого підмета, створюючи більш гнучкий порядок слів залежно від контексту [8].

Важливим аспектом є також прагматична адаптація. У текстах із високим ступенем формалізації англійський пасив майже завжди зберігається в українському перекладі для збереження тону, наприклад:

- *The policy was revised in 2022* → *Політику було переглянуто у 2022 році.*

Однак у менш формальних контекстах переклад часто адаптується до активних чи безособових форм, як-от:

- *The problem was resolved yesterday* → *Проблему вирішили вчора.*

Таким чином, переклад пасивного стану є не лише граматичним завданням, але й стилістичним процесом, який вимагає врахування особливостей кожної мови, мети тексту та його цільової аудиторії.

Пасивний стан відіграє важливу роль у міжкультурній комунікації, оскільки граматичні структури часто відображають культурні особливості та мовленнєві традиції.

В англійській мові, яка є глобальним засобом спілкування, пасив широко використовується для збереження нейтральності й уникнення прямого вказівки на виконавця дії. Ця практика має глибокі культурні корені: в англійських суспільствах приділяється велика увага політкоректності, уникненню персональної відповідальності в офіційних текстах і зосередженню на об'єкті чи результаті дії. Наприклад, у корпоративній документації чи офіційних звітах замість активної форми «*We made a mistake* (Ми зробили помилку)» зазвичай використовується пасивна конструкція: «*A mistake was made* (Було допущено помилку)», що дозволяє уникнути прямого звинувачення.

В українській мові подібна практика не настільки поширена. Вона тягнеться до більш персоніфікованих і активних форм викладу, особливо в усному мовленні. Наприклад, замість пасивного «*Було ухвалено рішення*» у неформальному спілкуванні або менш офіційних текстах частіше використовують активну конструкцію «*Ми ухвалили рішення*». Це підкреслює відкритість та акцент на суб'єкті дії, що є рисою комунікативного стилю українців.

Ці відмінності є особливо важливими у перекладацькій діяльності, зокрема у сфері дипломатії, міжнародного бізнесу та правових текстів. Неправильне розуміння або використання пасиву може призвести до втрати стилістичної точності або зміщення акцентів у перекладі. Наприклад, в англійській дипломатичній кореспонденції пасив дозволяє уникати особистих випадів чи надмірної відповідальності: *It has been observed that certain issues remain unresolved* (Було зауважено, що деякі питання залишаються невирішеними). Український переклад подібної конструкції може потребувати адаптації, щоб зберегти нейтральність і дипломатичний характер викладу. У таких випадках важливо знайти баланс між буквальним відтворенням і стилістичними нормами цільової мови.

Висновок. Пасивний стан в англійській та українській мовах має різноманітні граматичні форми, стилістичні функції та культурно обумовлені особливості використання. Англійська мова, будучи аналітичною, тягнеться до стандартних конструкцій, які полегшують синтаксичний аналіз і підкреслюють формальність. Українська, як синтетична мова, пропонує ширший вибір способів вираження пасивності, що дозволяє гнучко адаптувати структуру тексту до стилю й контексту.

Усі ці аспекти мають велике значення як для міжкультурної комунікації, так і для перекладацької практики. Розуміння функцій пасиву, його граматичних форм і культурних особливостей допомагає зберігати зміст і стилістику тексту, створюючи якісний і природний переклад.

Література

1. About active, passive and resultative construction in Ukrainian professional texts against a background of the other languages | Academic Journals and Conferences. Academic Journals and Conferences|. URL: <https://science.lpnu.ua/terminology/all-volumes-and-issues/herald-no-869-2017/about-active-passive-and-resultative>
2. Alexander L. G. Longman English grammar practice. London : Longman, 1990. 296 p.
3. Carling, M., Jervis, S.. Grammar time 4. Longman, 2003.
4. Carling, M., Jervis, S.. Grammar time 5. Longman, 2003.
5. Верба Л. Г., Верба Г. В. Граматика сучасної англійської мови. Довідник. ТОВ «ВП Логос – М», 2006.
6. Куликов, Л. В. Пасивні конструкції у мовах світу. Київ : Наук. думка, 2009.
7. Черноватий, Л.М., Карабан, В.І., Набокова, І.Ю. та ін. Практична граматики англійської мови з правами. Том 2 : посібник для студентів ВНЗ. Вінниця : Нова кн., 2005. 288 с.
8. Яценко, Л. В. Граматика англійської мови: теорія та практика. Київ : Либідь, 2004.



УДК 94 (477) «1649. 1666»

РОЗПОВСЮДЖЕНІ ІМЕНА І ПРИЗВИЩА НОСІВКИ ТА КОБИЖЧІ СЕРЕДИНИ XVII СТ. (ЗА ДАНИМИ РЕЄСТРІВ І ПЕРЕПИСІВ)

Шевченко Григорій, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти I курсу факультету суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Галь Б. О.**, кафедра історії та археології.

У статті визначено найпоширеніші імена і прізвища населення Носівки та Кобижчі за матеріалами Реєстру Війська Запорозького 1649 р. та Переписних книг 1666 р.

Ключові слова: прізвища, антропонімія, Реєстр 1649 року, Переписні книги 1666 р., Кобижча, Носівка.

Досліджувати історію українських міст XVII ст. неможливо без детального вивчення особового складу населення. Дані про населення Гетьманщини збереглися у описово-статистичних джерелах ранньомодерного часу, що містять матеріали статистичного, фіскального, адміністративного та господарського обліку. Вони містять списки імен і прізвищ різних соціальних груп, що дозволяє заглянути в демографічну структуру окремих поселень, відтворити соціальний стан жителів XVII ст., а також краще зрозуміти мотиви саморепрезентації та ідентифікації людей тієї доби.

Аналіз поширених імен та прізвищ у межах конкретної місцевості, зокрема Носівської та Кобижчанської сотень, викликає інтерес у науковців. На той час ці населені пункти були типовими представниками козацького середовища і репрезентують мікрорегіон. У XVII ст. Носівка і Кобижча були частиною Ніжинського полку – адміністративно-територіальної одиниці Гетьманщини, що зазнала значних змін унаслідок Національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького.

Особливий інтерес становить статус Носівської сотні, що існувала упродовж 1648–1782 років. Спочатку вона входила до складу Остерського полку, однак після його скасування у 1649 році Носівка увійшла до складу Ніжинського полку, а з 1669 року була передана до Київського полку, у складі якого залишалася до ліквідації полково-сотенного устрою [5, с. 3]. Кобижча ж уже 1649 року згадується як сотенне містечко Ніжинського полку [15, с. 230]. Обидва населені пункти були частиною процесів суспільної трансформації Гетьманщини й заслуговують на детальне історико-ономастичне дослідження.

Завдяки даним, які фіксувалися у документах того часу, можна виявити сталі родові назви, а також встановити зв'язок між прізвищем та соціальним статусом особи.

Метою дослідження є визначення найпоширеніших імен і прізвищ населення Носівки та Кобижчі за матеріалами Реєстру Війська Запорозького 1649 р. та Переписних книг 1666 р.

Так «Реєстр Війська Запорозького 1649 року», укладений після Зборівського миру наприкінці 1649 – на початку 1650 рр., містить поіменні списки понад 40 тисяч козаків, що розкривають етнічний та соціальний склад населення, подають відомості про сотенно-полковий устрій Гетьманщини [12].

За даними переписних книг 1666 р., складених з фіскальною метою, можна проаналізувати структуру населення, його майновий стан, професійний склад та податкове навантаження. Перепис населення був проведений за ініціативою московського уряду з метою встановлення контролю над територією Війська Запорозького. Переписники, прибувши на початку 1666 року, стикнулись з опором від населення, яке сприймало цей процес як крок до закріпачення. Проте перепис було завершено наприкінці 1666 – на початку 1667 року.

Оригінали переписних книг 1666 р. зберігаються в Російському державному архіві давніх актів (РДАДА, м. Москва) [16]. На сьогодні введено до наукового обігу три частини книг. Перша, за редакцією О.М. Лазаревського, була видана у 1900 р., в якій містяться матеріали перепису Прилуцького, Лубенського, Миргородського та Полтавського полків [7]. Друге видання з'явилося на світ у 1933 р. завдяки В.О. Романовському, де є публікації Київської, Ніжинської та Батуринської книг [9]. У 2013 р. вийшла друком «Чернігівська переписна книга 1666 р.», яку опублікували І. Ситий та С. Горобець [14]. Остання відображає в собі перепис населення Чернігівського полку та прилеглої території білоруського Задніпров'я. Інформацію про населення Носівки та Кобижчі можна знайти в другому виданні.

Крім вивчення джерел, безпосередньо пов'язаних з демографічною ситуацією середини XVII ст., дослідники також приділяють увагу ширшим питанням історичної антропонімії та соціальної структури

населення. Варто відзначити монографію М. Худаша «З історії української антропоніміки» (1977). Автор ґрунтовно проаналізовано процеси формування прізвищ на території України в період XIV-XVIII ст. Він приділяв увагу семантиці, словотвірним моделям і соціальній функціональності антропонімів. Худаш окреслює історичні умови виникнення прізвищ, які згодом стали спадковими прізвищами, а також простежує вплив соціального статусу, професії, місця проживання осіб на формування ідентичностей через особові назви [13].

П. Пиріг опублікував дослідження, присвячене перепису населення українських міст XVII ст. [10].

У своїй статті О. І. Дзира аналізувала прізвищеві назви того часу, утворені на основі діяльності їхніх носіїв. На основі актових книг, описів замків і маєтків, а також грамот автор досліджує прізвища, пов'язані з традиційними заняттями. В цей список входить сільське господарство, ремесло, торгівля, церковне життя, а також мистецька та інтелектуальна сфера. Особливу увагу приділено зниклим або рідкісним видам діяльності, що відображали господарське і соціальне життя українців. Автор поділяє прізвища на групи за значенням і показує, у яких історичних умовах вони з'явилися. Також він розглядає, як з часом від основних прізвищ утворювалися похідні [3].

Любов і Роман Осташі присвятили статтю історичній онімній лексиці, зокрема лексикографічно опрацювали другу частину чоловічих власних імен із початковою групою П, які були зафіксовані у списках полків Реєстру Війська Запорозького 1649 р. Автори розглянули їхнє походження, фонетичні й словотвірні зміни, указали також на кількість носіїв кожного імені у Реєстрі. Дослідники зафіксували вживання імені в інших писемних пам'ятках від давнини до наших днів [8].

Н. Вирста і Н. Рокіцька проаналізували основні напрями вивчення українських прізвищ від кінця XVII до початку XXI ст. Також вони розглянули етапи формування прізвищ, їх лексичну основу, функції у мові та суспільстві. Зазначили, що досі не створено повного реєстру українських прізвищ, а зібрані в окремих регіонах матеріали часто представлені лише в дисертаційних дослідженнях і зберігаються в особистих архівах науковців [2].

Аналіз списків реєстрових козаків у межах Носівки та Кобижчі дає змогу виокремити імена, які найчастіше зустрічаються у документі 1649 р., а які – найрідше. Найчастіше в документі зустрічається ім'я Іван – 14 разів. На другому місці за кількістю згадок знаходиться ім'я Грицько (Гриць) – 8 фіксацій. Відносно часто зустрічаються також імена Феско (4 згадки), Васко, Левко, Лєско, Степан, Яцко (по 3 згадки кожне).

Менш чисельно представлені такі імена, як Ісай, Костя, Максим, Опанас, Павло, Роман, Савка, Семен, які фіксуються по 2 рази. Решта антропонімів у реєстрі мають одиничні вживання. Це, зокрема, Андрій, Вакула, Василь, Гаврило, Гордий, Данило, Дацко, Дашко, Демид, Дорош, Євхим, Ігнат, Кондрат, Лаврин, Лук'ян, Марко, Микита, Миско, Михайло, Назар, Онанка, Остап, Пархом, Петро, Пилип, Протас, Процик, Радко, Федір, Хведір, Юрко, Юско, Яндрусько, Ярема.

На відміну від імен, які в списках реєстрових козаків із Носівки та Кобижчі 1649 р. демонструють значну варіативність із чітко вираженими домінантами (як-от Гриць, Іван), прізвища зустрічаються здебільшого поодинокі. Лише незначна частина антропонімів має повторення двічі. Зокрема, зафіксовано чотири прізвища, які трапляються по два рази: Ващенко, Жданенко, Кондратенко, Онищенко [12, с. 472-473].

В матеріалах перепису населення 1666 р. найчастіше зустрічається ім'я Іван, яке фіксується 43 рази. На другому місці опинилося ім'я Гриць (14 згадок), а далі – Андрій, Семен, Федор, Яцко, що мають по 10 фіксацій кожне. Дещо рідше зустрічаються Данило (9 згадок), Максим (9), Степан (8), Павел (6), Васка, Микита, Фома (по 5 згадок).

Імена Гаврило, Єрем, Єхим, Кирик, Матвей, Миско, Наум, Остафей, Роман, Федька, Яско згадуються по 3–4 рази кожне. Також у списках рідкісніше трапляються імена, які зафіксовано лише двічі: Андрій, Гришка, Денис, Ємелян, Захар, Ілля, Клим, Кузьма, Левко, Макар, Осип, Петро, Савка, Филип, Юско тощо.

Переписні книги 1666 р. демонструють зростання повторюваності окремих прізвищ. Абсолютним домінантом у переліку є прізвище Іванов, яке зафіксовано 7 разів. Досить часто зустрічаються також прізвища Дехтяр (5 згадок), Литвин, Микифоров, Михайлов, Осипов (по 4 рази кожне). Тричі згадуються Данилов, Коломиєць, Резник, Свидовські, Семенов, Степанов.

По дві згадки мають ще понад три десятки прізвищ, зокрема: Андреев, Антоненко, Борщенко, Горкавой, Григор'єв, Грищенко, Делетенко, Дуброва, Єремков, Єрмоленко, Ігнатенко, Калачник, Климиха, Кожем'яка, Козарской, Коноваленко, Кратенко, Лахненко, Личной, Малинка, Малой, Мартинець, Мисченко, Михненко, Мозоль, Павленко, Петренко, Старой, Тарасенко, Тимофеев, Тищенко, Турба, Федоров, Хиленко, Чернобай, Шищенко, Шульжишин, Яковлев [9, с. 222-230].

В документах 1649 та 1666 років можна спостерігати наявність однотипних прізвищ. Зокрема, в обох документах фіксуються носії прізвищ Бутченко, Вовченко, Грушко, Дурицький, Жданенко, Міщенко, Муха, Оніщенко, Савченко, Третяк і Ярошенко.

В переписних книгах 1666 р., в якій є записи про жителів Носівки, згадуються Єфрем і Семен Третяки, тоді як у реєстрі 1649 р. фігурує Іван Третяк. Прізвище Міщенко представлено в Носівці вдовою Ворониною та в Кобижчі Іваном (1666 р.), тоді як у 1649 р. в об'єднаному списку Носівського й Кобизького повітів фігурує Роман Міщенко. Прізвище Оніщенко носили вдова Оніщиха і Яким у Носівці (1666 р.) та Грицько й Миско у реєстрі 1649 р.

В Носівці зафіксовано також Максима Вовченка у 1666 році й Кліма Вовченка у 1649 році. Остапій Дурицький згадується в Носівці (1666 р.), а Пилип Дурицький – у реєстрі 1649 р. Прізвище Муха зазначено в Носівці в переписі 1666 р. без імені, тоді як у реєстрі 1649 р. фігурує Яцько Муха.

Іван Ярошенко у переписі Носівки 1666 р. має таке ж прізвище, як і в Кості Ярошенка в реєстрі 1649 р. Подібна ситуація й з Іваном Грушком (Носівка, 1666 р.) та Савкою Грушком (1649 р.). Грицько Бутченко згадується в Носівці в 1666 році, а Іван Бутченко – у 1649 р.

У Кобижчі перепис 1666 р. фіксує Єрофея Жданенка, а реєстр 1649 р. згадує Романа та Назара Жданенків. Прізвище Савченко в тому ж повіті представлено Оскою (1666 р.) та Ісаєм (1649 р.) [9, с. 222-230; 12, с. 472-473].

Особові імена, зафіксовані у Реєстрі Війська Запорозького 1649 р. та у Переписних книгах 1666 р. по Носівці та Кобижчі, не збігаються. Жодна з осіб, згаданих у переписі 1666 р., не тотожна за іменем жодній особі, присутній у реєстрі 1649 р.

Важливо підкреслити, що у Переписних книгах 1666 року зустрічаються жінки-вдови, які самостійно господарювали на землі після смерті чоловіків.

У Носівці зафіксовано кілька таких випадків: «Вдова Кириха паше чотирма волами та одним конем; вдова Іваниха Мициха паше двома волами та одним конем; вдова Шевчиха Мартиниха паше двома волами та одним конем; вдова Доголиха паше двома волами та одним конем; вдова Ворониha Мищиха паше двома волами; вдова Оніщиха паше одним волон; Костючиха вдова паше одним волон; Черевчиха вдова паше одним волон».

У Кобижчі наявні подібні записи: «Вдова Іваниха Шулжиха паше волон та конем; вдова Климиха паше волон та конем; вдова Єсчиха Сутужиха паше волон та конем; вдова Юрихиха Свидовська паше волон та конем; вдова Климиха Безпалчого паше двома волами; вдова Петрихиха Морозиха паше волон» [9, с. 222-230].

Серед зафіксованих у джерелах прізвищ привертають увагу ті, що мають виразний зв'язок із заняттями або походженням їхніх носіїв. Так, у переписних книгах 1666 р. згадуються прізвища Калачник, Коломиєць, Різник, що дає підстави припускати їхній зв'язок із конкретними ремеслами, поширеними в Носівці та Кобижчі в середині XVII ст.

Прізвище Калачник належить до категорії тих, хто мав відношення до харчових ремесел. Його носіями були продавці хлібопекарських виробів (калачник – «той, хто випікає калачі; продавець калачів») [17, с. 77]. До цієї ж групи можна віднести прізвище Різник (два значення: м'ясник і торговець м'ясом), яке вказує на професію людини, що займалася забоєм худоби [11, с. 49]. Хоча прямих згадок про цехову організацію в Носівці немає, саме прізвище може свідчити про зайнятість представників роду в цій сфері.

Переважна більшість українських прізвищ із суфіксом -єць називає місто, звідки родом та чи інша людина. До цієї групи можна віднести прізвище Коломиєць (Коломієць), яке трактується як вказівка на походження з міста Коломия [6, с. 5]. Також коломийцями називали чумаків, які возили сіль із солеварень [4]. Своєю чергою прізвище Литвин походить від назви країни Литва [6, с. 67]. Припускаючи також, що антропонім Козарской може бути пов'язаний з с. Козари, що розташоване неподалік від Носівки.

Завдяки аналізу прізвищ можна спробувати виявити певні соціальні та географічні маркери, закладені в антропонімії Носівки та Кобижчі. Частина прізвищ прямо вказує на заняття носіїв, інші – на географічне походження.

Цікаво простежити, що певна частина прізвищ, зафіксованих у джерелах XVII ст., збереглася в Носівці та Кобижчі до нашого часу. Ось їх неповний перелік за 1649 рік, який відображено у виданні «Сторінки історії Носівки»: Баришовець, Ващенко, Вовченко, Довгаленко, Дубовик, Дурицький, Киян, Кондратенко, Малишенко, Мартиненко, Муха, Назаренко, Наливайко, Овад, Овдієнко, Оніщенко, Приходько, Радченко, Сабашенко, Самокишенко, Товкач, Товкаченко, Третяк, Ус, Харченко, Шелестенко та інші.

За 1666 рік того ж видання автори підкреслили прізвища, які з тих часів зустрічаються і тепер: Бакланенко, Бондар, Бровко, Бутченко, Вовченко, Дегтяренко, Дуброва, Дурицький, Ємець, Зуб, Ігнатенко, Йовенко, Кліща, Коломієць, Кононенко, Корованко, Кратенко, Лободенко, Малинка, Мирханко, Нагорний, Падалко, Петренко, Приступка, Радченко, Самокиша, Симоненко, Смик, Смиченко, Тищенко, Третяк, Туник, Фаль, Хиленко і ряд інших [1, с. 23, 36].

Проаналізувавши персональний склад населення Носівки та Кобижчі на основі Реєстру Війська Запорозького 1649 р. та Переписних книг 1666 р., можна зробити певний висновок. Встановлено, що найпоширенішими іменами обох періодів були Грицько, Іван, Семен, Степан і Федір. У документах 1666 р. простежується значне зростання частоти фіксації імен. Прізвища, які згадуються у документі 1649 р. мали одиничні згадки, тоді як в переписі 1666 р. їх кількість набагато більша, навіть деякі з них простежуються в обох джерелах. Жінки (вдови), яких зафіксували в Переписних книгах 1666 р., виступають повноправними землевласницями та господарками.

Загалом, антропонімічне дослідження підтвердило, що джерела персонального обліку населення є важливим матеріалом для дослідження соціальної структури, ідентичностей та локальної історії Носівки та Кобижчі.

Література

1. Буняк І., Буняк А., Комар О. Сторінки історії Носівки: до 850-річчя першої літописної згадки про місто. Київ: «Бібліотека українця», 1997. 60 с.
2. Вирста Н. Б., Рокіцька Н. В. Основні напрямки дослідження українських прізвищ (кінець XVII – початок XXI ст.): І. Доробок українських ономастів. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*. Warszawa, 2020. 55. Article № 1948. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/22920> (дата звернення: 24.04.2025).
3. Дзира О. І. Прізвищеві назви XIV – першої половини XVII ст., утворені від виду діяльності носіїв як історичне джерело. *Науковий потенціал славістики: історичні здобутки та тенденції розвитку: тези доповідей Міжнар. наук. конф. до Дня слов'янської писемності і культури* (Київ, 21 травня 2015 р.). К., 2015. С. 129–131.
4. Ісаєвич Я. Д. КОЛОМІЙЦІ. Енциклопедія історії України: Т. 4: Ка-Ком / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2007. 528 с. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Kolomysci> (дата звернення: 13.05.2025).
5. Коваленко С. Мринська і Носівська сотні Війська Запорозького: історична довідка. НМБФ «Ніжен», Ніжин: видавець ПП Лисенко М.М. 2022, 5 с.
6. Лазуренко В. М., Цехмистренко О. В. Спадщина роду. Прізвища жителів Черкащини у назвах населених пунктів, держав, річок, морів, національностей. Черкаси: «Вертикаль», видавець Кандич С. Г., 2011. 96 с.
7. Малороссийские переписные книги 1666 года / Послесловие Ал. Лазаревского. К., 1900. 114 с.
8. Осташ Л., Осташ р. Реєстр Війська Запорозького 1649 року: варіант лексикографічного опрацювання. *Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика*. 2015, №20. С. 182-195. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Uxxs_2015_20_18 (дата звернення: 24.04.2025).
9. Переписні книги 1666 року / Приготував до друку і зредагував В. О. Романовський. Всеукраїнська академія наук, Археографічна Комісія. Київ, 1933. 460 с.
10. Пиріг П. Перепис населення українських міст XVII ст. *Сіверянський літопис*. 2010. №4-5, с. 16-82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sl_2010_4-5_4 (дата звернення: 24.04.2025).
11. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища. Київ: Наукова думка, 1966. 217 с.
12. Реєстр Війська Запорозького 1649 року / Упорядн. О. В. Тодійчук (гол. упорядн.) [та ін.]. Київ: Наукова думка, 1995. 592 с.
13. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. Київ: Наукова думка, 1977 р. 236 с.
14. Чернігівська переписна книга 1666 року / Упор, та вступ І. Ситий, С.Горобець. Чернігів: видавець Лозовий В. М., 2013. 248 с.
15. Шамрай С. Місто Кобижча в XVIII ст. *Записки історико-філологічного відділу ВУАН*. К., 1928. Книга XXVI. С. 229-313.
16. Швидько Г. К. Переписні книги 1666 року як джерело до історії Української козацької держави періоду її формування. *Січеславський альманах*. 2014. № 7. С. 5–12. URL: <http://ir.ntmu.org.ua/handle/123456789/157863> (дата звернення: 24.03.2025).
17. Ющишина О. М. Прізвищеві назви і прізвища Центральної Хмельниччини XVII – XXI ст.: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Вінниця, 2019. 294 с.



УДК 159.942:159.944,4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Авер'янов Андрій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті аналізується зміст емоційного вигорання особистості, теоретичні підходи до розуміння його структури, динаміки розвитку, факторів виникнення, основних симптомів та наслідків впливу на фізичний і психічний стан людини.

Ключові слова: емоційне вигорання, професійне вигорання, стрес, дистрес, дезадаптація, виснаження, психологічний захист.

Постановка проблеми. Проблема емоційного вигорання особистості на даному етапі розвитку зарубіжної та вітчизняної психологічної науки є досить поширеною і різнобічно дослідженою. Проте це не скасовує потребу її подальшого вивчення, особливо враховуючи складну військово-політичну, соціально-економічну та демографічну ситуації, в яких перебувають громадяни нашої держави в останні роки її існування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми емоційного вигорання присвятили свої роботи чимало зарубіжних та вітчизняних учених. Так, зміст, структура та функції цього феномену відображені у дослідженнях таких зарубіжних вчених як Н. Андрєєва, А. Ленгле, К. Маслач, В. Орел, Ф. Дж. Сторлі, В. Шауфелі, Х. Дж. Фрейденбергер та інші. Серед українських вчених дане питання досліджували Х. Василькевич, І. Ващенко, А. Висоцький, І. Галецька, Г. Гнускіна, Т. Грубі, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Л. Помиткін, С. Максименко та інші.

Також варто зауважити, що проблема емоційного вигорання особистості піднімалася під час дослідження певних категорій фахівців і була означена терміном «професійне вигорання». Так, більшою чи меншою мірою на даному етапі є дослідженими професійні спільноти психологів (І. Калашник, Х. Василькевич, С. Харченко та ін.), соціальних працівників (І. Асєєва), педагогічних працівників (Т. Зайчикова, Т. Солодкова, А. Ракицька та ін.), медиків (Л. Карамушка, Д. Любимова, Є. Ісаєва та ін.), менеджерів (І. Галецька, О. Матвієнко, М. Надьожина та ін.), підприємців (Л. Карамушка, Г. Гнускіна) та ін.

Мета дослідження. Здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми емоційного вигорання у психологічній науці; дослідити зміст даного поняття, визначити підходи до розуміння його структури, динаміки розвитку, факторів виникнення; розкрити основні симптоми та наслідки впливу на людину.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах зустрічаються різні погляди на розуміння явища емоційного вигорання. Так, вченими використовуються поняття «емоційне вигорання», «емоційне згорання», «емоційна слабкість», «психоемоційне вигорання», «психічне вигорання», «психологічне вигорання», «психологічне виснаження», «синдром згорання», «вигорання емоцій» і навіть «вигорання душі». Першочергово ж у якості наукового розуміння було використано термін «burn-out» (згорання, вигорання), автором якого є американський психолог і психіатр Х. Дж. Фрейденбергер [15]. Багатозначним є також і змістовне наповнення цих понять, які характеризують складне поліаспектне явище.

Перші натяки існування проблеми емоційного вигорання дослідники знаходять ще у давніх біографіях і автобіографіях відомих особистостей: римського імператора Діоклетіана, поета Й. В. Гете та ін. Спроби розуміння вигорання, які були здійснені до 1974 р., вважаються періодом донаукового осмислення або описовим етапом [9]. Саме формулювання «вигорання душі», «спопеліле серце» і подібні є прикладом опису певного людського досвіду.

Г. Бредлі, проводячи дослідження в Інституті вивчення злочинності та правопорушень (Сакраменто, Каліфорнія) 1969 року, одним з перших використав термін «staff burnout» (англ. вигорання персоналу) для опису поведінки офіцерів, що керували програмою впливу на неповнолітніх правопорушників [15].

Німецький вчений Д. Боярле цього ж року визначив вигорання як стан, що повільно розвивається і характеризується зниженням психічних можливостей, появою обурення та звільненням з роботи як виходом переживань людини [17].

Перше наукове дослідження цього явища датується 1974 роком і пояснюється з позицій теорії стресу. Х. Фрейденбергер, характеризуючи психологічний стан поступового виснаження емоційної сфери, втрату мотивації і зниження відданості волонтерів Безкоштовної клініки Святого Марка для наркозалежних та безпритульних у Нью-Йорку, використав термін «staff burn-out» (з англ. професійне вигорання). Вчений писав, що професійне вигорання – це виснаження енергії у працівників соціальної сфери, яке настає внаслідок того, що вони за час своєї роботи накопичують у собі проблеми своїх пацієнтів або клієнтів. У результаті у працівників з'являється цинічна установка, що є своєрідним способом захисту: «навіщо турбуватися, це не має жодного значення» [15]. Цей підхід до розуміння емоційного вигорання прийнято називати клінічним.

Паралельно, незалежно від напрацювань Х. Фрейденбергера, почав розвиватися соціально-психологічний підхід, автором якого стала американська дослідниця, соціальний психолог і професор філософії К. Маслач. Під час опитувань працівників сфери послуг у Каліфорнії було виявлено, що вони часто почувають себе емоційно виснаженими, виявляють негативні почуття щодо своїх клієнтів і відчувають кризу професійної компетентності. Дослідниця зацікавилася тим, що працівники долають емоційне збудження на роботі, використовуючи когнітивну стратегію відокремленої турботи (detached concern) [17].

Напрацювання Х. Фрейденбергера і К. Маслач викликали певне зацікавлення піднятим питанням, але здебільшого воно все ж розглядалося у межах популярної психології, не маючи серйозного наукового підґрунтя.

З середини 1980-х років починається аналітико-експериментальний період, який характеризується розумінням вигорання як комплексу взаємопов'язаних симптомів, появою психодіагностичного інструментарію, розробкою концептуальних моделей вигорання, зародженням підходів до розвитку вигорання та його детермінант.

На сучасному етапі (з 1992 р. згідно з Т. Колтунович) дослідження вигорання відбувається на різних рівнях у різних країнах, до вивчення долучено багато дослідників, міжнародних організацій, приділяється увага дослідженню емоційного вигорання представників різних професійних груп та сфер життєдіяльності. Синдром вигорання наразі розглядається як хвороба і внесений до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) [8]. У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень, труднощами управління власним життям» зазначений синдром знаходиться під номером Z 73.0.

Аналіз психологічної літератури дає можливість зробити висновки про те, що розуміння природи емоційного вигорання на даному етапі є досить різноманітним. Так, Х. Фрейденбергер розглядав емоційне вигорання як хронічну втому, депресію і фрустрацію, коли індивід змушений займатись справою, яка не задовольняє його амбіції й не приносить очікуваного результату [15].

К. Маслач описала вигорання як синдром фізичного, емоційного виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням, і полягає в розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрати розуміння і співчуття до клієнтів [17].

Реакцією на хронічний стрес, що досягнув своєї межі, схильні означити синдром емоційного вигорання Р. Бйорк, Е. Грінгаласс, А. Широм [11, 13, 14, 16].

У роботах Т. Зайчикової [7], Л. Карамушки [8, с. 88–93], Г. Ложкіна [11, с. 36–43] професійне вигорання розглядається як наслідок некерованого стресу, психофізіологічної реакції, зумовленої частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, спрямованими на задоволення трудових потреб, яка супроводжується психологічним, емоційним, інколи фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність.

Т. Рогинська [5] також наголошує, що прояви професійного стресу вказують на характерні риси тривалого стресу та психічного навантаження. Вона вважає, що початок емоційного вигорання починається з посиленої затрати енергетичних ресурсів, внаслідок чого в результаті починає проявлятися психологічна втома, яка трансформується в розчарування. Виходячи з даного положення синдром емоційного вигорання можна розглядати як динамічний процес, який починає розвиватися одночасно із стресовими реакціями організму.

Г. Гнускіна, аналізуючи зміст професійного вигорання, схильна деталізувати наукові погляди та виділити 5 основних підходів до розуміння сутності зазначеного поняття: вигорання як результат дії професійного стресу; вигорання як механізм психологічного захисту; вигорання як вид професійної деформації особистості; вигорання як професійна криза; вигорання як клінічне порушення [2].

Як не існує єдиного погляду на феномен вигорання, так неможливо виокремити і одне розуміння його структури та динаміки.

Так, у 1980-х роках ХХ ст. виникло три підходи до розуміння власне терміна вигорання, його симптомів та факторів ризику: результативний, процесуальний, синтетичний.

Представники першого підходу розглядають вигорання як певний стан, що включає в себе ряд конкретних та стабільних елементів; другого – вигорання як процес, який складається з послідовних фаз; третього – репрезентують вигорання і як стан, і як процес та роблять акцент на загальній симптоматиці, передумовах і сфері, у якій воно відбувається.

Результативний підхід представлений роботами Е. Аронсон, П. Брілл, Д. Грін, А. Пайнс, К. Маслач і С. Джексон та ін. У його межах зародилося декілька моделей вигорання.

Так, Е. Аронсон і А. Пайнс представили однофакторну модель емоційного вигорання. Вони вважають вигорання станом фізичного, емоційного й когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переобтяжених ситуаціях. Виснаження розглядається ними як головна причина, решта ж проявів переживань і поведінки є наслідком. Фізичне виснаження описувалось авторами моделі через низьку енергію, хронічну втому та слабкість; емоційне – відчуттям безпорадності та безнадії; когнітивне – розвитком негативного ставлення до себе, своєї роботи та життя [18].

В. Шауфелі та Х. Сиксма вважають двофакторну модель вигорання конструктором, що складається з емоційного виснаження (скарги на здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження) та деперсоналізації (погіршення ставлення до інших, зниження самооцінки щодо своїх професійних досягнень і професійної компетентності) [19].

Автори трьохфакторної моделі С. Джексон і К. Маслач представляють синдром вигорання у вигляді тривимірного конструкта: 1) емоційне виснаження – спустошення або зменшення емоційних ресурсів, відчуття себе на межі сил, постійні скарги на головний біль, застуду; 2) деперсоналізація – процес розвитку негативних установок відносно людей, з якими працюють; 3) редукція особистих досягнень – тенденція негативної оцінки власної роботи з клієнтами, відчуття незадоволеності і низька професійна самооцінка [17].

Г. Ферт, А. Мімс, взявши за основу модель К. Маслач, створили чотирихфакторну модель вигорання. При цьому вони поділили фактор деперсоналізації на два підвиди: деперсоналізація, пов'язана з роботою, та деперсоналізація, пов'язана з клієнтами.

Процесуальний підхід представлений роботами М. Буріша, Дж. Грінберга, Д. Етціона, Р. Кеп'юто, Д. Спаньола, К. Чернісса та ін. [11, 14, 18].

Як п'ятиступеневий процес розглядає вигорання Дж. Грінберг. Він визначає такі етапи: 1) «медовий місяць» - професійна діяльність приносить все менше задоволення; 2) «недолік палива» - поява втоми, апатії, ухилення від професійних обов'язків; 3) «хронічні симптоми» - виснаження, хворобливість, психологічні переживання; 4) «криза» - розвиток хронічних хвороб, втрата працездатності; 5) «пробиття стіни» - прогресування захворювань, загроза кар'єрі [16].

К. Чернісс, описуючи вигорання як процес, виокремлює три стадії його протікання: 1) стрес – дисбаланс між ресурсами та вимогами середовища; 2) напруга – раптова нетривала емоційна напруга, втома, виснаження; 3) оборонні копінг-стратегії – зміна у поглядах і поведінці (механічне виконання обов'язків) [12, с. 17].

Відповідно до концепції М. Буріша, розвиток синдрому емоційного вигорання проходить шість фаз: 1) застережлива фаза – надмірна участь і виснаження; 2) фаза зниження рівня власної участі у ставленні до співробітників, оточення, професійної діяльності; 3) фаза емоційних реакцій – депресія, агресія; 4) фаза деструктивної поведінки – зміни інтелекту, мотиваційної, емоційно-соціальної сфер; 5) фаза психосоматичних реакцій – зниження імунітету, безсоння, підвищення артеріального тиску, тахікардія, головний біль, сексуальні розлади та ін.; 6) фаза розчарування та негативної життєвої установки – відчуття безпомічності та безглуздості життя, відчай [11, с. 25–26].

Р. Кеп'юто, Д. Спаньола у розвитку вигорання виділяють три стадії: I - симптоми короточасні і виявляються в турботі про себе (розслаблення, перерви в роботі); II – симптоми мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції; III – хронічні симптоми, можливість фізичних і психологічних проблем [13].

Д. Етціон наголошує, що вигорання починається без попередження, повільно, непомітно, розвивається до конкретного моменту і потім раптово у людини з'являється почуття виснаження, яке важко пов'язати з конкретною стресовою ситуацією [14, с. 16–17].

Синтетичний підхід до проблеми вигорання представлений поглядами В. Шауфелі та Д. Енцманна, котрі тлумачать його як «стійкий, негативний, пов'язаний з роботою стан свідомості «нормальних» людей,

що характеризується виснаженням, супроводжуваним дистресом, відчуттям спаду ефективності, зниженням мотивації та розвитком дисфункціональних відносин і поведінки на роботі» [19, с. 36]. Розвивається цей стан поступово через невідповідність намірів та реальності у роботі і може впродовж тривалого часу бути непоміченим.

До питання дослідження факторів емоційного вигорання вчені також підходили з різних точок зору [14]. Так, в організаційному підході (Р. Бурке, І. Віннабст) причинами вигорання визначалися особливості організаційної структури, режим діяльності, стиль керівництва та ін., себто фактори організаційного середовища.

В інтерперсональному підході (Б. Бунк, К. Маслач, В. Шауфелі та ін.) основною детермінантою вигорання вважалася міжособистісна взаємодія на рівні «професіонал - суб'єкт діяльності».

Індивідуальний підхід (С. Гобфул, А. Пайнс, Дж. Фріді, Л. Халлсен) основною детермінантою вигорання розглядав особливості емоційної та мотиваційної сфер особистості [18].

Але повної картини факторів вигорання жоден із цих підходів, звісно, не відображає.

На індивідуальні та організаційні поділяє усі чинники В. Орел [5]. До групи організаційних чинників він відносить умови матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності. Так, виникненню вигорання, на його думку, сприяють підвищене навантаження у професійній діяльності, наднормова праця, висока тривалість робочого дня, недостатня грошова чи моральна винагорода або взагалі її відсутність.

Наслідком стає підвищення нервової напруги, що і призводить до тривожності, емоційного спустошення, фрустрації.

До групи індивідуальних чинників входять особистісні та соціально-демографічні особливості. Причому, як стверджує науковець, з усіх соціально-демографічних характеристик з вигоранням тісний зв'язок мають вік та стаж.

Крім того, автор зауважує, що емоційне вигорання може бути наслідком емоційно навантаженої творчої праці у випадку присутності протиріччя між високим рівнем мотивації і неможливістю реалізуватися в певному виді діяльності.

У сучасних дослідженнях традиційно виділяють два великі блоки: індивідуальні особливості професіоналів та особливості професійної діяльності. Іноді розгляд змістовних аспектів діяльності виноситься в окремий самостійний блок. Причому постійно триває суперечка про більшу важливість одного з факторів стосовно іншого.

Індивідуальні особливості особистості зазвичай мають комплексний вплив на вигорання. Це доводять дослідження, у яких використовується п'ятифакторна модель особистості П. Коста, Р. Мак Кре [13]. До основних характеристик вони відносять нейротизм, екстраверсію, відкритість досвіду, співпрацю, сумлінність. Як зазначає О. Грицук [3, с. 33], найтісніше з вигоранням пов'язаний нейротизм, особливо з емоційним виснаженням. Також вплив мають тривожність, емоційна реактивність, негативний афект, агресивність.

Вчені, що вважають домінуючими організаційні чинники, включають до них умови матеріального середовища, зміст роботи, соціально-психологічні умови діяльності, монотонність, високий рівень напруги і обсяг роботи, залучення великих особистісних ресурсів, брак визнання і позитивної оцінки, фізичну втому, відсутність професійного вдосконалення [5, с. 32].

Деякі дослідники виділяють також соціально-демографічні чинники, що впливають на виникнення вигорання. Серед них найбільш вираженими є вік, сімейний стан та рівень освіти.

Розуміння того, що емоційне вигорання впливає як на особистісну сферу, так і на організаційну, змушує нас звернути увагу на основні симптоми та наслідки цього явища для особистості і організації.

Стосовно симптомів професійного вигорання особистості можемо бачити спроби їх перелічення або певної систематизації.

Так К. Маслач виділяє три групи симптомів:

1) фізичні – втома, почуття виснаження, астенизація, часті головні болі, розлади травлення, надлишок або недовік ваги, задишка, безсоння;

2) поведінкові – відчуття тяжкості роботи, недостатність фізичних сил, зниження ентузіазму, затримка на роботі, гнівні реакції, дратівливість, підозрілість, почуття всемогутності, нездатність приймати рішення, дистанціювання, підвищене почуття відповідальності, зловживання алкоголем і (або) наркотиками;

3) психологічні – фрустрація, відчуття безпорадності і безнадії, неспокою, нудьги, зниження ентузіазму, образи, розчарування, невпевненість, почуття провини, ригідність, загальна негативна установка на життєві перспективи [17].

Т. Грубі [4] розглядає симптоми професійного вигорання на п'яти рівнях: психофізіологічному, соціально-психологічному, на рівні емоцій, поведінки, інтелекту.

Симптоми професійного вигорання, що стосуються організації були проаналізовані вченими У. Шауфелі, Д. Ензманом, К. Чернісс, Т. Грубі, І. Гориславською та ін. Цікавим з цього погляду є міркування Т. Грубі [4], вона використовує поняття колективного професійного вигорання, при якому в більшості співробітників наявний внутрішній фізичний або емоційний стан з однаковими симптомами та формами поведінки, і помітно «стерті» індивідуальні відмінності між працівниками. Також іноді зустрічається розуміння вигорання як «інфекційної хвороби».

Негативні наслідки розглянутого явища можуть виявлятися у когнітивній, мотиваційній, емоційній, поведінковій, соціально-психологічній дезінтеграції особистості, зниженні адаптаційних можливостей, що тягне за собою відповідні зміни в усіх сферах життя.

В організаціях негативні наслідки вигорання персоналу можуть бути представлені зниженням працездатності та мотивації, конфліктністю, відсутністю співпраці та незадоволеністю роботою, залежністю від керівництва, плінністю кадрів та ін.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє зробити висновки про досить ґрунтовне і різнобічне дослідження феномену емоційного вигорання на зарубіжних і вітчизняних теренах. Розуміємо, що у психології не існує єдиної думки щодо трактування змісту поняття емоційного вигорання, його структури, факторів виникнення, фаз, симптомів та наслідків його появи для життя людини.

Більшість дослідників, розкриваючи суть емоційного вигорання, схильна пояснювати його з точки зору емоційного, розумового та фізичного виснаження через тривале емоційне перевантаження, яке виникає під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників. Наслідком зазвичай є професійна деструкція особистості, що проявляється як стійкі психічні переживання з подальшими змінами у професійній діяльності.

Високий рівень напруженості, викликаний реаліями сьогодення, спонукає нас продовжити дослідження даної проблеми у руслі діяльності представників окремих професійних спільнот.

Література

1. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеева Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1. Вип. 75. С. 68–72.
2. Гнускіна Г. В. Психологічні чинники професійного вигорання у підприємців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2016.
3. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 1, Вип. 35. С. 30-33.
4. Грубі Т. В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К, 2012. 364 с.
5. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К, 2005. 391 с.
6. Колтунович Т. Синдром професійного вигорання в історичній ретроспективі: період наукового осмислення феномена. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Дод. 1 до Вип. 29. Том IV. С. 160–167.
7. К. Л. Купер, Ф. Дж. Дэйв, М. П. О'Драйсколл. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / пер. с англ. и науч. ред. П.К. Власова. Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. 336 с.
8. Міжнародна класифікація хвороб: веб-сайт. URL: https://www.moz.gov.ua/ua/portal/register_icd10?par/ (дата звернення: 22.02.2025).
9. Павлюк М., Журавська Д., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2018. Т. 18. № 11. С. 226–244. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715424/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8E%D0%BA3.pdf> (дата звернення 22.02.2025).
10. Шкраб'юк В. С., Білик Д. І. Емоційне вигорання особистості : психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений. Психологічні науки*. 2020. № 10 (86). С. 293–296.
11. Burisch M. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin : Heidelberg Springer Medizin Verlag. 2006. 314 s. S. 25-26.

12. Cherniss C. Professional burnout in human service organizations. New York : Praeger. 1980. 233 p. P. 17.
13. P.T. Costa, R.R. McCrae. Professional Manual. Psychological Assessment Resources. Inc. Florida. 1992. P. 237–260.
14. Etzion D. Burnout : The hidden agenda of human distress, IIBR series in Organizational Behavior and Human Resources. Israel : The Israel Institute of Business Research, Faculty of Management, Tel Aviv University, 1987. P. 16–17.
15. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–165.
16. Greenberg J. S. Comprehensive Stress Management. (12th Edition). New York : McGraw-Hill Companies, 2010.
17. Maslach C. Burned-out. *Human Behaviour*. 1976. Vol. 9. P. 16–22.
18. Pines A.M., Elliot Aronson, Ditsa Kafry. Burnout: from tedium to personal growth. New York : Free Press. 1981. 229 p. P. 11-13.
19. Schaufeli W.B., D. Enzmann. The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis. London : Taylor & Francis. 1998. 220 p.



УДК 364.652:331.56]:352.07

ЕФЕКТИВНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ БЕЗРОБІТНИХ НА РІВНІ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Артюх Ірина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Лісовець О. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Стаття присвячена дослідженню актуальних питань, пов'язаних з ефективністю функціонування механізмів соціального захисту осіб, які тимчасово втратили роботу, на рівні територіальних громад в Україні у контексті реформи децентралізації. У роботі здійснено аналіз наявних наукових публікацій з даної тематики, що дозволило виявити недостатню кількість комплексних досліджень, які б цілеспрямовано оцінювали ефективність зазначених механізмів саме на локальному рівні. Розглянуто ключові фактори, що мають значний вплив на дієвість системи соціального захисту безробітних у межах територіальної громади, а також окреслено основні проблемні аспекти, що потребують невідкладного вирішення. На основі проведеного аналітичного огляду сформульовано висновки щодо поточного стану наукових досліджень у даній сфері та визначено перспективні напрями подальших наукових робіт, спрямованих на поглиблене вивчення ефективності окремих механізмів соціального захисту, ролі міжсекторної співпраці, аналізу успішних практик та виявлення специфічних потреб різних категорій безробітних на рівні територіальних громад.

Ключові слова: соціальний захист безробітних, територіальна громада, ефективність механізмів, ринок праці.

Постановка проблеми. Зростаюча актуальність питання безробіття в сучасному світі є однією з найбільш значущих соціально-економічних проблем, яка має далекосяжні наслідки для добробуту громадян, стійкості суспільства та загального прогресу національної економіки. Ця проблема, як чітко зазначається в Законі України «Про зайнятість населення» від 1991 року та підкреслюється дослідженнями Е. Лібанової [7], чинить значний негативний вплив на різні аспекти життя суспільства. У контексті глибоких трансформацій, пов'язаних з процесом децентралізації та наділенням розширеними повноваженнями територіальних громад, питання належної організації та забезпечення дієвого соціального захисту осіб, які тимчасово втратили роботу, набуває особливої уваги. Ефективні механізми підтримки безробітних стають не просто бажаним елементом соціальної політики, а нагальною необхідністю для забезпечення стабільного та гармонійного розвитку як окремих територіальних одиниць, так і держави в цілому.

На рівні кожної окремої територіальної громади виникає соціально-економічне середовище, яке відзначається притаманними лише йому характеристиками. До таких особливостей належать специфічний

стан місцевого ринку праці з його власними тенденціями та потребами, наявність та розвиненість інфраструктури, спрямованої на підтримку населення, а також потенціал для активного використання наявних місцевих ресурсів [11]. Саме від того, наскільки ефективно функціонують механізми соціального захисту безробітних безпосередньо на первинному рівні управління, залежить своєчасність та адресність надання необхідної допомоги особам, які опинилися в складній життєвій ситуації. Крім того, дієвість цих механізмів безпосередньо впливає на можливості для успішної реінтеграції безробітних на ринку праці, їхнього повернення до активної економічної діяльності, а також на загальний рівень соціальної напруги всередині громади [1]. Недостатня увага до питань соціального захисту на місцевому рівні може призвести до поглиблення соціальних проблем та уповільнення загального розвитку громади.

Попри значний обсяг наукових досліджень, присвячених широкому спектру питань зайнятості населення та різноманітним аспектам соціального захисту [3], проблема ефективності функціонування саме тих механізмів, що забезпечують захист безробітних безпосередньо на рівні територіальної громади, все ще залишається недостатньо вивченою та потребує подальшого глибокого аналізу. Варто зазначити, що існуючі наукові дослідження переважно концентрують свою увагу на загальнодержавних аспектах системи соціального захисту або ж досліджують окремі її інструменти та програми, часто оминаючи особливості, специфіку функціонування та потенційні можливості, які притаманні саме локальному, територіальному рівню організації соціальної підтримки. Таким чином, існує потреба у більш детальному та комплексному дослідженні механізмів соціального захисту безробітних саме в контексті територіальних громад, з урахуванням їхніх індивідуальних соціально-економічних характеристик та наявних ресурсів.

Нагальність проведення даного дослідження зумовлена гострою потребою у розробці конкретних та дієвих практичних рекомендацій, спрямованих на суттєве підвищення ефективності функціонування системи соціального захисту безробітних безпосередньо на рівні територіальних громад. Важливим аспектом при цьому є обов'язкове врахування унікальних соціально-економічних умов, які склалися в кожній окремій громаді, а також раціональне використання наявних у її розпорядженні ресурсів. Саме ця нагальна потреба зумовлює необхідність проведення глибокого та всебічного аналізу існуючих механізмів соціальної підтримки безробітних, що діють на місцевому рівні. У процесі дослідження постає завдання виявити як сильні сторони цих механізмів, які сприяють ефективному захисту, так і їхні слабкі ланки та недоліки, що потребують удосконалення. Ключовим результатом такого аналізу має стати визначення конкретних шляхів та інструментів для модернізації та оптимізації існуючої системи соціального захисту. Це, в свою чергу, дозволить забезпечити надання якісної, своєчасної та адресної підтримки тим особам, які тимчасово втратили роботу та проживають у межах конкретної територіальної громади, сприяючи їхній швидшій реінтеграції в активне суспільне та економічне життя.

Аналіз останніх досліджень. Огляд наукових публікацій чітко демонструє зростаючу увагу наукової спільноти до проблем, пов'язаних із соціальним захистом осіб, які тимчасово втратили роботу. Особливий інтерес дослідників спостерігається у контексті процесів децентралізації та пов'язаного з цим посилення ролі територіальних громад у вирішенні соціально-економічних питань. Проте, незважаючи на загальну активізацію досліджень у сфері соціального захисту, аналіз наукових праць виявляє суттєвий недолік у кількості досліджень, які б безпосередньо фокусувалися на вивченні ефективності функціонування механізмів соціального захисту безробітних саме на рівні територіальної громади. Слід зазначити, що значна частина наявних публікацій охоплює суміжні питання, які, безумовно, є важливими для формування цілісного розуміння загального контексту досліджуваної проблеми та її окремих аспектів. Ці роботи закладають теоретичне підґрунтя та надають цінну інформацію для подальшого поглибленого вивчення специфіки соціального захисту безробітних на локальному рівні.

Значна кількість наукових праць присвячена аналізу комплексних наслідків проведеної в Україні адміністративно-територіальної реформи для різних аспектів соціальної сфери, серед яких важливе місце посідають питання забезпечення зайнятості населення та організації соціального захисту. У межах цих досліджень детально розглядаються нові повноваження та рівень відповідальності, які були покладені на територіальні громади у сфері реалізації соціальної політики. Особлива увага приділяється вивченню фінансових механізмів забезпечення надання соціальних послуг на місцевому рівні, а також аналізуються потенційні можливості для розвитку та впровадження місцевих ініціатив, спрямованих на підтримку зайнятості населення та зниження рівня безробіття [4].

Чимало наукових публікацій зосереджуються на детальному аналізі ефективності застосування окремих інструментів соціального захисту безробітних на загальнонаціональному та регіональному рівнях. У межах цих досліджень ретельно вивчаються різні аспекти функціонування системи соціальної підтримки, зокрема, питання, пов'язані з порядком та умовами виплати допомоги по безробіттю, діяльністю державних та недержавних центрів зайнятості, а також реалізацією різноманітних програм перекваліфікації та професійної підготовки. Окрему увагу дослідники приділяють вивченню механізмів сприяння розвитку підприємницької діяльності серед осіб, які тимчасово втратили роботу, та аналізують фактори, що впливають на успішність їхньої реінтеграції на ринку праці [9]. Ці дослідження, безумовно, мають велике значення для формування цілісного розуміння загальних тенденцій та існуючих проблем у сфері соціального захисту населення. Проте, важливо зазначити, що значна частина цих робіт, зосереджуючись на загальнодержавному або регіональному рівнях, часто не враховує специфічні особливості та унікальні виклики, з якими стикаються територіальні громади у процесі реалізації політики соціального захисту.

Ще один важливий напрям наукових досліджень присвячений глибокому аналізу регіональних особливостей функціонування ринку праці в Україні, а також вивченню основних причин виникнення та потенційних наслідків безробіття в різних регіонах країни [6]. Ці дослідження містять статистичні дані, що відображають рівень безробіття в окремих адміністративно-територіальних одиницях, включаючи територіальні громади. Однак, слід зауважити, що подібні роботи, як правило, рідко вдаються до детального аналізу конкретних механізмів соціального захисту, які безпосередньо застосовуються на рівні окремих територіальних громад для підтримки безробітних. Крім того, в цих дослідженнях недостатньо уваги приділяється оцінці ефективності впровадження та функціонування зазначених механізмів у контексті специфічних місцевих умов.

Окремий інтерес дослідників викликає вивчення потенціалу та накопиченого практичного досвіду органів місцевого самоврядування у сфері розробки та успішної реалізації різноманітних програм, спрямованих на активізацію зайнятості населення безпосередньо на рівні територіальних громад. У межах цих досліджень проводиться аналіз успішних стратегій та практик підтримки місцевих підприємницьких ініціатив, залучення зовнішніх та внутрішніх інвестицій, а також створення нових робочих місць, що сприяють економічному зростанню громади [9]. Однак, варто зазначити, що фокус цих робіт переважно спрямований на активні заходи сприяння зайнятості та створення нових робочих місць, і не завжди охоплює детальний аналіз механізмів саме соціального захисту осіб, які тимчасово втратили роботу та потребують підтримки у період пошуку нового місця працевлаштування.

Мета дослідження. Визначити та проаналізувати ефективність існуючих механізмів соціального захисту безробітних на рівні територіальної громади з метою розробки практичних рекомендацій щодо їхнього удосконалення для підвищення рівня соціальної захищеності та сприяння поверненню безробітних на ринок праці.

Виклад основного матеріалу. Проблема безробіття є невід'ємним та постійним викликом для будь-якого сучасного суспільства, оскільки втрата стабільного джерела доходу не лише призводить до виникнення серйозних матеріальних труднощів для людини та її родини, але й спричиняє значні негативні соціально-психологічні наслідки, що можуть глибоко вплинути на емоційний стан, самооцінку та соціальні зв'язки особистості [7]. В умовах активного процесу децентралізації, що відбувається в Україні, коли територіальні громади отримують дедалі більшу самостійність та розширюють свої повноваження у вирішенні широкого спектру соціально-економічних питань, особливої значущості набуває питання ефективності функціонування та адекватності існуючих механізмів соціального захисту безробітних, саме на місцевому, первинному рівні управління. Дієва система соціальної підтримки на рівні громади стає ключовим фактором забезпечення соціальної стабільності, зменшення соціальної напруги та сприяння швидкому відновленню економічної активності населення на місцевому рівні.

Проблема безробіття є постійним викликом для будь-якого суспільства, оскільки втрата роботи не лише призводить до матеріальних труднощів, але й має значні соціально-психологічні наслідки для людини та її сім'ї [7], і в умовах децентралізації в Україні, коли територіальні громади набувають все більшої самостійності у вирішенні соціально-економічних питань, особливої ваги набуває ефективність механізмів соціального захисту безробітних саме на місцевому рівні [11], адже на рівні кожної територіальної громади формується та функціонує певна система соціального захисту безробітних, яка охоплює широкий спектр різноманітних інструментів та заходів, спрямованих на всебічну підтримку осіб, які опинилися у складній ситуації тимчасової втрати роботи, і до ключових

елементів цієї системи можуть належати надання інформаційних та кваліфікованих консультаційних послуг з питань пошуку підходящої роботи, що допомагають безробітним орієнтуватися на місцевому ринку праці та ефективно використовувати доступні ресурси, активне сприяння у працевлаштуванні через мережу місцевих центрів зайнятості, а також залучення інших профільних організацій та установ, які спеціалізуються на посередництві між роботодавцями та шукачами роботи, залучення безробітних до виконання суспільно корисних громадських робіт, що не лише забезпечує їх тимчасовою зайнятістю та додатковим доходом, але й сприяє підтриманню соціально важливої інфраструктури громади, а також надання всебічної підтримки та стимулювання підприємницьких ініціатив серед безробітних, що може включати надання консультацій з питань започаткування власної справи, навчання основам бізнесу, а також надання фінансової допомоги на початковому етапі [1], і ефективна координація та належне функціонування всіх складових цієї системи є критично важливим для забезпечення належного рівня соціального захисту безробітних та їхньої успішної реінтеграції на ринку праці в межах конкретної територіальної громади.

Слід особливо підкреслити, що рівень дієвості зазначених механізмів соціального захисту безробітних на місцевому рівні визначається цілою низкою взаємопов'язаних факторів, серед яких вагоме значення мають специфічні соціально-економічні характеристики конкретної територіальної громади, поточний стан та динаміка місцевого ринку праці з його галузевою структурою та рівнем попиту на робочу силу, наявність достатнього обсягу необхідних ресурсів, як фінансових, так і кадрових, а також якість та інтенсивність взаємодії між ключовими місцевими стейкхолдерами, включаючи органи місцевого самоврядування, службу зайнятості, підприємців-роботодавців та різноманітні громадські організації [3]. Однак, аналіз практичної реалізації цих механізмів часто виявляє низку проблемних аспектів, що суттєво знижують їхню ефективність. Серед найбільш поширених проблем можна виокремити недостатню адресність надання допомоги, що не завжди враховує індивідуальні потреби та життєві обставини безробітних, обмеженість обсягу доступних фінансових ресурсів, що ускладнює реалізацію повноцінних програм підтримки, неефективну координацію дій між різними суб'єктами, залученими до процесу соціального захисту, що призводить до дублювання функцій та розпорошення зусиль, а також недостатній рівень залучення самих безробітних до активних програм сприяння зайнятості, що знижує їхню мотивацію до пошуку роботи та професійного розвитку [5]. Усунення цих проблем є ключовим для підвищення ефективності соціального захисту безробітних на рівні територіальних громад.

Аналіз сучасних наукових досліджень чітко вказує на нагальну потребу у більш глибокому та всебічному вивченні питання ефективності функціонування системи соціального захисту осіб, які тимчасово втратили роботу, безпосередньо на рівні територіальних громад. Попри зростаючий інтерес науковців до регіональних аспектів зайнятості населення та особливостей місцевих ринків праці, спостерігається явний дефіцит досліджень, які б комплексно оцінювали дієвість існуючих механізмів соціальної підтримки саме на локальному рівні та розробляли конкретні, практично орієнтовані рекомендації щодо їхньої оптимізації та удосконалення [2].

Підвищення рівня ефективності механізмів соціального захисту безробітних на рівні територіальної громади має важливе значення не лише для забезпечення підтримки окремих громадян, які опинилися у складній життєвій ситуації, але й для гарантування сталого та збалансованого соціально-економічного розвитку громади в цілому. Своєчасне надання якісної та адресної підтримки безробітним сприяє їхньому швидшому поверненню до активної трудової діяльності, суттєво зменшує рівень соціальної напруги в суспільстві та запобігає втраті цінного кваліфікованого кадрового потенціалу [8].

Враховуючи вищезазначене, проведення комплексного дослідження ефективності існуючих механізмів соціального захисту безробітних на рівні територіальних громад, виявлення наявних проблемних аспектів у їхньому функціонуванні та розробка практичних рекомендацій щодо їхнього удосконалення набуває надзвичайної актуальності та має важливе практичне значення для діяльності органів місцевого самоврядування та інших зацікавлених сторін в Україні.

Висновки. Проведене наукове дослідження дало змогу ідентифікувати ключові аспекти, що визначають функціонування механізмів соціального захисту безробітних, безпосередньо в межах територіальної громади. Ретельний аналіз наявних наукових публікацій підтвердив зростання зацікавленості наукової спільноти до проблем зайнятості населення та соціального захисту в контексті реформи децентралізації, проте водночас виявив недостатню кількість досліджень, які б цілеспрямовано оцінювали ефективність зазначених механізмів саме на локальному рівні.

У результаті проведеного аналізу було встановлено, що рівень ефективності функціонування системи соціального захисту безробітних у територіальній громаді є похідним від складної взаємодії цілого комплексу факторів. До цих факторів належать специфічні соціально-економічні характеристики громади, поточний стан та особливості місцевого ринку праці, наявність достатнього обсягу фінансових та кваліфікованих кадрових ресурсів, а також якість та налагодженість взаємодії між різними зацікавленими суб'єктами, які залучені до процесу забезпечення соціального захисту безробітних на місцевому рівні.

Огляд наукової літератури також виявив певні значущі прогалини у проведених раніше дослідженнях. Зокрема, спостерігається недостатня увага до унікальної специфіки місцевого контексту кожної окремої територіальної громади, комплексної оцінки впливу та ефективності одночасної дії всіх наявних інструментів соціального захисту на рівні громади, а також недостатня кількість практичних рекомендацій, які були б адаптовані до індивідуальних умов та потреб кожної конкретної територіальної громади.

Література

1. Соціально-економічний розвиток України: регіональний вимір : монографія / за ред. О. І. Амоші. Київ : Інститут економіки промисловості НАН України, 2018. 350 с.
2. Васильєва Н. В. Регіональні особливості ринку праці в Україні та шляхи їх подолання. *Регіональна економіка*. 2020. № 4. С. 55–64.
3. Гриньова В. М., Федулова С. О. Соціальний захист населення в Україні: сучасний стан та напрями реформування. *Вісник Харківського національного університету імені В. Каразіна. Серія «Економіка»*. 2020. Вип. 98. С. 7–15.
4. Іванов С. П., Петренко О. М. Децентралізація та її вплив на розвиток соціальної інфраструктури територіальних громад. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 12. С. 1–7. URL: http://www.dy.nauka.com.ua/pdf/12_2021/4.pdf (дата звернення: 21.07.2025).
5. Коваленко А. А. Ефективність державної служби зайнятості в Україні: аналіз та перспективи. *Економіка та держава*. 2019. № 1. С. 45–50.
6. Кравченко І. С. Безробіття в Україні: структурні особливості та регіональна диференціація. *Проблеми економіки*. 2024. № 1. С. 101–108.
7. Лібанова Е. М. Ринок праці України: реалії та виклики. *Демографія та соціальна економіка*. 2019. № 1(35). С. 10–25.



УДК 398.332.416(491.1)

СВЯТКУВАННЯ РІЗДВА В ІСЛАНДІЇ

Білим Ярослав, учень I курсу історичного класу Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради Чернігівської області при Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті описано святкування Різдва в Ісландії, його унікальні традиції, звичаї та атмосферу. Представлено особливу різдвяну їжу, віру у ельфів, роль тринадцяти різдвяних тролів – Йоулайсвейнів і інші святкові атрибути. Стаття знайомить з ісландськими ярмарками, звичаями обміну подарунками. Окрему увагу приділено природним дивам Ісландії, зокрема, північному сяйву та крижаним печерам, які роблять святкування ще більш чарівним.

Ключові слова: Ісландія, побут ісландців, сім'я, житло, харчування, етнологія, культура Півночі.

Метою дослідження є аналіз особливостей традиційної культури та побуту ісландців та порівняння їх з українськими традиціями.

Ісландія – країна льоду та вогню, яка відома своїми природними пейзажами, стає чарівною й унікальною під час Різдвяних свят. Традиції та звичаї цієї країни роблять Різдво справді особливим святом.

Готуючись до Різдва, жителі Ісландії готують різноманітні страви. За однією з їхніх традицій, перед святом, обов'язково спробувати різдвяну рибу. Це – скат, але при його приготуванні він набуває надзвичайно стійкого неприємного запаху амонію. Це підтверджують слова ісландки, на ймення Альфа.

Вона розповідала, що за день перед Різдвом вони будуть готувати рибу-ската за спеціальним рецептом. А в давні часи, коли ще не було холодильників, риба закопувалася під землю на довгий час. [2]

Вся Ісландія дихає розповідями про маленьких створінь, які схожі на людей, але мають одну відмінність – гострі вуха. Ельфи та феї в цій країні повсюди, за думками народу. Це не пусті слова, за даними дослідження, яке проводили в Університеті Ісландії у 2007 році, приблизно 67% ісландців вірять у те, що ельфи – не просто чарівні істоти, а існують насправді. Коли ісландці Йофрідир Акадоттір було дев'ять років її покарали за те, що вона потурбувала ельфа: «Ми ходили гратися на поле між багатоквартирними будинками в Рейк'явіку, – розповідала ісландська співачка і композиторка. – Там був один камінь, більший за інші, що височіли на полі. Ми були переконані, що це ельфійська скеля, а ельфів турбувати не можна. Каменюка була вдвічі більшою за мене, я насили на неї видерлася. Друзі застерігали мене, казали, що це невдала ідея. А коли я вже насолодилася тріумфом і зістрибнула додолу, то прикусила щоку зсередини, та так сильно, що потекла кров. Заплакавши, я побігла додому і більше ніколи не торкалася тієї каменюки». [6]

За словами Ярини Матвійчук: «Різдво в Ісландії в 13 разів більш очікуване, ніж в інших країнах» [2]. Тут це свято має назву – Jól. Воно починається за чотири тижні до справжнього Різдва, що святкується 24 грудня і в Ісландії має назву Aðfangadagur. Святкування цього свята закінчується Богоявленням, шостого січня. Вона так вважає, бо до ісландських дітей приходять не один Санта-Клаус, а тринадцять різдвяних хлопців. За повір'ями ісландців ці Різдвяні хлопці, які називаються Йоуласвейни (jólásvein) є троями, що мешкають у горах. Одна з українських студенток в Ісландії розповідала, що ці персонажі приходять, щоб зробити дрібну шкоду в домі, свої імена вони отримують завдяки їх натурі та характеру. Крім шкоди вони приносять подарунок для дітей. Щоб щось від троя малечі потрібно поставити черевчик на вікно. Якщо діти погано поведилися, то Йоуласвейн покладе в черевик картоплину.

Перший у дім приходять Стехкьярстейор (Stekkjarstaur), це відбувається 12 грудня. Він обережно підкрадається в повітку і намагається висати молоко в овець, але через його кульгавість йому це часто не вдається. На 13 грудня прибуває Кільягьойр (Giljagaur). Цей троль ховається в ярах, і його вже приваблюють коров'яче молоко, тому він підкрадається до доярок і краде піну зі свіжого молока. Наступним являється Стувюр (Stúfur). 14 грудня. Він низенький і краде сковорідки, щоб насолодитися підгорілими рештками їжі. 15 грудня приходять Тв'юруслейкір (Þvörusleikir), він полюбляє дерев'яні ложки й краде їх, щоб потім облизати. Але йому завжди не вистачає ложок, тому він дуже худий. Поттаслейкір (Pottasleikir), який приходять вже 16 грудня теж любить щось облизувати. Він краде горщики, щоб виллизати недоїдене людьми. А 17 грудня приходять черговий «лизун» Аскаслейкір (Askasleikir), він вже забирає в людей миски для їжі й теж їх вилизує. На цьому «лизуни» закінчуються і 18 грудня приходять Хурдаскетлір (Hurðaskellir). Він любить зчиняти шум і голосно грукати дверима, тому приходять вночі, щоб всіх розбудити. 19 грудня до людей приходять Скіркаумюр (Skýrgámur) [2], який дуже любить традиційний ісландський йогурт – Скир. Скир за своєю текстурою настільки густий, що ложка стоятиме, а на смак він різний. В деяких виробників він ніжний та солодкий, а в інших може бути терпкуватий, з кислинкою. Це все залежить від культур, які додають під час ферментації молока [1]. Вже 20 грудня, за декілька днів до Різдва, приходять любитель ковбаси Б'югнакрайкір (Bjúgnakrækir) і краде її. 21 грудня ж приходять Ключгайїр (Gluggagægir), у нього немає чіткої цілі, що красти, тому він постійно заглядає у вікна, щоб це знайти. Саме через це ісландці звечора затуляють вікна. Каутатевюр (Gáttapefur), який приходять 22 грудня має довгий ніс і відчуває всі запахи навіть через найменшу щілину. Найбільше він полюбляє ароматний традиційний різдвяний хліб. Наступним 23 грудня з'являється Кеткроукюр (Ketkrókur), який полює за м'ясом і краде його гаком. Останнім, напередодні Різдва, 24 грудня з'являється Кертаснікір (Kertasníkir) [2] і хоче вкрасти усі свічки, які він буде їсти, бо цього вечора ісландці запалюють свічки з їстівного тваринного лою. Традиційно одну свічку запалюють щонеділі, починаючи з чотирьох тижнів перед Різдвом. А 24 грудня, в Різдво запалюють вже чотири свічки. В цей день святкування починається о 18:00 церковними дзвонами. Традиційні ісландці в цей час відвідують месу, а світські будуть проводити вечір разом, обмінюватись подарунками та розпочинати святкову трапезу. В Ісландії на свята частіше всього на стіл подають копчену баранину, куріпку та індичку, свинина також є популярною. Крім самих тринадцяти Йоуласвенців, за ісландською легендою є їхня мати Кріла (Grýla) – жадлива, страшна відьма. Вона може прийти і з'їсти дітей, але здебільшого тільки злякає [5].

У сезон свят Ісландія оживає і тут проходять різні святкові події та ярмарки. Однією з найвідоміший ярмарок проходить у столиці країни – Рейк'явіку. Вона проходить у самісінькому центрі столиці. Здебільшого тут у різноманітних кіосках можна придбати вироби ручної роботи, скуштувати різні делікатеси та насолодитися атмосферою ісландського Різдва під живу музику [3].

Експертка з подорожей Сарра Міллер заявляє, що Різдво в Ісландії не схоже на те, що ви коли-небудь бачили [4]. Тут поєднуються унікальні традиції приголомшливої природної краси та теплої гостинності ісландського народу. Саме це створює цю неймовірну атмосферу. І вона спонукає кожного до подорожі в Ісландію на Різдво наступними словами: «Це місце призначення, яке має бути у списку кожного мандрівника». Водночас місцевий екскурсовод Олафур Олафссон додає: «Різдвяний сезон – це час, коли Ісландія по-справжньому оживає. Наші традиції та свята об'єднують людей, і в повітрі відчувається спільність і радість. Незалежно від того, чи збираєтеся ви приєднатися до святкування Хлопці полюють, досліджують різдвяні ярмарки або просто насолоджуються спокоєм зимового пейзажу, Різдво в Ісландії – це враження, яке ви не забудете»[4].

Різдво в Ісландії це неймовірна частина всієї ісландської культури, яка пропонує мандрівникам унікальні та незабутні враження від проведеного часу в цій країні саме на це свято. Окрім багатих традицій тут можна побачити природні чудеса, як, наприклад північне сяйво, Ісландія з довгими зимовими ночами та мінімальною кількістю світлового забруднення створює ідеальні умови, щоб побачити це природне явище саме на Різдво [4]. Цей чарівний танець різноколірних вогнів на темному небі створить для вас спогади, які ніколи не вас не покинуть. А для тих хто шукає справжніх пригод варто відвідати Крижані печери [4]. Ці неймовірні природні утворення доступні лише взимку і пропонують свою неймовірну красу. Саме тут можна дослідити неймовірні крижані скульптури, які створює природа, пройти великими замерзлими тунелями й побачити блакитні відтінки печер, які вас постійно будуть оточувати. Це унікальний досвід, який залишиться з вами назавжди. Тож варто закутатись тепліше, поринути у святковий настрій і вирушати в подорож до Ісландії, в якій Різдво буде чарівним.

В майбутньому планується дослідити інші унікальні риси ісландської культури: свята, звичаї, повір'я, легенди тощо. Це допоможе порівняти цю культуру з українською і досягти культурного зближення, адже Ісландія це Європа, до якої Україна безперервно інтегрується.

Література

1. Ваків В. Що таке скир і чому він крутіший за інші йогурти. URL: <https://shuba.life/articles/22888-skyr#heading:DKuETtDtUF>
2. Матвійчук Я. В Ісландії Різдво вже на порозі. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1360058.html>
3. Bell J. Подорож на Різдво в Ісландії. URL: <https://uk.islandvikings.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D1%96%D0%B7%D0%B4%D0%B2%D0%BE-%D0%B2-%D1%96%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%96%D1%97/>
4. Cooper J. Christmas in Iceland. URL: <https://www.whychristmas.com/cultures/iceland>
5. Nuwer R.; Updated by Solly M. Before the Yule Lads Evolved Into Icelandic Versions of Santa Claus, They Terrorized Children Into Following the Rules. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/before-the-yule-lads-evolved-into-icelandic-versions-santa-claus-they-terrorized-children-into-following-rules-180948162/>
6. Studarus L. Чому ісландці вірять у ельфів. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-tra-46647703>



УДК 159.923 (316.4)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНЦІВ У НІМЕЧЧИНІ: КУЛЬТУРНІ ТА МОВНІ БАР'ЄРИ

Бондар Жанна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті досліджуються психологічні особливості адаптації українських мігрантів у соціокультурному просторі Німеччини. Особливу увагу приділено впливу культурних та мовних бар'єрів на процес інтеграції, а також визначено основні психоемоційні чинники, що зумовлюють індивідуальну динаміку адаптаційного процесу. Розглянуто роль особистісних характеристик, попереднього досвіду міграції, стану психічного здоров'я, а також впливу приймаючого середовища – освітніх інституцій, соціального оточення тощо. Проаналізовано етапи адаптації та окреслено ключові умови, що сприяють подоланню міжкультурних і комунікативних бар'єрів у контексті вимушеної міграції.

Ключові слова: психологічна адаптація, психічне здоров'я, вимушена міграція, культурні бар'єри, мовні бар'єри, інтеграція, асиміляція, психологічне благополуччя.

Вступ. У сучасному глобалізованому світі міграція набуває масового характеру та охоплює різні соціальні групи. За даними Міжнародної організації з міграції, кількість мігрантів у світі перевищує 240 мільйонів осіб. Якщо раніше феномен міграції був переважно предметом дослідження соціологів і політологів, то сьогодні він все активніше привертає увагу психологів, оскільки пов'язаний зі складними адаптаційними процесами на рівні особистості.

Міграція спричиняє зміни в усіх сферах життя індивіда – професійній, соціальній, емоційній – та часто супроводжується кризовими переживаннями. Водночас психологічна криза розглядається не лише як деструктивне явище, а й як потенційна точка особистісного розвитку.

Особливо вразливою групою серед мігрантів є діти та підлітки, які разом з батьками опиняються в новому соціокультурному просторі. У контексті вимушеної міграції українців до Німеччини внаслідок війни, вони стикаються з численними викликами: зміна мови спілкування, навчання у новій освітній системі, культурні відмінності, соціальна ізоляція. Ці чинники безпосередньо впливають на їх психоемоційний стан та успішність інтеграції.

Попри актуальність проблеми, психологічні аспекти адаптації українських мігрантів у Німеччині, зокрема дітей і підлітків, залишаються недостатньо дослідженими. Це створює потребу у ґрунтовному аналізі факторів, які впливають на їхній адаптаційний процес, а також у розробці ефективних стратегій міжкультурної та психологічної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років спостерігається зростання кількості досліджень, присвячених соціально-психологічній адаптації вимушено переміщених осіб з тимчасово окупованих територій України. У контексті дослідження соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів, які перетнули державний кордон у зв'язку з повномасштабною війною, слід відзначити наукові праці О. Креденцер, А. Неска, О. Богач, О. Чумак, І. Бахмутової, Л. Карамушки, Т. Карамушки, Ф. Вальдшміда, С. Клімова та інших. Їхні роботи спрямовані на виявлення ключових чинників адаптації біженців у приймаючих країнах, а також на розробку механізмів психологічної підтримки цієї вразливої категорії населення.

Втім, слід зазначити, що наукових праць, присвячених саме психологічним аспектам адаптації українських біженців у країнах Європи, зокрема в Німеччині, досі залишається недостатньо. Актуальність подальших досліджень зумовлена потребою у формуванні дієвих інструментів адаптивної підтримки, які б сприяли зниженню рівня стресу, розвитку особистісних ресурсів, інтеграції у нове середовище та відновленню психоемоційної рівноваги.

Мета статті - розкриття сутності та основних чинників психологічної адаптації українців в Німеччині до умов нового соціально-культурного середовища при вимушеній міграції, а також аналіз психологічних особливостей адаптації українських мігрантів.

Вступ. Проблема адаптації українців у Німеччині є актуальною через збільшення кількості мігрантів з України внаслідок воєнних дій та соціально-економічних факторів. Процес інтеграції часто супроводжується психологічними труднощами, пов'язаними з подоланням культурних та мовних бар'єрів. Успішна адаптація впливає як на особистий добробут мігрантів, так і на ефективність їх інтеграції у приймаюче суспільство.

Станом на початок 2025 року в Німеччині перебуває близько 1,24 мільйона українських біженців, з яких 350 тисяч – це діти та підлітки. Понад 60% дорослих біженців становлять жінки. [2]

Дослідники, зокрема Джон Беррі, виокремлює чотири основні стратегії адаптації до нових умов середовища. [1]

Асиміляція передбачає відмову від власної культурної ідентичності та повне прийняття культури країни перебування. Такий шлях часто призводить до втрати зв'язку з рідною спільнотою, що негативно впливає на психоемоційний стан мігранта.

Інтеграція полягає в одночасному збереженні рідної культури та прийнятті нової. Ця стратегія передбачає культурний діалог, гнучкість особистості й відкритість суспільства. Вона вважається найсприятливішою для психічного здоров'я та соціального функціонування.

Маргіналізація характеризується ізоляцією індивіда як від своєї, так і від приймаючої культури. Вона часто виникає в контекстах, де суспільство не сприяє інтеграції, і може супроводжуватися соціальною ізоляцією та відчуженням.

Відокремлення є свідомою відмовою від адаптації до нових умов і збереженням власної культурної ідентичності. Така стратегія може бути доцільною при тимчасовому перебуванні або за

наявності великої діаспори, а також у разі негативного сприйняття культури країни перебування. Кожна зі стратегій істотно впливає на процес соціалізації, міжособистісні відносини та загальний добробут індивіда в новому середовищі.

Отже, адаптація мігрантів є багатофакторним процесом, який охоплює соціальні, психологічні та культурні аспекти. У Німеччині, яка стала притулком для багатьох українців через економічні, соціальні та політичні причини, виникає необхідність дослідження особливостей інтеграції. Мовний бар'єр та культурні відмінності є одними з головних перешкод, що ускладнюють процес адаптації.

Варто зазначити, що процес адаптації мігрантів до нового культурного середовища є складним і багатовимірним. Психологічна адаптація охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий рівні. Українці, які переїжджають до Німеччини, стикаються з низкою викликів, які можуть викликати стрес, тривожність та почуття соціальної ізоляції.

Досвід психологічної роботи з біженцями засвідчує, що, з одного боку, можна відмітити все ще досить низьку психологічну культуру українців, недостатній рівень рефлексії, емоційного інтелекту, відчуття свого тіла тощо. З іншого боку, неусвідомленість наявності саме психологічних проблем в цій ситуації. Адже на поверхні лежать начебто «не психологічні» проблеми: війна, майнові та людські втрати, необхідність в іншій країні задовольнити первинні потреби (звичне житло, харчування, одяг) тощо [4].

Однією з головних проблем є **культурний шок**, який виникає через зіткнення з новими соціальними нормами, цінностями та традиціями. Культурний шок може супроводжуватися такими психологічними реакціями, як:

- почуття розгубленості;
- відчуття втрати звичних орієнтирів;
- зниження самооцінки через невідповідність власних очікувань і реальності.

Для українців, які звикли до колективістського стилю соціальних взаємодій, індивідуалістична культура Німеччини може здаватися відчуженою. Формальність і точність німецького суспільства часто сприймаються як холодність, що посилює почуття самотності.

Ще одним важливим аспектом є **емоційний стрес**, пов'язаний з переїздом та необхідністю адаптуватися до нового життєвого ритму. У мігрантів часто виникає тривога щодо фінансової стабільності, працевлаштування, інтеграції дітей у нову освітню систему. Ці фактори можуть призводити до емоційного вигорання та депресивних станів.

Крім того, адаптація тісно пов'язана з **когнітивною гнучкістю**, тобто здатністю людини сприймати і приймати нові культурні норми. Зокрема у статті С.Безручук і Г. Пирог згадується, що психологічна адаптація українських біженців у Німеччині вимагає «гнучких стратегій мислення», що дозволяє людям переосмислювати ситуації, змінювати звичні патерни поведінки та конструктивно реагувати на стрес [3]. Однак, для багатьох українців це стає викликом через мовні бар'єри та незнання специфіки соціальної поведінки. Наприклад, невміння правильно інтерпретувати невербальні сигнали (жести, міміку) або соціальні ритуали може викликати відчуття непорозуміння.

Нарешті, важливу роль відіграє **соціальна підтримка**. Мігранти, які мають родичів, друзів або спільноти співвітчизників у Німеччині, зазвичай легше адаптуються до нового середовища. Соціальна підтримка допомагає знижувати рівень стресу, формувати почуття безпеки та належності.

Таким чином, психологічні особливості адаптації українців у Німеччині визначаються поєднанням емоційних, когнітивних та соціальних чинників, які вимагають комплексного підходу для їх подолання.

Серед найбільш поширених проблем, що перешкоджають процесу адаптації українців до нових умов життєдіяльності у Німеччині є низький рівень оволодіння німецькою мовою [6]. Мовні бар'єри є одним із найсуттєвіших викликів, з якими стикаються українці, що мігрують до Німеччини. Недостатнє володіння німецькою мовою впливає не лише на можливості працевлаштування, але й на соціалізацію, доступ до освітніх та медичних послуг, а також на психологічний комфорт мігрантів.

Мовні труднощі безпосередньо впливають на психологічний стан мігрантів. Вони можуть викликати відчуття меншовартості, а саме складність у вираженні думок німецькою мовою часто сприймається як ознака некомпетентності. Низький рівень володіння мовою часто супроводжується високим рівнем тривожності та стресу. Постійне занепокоєння через можливість неправильного спілкування чи нерозуміння. Все це в свою чергу веде до самоізоляції, обмеженню контактів із німецькомовним середовищем через страх соціального осуду або незручності.

Успішне вивчення мови сприяє:

- зниженню рівня стресу і тривожності;
- зміцненню соціальних зв'язків із місцевими жителями;

- розширенню можливостей для працевлаштування;
- більшій самостійності в повсякденному житті.

Отже, мовні бар'єри є однією з ключових перешкод на шляху адаптації українців у Німеччині. Їх подолання вимагає системного підходу, включаючи мовну підготовку, соціальну підтримку та доступ до інтеграційних програм. Саме вивчення мови стає важливим інструментом, що відкриває можливості для успішної інтеграції в нове середовище.

Висновки. Адаптація українців у Німеччині є багатовимірним процесом, який залежить від взаємодії культурних, мовних та психологічних чинників. Культурні бар'єри є одним із головних викликів для мігрантів. Відмінності у соціальних нормах, підходах до міжособистісної комунікації, ставленні до часу та індивідуалізму створюють додаткове напруження для українців. Зниження цих бар'єрів можливе завдяки підвищенню обізнаності про особливості німецької культури через освітні та інтеграційні програми.

Мовні бар'єри значно ускладнюють інтеграцію у соціальне та професійне середовище. Недостатнє володіння німецькою мовою призводить до ізоляції, низької самооцінки та обмежує доступ до ресурсів, які можуть полегшити адаптацію. Основними стратегіями подолання цих труднощів є участь у мовних курсах, соціальна практика та використання цифрових ресурсів.

Психологічні особливості адаптації охоплюють широкий спектр проблем, включаючи культурний шок, соціальну ізоляцію, стрес та емоційне вигорання. Українці, які отримують соціальну підтримку, як правило, демонструють більшу стійкість до викликів, що виникають під час адаптації.

Подальші дослідження мають не лише теоретичне, а й практичне значення, адже їх результати можуть бути використані для вдосконалення механізмів інтеграції українських мігрантів у німецьке суспільство.

Література

1. Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen P.R. (2011) Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. *Cambridge University Press*.
2. Refugees fleeing Ukraine (since 24 February 2022). URL: <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
3. Безручук С., Пирог Г. Особливості соціально-психологічної адаптації українців у Німеччині після повномасштабного вторгнення. *Габітус*. 2024. Вип. 61. С. 153-157.
4. Богач О., Чумак О. Особливості ментального здоров'я українців, які перебувають у Німеччині як вимушені переселенці. *Наукові перспективи*. 2024. № 8 (50). С. 771–779.
5. Креденцер О. Забезпечення психічного здоров'я українців, що перебувають у Німеччині у зв'язку з війною: навч.-метод. посіб. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 116 с.
6. Креденцер О. Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині: підсумки діяльності українсько-німецького благодійного проекту. *Вісник НАПН України*. 2025. № 7(1).
7. Українська діаспора та тимчасово переміщені особи за кордоном після повномасштабного вторгнення. Дослідження аналітичного центру «Обсерваторія демократії» у співпраці з Мережею захисту національних інтересів «АНТС». URL: <https://surl.li/uvnnqt>



УДК 37.01-021.272(480+520+592.3+71)

СУЧАСНА ОСВІТА В НАЙРОЗВИНЕНИШИХ КРАЇНАХ СВІТУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ (ФІНЛЯНДІЯ, ЯПОНІЯ, СІНГАПУР, КАНАДА)

Бондаренко Єлизавета, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті здійснено порівняльний аналіз освітніх систем Фінляндії, Японії, Сінгапуру та Канади з метою виявлення ефективних підходів та практик у галузі освіти. Особливої уваги приділено аналізу ключових характеристик кожної з освітніх систем, а також визначенню спільних рис та відмінностей. Завдання дослідження полягали у вивченні можливості адаптації найкращих освітніх практик для покращення освітньої політики в Україні.

Ключові слова: освіта, Фінляндія, Японія, Сінгапур, Канада, порівняльний аналіз.

У XXI столітті освіта стала ключовим чинником соціального, економічного та технологічного розвитку країн. У світі, що стрімко змінюється, освітні системи зазнають глибоких трансформацій, пристосовуючись до потреб нової цифрової епохи. Країни, які змогли створити ефективні, гнучкі та справедливі освітні моделі, отримують стратегічну перевагу у формуванні конкурентоспроможної нації. Саме тому аналіз освітніх систем найуспішніших держав світу є надзвичайно актуальним для країн, що перебувають у процесі реформування власної освітньої політики, зокрема й для України.

Фінляндія, Японія, Сінгапур та Канада є прикладами держав, які досягли високих результатів у сфері освіти, що підтверджується як внутрішніми досягненнями, так і результатами міжнародних освітніх досліджень, таких як PISA (Programme for International Student Assessment). Незважаючи на різні культурні традиції, економічні моделі та суспільні контексти, ці країни демонструють високі стандарти освіти, інноваційні підходи до навчання, підтримку вчителів і значну увагу до учня як до індивідуальності.

Фінська система освіти вважається однією з найбільш гуманістичних і справедливих у світі. Японська – відома своєю дисциплінованістю, глибоким повагом до знань та педагогів. Сінгапурська модель акцентує на стратегічному мисленні та розвитку лідерського потенціалу молоді. Канада ж вирізняється високим рівнем інклюзивності, мультикультурності та автономії навчальних закладів.

Освітня система Фінляндії: як працює одна з найкращих моделей світу. Фінська освіта заслужено вважається зразком для багатьох країн. Її унікальність полягає в поєднанні рівних можливостей, індивідуального підходу та сучасних методик навчання [1]. Розглянемо, як влаштована ця система та чому вона стала лідером глобальних рейтингів.

Дошкілля та підготовка до школи: діти можуть відвідувати ясла та дитячі садки вже з річного віку, хоча це не є обов'язковим. Безкоштовний «нульовий клас» для 6-7-річних допомагає малечам адаптуватися до навчального процесу через гру та творчість. Тут немає оцінок чи жорсткого розкладу – головне зацікавити дитину [2]. 9 років базової освіти: з 7 до 16 років усі фіни обов'язково відвідують єдині школи без поділу на «елітні» чи «звичайні». Діти отримують безплатні підручники, обіди і навіть транспорт, якщо школа знаходиться далі, ніж 2 км. Особлива увага приділяється інклюзії: учні з особливими потребами навчаються разом з однолітками за індивідуальними програмами.

Вибір після 9 класу: після базової школи молодь обирає між академічним та професійним шляхом. Гімназія готує до університету, а коледжі дають практичні навички – від кулінарії до ІТ. Закон тепер вимагає навчатися до 18 років, але це може бути як денна форма, так і онлайн-курси чи стажування. Вища освіта без кордонів: Фінські університети пропонують безкоштовні програми англійською мовою для іноземців. Студенти мають доступ до сучасних лабораторій, міжнародних стажувань і проєктів. Університети прикладних наук, на відміну від класичних, зосереджені на роботі з реальними компаніями [2]. Чому це працює? Секрет успіху – у повазі до вчителя (навіть у початковій школі викладачі мають магістерські ступені) та довірі до учнів. Дітей не перевантажують домашніми завданнями, не змушують зубрити – замість цього розвивають критичне мислення. Міністерство освіти постійно експериментує: впроваджує цифрові платформи, змінює формат уроків, досліджує нові підходи до оцінювання [3].

Система не ідеальна – економічні кризи та старіння населення становлять нові виклики. Але саме здатність до змін робить фінську освіту взірцем для світу.

Освіта в Японії має чітку структуру, сформовану після Другої світової війни за участю американських фахівців, і включає кілька етапів. Початкова школа розрахована на 6 років навчання (з 6 до 12 років) і є обов'язковою. Після неї діти переходять до молодшої середньої школи на 3 роки (12-15 років), яка також входить до обов'язкової освіти. У цих школах вивчають японську мову, математику, природничі науки, суспільствознавство, мистецтво та англійську мову. Учні обов'язково носять форму і беруть участь у прибиранні приміщень [4]. Старша середня школа (15-18 років) триває 3 роки і не є обов'язковою, але більшість учнів продовжують навчання для підготовки до університету. Тут з'являється спеціалізація за гуманітарними або природничими напрямками, а також додаткові предмети на вибір, як агрономія, інформатика або медичний догляд [5]. Після школи випускники можуть вступити до університетів (4 роки), коледжів (2 роки) або технічних інститутів. Вища освіта в Японії переважно приватна – понад 75% університетів належать недержавним установам [6]. Система включає університети повного циклу, прискорені програми, професійні коледжі та технічні інститути. Навчальний рік починається 1 квітня і поділяється на три триместри. Важливою частиною освіти є позакласна діяльність: учні відвідують клуби з каліграфії, бойових мистецтв, спортивні секції [5]. Вступ до шкіл і університетів супроводжується конкурсними іспитами.

Наприклад, для зарахування до престижних шкіл діти часто відвідують підготовчі курси («дзюку»). Дошкільна освіта не є обов'язковою, але багато дітей відвідують садки з 3 років, де опановують основи читання та математики.

Освіта в Сінгапурі відрізняється високою ефективністю та посідає провідні місця у світових рейтингах. Основні характеристики:

Навчання починається з 6-річної початкової школи, де учні складають перші іспити наприкінці 6-го року [7]. Після цього їх розподіляють за середніми школами (4-5 років) відповідно до результатів тестувань, які враховують академічні здібності та інтереси. Середні школи поділяються на:

- експрес-школи (поглиблене вивчення мов, підготовка до університету);
- академічні (стандартна програма з можливістю додаткової підготовки);
- технічні (практичні спеціалізації). [8]

Ключові особливості:

- Раннє тестування: серія іспитів починається вже з 1-го класу, а на початку 3-го класу визначають 1% найобдарованіших учнів для спеціалізованих шкіл.
- Індивідуалізація: учнів 5-6 класів розподіляють за трьома рівнями складності (базовий, стандартний, поглиблений) на основі успішності.
- Доктрина DOE: акцент на розвиток особистісних якостей (відповідальність, чесність, здатність до співпраці) через систему «бажаних результатів навчання».
- Фінансування: щорічний бюджет освіти становить 13 млрд сінгапурських доларів, що включає програми підвищення кваліфікації для всіх громадян (до \$500 на рік) [9].

Випускники закладів загальної середньої освіти можуть вступати до університетів (напрямки залежать від типу закладу), технічних інститутів або професійних коледжів [8]. Університетські програми орієнтовані на глобальні виклики, зокрема технологічну трансформацію [9].

Педагоги отримують 100 годин щорічно на підвищення кваліфікації, включаючи стажування за кордоном. Система стимулює їхню автономію у використанні державних коштів для професійного розвитку.

За даними PISA, 24% сінгапурських учнів демонструють найвищий рівень наукової підготовки, що втричі перевищує середній показник OECD. Країна регулярно обіграє Японію, Фінляндію та Канаду в рейтингах [9].

Ця система ґрунтується на гнучкості, прагматизмі та орієнтації на майбутні глобальні виклики, що робить її зразком для багатьох держав.

Освіта в Канаді поділяється на кілька основних рівнів:

- Дошкільна освіта (до 6 років, необов'язкова та платна).
- Початкова освіта (з 6 до 12 років, 1-6 класи).
- Середня освіта (7-12 класи, до 16-18 років залежно від провінції).
- Вища освіта (коледжі, університети, професійні училища).

Кожна провінція Канади має автономію щодо організації навчального процесу, але загальні принципи залишаються подібними по всій країні [10]. Шкільна освіта є обов'язковою для канадійців з 6 до 16 років (у деяких провінціях – до 18). Є державні та приватні школи. Державні школи безкоштовні для громадян, але платні для іноземців [10]. Навчання проводиться англійською або французькою мовою. Канадські школи відомі високим рівнем підготовки, сучасним обладнанням та невеликими, за кількістю учнів, класами.

Коледжі пропонують практично орієнтовані програми: Certificate (2-3 семестри), Diploma (2-3 роки), Advanced Diploma (3 роки). Випускники мають високі шанси на працевлаштування та можуть перевестися до університету.

Університети пропонують академічно орієнтовані програми: Bachelor Degree (3-4 роки), Master Degree (1-2 роки), Doctorate (4 роки). Відомі сильними науковими дослідженнями та широким вибором спеціальностей. Здобувачі вищої освіти можуть навчатися одразу на двох спеціальностях, розклад гнучкий, значна увага приділяється стажуванням. [10]

Особливості та переваги освіти в Канаді:

- Якість: Канадські дипломи визнаються у світі, а навчальні програми мають практичну спрямованість.
- Вартість: Навчання дешевше, ніж у США чи Великій Британії (особливо у коледжах).
- Працевлаштування: Програми часто включають стажування, що полегшує пошук роботи після випуску.

- Можливість залишитися: Випускники можуть залишитися в Канаді на 1-3 роки для пошуку роботи, а потім отримати дозвіл на роботу і на проживання.
- Гнучкість: Можливість переходу між коледжем і університетом, навчання на двох спеціальностях, вибір мов навчання [11].

Популярні напрями навчання: бізнес, економіка, ІТ, анімація, 3D-графіка, інженерія, готельно-ресторанний бізнес.

Освіта в Канаді – це сучасна, доступна та практично орієнтована система, яка відкриває широкі можливості для навчання, працевлаштування й імміграції як для громадян, так і для іноземців.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця систем освіти Фінляндії, Японії, Сінгапуру та Канади

Країна	Особливості	Сильні сторони	Слабкі сторони
Фінляндія	Ліберальна система, інклюзивні класи (навчання сильних і слабких учнів разом), мінімальні домашні завдання, акцент на самостійність.	Високі результати PISA (раніше лідер), розвиток критичного мислення, безкоштовна освіта, високий статус вчителя.	Зниження позицій у рейтингах PISA, можливе надмірне акцентування на інклюзії.
Сінгапур	Жорстка дисципліна (дозволені тілесні покарання), сегрегація за рівнем знань, навчання до 16 годин на добу, акцент на практичне застосування	Перше місце в PISA, високий рівень математичної та природничої підготовки, адаптація до вимог глобальної економіки.	Надмірний академічний тиск на учнів, брак соціалізації через постійну ротацію класів.
Японія	Групове навчання, акцент на дисципліну та відповідальність, використання традиційних методів (механічне завчання).	Високі результати в STEM-дисциплінах, розвиток соціальної відповідальності, систематичність навчання.	Надмірний стрес через високі очікування, обмеження творчого мислення.
Канада	Децентралізована система (провінції самостійно визначають стандарти), інклюзивність, мультикультурність, акцент на цифрові навички.	Високий рівень грамотності, підтримка учнів з особливими потребами, гнучкість програм.	Нерівномірність освітніх стандартів між провінціями, залежність від місцевих бюджетів.

Загальний аналіз – що об'єднує:

– Орієнтація на якість: усі країни демонструють високі результати в міжнародних рейтингах (PISA).

– Адаптація до глобальних викликів: інтеграція практичних навичок (Сінгапур), цифрові компетенції (Канада), критичне мислення (Фінляндія).

– Увага до вчителів: професійний розвиток педагогів є пріоритетом (особливо у Фінляндії та Сінгапурі).

Що відрізняє:

– Підходи до дисципліни: жорсткі методи у Сінгапурі vs. ліберальна модель Фінляндії.

– Інклюзія: Фінляндія та Канада роблять акцент на рівні можливості, тоді як Сінгапур сегрегує учнів за здібностями.

– Навантаження: Сінгапурські школярі навчаються до 16 годин на добу, фінські учні мають мінімум домашніх завдань.

– Традиції vs. інновації: Японія зберігає традиційні методи, тоді як Канада активно впроваджує цифрові технології.

Висновок: Кожна система має унікальні риси, обумовлені культурним контекстом. Для України корисним може бути поєднання фінської гнучкості, сингапурської практичності та канадської інклюзивності, з урахуванням місцевих реалій.

Література

1. 7 принципів фінської освіти. URL: <https://starylev.com.ua/blogs/7pryncypiv-finskoyi-osvity> (дата звернення: 10.05.25).

2. 10 цікавих фактів про навчання старшокласників Фінляндії. URL: <https://nus.org.ua/2024/11/06/10-tsikavyh-faktiv-pro-navchannystarshoklasnykiv-finlyandiyi/> (дата звернення: 10.05.25).

3. У Фінляндію по натхнення: 10 фактів про фінське освітнє диво та шанс побачити його на власні очі. URL: <https://osvitoria.media/experience/u-finlyandiyu-po-nathnennya-10-faktivpro-finske-osvitnye-dyvo-ta-shans-pobachyty-jogo-na-vlasni-ochi> (дата звернення: 10.05.25).
4. Освіта в Японії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Освіта_в_Японії (дата звернення: 12.05.25).
5. Навчання в Японії. URL: https://www.kraiany.org/uk/study_in_japan.html. (дата звернення: 12.05.25).
6. Історія вищої освіти в Японії. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0010sr-3009.doc.html>. (дата звернення: 12.05.25)
7. Як виховують «громадян майбутнього» у Сінгапурі, де система освіти – одна з кращих у світі? URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/3717> (дата звернення: 12.05.25).
8. Система освіти Сінгапуру рік у рік посідає перші місця у світових рейтингах. У чому ж секрет цієї школи? URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1308-systema-osvity-sinhapuru-rik-u-rikposidaie-pershi-mistsia-u-svitovukh-reitynhakh-u-chomu-zh-sekret-tsiieishkoly> (дата звернення: 12.05.25).
9. Навчання в Канаді. URL: <https://proekt-obk.com/page/sistema-osvitykanadi> (дата звернення: 12.05.25).
10. Навчання в Канаді. URL: <https://study.ua/uk/country/vyshcha-osvita-vkanadi/> (дата звернення: 12.05.25).



УДК 373.07:373.091.113

ФОРМУВАННЯ ТРАВМОЧУТЛИВОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ

Бублик Анна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються теоретичні засади формування травмочутливої організаційної культури в закладах освіти. Здійснено аналіз основних підходів до розуміння травмоорієнтованого середовища та його значення для психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Визначено аспекти травмоінформоване управління, травмоінформована культура та ключові принципи, що лежать в основі травмочутливої практики, зокрема безпека, взаємоповага, підтримка та недискримінація. Окреслено роль адміністрації та партнерства з колективом у впровадженні такої культури. Стаття акцентує увагу на потребі цілісного та системного підходу до трансформації освітнього простору у контексті викликів, пов'язаних із війною, насильством або іншими психотравмуючими подіями.

Ключові слова: травмочутлива організаційна культура, травмоінформоване управління, безпечне освітнє середовище психологічне благополуччя.

У сучасних умовах соціальних потрясінь, воєнних дій та численних психоемоційних навантажень питання формування травмо-чутливої організаційної культури в закладах освіти набуває особливої актуальності. Діти та педагоги все частіше стикаються з наслідками травмівних подій – від особистих втрат до колективних трагедій, пов'язаних з війною чи вимушеним переселенням. У цьому контексті навчальний заклад повинен стати безпечним простором – не лише фізично, а й емоційно, де враховуються потреби кожного та панує атмосфера підтримки.

Останні дослідження у сфері психотравматології, педагогіки та освітнього менеджменту (зокрема праці Б. Перрі, М. Брейка, українських науковців – Т. Титаренко, Л. Сущенко, О. Савченко) підкреслюють важливість інтеграції принципів травмо-чутливого підходу в освітнє середовище. Доведено, що травма негативно впливає на здатність до навчання, концентрацію уваги, формування стосунків і поведінку дитини. Також, травма знижує ефективність діяльності педагогів, негативно відбивається на відносинах у педагогічному колективі, та ставленні до учнів.

Тому, важлива адекватна підтримка особистості як учня, так і педагога в освітньому процесі. Своєчасно надана підтримка чи допомога кожному з суб'єктів освітнього процесу здатна суттєво мінімізувати ці наслідки травмівних подій війни з якими стикається уся освітня спільнота. Однак,

мінімізація наслідків травми війни має не обмежуватися індивідуальним рівнем, а має здійснюватися також на інтерперсональному та організаційному рівнях. Комплексний підхід до профілактики та подолання наслідків травми війни передбачає створення керівником закладу освіти трамочутливої організаційної культури навчального закладу.

Метою статті є: обґрунтувати необхідність впровадження трамочутливої організаційної культури в освітніх закладах, визначити її основні характеристики та запропонувати практичні підходи до її формування.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Наукові дослідження доводять, що психічна травма може значною мірою впливати на когнітивні функції, поведінку та навчальні результати дитини [2]. Досвід втрати, насильства, небезпеки або нестабільності формує в дітей гіперчутливість до змін середовища, тривожність, імпульсивність, порушення концентрації. У таких умовах школа має виступати не тільки простором для знань, а й простором безпеки та підтримки.

Українські науковці акцентують увагу на потребі адаптації освітнього процесу до умов кризи, зокрема через розвиток травмоінформованого педагогічного підходу. Він передбачає врахування емоційного стану учнів, створення передбачуваного і безпечного освітнього середовища, забезпечення підтримки на рівні комунікацій, правил, управління [1].

Більшість вітчизняних досліджень фокусуються на безпеці учнів в освітньому процесі, тоді як комплексний підхід може дати найкращі результати. Комплексний підхід до забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах війни передбачає декілька моментів: акцент на профілактиці негативних наслідків травмування війною; задіяння усіх рівнів організаційного впливу на психологічне благополуччя (індивідуального, міжособистісного, організаційного) за провідної ролі організаційного рівня – культури організації [4].

В нашому дослідженні організаційна культура розуміється як сукупність спільних цінностей, переконань, норм і моделей поведінки, які формуються в колективі та визначають стиль взаємодії між учасниками освітнього процесу, впливають на атмосферу в закладі, ухвалення рішень і загальний підхід до навчання та розвитку.

Травморінформоване управління навчальним закладом має бути спрямоване на розбудову особливої трамочутливої організаційної культури – такої системи цінностей, еталонів діяльності та спілкування, які підтримують психологічний добробут усіх учасників освітнього процесу, мінімізують негативні наслідки травмування війною [5].

Отже, під трамочутливою організаційною культурою будемо розуміти таку систему взаємин, норм, цінностей та управлінських підходів, яка забезпечує емоційну безпеку всіх учасників освітнього процесу, визнає та враховує наслідки психологічної травми, підтримує гнучкість, співчуття, взаємоповагу та орієнтується на створення сприятливого, підтримувального середовища для навчання і розвитку.

Проведений нами аналіз досліджень, дозволив виокремити основні ознаки трамочутливої культури. Отже, трамочутлива організаційна культура передбачає системну роботу управлінської команди та усіх зацікавлених організаційних суб'єктів, спрямовану на формування середовища, у якому:

- забезпечується фізична та психологічна безпека;
- керівник та педагоги демонструють емпатію, доброзичливість та послідовність;
- правила поведінки є чіткими, зрозумілими, передбачуваними;
- забороняється осуд та стигматизація за поведінкові реакції, що можуть бути наслідком стресу або травми;
- підтримуються партнерські стосунки в усіх системах взаємодії [6].

Реалізація травмо-чутливої організаційної культури потребує комплексних дій, що здатні наблизити впровадження такої культури у життя. Створення у закладах освіти трамочутливої культури передбачає:

- Аудит потреб учасників освітнього процесу: оцінка рівня безпеки, психоемоційного клімату, визначення вразливих груп серед учнів і педагогів.
- Навчання керівників навчальних закладів та педагогів: впровадження тренінгів з тем травмоінформованого управління, педагогіки, емоційного інтелекту, запобігання вигоранню.
- Оновлення освітнього середовища в його фізичних та етичних вимірах: облаштування «зон спокою», безпечного дизайну приміщень, адаптація дисциплінарних підходів.

- Розвиток відносин партнерства і співпраці: залучення батьків, психологів, медичних працівників, громади до підтримки учасників освітнього процесу.

- Здійснення регулярного моніторингу: зворотній зв'язок від учасників освітнього процесу щодо ефективності впроваджених заходів [7].

У 2023 році в межах проєкту ЮНІСЕФ в Україні було впроваджено модель травмо-чутливої школи у кількох областях. Аналіз результатів показав: у таких закладах зменшилася кількість конфліктів, підвищилась емоційна стійкість учнів, зросла довіра до педагогів [8].

Висновки. Формування травмо-чутливої організаційної культури є необхідною умовою функціонування закладу освіти в умовах нестабільності та травматичних подій. Це не тимчасова педагогічна мода, а новий гуманістичний стандарт. Освітній простір, що визнає досвід травми та враховує його наслідки, сприяє емоційному відновленню дітей, зміцненню довіри, ефективному навчанню.

У подальших дослідженнях доцільно поглиблено аналізувати ефективність окремих моделей формування травмо-чутливого середовища, а також розробити типові програми професійного розвитку педагогів у цій сфері.

Література

1. Герман Л., & Шоу С. Травмаінформована школа: посібник для педагогів. 2019. URL: <https://trauma-sensitive-schools.org>
2. Титаренко, Т. М. Психологічні стратегії подолання наслідків травматичного досвіду в дітей шкільного віку. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 45–52.
3. Сущенко Л. П. Соціально-психологічна безпека освітнього середовища в умовах гібридної війни. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 10(89). С. 12–18.
4. Щотка О. П., & Маслов В. І. Організаційні стратегії підтримки психологічного благополуччя здобувачів та персоналу закладів освіти в умовах війни в Україні. *Психологічні особливості переживання ситуації невизначеності*: зб. матеріалів XIII Міжнар.ї наук.-практ. конф. (16–17 березня 2023 р., м. Ніжин). 2023. С. 157–160.
5. Щотка О. Психологічне благополуччя особистості в умовах триваючої війни та його менеджмент. *Психологічні студії*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2024. № 2. С. 151–158.
6. Perry B. D. *The Boy Who Was Raised as a Dog*. Basic Books. 2006.
7. Brunzell T., Waters L., & Stokes, H. Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*. 2021. Vol. 25, Iss. 1. P. 37–49.
8. UNICEF Ukraine. Підтримка ментального здоров'я у школах: результати впровадження травмо-чутливої моделі. 2023. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/>



УДК 37.01.09

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Бугасва Марія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто теоретичні засади формування творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. Акцент зроблено на особливостях психофізичного розвитку дітей цього віку, умовах створення сприятливого освітнього середовища для розвитку креативності, а також ролі вчителя в організації творчої діяльності. Узагальнено підходи до визначення поняття «творчі здібності» в педагогічній та психологічній літературі. Стаття містить аналіз сучасних досліджень та визначає основні напрями подальшої педагогічної роботи у цьому контексті.

Ключові слова: творчі здібності, початкова школа, креативність, учні, творча діяльність, освітнє середовище.

Сучасне суспільство потребує ініціативних, самостійних, креативних особистостей, здатних адаптуватися до швидкоплинних змін. Саме тому особливої ваги набуває проблема розвитку

творчих здібностей уже на етапі початкової освіти, коли закладаються основи мислення, світогляду та самооцінки дитини. Формування креативності у молодших школярів сприяє цілісному розвитку особистості, активізації пізнавальної діяльності та вихованню внутрішньої мотивації до навчання.

Попри зростаючий інтерес до розвитку творчості в освіті, у практиці початкового навчання ще не завжди створюються умови, що забезпечують системне й цілеспрямоване формування творчих здібностей у дітей. Бракує методичних рекомендацій, адаптованих до вікових особливостей учнів, а також належної педагогічної підготовки вчителів до організації креативної діяльності.

До питання розвитку творчих здібностей зверталися такі вчені, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, Я. Пономарьов, О. Музика, Г. Балл, Н. Кічук, які підкреслювали важливість стимулювання креативності в процесі навчання. У дослідженнях Н. Виноградової, Т. Зязюна, О. Пометун та І. Бега обґрунтовується необхідність формування творчої особистості вже в початковій школі [2, 4]. Проте більшість публікацій носить фрагментарний характер і потребує узагальнення в контексті сучасних педагогічних вимог.

Метою статті є з'ясування теоретичних основ формування творчих здібностей учнів початкових класів, визначення ключових педагогічних умов і чинників, що сприяють розвитку креативності в освітньому процесі.

Загальновідомо, що діти молодшого шкільного віку (6-10 років) перебувають на етапі інтенсивного розвитку пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфери, що має важливе значення для становлення творчих здібностей.

Молодшим школярам характерно те, що образне мислення домінує над абстрактно-логічним, тому творчі завдання краще сприймаються через казки, порівняння, візуальні образи; розвинена уява та здатність фантазувати, що є природною основою для креативності, яка потребує правильного спрямування; нестійка увага та швидка стомлюваність, що вимагає чергування видів діяльності, ігрових форм; потреба в позитивній оцінці й схваленні з боку дорослого, бажання бути значущим, тому важливо підтримувати кожну творчу ініціативу дитини; інтенсивний розвиток мовлення, зокрема внутрішнього, що є основою для створення нових ідей, формулювання власних поглядів [6, с. 43].

Сприятливе середовище - це не лише фізичний простір, а перш за все атмосфера свободи, прийняття, емоційної безпеки, яка сприяє розвитку внутрішньої мотивації до творчості. Вважаємо, що креативне освітнє середовище має включати зону вільної творчості (місце з матеріалами для малювання, аплікацій, моделювання тощо); візуальне наповнення: змінні тематичні стенди, виставки дитячих робіт, інтер'єр, що надихає; можливість вибору: різні шляхи виконання завдань, свобода в проявах фантазії; ігрові та проблемні ситуації, де учні можуть експериментувати, помилятися і шукати нові рішення; доброзичливий психологічний клімат, підтримку, відсутність страху перед помилкою, рівноправну взаємодію [1, с. 4].

Учитель у початковій школі є фасилітатором, натхненником і партнером у творчому процесі. Його особистість, стиль спілкування, педагогічна гнучкість суттєво впливають на здатність дітей розкривати свій потенціал.

Основні функції вчителя:

- *мотиватор* надихає учнів, вміє «заразити» ідеєю, створити настрій до творчості;
- *організатор* вміло планує навчальний процес так, щоб творчість була невід'ємною частиною уроків;
- *приклад*, сам проявляє креативність, імпровізує, демонструє відкритість до нового;
- *партнер*, співторець із дітьми, а не керівник зверху; вчиться разом з ними, запрошує до діалогу.
- *наставник* допомагає дитині знайти власний голос, повірити у свої здібності, підтримує у моменти невпевненості [3, с. 26].

Формування творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку є багатограним процесом, що потребує урахування вікових, психологічних та педагогічних особливостей дитини. Теоретичні засади цього процесу ґрунтуються на поєднанні концепцій дитячої психології, теорії діяльності, особистісно зорієнтованого підходу, а також креативної педагогіки.

Такі вікові особливості молодших школярів як гнучкість мислення, образне сприймання, емоційність, висока навченість, створюють сприятливі умови для розвитку творчих проявів. У цьому віці формується основа самосвідомості, з'являється здатність до внутрішньої мотивації, самовираження та рефлексії, що особливо важливо для творчої діяльності.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання унікальності кожного учня, його інтересів, нахилів, індивідуального темпу розвитку. Згідно з цим підходом, розвиток творчості можливий лише за умов позитивного емоційного середовища, підтримки ініціативи та самостійності дитини [2, с. 13].

Педагогічна підтримка творчості реалізується через організацію нестандартних навчальних ситуацій, проблемних завдань, інтегрованих видів діяльності, де учень може проявити себе як суб'єкт пізнання та творення.

Поняття «творчі здібності» розглядається у психології та педагогіці з різних позицій, розглянемо підходи до визначення поняття «творчі здібності» в науковій літературі у вигляді таблиці:

Підхід	Основні ідеї	Автори
Психологічний	Творчі здібності - це поєднання інтелектуальних, особистісних і мотиваційних рис, що дозволяють створювати нове.	Л. Виготський, Я. Пономарьов [6]
Педагогічний	Це здатність учня застосовувати знання в нових ситуаціях, генерувати ідеї, створювати нові продукти в навчальній діяльності.	Н. Виноградова, В. Сухомлинський, О. Савченко [2, 5]
Когнітивний	Під творчими здібностями розуміють вміння здійснювати нестандартні логічні операції, бачити нові зв'язки між об'єктами.	Дж. Гілфорд, Е. Торренс [7]

Творчі здібності - це індивідуально-психологічні якості, що проявляються у здатності до оригінального мислення, самовираження, генерації нових ідей та створення продуктів, які мають індивідуальну новизну.

У сучасній педагогічній науці помітно активізувалися дослідження, присвячені проблемі розвитку творчих здібностей у молодших школярів. Основні напрямки таких досліджень:

- *креативність як педагогічна мета*: дослідники (О. Пошетун, Н. Бібік, І. Синиця) акцентують на тому, що сучасна школа повинна не просто навчати, а розвивати здатність до самостійного нестандартного мислення [1, 4];

- *методичні підходи*: у працях Н. Виноградової, Л. Коваль, Т. Козлової пропонуються варіанти організації творчих завдань на уроках української мови, математики, образотворчого мистецтва, інтегрованих курсах [2, 3];

- *психолого-педагогічна підтримка творчості*: дослідження Г. Балла, О. Музики, Л. Артемової підкреслюють важливість середовища, що не пригнічує ініціативу дитини, а заохочує дослідження, експерименти, фантазування [6];

- *світовий досвід* (наприклад, системи Reggio Emilia, STEAM-освіта) впроваджує інноваційні моделі, що стимулюють творчість у ранньому віці через міждисциплінарність, гру, відкриту співпрацю [7].

Ми впевнені, що формулювання педагогічних умов - це обов'язковий елемент будь-якого теоретико-прикладного дослідження. Вони визначають, за яких саме обставин або впливів найкраще формується бажана якість, у нашому випадку, творчі здібності учнів початкових класів. Педагогічні умови розуміємо як сукупність спеціально організованих обставин, методів і засобів, які створюють сприятливе середовище для розвитку творчого потенціалу дитини.

На основі аналізу наукових джерел і сучасної практики до основних педагогічних умов відносимо:

1. *Стимулювання творчої активності в навчальному процесі*, використання нестандартних, відкритих і проблемних завдань, заохочення різних варіантів відповіді, створення умов для фантазування, припущення, експериментування, відсутність страху помилитися - «правильних відповідей» може бути кілька.

2. *Індивідуалізація навчання з урахуванням творчого потенціалу дитини*, діагностика інтересів, здібностей, пізнавального стилю учня, адаптація завдань під сильні сторони кожного учня, гнучкість у виборі видів діяльності: малювання, казкотворення, моделювання, дослідницька робота тощо.

3. *Створення креативного освітнього середовища*, емоційно безпечне, підтримуюче середовище, де дитину приймають і цінують, естетично організований простір (зони творчості, змінні тематичні куточки), використання інтерактивних технологій, ІКТ, ігрових ресурсів, які стимулюють фантазію.

4. *Застосування активних і інтерактивних методів навчання*, метод проєктів, ігрові й дослідницькі методи, казкотерапія, метафоричні картки, STEM/STEAM-методи, інтегровані уроки, творчі майстер-класи, колективне створення історій, казок, моделей.

5. *Професійна педагогічна майстерність учителя*, готовність педагога самостійно мислити нестандартно й бути прикладом для дітей, постійний розвиток педагогічної креативності, здатність до діалогу, гнучкості, імпрровізації.

6. *Залучення родини до розвитку творчих здібностей дітей*, організація спільних творчих проєктів: «мама + дитина», «тато + дитина», конкурси, виставки, презентації творчих робіт у школі й удома, консультативна підтримка батьків з питань креативного виховання.

Діти 6-10 років мають високу пізнавальну активність, допитливість, чутливість до нових вражень, це оптимальний період для формування основ творчості. Так Лев Виготський зазначав, що «уява - не тільки вираження дозрілого мислення, але й джерело нових форм навчання, нових шляхів розвитку» [4, с. 58]. Під час педагогічної практики на уроці читання пропоную учням «домалювати» продовження казки або придумати альтернативний кінець історії, це, на наш погляд, стимулюватиме не лише уяву, а й критичне мислення.

Творче середовище має надихати, дозволяти дітям пробувати, помилятися й знову створювати, тобто жити в режимі дослідника. Василь Сухомлинський писав: «Дитяче мислення розквітає тоді, коли перед ним розкриваються горизонти самостійної творчості». Дослідниця Н. Виноградова зазначає: «Створення розвивального освітнього середовища має передбачати не лише матеріальну базу, але й педагогічну атмосферу підтримки, довіри, свободи» [2, с. 16]. У класі пропонуємо облаштувати куточок «творчої лабораторії», де діти у вільний час можуть складати власні вірші, малювати, створювати аплікації. Учитель має періодично організовувати «мікрівиставки» робіт.

Учитель є ключовою постаттю, яка не просто навчає, а творить разом з дітьми. Саме від його натхнення та методичної майстерності залежить рівень зацікавлення учнів. Олександра Савченко підкреслювала: «Розвиток творчих здібностей молодших школярів неможливий без педагогічної ініціативи, гнучкості та особистісної залученості вчителя» [5, с. 173]. Синиця додає: «Педагог має виступати каталізатором дитячої уяви - дати ідею, але не обмежувати у формах її реалізації» [6, с. 84]. На уроці «Я досліджую світ» пропонуємо дати дітям завдання скласти казку про «краплину води», яка подорожує світом. Учні у групах можуть створити міні-вистави, або намалювати ілюстрації.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що формування творчих здібностей учнів початкових класів є багатоаспектним процесом, який передбачає урахування вікових психофізіологічних особливостей дитини, створення сприятливого освітнього середовища та цілеспрямовану педагогічну діяльність учителя.

Ключовими чинниками розвитку творчості виступають індивідуалізація навчання, надання учням свободи у виборі способів виконання завдань, інтеграція навчальних дисциплін, застосування проблемного, ігрового та проєктного методів. Творчі здібності учнів проявляються у вмінні генерувати нові ідеї, нестандартно мислити, адаптувати знання до нових ситуацій, що стає важливою передумовою для їхнього успішного самореалізування в сучасному суспільстві.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розробку практико-орієнтованих методик формування творчих здібностей у межах конкретних предметів початкової школи і вивчення впливу цифрових технологій та інноваційних освітніх середовищ на розвиток творчих умінь;

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: зміст і технології реалізації у початковій школі. *Початкова школа*. 2018. № 3. С. 3–9.
2. Виноградова Н.Ф. Формування творчих здібностей учнів на уроках у початковій школі. *Початкова школа*. 2020. № 4. С. 12–17.
3. Коваль Л.В. Творчість у початковій школі: методичні підходи. *Початкова освіта*. 2021. № 2. С. 24–29.
4. Пометун О.І. Інноваційні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 254 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2012. 384 с.
6. Синиця І.М. Основи креативної педагогіки : навч. посіб. Київ : Либідь, 2015. 248 с.
7. Торренс Е. Креативність як процес. *Психологія творчості*. Київ : Центр учбової літератури, 2010. С. 58–76.



УДК 37.091.3(44)''17'' + 37.013.2 + 37.01

ІДЕЇ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ТА ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ВІД ФІЛОСОФІЇ ДО ОСВІТНІХ ПРАКТИК

Буласва Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджуються педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо. Аналізуються особливості розвитку вільного виховання. Розглянуто значення трактату «Еміль, або Про виховання» та внесок Ж.-Ж. Руссо у розвиток педагогіки. Доведено, що освітні ініціативи Ж.-Ж. Руссо суттєво сприяли педагогічному вихованню дітей.

Ключові слова: Ж.-Ж. Руссо, освіта, виховання, вільне виховання, педагогіка.

Постановка проблеми. Навіть якщо Руссо й не мав педагогічного диплома, його книга «Еміль, або Про виховання» з 1762 року продовжує дивувати, захоплювати – а декого й дратувати – до сьогодні. Здається, що цей мислитель обігнав свій час, хоча й не все, що він писав, варто брати на озброєння буквально [1].

Руссо вірив, що дитина народжується доброю. Це твердження, з одного боку, звучить поетично, а з іншого – цілком практично. У ньому закладена позиція: не зламати, не перевиховати, а дати змогу стати собою. Це і є природне виховання у його розумінні – виховання, яке не примушує, а супроводжує. Проте, чи можливо це у сучасній школі, де графіки, тести й стандарти? Питання залишається відкритим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у дослідження теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо зробили Грибинюк М. Б., Коваленко Є. І., Фіцула М. М. Однак недостатньо вивченими лишилися питання впливу цієї теорії на практику сучасного виховання.

Мета представленої статті – проаналізувати особливості розвитку педагогічної освіти, визначити роль в теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, охарактеризувати вплив цієї теорії на практику сучасного виховання.

Виклад основного матеріалу. Жан-Жак Руссо – видатний філософ і педагог XVIII століття, один із засновників природовідповідного виховання. У своїй праці «Еміль, або Про виховання» він виклав оригінальну концепцію розвитку дитини, яка й сьогодні залишається джерелом ідей для сучасної педагогіки. Суть педагогічної філософії Руссо полягає в переконанні, що дитина за своєю природою добра, а головне завдання виховання – не зламати її внутрішню природу, а сприяти її гармонійному розвитку відповідно до законів природи.

Природовідповідне виховання, за Руссо, означає орієнтацію на вік, інтереси, індивідуальні особливості дитини, уникнення штучного прискорення її розвитку. Він стверджував, що навчання має йти за дитиною, а не попереду неї, вихователь повинен лише м'яко спрямовувати процес пізнання, не порушуючи природної логіки дорослішання. Таке розуміння виховання стало основою для розвитку особистісно орієнтованого підходу в освіті, який нині є провідним у багатьох країнах світу.

Другим важливим елементом педагогіки Руссо є ідея вільного виховання. Йдеться не про всюдозволеність, а про створення умов, у яких дитина може самостійно пізнавати світ, експериментувати, робити вибір і вчитися на власному досвіді. Свобода розглядається як важлива передумова формування відповідальної, моральної особистості. Навчання через діяльність, гру, дослідництво – ті форми, які Руссо вважав найбільш природними для дитини [4].

Ідеї Руссо справили потужний вплив на подальший розвиток педагогіки. Вони стали основою для новаторських систем навчання: методики Марії Монтессорі, Вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера, філософії Джона Дьюї, концепції вільного виховання А. С. Ніла та інших. Хоч Руссо їх не створював, проте заклавав той самий вектор: дитина – не порожня посудина, яку треба наповнити, а жива істота з власною логікою, інтересами й ритмами. Це припущення потребує подальшого підтвердження з боку психології розвитку, але вже зараз зрозуміло, що воно ближче до реальності, ніж колишні уніфіковані підходи [4].

У сучасній педагогічній науці і практиці ідеї Руссо трансформуються в підходи, що визнають пріоритет дитини як активного суб'єкта освітнього процесу, орієнтуються на її потреби, інтереси й розвиток критичного мислення.

Руссо часто протиставляв природу і суспільство. Він писав про те, що суспільство розбещує людину, а тому дитину слід якнайдовше захищати від штучного середовища. І ось тут починаються цікаві нюанси. Наприклад, Руссо радив ізолювати дитину до підліткового віку, фактично створюючи вакуум [9]. Сучасні педагоги навряд чи погодилися б з таким кроком – діти, навпаки, навчаються у соціальній взаємодії. На основі порівняння можна зробити висновок, що деякі ідеї Руссо радше ідеалізовані, ніж реально здійсненні [2].

Проте певні його інтуїції проникли в сучасну практику глибше, ніж здається на перший погляд. Ідея поваги до внутрішнього світу дитини, врахування її темпу розвитку, принцип «не нашкодь» – усе це активно впроваджується в нові освітні програми. [8] Варто зазначити, що точних даних з цього питання недостатньо, але у рефлексіях вчителів все частіше звучить: «Ми маємо слухати дитину». Це вже точно не традиційна авторитарна модель XIX століття [6].

Деякі дослідники стверджують, що Руссо ідеалізував дитинство. Можливо, так. Але саме ця ідеалізація дозволила подивитись на дитину як на індивідуальність, а не як на «заготовку для дорослого». У сучасному вихованні ця думка стала основою емоційного інтелекту й емпатійного підходу до навчання. Без цього підходу, як показують практичні дослідження, успішність школярів – і академічна, і соціальна – знижується [5]. В умовах Нової української школи (НУШ) простежується оновлене втілення принципів природовідповідності та свободи у вихованні. Створення безпечного освітнього середовища, повага до гідності й вибору дитини, формування ключових компетентностей і навчання через гру у початковій школі – усе це свідчить про актуальність педагогіки Руссо для сучасної української освіти.

Однак тут не можна уникнути запитань. Наскільки реально дати дитині свободу в системі, яка жорстко оцінює результат? Що робити, якщо дитина обирає шлях, що суперечить соціальним нормам? Вільне виховання передбачає довіру – але чи готові до цього вчителі, батьки, держава? Сумнів природний і, мабуть, потрібний – саме він дозволяє уникати крайнощів [4].

Занурення батьків та дітей у віртуальному світі гаджетів, дефіцит прямого міжособистісного спілкування, положення нерівномірності, зручності для обох сторін, бажання уникати конфліктів – все це часто призводить до поблажливості та надзвичайної свободи у вихованні дітей і, як наслідок, втрати орієнтації на цінність, проблем у соціалізації.

Метою освіти є розвиток вільної особистості в «природних» умовах, а не підготовка дитини до певної соціальної ролі, а допомога вчителю у формуванні людини як такого, корисного громадянина, що служить своїй країні і готова існувати в системі соціальних відносин. Саме ця ідея в основному визначала інноваційну природу педагогіки Ж.-Ж. Руссо. Ідеї вільної або недозволеної освіти сьогодні досить часто звучать на різних педагогічних конференціях та форумах, у різних видах дискусій про освіту. Прихильники цих понять, говорячи про непогіршеність та чистоту дитячої душі, надаючи дітям свободу вибору, виступають проти традиційної педагогічної системи, заснованої на прямому навчанні. Після Ж.-Ж. Руссо вони пропонують продовжити внутрішній характер дитини, її суб'єктивні інтереси та можливості.

Позиція Ж.-Ж. Руссо про необхідність навчати вільну людину, яка знає про обов'язки людини моральної, мудрої, здорової та служби своєї батьківщини продовжує залишатися актуальними. У такій системі освіти вчитель правильно створює педагогічні умови, спрямовує, супроводжує, підтримує, сприяючи дитині самостійно та свідомо визначати вектор її розвитку та бути успішною.

Висновки. Отже, Руссо – це не про рецепти. Це про напрям думки, про зміну погляду на дитину. І хоча не кожна ідея з «Емілія» втілюється в життя, загальна логіка поваги до дитячої природи сьогодні набирає сили. І, можливо, саме тут педагогіка має найбільший шанс не втратити себе в умовах цифрової стандартизації.

Література

1. Біляєва Л. В. Ідеї Жан-Жака Руссо у контексті сучасної педагогіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 30. С. 114–118.
2. Головань М. С. Впровадження елементів вільного виховання в освітньому процесі Нової української школи. *Освітній простір України*. 2022. № 3. С. 25–29.
3. Гільберт М. Вплив педагогічних ідей Руссо на сучасну європейську освіту. *Comparative Education Review*. 2019. Vol. 63, № 2. Р. 145–160.
4. Ключко В. І. Природне виховання в педагогічній системі Ж.-Ж. Руссо. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 87–92.
5. Монтессорі М. *Метод Монтессорі. Науковий підхід до виховання дітей*. Львів: Літопис, 2017. 312 с.



УДК 37.01+37(091)(38)

АНТИЧНІ ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ: ВИХОВНІ ІДЕЇ М. Ф. КВІНТИЛІАНА КРИЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ

Василенко Катерина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються основні аспекти педагогічної діяльності римського педагога і теоретика Квінтіліана, які стали важливими складовими формування системи виховання і навчання в Стародавньому Римі. Особливу увагу приділено його працям, зокрема «Institutio Oratoria», які надають глибокий аналіз методів і підходів до навчання, виховання та розвитку ораторських здібностей. З'ясовано роль держави і суспільства у забезпеченні доступу до освіти, а також теоретичні і практичні аспекти організації навчального процесу. Розглянуто внесок Квінтіліана у розвиток риторики як важливого елементу навчальної системи Риму, а також взаємозв'язок його поглядів з іншими освітніми ідеями того часу.

Ключові слова: Квінтіліан, виховання, освіта, риторика, навчання, Стародавній Рим.

Постановка проблеми. Діяльність Квінтіліана в області педагогіки є важливим етапом у розвитку освітніх традицій Стародавнього Риму. Його теоретичні праці, зокрема «Institutio Oratoria», стали основою для подальшого розвитку освітніх ідеалів у Європі. Теорія виховання Квінтіліана визначалася цілісним підходом до розвитку особистості, поєднуючи моральне, інтелектуальне та естетичне виховання. Погляди Квінтіліана на важливість освіти для розвитку римського суспільства відображали основні тенденції культури того часу. Однак ряд аспектів його педагогічної теорії ще не досліджено у достатньому обсязі, що робить актуальним подальший аналіз його праць у контексті розвитку освіти.

Мета статті – проаналізувати виховні та навчальні принципи Квінтіліана, визначити їх значення для освітньої системи Стародавнього Риму, а також з'ясувати їх вплив на подальший розвиток освітніх традицій у Європі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Освітня діяльність Квінтіліана активно вивчалася як античними істориками, так і сучасними педагогами. Однією з найбільш значущих робіт є «Institutio Oratoria», що стала основою для розвитку риторичних наук та педагогічної практики у Римі. Відомі дослідження педагогічних принципів Квінтіліана у контексті античної риторики, зокрема роботи таких вчених, як І. Стоун (2009) [7], А. Ісаков (2017) [5], М. Браун (2020) [2, с. 112-126], та інші, які розглядають його методи вивчення мови, ораторського мистецтва і виховання.

Проте ще не достатньо уваги приділено аналізу впливу Квінтіліана на подальший розвиток освіти у середньовічній Європі, а також його ідеї, що були реалізовані в римській практиці. Це визначає необхідність більш глибокого вивчення його педагогічної спадщини.

Виклад основного матеріалу. Квінтіліан (35-100 рр. н.е.) – один із найбільш значущих педагогів та теоретиків Стародавнього Риму. Його основною працею є «Institutio Oratoria», що стала основою риторичного навчання у Римі та вплинула на розвиток педагогічної теорії в подальші століття.

Квінтіліан наголошує на важливості всебічного розвитку особистості через освіту, починаючи з дитячого віку. Він вважав, що дитина повинна отримувати виховання у сім'ї до 7 років, після чого навчання має бути організоване в спеціалізованих школах. Важливим аспектом було не лише формування ораторських здібностей, але й моральний розвиток, виховання доброчесності та справедливості.

Особливу увагу Квінтіліан приділяв вихованню через приклад і застосування активних методів навчання. Він стверджував, що навчання повинно бути цікавим і захоплюючим, щоб діти не втрачали інтерес до знань.

Основний акцент у педагогічній діяльності Квінтіліана ставився на риторику як центральний елемент навчання. В риторичних школах того часу основною метою було навчання ораторської майстерності, що включало в себе як усну, так і письмову мову [2, с. 112-126].

Квінтіліан вважав риторику не лише мистецтвом публічного виступу, а й основою для розвитку критичного мислення, здатності до аргументації та самовираження. Це робило навчання ефективним не лише для політичних ораторів, але й для представників інших професій [3, с. 33-60].

Квінтіліан детально описує методи навчання, зокрема важливість поступового вивчення складних тем. Він радив починати з простих вправ, що поступово ускладнюються. Для цього використовувалися ораторські вправи, слухання публічних виступів, а також написання різноманітних текстів. Педагог наголошував на важливості практики, переконуючи, що майстерність формується через постійне повторення і самоконтроль.

Квінтіліан також звертав увагу на значення освіти для жінок. Він підтримував ідею, що жінки мають право на освіту, хоч і не вважав за потрібне, щоб вони займалися риторикою на рівні з чоловіками. Однак його погляди на освітні права жінок були прогресивними для того часу, оскільки він визнавав важливість розвитку інтелектуальних здібностей як у чоловіків, так і в жінок.

Квінтіліан наголошував на важливості державної підтримки освіти, вважаючи, що виховання має бути доступним для кожного. Він відзначав роль школи в соціалізації індивіда і формуванні моральних основ суспільства, наводячи приклади того, як освіченість і вихованість формують стабільне та процвітаюче суспільство.

Висновки. Педагогічні погляди Квінтіліана справили значний вплив на розвиток освітньої системи Стародавнього Риму та залишили помітний слід у педагогічних традиціях Європи. Його підхід до виховання та навчання, зокрема акцент на всебічний розвиток особистості, значення риторики як основи навчання та ідеї щодо освіти жінок, стали важливими етапами в історії педагогіки. Праці Квінтіліана не лише вплинули на римську систему освіти, але й на подальші педагогічні теорії і практики в Європі.

Його робота є основою для розуміння педагогічної культури Риму, що визначала не тільки майбутніх ораторів і державних діячів, а й сприяла розвитку інтелектуальних і моральних цінностей, які сформували культуру Римської імперії та Європи загалом.

Таким чином, праці М.Ф. Квінтіліана залишаються важливим джерелом для осмислення основ гуманістичної педагогіки та розвитку сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на всебічний розвиток особистості. На нашу думку, подальші наукові розвідки у напрямі вивчення педагогічної спадщини М.Ф. Квінтіліана мають значний потенціал як для історико-педагогічного аналізу, так і для удосконалення сучасної освітньої практики. Актуальними залишаються такі перспективні напрями:

- порівняльний аналіз педагогічних концепцій Квінтіліана та представників інших епох (наприклад, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинського) з метою виявлення наскрізних ідей у вихованні й навчанні;
- інтеграція риторичних підходів Квінтіліана у сучасну методику розвитку мовлення та критичного мислення в учнів [4];
- актуалізація ідей морального виховання в педагогічній спадщині Квінтіліана для формування ціннісних орієнтирів у сучасній молоді;
- вивчення впливу античної педагогіки на становлення європейських моделей гуманістичного виховання [6];
- розробка навчальних курсів або модулів з історії педагогіки, де фігура Квінтіліана розглядатиметься як основоположника гуманістичної традиції в освіті;
- дослідження рецепції ідей Квінтіліана у вітчизняній педагогічній науці та освітній практиці XIX–XXI століть.

Література

1. Батлер Г. С. Квінтіліан та римська риторика: історичний контекст та педагогічні погляди // *Журнал класичної педагогіки*. 2007. № 2. С. 45–58.
2. Браун М. Роль риторики в педагогічній спадщині Стародавнього Риму: погляди Квінтіліана. *Історія освіти Європи*. 2020. № 4(19). С. 112–126.
3. Вандербільт Т. Римська риторика і її роль у формуванні європейської освітньої традиції. Париж: Лувр, 2011. С. 33-60.
4. Гіббс П. Риторика як основа освіти в античному Римі: Квінтіліан та його теорія навчання. Оксфорд: Оксфордський університет, 2012. 198 с.
5. Ісаков А. М. Квінтіліан та його педагогічна спадщина: теорія та практика риторичного навчання. Київ: Академія педагогічних наук України, 2017. 224 с.

6. Ларссон Г. Педагогічна діяльність Квінтіліана: спадщина античної риторики та її вплив на середньовічну Європу. Мюнхен: Наукове видавництво, 2015. 276 с.

7. Стоун І. Освіта в Стародавньому Римі: від Римської республіки до імперії. Лондон: Гарвардський університет, 2009. С. 74–108.



УДК 005.52:005.311.121

ПІДХОДИ ДО ВИДІЛЕННЯ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ: ПОВЕДІНКОВИЙ ПІДХІД (СТИЛІ УПРАВЛІННЯ К. ЛЕВІНА, Р. БЛЕЙКА / Д. МУТОН)

Ващенко Марина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розкрито сутність поняття «стиль управління», розглянуто підходи до його виділення, представлено характеристику стилів управління К. Левіна, Р. Блейка / Д. Мутон та проаналізовано їх вплив на ефективність функціонування організації за поведінкового підходу.

Ключові слова: управління, керівник, стиль управління, модель управління, поведінковий підхід.

Постановка проблеми. Управлінська діяльність є невід'ємною частиною існування кожної організації, оскільки визначає не лише оперативне функціонування компанії, але й довгостроковий успіх та сталий розвиток. Основним чинником, який визначає ефективність управлінської діяльності, є стиль управління. Стиль управління – це система прийняття рішень, взаємодії з підлеглими, визначення пріоритетів і організації роботи. Вибір правильного стилю управління дозволяє досягти максимальних результатів у роботі організації.

Поведінковий підхід до управління є важливою складовою цієї теми, адже він оцінює стилі управління через призму взаємодії керівників з їхніми підлеглими, що дає можливість побудувати ефективні стратегії управління персоналом. У рамках поведінкового підходу досліджуються такі стилі управління, як стилі К. Левіна, Р. Блейка та Д. Мутон, які відображають різні аспекти управлінських процесів і дають змогу вибирати найбільш підходящий стиль для певної організаційної ситуації.

Метою статті є аналіз підходів до виділення стилів управління через поведінковий підхід, а також вивчення стилів управління, запропонованих К. Левіним та моделлю Блейка і Мутон.

Виклад основного матеріалу. Поведінковий підхід у менеджменті став важливим етапом в еволюції теорій управління. Він зосереджується не лише на досягненні результатів, а й на ставленні керівника до людей, з якими він працює. Взаємодія з підлеглими, комунікація та моральне становище співробітників організації стають важливими складовими ефективного управління. Виходячи з цього, поведінковий підхід наголошує на двох основних аспектах управлінської діяльності:

— Увага до завдань – це орієнтація на досягнення організаційних цілей, ефективне виконання завдань та досягнення результатів.

— Увага до людей – це надання значення потребам, моральному стану та благополуччю співробітників, що допомагає створити сприятливу атмосферу для роботи.

Ось чому цей підхід акцентує увагу на тому, як керівники взаємодіють з підлеглими, як вони мотивують та організовують робочі процеси.

Курт Левін, один із піонерів поведінкового підходу, виділив три основні стилі управління: авторитарний, демократичний та ліберальний. Кожен з цих стилів має свої характеристики і використовується в залежності від ситуації, в якій опиняється керівник.

Авторитарний стиль характеризується високим рівнем контролю з боку керівника. Він визначає всі аспекти роботи, дає чіткі вказівки та слідкує за виконанням завдань. У ситуаціях, коли важлива швидка реакція та чітке виконання завдань, авторитарний стиль є найбільш ефективним. Однак, у цьому стилі управління часто страждає моральний клімат у колективі, оскільки працівники можуть почуватися приниженими або знехтуваними.

Демократичний стиль передбачає активну участь підлеглих у прийнятті рішень. Лідер враховує думки та ідеї своєї команди, що сприяє більшому залученню співробітників і підвищенню їх мотивації. Цей стиль є ефективним для створення сприятливого робочого середовища та досягнення колективних цілей.

Ліберальний стиль характеризується максимальним делегуванням відповідальності підлеглим. Керівник мінімально втручається в процес роботи, надаючи працівникам свободу дій. Хоча цей стиль може бути корисним у ситуаціях, де важлива творчість і ініціативність, він не підходить для організацій, де необхідно забезпечити контроль над результатами.

Роберт Блейк і Джейн Мутон запропонували свою модель, яка дозволяє оцінювати стилі управління за двома основними параметрами: увага до завдань та увага до людей. Модель складається з матриці, яка допомагає визначити, який стиль управління домінує у конкретному керівника:

1,1 – мале управління – цей стиль характеризується мінімальною увагою до людей і завдань. Керівник не проявляє інтересу до ні тих, ні інших аспектів. Це стиль, який часто зустрічається в компаніях, що стикаються з кризами або занепадом.

1,9 – імпульсивний стиль – це стиль, за якого лідер орієнтований на підлеглих і намагається створити сприятливу атмосферу, але при цьому не звертає увагу на ефективність виконання завдань. Такий підхід може призвести до низької продуктивності та неефективного використання ресурсів.

9,1 – авторитарний стиль – це стиль, за якого лідер орієнтований на досягнення результатів і успішне виконання завдань, але не турбується про потреби своїх співробітників. Такий стиль може бути ефективним у ситуаціях, де важлива швидкість і точність виконання, але він не сприяє розвитку команди.

5,5 – посередній стиль – це стиль, що передбачає баланс між увагою до людей і завдань. Лідер намагається задовольняти потреби підлеглих й одночасно досягати певного рівня результатів. Це дозволяє створити стабільну атмосферу, але вимагає компромісів.

9,9 – ідеальний стиль – це стиль, що передбачає максимальну увагу до підлеглих і завдань одночасно. Лідер вміє балансувати між досягненням результатів і підтримкою морального клімату в команді. Це найефективніший стиль, який дає змогу досягти високих результатів і створити здорову робочу атмосферу.

Порівняння стилів управління Левіна і Блейка / Мутон доводить, що крім загальних рис, вони мають ряд важливих відмінностей:

Кількість стилів. Левін виокремлює три основних стилі, тоді як модель Блейка і Мутон пропонує набагато складнішу і багатогранну матрицю з п'ятьма основними стилями.

Аналіз поведінки. Стиль Левіна більше фокусується на явних характеристиках взаємодії лідера з підлеглими, тоді як модель Блейка і Мутон дозволяє детальніше аналізувати конкретні аспекти управлінської поведінки, дозволяючи керівнику ідентифікувати своє управлінське позиціонування.

Вибір стилю управління має важливий вплив на всі аспекти організаційної діяльності. Від нього залежить як продуктивність праці, так і моральний стан співробітників. Наприклад, авторитарний стиль може забезпечити високу ефективність у кризових ситуаціях, але довгостроково може призвести до зниження мотивації та відчуження працівників. У той же час, демократичний стиль сприяє розвитку комунікацій, зростанню мотивації і творчого потенціалу, але може бути неефективним у швидких і кризових ситуаціях.

Висновки. Поведінковий підхід до управління дозволяє глибше зрозуміти поведінку керівників та їх взаємодію з підлеглими, що сприяє вибору оптимальних стилів управління залежно від ситуації. Стили управління, запропоновані К. Левіним та Блейком / Мутон, пропонують різні підходи до управлінської діяльності, кожен з яких має свої переваги та недоліки. Правильний вибір стилю управління сприяє досягненню не тільки високих результатів у роботі організації, але й створенню здорової атмосфери для розвитку персоналу.

Перспективи подальших досліджень Подальше вивчення поведінкового підходу до класифікації стилів управління має значний науковий і практичний потенціал. Перспективними напрямками досліджень можуть стати:

1. Поглиблений порівняльний аналіз моделей К. Левіна та Р. Блейка / Д. Мутон з урахуванням сучасних трансформацій в організаційній культурі та управлінських практиках.

2. Адаптація поведінкових моделей управління до сучасних умов вітчизняної освітньої системи – вивчення ефективності застосування окремих стилів керівництва в управлінні навчальними закладами різного типу.

3. Емпіричне дослідження впливу стилів управління на результативність діяльності колективів у сфері освіти, охорони здоров'я, бізнесу тощо.
4. Інтеграція поведінкового підходу з іншими теоретичними підходами до управління (ситуаційним, трансформаційним, емоційно-ціннісним) з метою розроблення комплексних моделей лідерства.
5. Розробка сучасних інструментів діагностики стилів управління на основі поведінкових моделей із врахуванням цифровізації управлінського середовища.
6. Дослідження впливу національного контексту й особистісних характеристик керівників на домінування того чи іншого стилю управління, описаного в межах поведінкового підходу.

Література

1. Гриценко Т. Б., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф. Етика ділового спілкування: навч. посіб. для вузів. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 344 с.
2. Дикань Н. В., Борисенко І. І. Менеджмент: навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 389 с.
3. Мельник П. В., Філоненко М. М., Гацька Л. П., Кошарська Н. Е. Менеджмент: навч. посіб. Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. 154 с.
4. Новіков, Б. В., Сініюк, Г. Ф., Круш, П. В. Основи адміністративного менеджменту: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 560 с.
5. Подольська, Є. А., Подольська, Т. В. Соціологія: 100 питань 100 відповідей: навч. посіб. Київ: Фірма «ІНКООС», 2009. 352 с.
6. Пушкар, Р. М., Тарнавська, Н. П. *Менеджмент: теорія та практика*: підручник. 2-е вид., перероб. і доп. Тернопіль: Картбланш, 2003. 490 с.
7. Стадник В. В., Йохна М. А. Менеджмент: посіб. Київ: Академвидав, 2003. 464 с.
8. Цуруль О. А. Менеджмент у державних організаціях: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2002. 142 с.
9. Шегда, А. В. Менеджмент: підруч. Київ: Знання, 2004. 687 с.
10. Levin, K. 1947. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science, Social Equilibrium and Change. Human Relations. Vol. 1, no. 1. P. 5–41.



УДК 37.034:94(477)“18/19”:316.347.82(092)

М. ГРУШЕВСЬКИЙ І ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ: РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Вертюк Марина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу Навчально-наукового інституту природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті висвітлюється педагогічна спадщина Михайла Грушевського в контексті формування національної свідомості та патріотизму засобами шкільної освіти. Проаналізовано його ідеї щодо ролі історичної пам'яті, мови, культури у виховному процесі. Наголошено на значенні патріотичного виховання у системі шкільної освіти як основи для становлення громадянина з активною національною позицією. Розкрито актуальність поглядів М. Грушевського для сучасної української освіти в умовах зміцнення національної ідентичності та викликів інформаційного середовища. Зроблено акцент на необхідності інтеграції історико-культурного компонента у зміст навчання як засобу виховання національно свідомої молоді.

Ключові слова: Михайло Грушевський, патріотичне виховання, національна свідомість, шкільна освіта, історична пам'ять, громадянське становлення, національна ідентичність.

Актуальність дослідження. Умови сьогодення актуалізували цінність патріотизму не лише, як абстрактного поняття, а як життєвої необхідності, що проявляється у щоденних вчинках громадян України. У цей непростий час питання національної самосвідомості, патріотичного виховання та громадянської ідентичності набувають особливої ваги. А патріотичне виховання набуває нового сенсу: воно стає основою стійкості, гідності, солідарності та національної єдності. Звернення до педагогічної спадщини Михайла Грушевського дозволяє осмислити витоки національного виховання,

роль історичної науки в освітньому процесі та значення патріотизму як важливої складової громадянської ідентичності.

М. Грушевський, видатний український історик, публіцист і громадський діяч, надавав великого значення системному формуванню історичної пам'яті у підростаючого покоління. Він вважав, що саме через шкільну освіту формується світогляд дитини, її приналежність до національної спільноти, її мова, цінності, культурний код [1]. Його ідеї ґрунтувалися на переконанні, що історія України має вивчатися з позицій українського народу як суб'єкта історичного процесу, а не з позицій імперських наративів.

У своїх публікаціях Грушевський обґрунтовував необхідність викладання української історії рідною мовою, використання національно орієнтованих підручників, що формують у школярів почуття гідності, любові до рідної землі, відповідальності за її майбутнє [2]. На його думку, освіта має слугувати не лише засобом передавання знань, а й інструментом виховання активного громадянина – патріота, носія національної культури.

Ідеї Грушевського про пріоритет морального, етичного, патріотичного виховання мають надзвичайну актуальність і в умовах сьогодення. Концепція Нової української школи також передбачає інтеграцію національно-патріотичного виховання в освітній процес, зокрема шляхом вивчення історії України, розвитку критичного мислення та формування громадянських компетентностей [3].

Мета дослідження – проаналізувати педагогічні погляди М. Грушевського щодо сутності патріотичного виховання, а також визначення ролі загальної середньої освіти у становленні національної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм із педагогічної точки зору визначається, як система ціннісних орієнтацій, що формують у молоді особистості почуття любові до Батьківщини, активну громадянську позицію, повагу до історичної спадщини [1]. Національна свідомість, у свою чергу, охоплює усвідомлення власної етнічної, мовної, культурної ідентичності, що формується, насамперед, в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти [2]. Слід зауважити, що національна ідентичність закладається ще в ранньому дитинстві, і саме школа є тією інституцією, яка має унікальні можливості для формування національної свідомості. В історико-педагогічних дослідженнях доведено, що виховання патріотизму не може бути фрагментарним – воно має бути наскрізною цінністю, інтегрованою в усі освітні компоненти. Такі підходи мають глибоке коріння і спостерігаються ще у працях діячів українського національного відродження кінця XIX – початку XX століття, зокрема у наукових розвідках Михайла Грушевського.

Михайло Грушевський (1866-1934) – історик, політичний діяч, перший голова Української Центральної Ради, один із провідних ідеологів українського національного руху. У своїх численних працях, зокрема в «Історії України-Руси», він послідовно доводив безперервність української державності, тим самим заклав ідеологічне підґрунтя для формування української національної ідентичності в майбутньому. У своїх публікаціях Грушевський обґрунтовував необхідність викладання української історії рідною мовою, використання національно орієнтованих підручників, що формують у школярів почуття гідності, любові до рідної землі, відповідальності за її майбутнє [2]. На його думку, освіта має слугувати не лише засобом передавання знань, а й інструментом виховання активного громадянина – патріота, носія національної культури. Отже, педагогічна складова його поглядів розкривається в закликах до створення національного шкільництва, розвитку україномовної освіти, впровадження навчання історії України, як ключового предмету. Порівняння його позиції з сучасним поняттям культурної ідентичності дозволяє зробити висновок, що для Грушевського історична пам'ять народу, на відміну від суто академічного підходу, не є лише частиною навчального матеріалу, а виступає як потужний засіб самоствердження особистості й розвитку нації. У цьому сенсі його підхід перегукується з сучасними концепціями культурної ідентичності, які розглядають минуле як основу для формування цінностей, уявлень про себе та соціальної згуртованості.

Історична свідомість, на думку М. Грушевського, – це не пасивне запам'ятовування фактів, а жива складова національного буття, що мобілізує суспільство до дії, зміцнює зв'язок поколінь і підтримує культурну спадкоємність.

Школа, на думку М. Грушевського, має бути середовищем, де формуються не лише знання, а й цінності [3]. У його статтях, на сторінках часописів «Діло», «Громадський голос», неодноразово наголошувалося на необхідності «українізації освіти», як чинника державотворення. М. Грушевський вважав, що без національної школи неможливо створити повноцінної політичної нації.

Слід вказати, що його педагогічна концепція не обмежувалася лише національним змістом – вона була спрямована на розвиток мислячої, свідомої особистості, яка розуміє власну історію та відповідальність за майбутнє.

Порівняння підходів М. Грушевського до сутності виховання з сучасними засадами Нової української школи (НУШ), дає можливість простежити низку спільних акцентів: дитиноцентризм, громадянське виховання, формування історичної пам'яті та ідентичності. У концепції НУШ наголошується на формуванні компетентностей, серед яких – національно-патріотична. Це перегукується з баченням М. Грушевського про роль школи як середовища розвитку «духовного ідеалу нації». Також, особливу увагу в обох підходах приділено інтеграції історичних знань, культурного контексту та громадянської активності у навчальний процес. Якщо у М. Грушевського ми бачимо заклик до повернення національної історії в школу, як засобу пробудження національної гідності, то сучасна педагогіка реалізує це через освітні стандарти, національно-культурні проєкти тощо. Сучасна школа також акцентує на формуванні активного громадянина [4], здатного захищати свою державу, мову, культуру. Таким чином, педагогічна філософія М. Грушевського знаходить своє практичне продовження у нинішній освітній політиці України. Можемо узагальнити, що М. Грушевський розглядав освіту, як механізм самозбереження нації, засіб її духовного й культурного оновлення. Його концепція національного шкільництва випереджала свій час і нині може бути цінним орієнтиром для розроблення стратегій формування національної свідомості в молодого покоління українців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опрацювання джерел дозволяє зробити висновок, що педагогічні ідеї М. Грушевського щодо патріотичного виховання не втратили своєї актуальності. Його спадщина цінним джерелом для оновлення змісту шкільної освіти, актуалізації національної складової в навчальних програмах і підготовки вчителя як провідника ідеї національного відродження. Осмислення його поглядів сприяє збереженню національної ідентичності, протидії деструктивним впливам інформаційного простору та вихованню свідомого громадянина України.

З огляду на складні трансформації українського суспільства, зростання загроз інформаційного та культурного характеру, постать Михайла Грушевського та його педагогічна спадщина потребують подальшого міждисциплінарного вивчення. Особливо актуальним є ґрунтовний аналіз його поглядів у контексті сучасних теорій культурної ідентичності, громадянської освіти та історичної пам'яті.

Перспективними напрямками досліджень є: порівняльний аналіз педагогічних ідей М. Грушевського з сучасними концепціями національно-патріотичного виховання в освітній політиці України; вивчення впливу історико-педагогічної спадщини Грушевського на сучасну шкільну історичну освіту та зміст підручників; дослідження можливостей інтеграції його ідей у формування міжкультурної компетентності, національної ідентичності та стійкості учнів до дезінформації; розробка педагогічних моделей виховання на основі цінностей, що відстоював Грушевський: гуманізму, громадянської відповідальності, національної гідності.

Поглиблене осмислення спадщини М. Грушевського дозволить не лише краще зрозуміти витоки української освітньої традиції, а й адаптувати історичний досвід до потреб формування національно свідомої особистості в умовах сучасних викликів.

Література

1. Грушевський М. Із літ моєї праці. Київ: Наукова думка, 1991. 431 с.
2. Грушевський М. Історія України-Руси: у 10 т., 11 кн. Т. 1-10. Львів, 1898-1936.
3. Грушевський М. Про українську справу. Львів, 1917. 32 с.
4. Історія української педагогіки / за ред. С. У. Гончаренка. Київ: Либідь, 1997. 320 с.
5. Концепція Нової української школи. МОН України, 2016. 40 с.
6. Національно-патріотичне виховання: методичні рекомендації. МОН, 2022. 46 с.
7. Савчук В. Формування національної свідомості у контексті педагогічної спадщини М. Грушевського. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 18-24.



УДК 37.01:002.2"9/10"(092)

ДІЯЛЬНІСТЬ ЯРОСЛАВА МУДРОГО У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ТА КНИГОДРУКУВАННЯ

Винник Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті висвітлюється внесок князя Ярослава Мудрого у становлення освіти та розвиток книжної справи в Київській Русі. Зазначається, що за його правління було відкрито перші школи, зібрано значну бібліотеку при Софійському соборі, започатковано систематичне переписування книжок. Акцентовано увагу на державницькому розумінні освіти як інструменту культурного і політичного зміцнення держави. Ідеї Ярослава Мудрого вважаються основоположними у формуванні традиції книжності та освіченості на українських землях.

Ключові слова: Ярослав Мудрий, освіта, книгодрукування, Київська Русь, книжна справа, культура, бібліотека, Софійський собор.

Постановка проблеми. Попри загальне визнання ролі Ярослава Мудрого як культурного і просвітницького діяча, недостатньо системно досліджено конкретні механізми, через які його політика сприяла розвитку освіти, поширенню писемності та формуванню традиції книжності. Особливо актуальним є осмислення цієї спадщини в контексті формування національної ідентичності та культури.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку шкільної освіти в Україні-Русі, визначити роль влади у поширенні писемності та грамотності, охарактеризувати типи шкіл та народні звичаї організування навчального процесу за часів князювання Ярослава Мудрого.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичним питанням щодо розвитку освіти та книгодрукування в Київській Русі займалися такі українські науковці з галузі історії педагогіки, як В. Скотний, С. Черепанова, С. Сірополко, К. Харламповича, М. Левківський та інші. Однак теоретичні аспекти теми дослідження потребують поглибленого вивчення, тому що діяльність Ярослава Мудрого в галузі освіти та книгодрукування є актуальною в сучасних умовах розвитку та реформування освітньої галузі в Україні.

Виклад основного матеріалу. Запровадження християнства на Русі сприяло поширенню освіти та шкільництва. Воно відкрило доступ до античної культури, науки, а також зблизило Русь з європейськими країнами.

На XI ст., коли припадає період розквіту Київської Русі, тут склалася така система шкіл і виховання: школи «книжного вчення», монастирські школи, школи грамоти, кормильство, жіночі школи [2, с. 115].

Князь Ярослав Мудрий продовжив справу свого батька, впроваджуючи освітні реформи на державному рівні. Він розширив їх вплив, поширюючи освітні ініціативи на регіони, що стало вагомим кроком у культурному розвитку Київської Русі. Шкільна освіта за князювання Ярослава Мудрого (1015-1054) стає складником загальнодержавної і церковної політики Київської Русі.

Причини, які зумовили швидке поширення грамотності в Київській Русі:

- про освіту турбувалися не лише священнослужителі, а й князівська влада. Ярослав Мудрий у 1037 році відкрив двірцеву (палацову) школу у Софійському соборі у Києві;
- навчання в давньоруських школах проводилося слов'янською мовою;
- була розповсюджена така форма освіти як самоосвіта;
- школи Київської Русі були більш доступні для простих людей;
- освіта надавалася й жінкам. Низка джерел засвідчує високу освіченість жінок насамперед у князівських верхах. Ярослав Мудрий через своїх високоосвічених дочок був названий «тестем Європи» (Анна – дружина французького короля Генріха, Єлизавета – норвезького короля Гарольда, Анастасія – угорського короля Анджая) [5, с. 158].

У 1030 році Ярослав Мудрий започаткував книжне навчання в Новгороді. Заклад освіти відвідували здебільшого діти духовенства та міських урядників. Головним завданням була підготовка грамотного міського адміністративного апарату та священників.

Новгородський навчальний заклад став центром культурного просвітництва, навколо якого об'єднувалися освічені люди. Його діяльність сприяла створенню мережі шкіл для здобуття елементарної грамотності у північних регіонах Русі. Окрім поширення письма, заклад відіграв ключову роль у розвитку християнсько-інтелектуальної традиції, що знайшло відображення у місцевій книжності. Саме тут були написані та збережені важливі тексти, зокрема Остромирове Євангеліє, опис Царгорода Добринею Ядрейковичем, математичний трактат Кирика, а також «Ізборник» 1073 року, перший літописний звід, коротка редакція «Руської Правди». Саме новгородські книги стали основою Великої Четї Мінеї – збірки релігійних творів, що складалася з 12 томів.

Ярослав Мудрий активно сприяв розвитку літератури та книжної справи в Києві. Завдяки його зусиллям при Софійському соборі було створено гурток освічених книжників і науковців, яких історик М. Брайчевський називає своєрідною «академією» або «університетом». Вони не лише переписували та перекладали давні тексти, а й писали нові літературні твори, що відображали дух часу.

Літопис свідчить, що Ярослав залучив до цієї роботи багатьох писців, які перекладали книги з грецької на слов'янську мову, що значно сприяло поширенню грамотності. Завдяки їхнім працям князівська бібліотека при Софії Київській стала першою великою книгозбірнею Русі, де зберігалися твори, переклади та оригінальні літературні здобутки. Це був потужний крок у становленні української культурної спадщини.

Бібліотека Ярослава Мудрого стала визначним явищем свого часу. Перша й найбільш значна бібліотека складалася з богослужбових і теологічних текстів, праць античних мислителів, книг з історії, філософії та природничих наук. Князь організував групу книжників, які зберігали та розширювали цей фонд. Існували архіви та книгосховища, які забезпечували збереження унікальних рукописів. Ця бібліотека стала не лише скарбницею знань, а й інструментом культурного збагачення Русі.

За Ярослава Мудрого Русь посіла визначне міжнародне становище, про що свідчать зв'язки з низкою європейських держав. Освіченість його дочок була відомо на багатьох землях. Нестор Літописець так розповідає про Ярослава: особливу увагу приділяв тому, щоб збільшувати всюди число храмів, поширювати книги й освіту. Отець же його Володимир зорав й розм'якшив, тобто хрещенням просвітив. Цей же засіяв книжними словами серця віруючих людей [5, с. 159].

Християнське просвітництво за часів князів Володимира та Ярослава мало значний вплив на розвиток Київської Русі. Унаслідок збільшення кількості церков виникла потреба у священиках та дияконах, що спонукало до заснування освітніх установ, відомих як «учення книжне». Тут здійснювалася підготовка дітей знаті до різних сфер державного, культурного та церковного життя. Патріотичне, моральне, духовне виховання молоді. Змістом, формою освіти та виховання стали «сім вільних мистецтв» (граматика, діалектика, риторика, арифметика, музика, геометрія, астрономія), поетика, філософія, іноземні мови, християнська догматика, богослов'я, заняття спортом.

Діяльність Ярослава Мудрого у сфері освіти та книжної справи має глибоке символічне й практичне значення для сучасної української освіти. Його прагнення до просвітництва, підтримка шкільництва, розвиток бібліотек та організація систематичного переписування книжок формують історичне підґрунтя для ідеї освіти як духовної опори держави. У нинішніх умовах становлення гуманістичної та ціннісно орієнтованої моделі освіти в Україні, приклад Ярослава Мудрого наголошує на важливості інтелектуального розвитку суспільства як основи національного поступу.

Князь не лише заклав фундамент державної освітньої політики, а й утвердив роль освіти у збереженні національної ідентичності та культурної спадщини – ідеї, що є актуальними у часи повномасштабних викликів, реформ і боротьби за самобутність. Його діяльність актуалізується в контексті впровадження нової української школи, цифрової трансформації освіти та повернення до витоків як основи для модернізації національної системи навчання.

Символічне вшанування постаті Ярослава Мудрого в освітньому дискурсі сприяє утвердженню історичної пам'яті й формуванню в учнівської та студентської молоді цінностей патріотизму, гуманізму й культурної самосвідомості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, завдяки аналізу наукових праць із досліджуваної проблеми ми з'ясували, що просвітницька діяльність Ярослава Мудрого та його родини відіграла важливу роль у формуванні культурної та освітньої спадщини Київської Русі, тому що не поступалася рівнем освіченості європейським країнам того часу. Перспективними подальшими дослідженнями, на нашу думку, можуть стати: аналіз освітньої політики Ярослава Мудрого як частини загальної стратегії державного будівництва; вивчення впливу бібліотеки Софійського собору на розвиток книжної культури Східної Європи; порівняння моделі просвітницької діяльності

Ярослава Мудрого з європейськими освітніми процесами доби Середньовіччя; дослідження теми з позиції міждисциплінарного підходу – на стику історії, педагогіки, філології та культурології.

Література

1. Драч О. О. «Засіяв книжними словами серця вірних»: освіта і освіченість у Русі. Ярослав Мудрий та його доба: тисячолітній досвід українського державотворення / редкол. В. О. Огнев'юк, О. С. Александрова, В. М. Андрєєв та ін. Київ : КУБГ, 2019. С. 137–162.
2. Коваленко Є. І., Самойленко О. В. та ін. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Ніжин, 2021. 269 с.
3. Задорожна-Княгиницька Л. В. Історія педагогіки : навч. посіб. для студентів ЗВО. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 364 с.
4. Охріменко О. В. Княжі книгозбірні в освіті і культурі Київської Русі. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/729/1/kniazhi_knygozbirni.pdf (дата звернення: 17.04.2025).
5. Бойчук П. М., Марчук С. С. Організація шкільної освіти Давньої Русі в історико-педагогічному та етнографічному ракурсах. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 4. С. 156–164.



УДК 159.922.72:616.896

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Вітязь Оксана, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розкрито актуальність проблеми; визначено особливості комунікативних навичок у дітей із розладами аутичного спектра; виокремлено комунікативні порушення у дітей аутистів, зокрема: порушення вербальної комунікації і невербальної комунікації; визначено сфери, з якими пов'язані специфічні комунікативні порушення та причини цих порушень.

Ключові слова: аутизм; мовна комунікація; діти з розладами аутичного спектра; комунікативні порушення; порушення вербальної комунікації; порушення невербальної комунікації; мова аутичних дітей.

Проблема розладів аутичного спектру для українського і світового суспільства не є новою. Щороку показники частоти встановлення діагнозу «розлад аутичного спектру» (далі – РАС) збільшуються, а загальноновизнаної методики корекції не існує. За статистичними даними, спостерігається зростання кількості випадків, зокрема, раннього дитячого аутизму (далі – РДА) (РДА – один із розладів, що входить до спектру) за роками: у 2009 р. на обліку перебувало 34 дитини, у 2010 р. – 42 дитини, 2016 р. – 100 дітей. Як бачимо, з кожним роком стає все більше дітей, які мають цей розлад [3, с. 100].

Як бачимо, з кожним роком стає все більше дітей, які мають цей розлад.

Найчастіше в корекційній роботі спеціалісти звертають увагу на формування академічних навичок дитини, що є, на думку вчених, хибним, оскільки основним порушенням при РАС є брак комунікативних навичок. Саме спілкування є основою соціалізації дитини. Навіть установлення первинного контакту з аутичною дитиною є проблемним. Без налагодження соціальної взаємодії неможливо перейти до корекції когнітивної та поведінкової сфери. Виходячи з вищезазначеного, корекція навичок спілкування має бути першочерговою, а відсутність єдиновизнаної моделі корекції комунікативних навичок у дітей з РАС вимагає емпіричної перевірки їх ефективності [3 с. 100].

Аутичний розлад (autistic disorder) є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом, що детерміновано, як правило, ураженням багатьох ділянок мозку.

Н. Пахомова звертає нашу увагу на те, що термін «аутизм» належить Е. Блейлеру (1911 рік), який першим застосував його для позначення особливого виду мислення, що регулюється емоційними потребами людини і не залежить від реальної дійсності, а вже у 1943 році вперше був описаний психіатром Л. Каннером [2, с. 357].

В. Тарасун розглядає таке поняття, як дитячий аутизм (від лат. *aitos* – сам) є одним з клінічних варіантів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток (за термінологією В. Лебединського). Стосовно частоти випадків цієї патології розвитку, на думку автора, існують різні дані: від 6–17 (за В. Каганом) до 57 (за К. Гілбертом) на 10000 дитячого населення (у хлопчиків аутизм зустрічається частіше, ніж у дівчаток). При цьому типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій [3, с. 100].

Для кращого розуміння сутності проблеми розглянемо особливості комунікації дітей, які мають РАС, а саме:

- нездатність адекватно використовувати для регулювання соціальної взаємодії візуальний контакт, мімічний вираз, жестикуляцію (візуальний контакт знижений або відсутній загалом, характерним є погляд повз або «крізь» співбесідника);

- нездатність до встановлення взаємозв'язків з однолітками. Ставлення до близьких (членів сім'ї) у дітей з РАС полярне: від повної байдужості (поява і відхід батьків не зумовлюють жодної реакції в дитини) до підвищеної прихильності, прив'язаності до одного з близьких (навіть короточасна відсутність такої людини спричинює паніку та приступи агресії);

- відсутність соціально-емоційної залежності, що виявляється в порушеній реакції на інших людей, відсутності модуляції поведінки відповідно до соціальної ситуації. Дитина майже не звертається за співчуттям;

- відсутність спільних інтересів у спілкуванні з іншими людьми;

- затримка або повна відсутність спонтанного мовлення, без спроб компенсувати цей недолік жестикуляцією й мімікою (часто цьому передують відсутність комунікативного гуління у віці немовляти);

- відносна нездатність починати або підтримувати бесіду (за будь-якого рівня мовленнєвого розвитку);

- ехологія і стереотипне мовлення; – нездатність до рефлексії, тобто дитина не усвідомлює, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це характеризує нездатність зрозуміти, як вона виглядає в очах іншої людини. Тому часто діти з аутистичним розладом можуть не розуміти, чому їм роблять зауваження на їхні емоційні реакції, які не відповідають ситуації;

- невиразність наслідування або повна його відсутність (ідеться про імітаційні дії). Такі діти обмежені в здобуванні та закріпленні соціального досвіду.

Мова аутичних дітей часто носить некомунікативний характер, особливо ускладненим є ініціювання комунікації та нездатність до діалогу.

На думку Т. Скрипник, в аутичних дітей відзначаються труднощі при зміні комунікативних ролей «мовця» і «слухача», внаслідок проблеми в інтегруванні значимої інформації. У процесі діалогу, діти із розладами аутичного спектра не здатні забезпечити зворотний зв'язок і тематичну спрямованість інформації [1, с. 388].

За даними зарубіжних авторів, в аутичних дітей виражена проблема розуміння мови. Це порушення проявляється у вигляді нерозуміння сигнального і символічного значення мовних одиниць комунікації, а також, нерозуміння контексту, в якому використовуються мовні висловлювання. На думку Д. Кантвела, в аутичних дітей, у більшості випадків, рівень розуміння мови є нижчим, ніж можна було б очікувати [5, с. 351]. Більшість людей переоцінює рівень розуміння мови аутичної дитини. Це пов'язано з тим, що оточуючі роблять помилкове припущення з приводу того, що дитина розуміє сенс власних висловлювань, які, найчастіше, є ехолопичними.

Висновки. Аутизм – це один з видів інвалідності або обмежених можливостей здоров'я. Це означає, що у дитини відсутні якісь конкретні здібності, але, в цілому, вона нітрохи не гірше за інших, а може бути дуже розумна і талановита. У сучасній науці існують методи корекції аутизму. Ми звикли до того, що інвалідність, зазвичай, помітна – дитина не може ходити, бачити, чи чути. При аутизмі ж дитина виглядає зовсім звичайно, але її мозок працює не так, як у інших. Їм набагато складніше комунікувати з навколишнім світом – говорити, розуміти почуте від інших людей, спілкуватися і заводити друзів.

Отже, взаємодія з дитиною, яка має РАС, вимагає знань особливостей її спілкування з оточенням.

Необхідно пам'ятати, що розвиток дитини з аутизмом є поступовим процесом, і кожен успіх, невеличкий чи великий, варто відзначати. Зберігати позитивний підхід, бути відкритими до змін та завжди шукати можливості для покращення якості життя дитини з РАС.

Література

1. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 388 с.

2. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія: навч. посіб. для студ. спец. «Корекційна освіта» Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова / ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава. ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
3. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для ВНЗ / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова за наук. ред. Тарасун В. В. Київ: Наук. світ, 2004. 100 с.
4. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей з розладом аутичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 165.
5. Cantwell D., Baker L., Rutter M. A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: IV. Analysis of syntax and language function. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1978. Vol.19. P. 351.



УДК 159.9-055.2-053.31:615.85

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЖІНОК, ДІТИ ЯКИХ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ВІДДІЛЕННІ ІНТЕНСИВНОЇ ТЕРАПІЇ НОВОНАРОДЖЕНИХ

Власова Анна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти II курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядаються особливості психологічної підтримки жінок, діти яких перебувають у відділенні інтенсивної терапії новонароджених. Висвітлено методи психологічної підтримки, спрямовані на зниження рівня тривожності та фрустрації, покращення адаптації та формування емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною. Розглянуто перспективи подальших досліджень у цій галузі.

Ключові слова: психологічна підтримка, новонароджені, інтенсивна терапія, післяпологова депресія, адаптація.

Постановка проблеми. Психоемоційний стан жінки під час вагітності та після народження дитини є важливим фактором її загального благополуччя та здоров'я новонародженого. Особливої уваги потребують жінки, діти яких перебувають у відділенні інтенсивної терапії. Перебування маляка в критичному стані викликає у матері сильні емоційні переживання, що можуть спричинити високий рівень тривоги, депресії та почуття провини. Тому актуальним є дослідження ефективних методів психологічної допомоги таким породіллям для забезпечення їхньої емоційної стійкості та адаптації до складної ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження підкреслюють важливість психологічної підтримки жінок, чиї діти перебувають у відділенні інтенсивної терапії новонароджених. Українські вчені, зокрема Орехова Л., Шеліхова В., Юсюк А. відзначають, що матері в такій ситуації часто переживають сильний стрес, тривожність та почуття провини. Шрамко І. у своїх дослідженнях вказує, що ефективні методи підтримки включають емоційну допомогу, психоедукацію та залучення жінок до догляду за дитиною. Згідно з роботами Зюзіної Л, Мизгіної Т. спільне перебування матері та дитини у відділенні патології новонароджених сприяє покращенню емоційного стану матері та підвищенню її впевненості у власних силах. Важливу роль відіграє підтримка медичного персоналу, який має забезпечувати відкриту та доброзичливу комунікацію з матерями, що підтверджують дослідження Зеленської К., Маркової М. Також наголошується на значенні сімейно-орієнтованого підходу, що включає залучення близьких родичів до процесу підтримки, як зазначає у своїх роботах Ковальова О. Подальші наукові дослідження необхідні для розробки ефективних програм психологічної допомоги в цій сфері.

Мета дослідження: Дослідити особливості психологічної підтримки жінок, чиї діти перебувають у відділенні інтенсивної терапії новонароджених, визначити основні методи допомоги, спрямовані на зниження рівня тривожності, формування материнської компетентності та адаптації до складної ситуації.

Виклад основного матеріалу. Народження дитини – це значуща подія в житті жінки, яка часто супроводжується сильними емоційними переживаннями. Якщо новонароджений опиняється у відділенні інтенсивної терапії, рівень стресу, тривожності та відчуття безпорадності у матері може значно зростати. У цей період важливо забезпечити жінці кваліфіковану психологічну допомогу, яка допоможе їй адаптуватися до складних умов, справлятися зі своїми емоціями та підтримувати зв'язок із дитиною.

Важливим напрямом психологічної допомоги в даному контексті є індивідуальне та сімейне консультування, а також психотерапія. Психологічна підтримка у період вагітності може бути ефективною як у рамках загальної сімейної терапії, так і в індивідуальному форматі. Важливу роль відіграє професійна підготовка психолога, його обізнаність у питаннях, пов'язаних з вагітністю та материнством. Часто у роботі з жінками використовуються психоаналітичні методи, спрямовані на опрацювання глибинних особистих переживань, пов'язаних із майбутнім материнством. Для оцінки рівня тривожності застосовуються різноманітні психодіагностичні методики, які допомагають визначити індивідуальні особливості кожної жінки та її психологічний стан. На основі отриманих результатів обирається відповідний терапевтичний підхід.

У багатьох країнах світу для допомоги породіллям застосовуються комплексні методи роботи, які включають участь спеціалістів з різних галузей: гінекологів, неонатологів, педіатрів, психологів, психіатрів. В Україні такі методики поки що впроваджуються переважно в рамках дослідницьких програм і не є частиною загальної системи охорони здоров'я. Важливу роль у цьому процесі відіграє комплексний підхід до підтримки породіль, що включає не лише медичний, а й психологічний супровід.

Психологічна підтримка матерів, діти яких знаходяться на стаціонарному лікуванні, має кілька ключових завдань. Одне з них – допомога у прийнятті особливостей здоров'я дитини, зниження рівня тривоги та фрустрації, а також подолання почуття провини. Народження дитини з патологіями може стати тригером психологічної кризи, яка потребує кваліфікованої підтримки. Особливо це актуально у випадках передчасних пологів, коли до переживань щодо стану дитини додається стрес, пов'язаний із самими пологами. У таких ситуаціях важливо сприяти швидкій адаптації жінки та зміцненню її емоційного ресурсу.

Ще одним важливим завданням є навчання жінки методам саморегуляції, які допоможуть їй справлятися зі стресом після виписки зі стаціонару. Це можуть бути релаксаційні техніки, дихальні вправи, медитація. Також слід надавати інформацію про спеціалізовані служби, які можуть підтримати жінку після народження дитини з особливими потребами. Психологічна допомога має бути доступною не лише під час вагітності, але й після народження дитини, адже цей період є не менш важливим для формування гармонійного материнства.

Жінки, чії діти знаходяться на інтенсивному лікуванні, часто переживають страх та почуття провини. Вони можуть звинувачувати себе у стані здоров'я дитини, що негативно впливає на їхній психоемоційний стан. Спеціалісти в такому випадку мають допомагати матерям прийняти ситуацію, навчитися виражати свої емоції та знижувати рівень тривожності. Робота з психологом дозволяє сформувати ефективні стратегії подолання стресу та зміцнити відчуття материнської компетентності [3].

Через перебування дитини у відділенні інтенсивної терапії контакт між матір'ю та новонародженим може бути обмеженим. Це часто викликає відчуття відчуженості, невпевненості у своїх силах та страх перед майбутнім. Важливим завданням є допомога жінці у встановленні зв'язку з дитиною навіть у складних умовах. Це можна досягти через тактильний контакт, спілкування або участь у догляді під наглядом медичних працівників.

Значну роль відіграє якісна комунікація між матір'ю та медичним персоналом. Жінці необхідно отримувати чітку та зрозумілу інформацію про стан здоров'я дитини, прогноз лікування та можливі наслідки. Це дозволяє їй краще орієнтуватися в ситуації, знижує рівень стресу та сприяє формуванню довіри до лікарів. Фахівці допомагають жінці опанувати навички ефективного спілкування з медичними працівниками, що значно покращує її емоційний стан [2].

Психологічна допомога спрямована також на роботу з тривожністю та безпорадністю. Емоційне виснаження, яке виникає через переживання за здоров'я дитини, може призвести до депресивних станів. Важливо, щоб жінка усвідомлювала, що вона не є винною у складнощах, які виникли, а її підтримка є важливою для подальшого розвитку немовляти. Робота з психологом допомагає прийняти ситуацію та знайти внутрішні ресурси для її подолання.

Перебування дитини у відділенні інтенсивної терапії є для матері важким випробуванням, що супроводжується тривалим стресом. Для збереження психоемоційного балансу жінки важливо навчати її методам саморегуляції. До таких підходів належать дихальні вправи, медитація, арт-терапія або тілесно-орієнтовані техніки. Опанування цих навичок дозволяє жінці краще справлятися з напругою та підтримувати емоційну рівновагу.

Жінки, які опинилися в подібній ситуації, часто відчують себе самотніми. Надзвичайно корисною є підтримка інших матерів, які переживають схожі обставини. Обмін досвідом у рамках груп підтримки допомагає жінкам не почуватися ізольованими, отримати корисні поради та знайти емоційну

розраду. Спілкування з іншими жінками дозволяє знизити рівень стресу та налаштуватися на позитивні зміни [1].

Додатковим фактором, що викликає занепокоєння, є підготовка до виписки дитини з лікарні та догляду за нею в домашніх умовах. Жінки можуть відчувати страх перед відповідальністю за здоров'я немовляти, особливо якщо воно має особливі потреби. Важливо забезпечити матері необхідними знаннями та ресурсами, що допоможуть їй впевнено виконувати свою роль. Психологи та медичні фахівці можуть надавати консультації з догляду за дитиною, інформувати про можливості отримання подальшої допомоги та пропонувати участь у спеціалізованих програмах підтримки.

Таким чином, сьогодні існує потреба у створенні комплексної психологічної підтримки для матерів, що включала б допомогу на всіх етапах – від планування вагітності до післяпологового періоду. В Україні ця ідея поки що реалізується лише в експериментальних проектах, однак вона може стати основою для розвитку системної допомоги матерям і дітям у майбутньому. Особливу увагу необхідно приділяти профілактиці післяпологової депресії, яка має розпочинатися ще під час вагітності, особливо у разі наявності факторів ризику.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Психологічна підтримка жінок, чії діти перебувають у відділенні інтенсивної терапії, є важливим аспектом профілактики післяпологової депресії та формування здорового материнства. Охарактеризовані методи допомоги сприяють зниженню рівня тривожності, покращенню взаємодії з дитиною та формуванню психологічної стійкості жінки. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка системних програм психологічного супроводу для жінок у післяпологовий період, а також вивчення довготривалих наслідків психологічної підтримки для розвитку матері та дитини.

Література

1. Брутман В., Філіппова Г., Хамітова І. Динаміка психологічного стану жінок під час вагітності та після пологів. *Питання психології*. 2002. № 1. С. 59–68.
2. Вознесенська Є. Л., Голубєва Є. Вагітність та пологи як екзистенційна подія в житті сім'ї. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей*. Київ: Міленіум, 2005. Вип. 11(14). С. 91–103.
3. Галицька М. О. Аналіз соціально-психологічних детермінант психоемоційної сфери жінки у післяпологовому періоді. *Психологія та соціальна робота*, 2019. № 1. С. 20-31.
4. Зброжик Є.В. Психологічна корекція жінок, які народили недоношених дітей. *Вісник Національного університету оборони України*, 2015. №2(45). С. 87 – 89.
5. Знаменська Т. К. Психологічна корекція та реабілітація вагітних породіль, які народили недоношених дітей. *Перинатологія і педіатрія*. 2013. № 2. С. 14-16.
6. Макаренко О. М., Джугля І. О. Психологічні підходи до кореляції поведінки жінок, які народили недоношену дитину. Веб-сайт. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2bcbf343-1404-445c-9585-fd5a7329cd8d/content> (дата звернення: 12.03. 2025).



УДК 159.9

ЕМОЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ: СТРУКТУРА, РІВНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ

Войло Владислава, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. біол. наук, доц. **Никоненко О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті авторкою розглянуто емоційну сферу особистості як цілісну систему внутрішніх переживань. Проаналізовано роль емоцій у процесах адаптації, регуляції поведінки та формуванні ставлення до себе та світу. Виокремлено чинники, що забезпечують ефективну регуляцію емоційної сфери, зокрема психологічну стабільність, мотиваційно-ціннісну орієнтацію й активність особистості.

Ключові слова: емоційна сфера, емоції, почуття, емоційні стани, афект, психофізіологія емоцій.

Постановка проблеми. Емоційна сфера особистості становить одну з основних складових психічної діяльності людини, що забезпечує її адаптацію до соціального середовища та внутрішню

гармонію поведінки. Вона включає широкий спектр переживань, почуттів та емоційних станів, які відіграють ключову роль у прийнятті рішень, міжособистісній взаємодії та формуванні мотивації. Попри значну кількість досліджень у сфері емоційної психології, залишається актуальним систематичний аналіз структури емоційної сфери та умов ефективного керування емоційними проявами особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні соціокультурні трансформації, зростання стресогенних чинників та загострення екзистенційних викликів зумовлюють необхідність глибшого розуміння емоційних процесів і механізмів їх регуляції. Теоретичне осмислення феномену емоцій розпочалося ще в працях І. Павлова, який розробив концепцію динамічних стереотипів і вперше обґрунтував фізіологічні основи емоційних реакцій. У подальшому у вітчизняній психологічній науці дослідниками було запропоновано трирівневу модель емоційної чутливості, що охоплює як органічно-афективні, так і світоглядні почуття. Значний внесок у розробку класифікацій зробили І. Бех, К. Ізард, О. Кульчицька, О. Чебикін, Т. Чебикіна. У дослідженнях науковців йде мова про три основні класи емоційних явищ: афекти, власне емоції (включно зі стресом) та почуття як тривалі та стійкі ставлення до світу.

Сучасні наукові напрями досліджень також акцентують увагу на психофізіологічних основах емоцій, а також на когнітивних і соціокультурних детермінантах емоційного реагування особистості в різних умовах [2, с. 97].

Так, у сучасній науці увага до емоцій зросла у зв'язку з розвитком когнітивних та нейропсихологічних досліджень. Наприклад, Д. Гоулман увів поняття емоційного інтелекту, що стало новим вектором вивчення здатності особистості усвідомлювати, регулювати та конструктивно використовувати емоції. Роботи Л. Зонтар, С. Джозефа, П. Екмана, Б. Бар-Она, спрямовані на вивчення емоційної обізнаності, підтверджують важливість розвитку емоційної компетентності для загального психологічного благополуччя.

Мета дослідження полягає у теоретичному узагальненні знань про структуру, рівні та функції емоційної сфери особистості, а також виокремлення ключових чинників її регуляції в умовах змінного соціального середовища.

Виклад основного матеріалу. Емоційна сфера особистості – це багаторівнева система переживань, що включає як безпосередні афективні реакції, так і стійкі емоційні установки. Її основними компонентами є емоції, емоційні стани та почуття. Кожен з цих елементів має свою специфіку функціонування. Емоції, як правило, є короточасними, ситуативними переживаннями, які супроводжуються змінами у вегетативній та соматичній сферах. Вони поділяються на стенічні (підвищення життєдіяльності) та астенічні (її зниження). Емоційні стани є більш стабільними і здатні впливати на загальне психічне тло особистості [1, с. 75].

Соматичні прояви емоцій – це вираження внутрішнього стану через поведінкові реакції, міміку, пантоміміку, жести, пози. Вегетативні реакції охоплюють діяльність внутрішніх органів, що підпорядковані автономній нервовій системі, і мають менш контрольований характер.

На початку 20 ст. доведено, що емоції виникають як відповідь на порушення сталого динамічного стереотипу, що сигналізує про інформаційний дефіцит та необхідність адаптації. Таким чином, емоції виконують важливу регуляторну функцію, активізуючи поведінкові механізми в умовах невизначеності [3, с. 278].

Згідно прийнятих положень у вітчизняній психологічній науці, емоційна сфера має три рівні. Перший – органічний рівень, що включає базові переживання, не пов'язані з конкретним предметом. Другий – рівень предметних почуттів, які формуються внаслідок усвідомлення джерела емоцій. Третій рівень – світоглядні почуття, що відображають стійкі ціннісні орієнтації особистості.

Емоційна сфера особистості – це складна система переживань, почуттів, емоцій і емоційних станів, які забезпечують енергетичне та оцінне підґрунтя людської поведінки та діяльності. Вона відіграє провідну роль у формуванні суб'єктивного досвіду, відображаючи індивідуальне ставлення до навколишнього світу, інших людей і самого себе. Емоційна сфера охоплює як миттєві реакції (емоції), так і більш стабільні утворення (почуття), що відображають систему цінностей, життєвих смислів і пріоритетів особистості.

Функціонально емоційна сфера виконує кілька ключових завдань: адаптаційну (швидке реагування на зміну умов), регулятивну (вплив на прийняття рішень і поведінкові стратегії), оціночну (визначення значущості об'єктів і подій) та мотиваційну (активація діяльності відповідно до емоційного досвіду). Взаємодія емоційної сфери з іншими складовими особистості – когнітивною, мотиваційною, волевою – забезпечує цілісність психічного життя індивіда. Зокрема емоції можуть як підтримувати,

так і гальмувати когнітивні процеси (мислення, пам'ять, увагу), а також виступати джерелом формування мотивів і стимулом до вольових зусиль [4, с. 79].

Отже, у психології емоції поділяються на три великі категорії: афекти – сильні, вибухові реакції; власне емоції – ситуативні афективні прояви; почуття – тривалі емоційні установки щодо об'єктів, подій або себе.

Класифікація почуттів включає позитивні, негативні, нейтральні, нижчі (переважно біологічні), соціальні, естетичні, моральні та інші. Така диференціація дозволяє глибше розуміти механізми формування і функціонування емоційної сфери у різних контекстах діяльності. Почуття – це вищі, стійкі емоційні утворення, що відображають індивідуальне, ціннісне ставлення людини до різних об'єктів і явищ дійсності. Вони формуються на основі попереднього емоційного досвіду та включаються до структури особистості як важливі елементи її моральної, естетичної, соціальної й інтелектуальної сфер. Почуття є усвідомленими, узагальненими переживаннями, що мають певну спрямованість і тривалість, на відміну від емоцій, які є короткочасними й ситуативними [5, с. 235].

Основними функціями почуттів є ціннісно-орієнтаційна (визначення значущості об'єктів для особистості), мотиваційна (зумовлення вибору поведінкових цілей), регулятивна (вплив на хід і результат діяльності), інтегративна (об'єднання досвіду та змісту свідомості в єдине емоційно-смісловне поле). Почуття взаємодіють з іншими психічними сферами, зокрема когнітивною (через оцінювання та інтерпретацію ситуацій), вольовою (сприяючи прояву наполегливості, подоланню труднощів) і соціальною (виконуючи комунікативну функцію в міжособистісних відносинах).

У системі особистості почуття є не лише наслідком внутрішніх переживань, але й чинником формування моральних установок, цінностей та соціальної поведінки.

Регуляція емоцій – це здатність особистості усвідомлювати, виражати та контролювати свої емоції відповідно до соціальних норм і особистих цілей. До важливих чинників, що впливають на ефективність емоційної регуляції, належать: психологічна стійкість, мотиваційна структура, сформованість рефлексії, а також активність у досягненні позитивного емоційного фону.

У цьому контексті цікавими є наукові дослідження, що вивчають емоційний інтелект особистості. Емоційний інтелект являє собою інтегративну характеристику психіки, що визначає здатність особистості усвідомлювати, розпізнавати, виражати, регулювати та використовувати власні емоції, а також емоції інших людей для ефективної взаємодії й адаптації у соціальному середовищі. Концепція емоційного інтелекту, активно розроблена наприкінці ХХ століття (Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Майер), ґрунтується на уявленні про емоції як когнітивно-контрольовану систему, яка доповнює традиційне розуміння інтелекту як раціонально-логічного ресурсу.

До основних функцій емоційного інтелекту належать: емоційна обізнаність (розпізнавання власних емоцій), емоційна саморегуляція (контроль і трансформація емоційних станів), емпатія (розуміння емоцій інших людей), мотиваційна функція (використання емоцій для досягнення цілей) і соціальна компетентність (ефективна взаємодія в міжособистісному контексті). Високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню психологічної стійкості, зниженню ризику афективних розладів, підвищенню продуктивності професійної діяльності, а також розвитку рефлексивного мислення та моральної свідомості. Емоційний інтелект є важливою складовою особистісної зрілості та чинником соціально-психологічного благополуччя.

Висновки. Емоційна сфера є інтегративною системою, яка виконує низку ключових функцій у психічному житті особистості, зокрема оцінну, мотиваційну, регуляторну та сигнальну. Її структура включає багаторівневу ієрархію переживань, почуттів і емоційних станів, що забезпечують ефективне реагування на зовнішні й внутрішні подразники. Вміння регулювати емоції є одним з ключових показників емоційної компетентності та психологічного благополуччя. Найбільш вагомим компонентом емоційної сфери є емоційний інтелект, що являє собою інтегративну характеристику психіки та визначає здатність особистості усвідомлювати, розпізнавати, виражати, регулювати та використовувати власні емоції, а також емоції інших людей з метою ефективної взаємодії й адаптації людини у навколишній дійсності.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження доцільно зосередити на емпіричному вивченні чинників розвитку емоційної регуляції в різних вікових, професійних і соціальних групах, зокрема емоційному інтелекті, що в цілому будуть спрямовані на розвиток емоційної компетентності особистості

Література

1. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. Київ: Центр учбової літери, 2016. 388 с.

2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
3. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. 4-те вид. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
4. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Марич, 2009. 232 с.
5. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

Волошина Лілія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти II курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто проблему депресивних станів як форми афективних розладів, що є однією з найбільш поширених форм психічних порушень. Визначено основні причини виникнення депресії, описано її симптоми та наслідки для особистості. Проаналізовано негативний вплив депресивних станів на різні аспекти життя людини, включаючи міжособистісні стосунки, працездатність і фізичне здоров'я. Акцентовано увагу на чинниках виникнення депресії та необхідності надання кваліфікованої психологічної допомоги.

Ключові слова: депресія, афективні розлади, особистість, психічне здоров'я, емоційний стан, суїцидальні думки, психологічна допомога.

Постановка проблеми. Афективні розлади, зокрема депресивні стани, є серйозною загрозою для психічного здоров'я сучасної людини. Депресія впливає не лише на емоційний стан, а й на когнітивні, поведінкові та фізіологічні процеси, перешкоджає самореалізації, ускладнює міжособистісну взаємодію та може мати фатальні наслідки. З огляду на масштаби поширеності, проблема депресії набуває не лише медико-психологічного, а й соціального значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Каракулов, С. Томас, А. Бек, А. Калиновський та ін.) розкрито природу депресивних станів, виділено основні форми депресії (ендогенна, реактивна, сезонна тощо), охарактеризовано біологічні та психологічні чинники розвитку розладу. Психологічна наука дедалі більше зосереджується на вивченні взаємозв'язку між дитячими психотравмами, соціальними стресами та емоційною дезадаптацією в дорослому віці. Особливу увагу приділяється питанням ранньої діагностики та психопрофілактики.

Метою статті є аналіз психологічного змісту депресивних станів особистості, виявлення чинників їх виникнення, опис основних симптомів та окреслення наслідків для особистісного функціонування людини.

Виклад основного матеріалу. Афективні розлади охоплюють різноманітні форми психічних порушень, пов'язаних із тривалим зниженням настрою та емоційною деструкцією. Найпоширенішим є саме депресивний стан. Його симптомами є тривалий смуток, втрата інтересу до життя, тривожність, почуття провини, апатія, порушення сну та харчування. У тяжких випадках можуть виникати нав'язливі думки про смерть або суїцид.

Найбільш поширеними розладами у наш час вважаються депресія та депресивні розлади. Зокрема, депресія характеризується зниженням настрою, активності та волі. Так, під час депресії людина тривалий час (не менше двох тижнів) почувається пригнічено, втрачає інтерес до занять, які раніше приносили задоволення, а також не може робити повсякденні справи.

Депресія може виникнути у результаті складної взаємодії соціальних, психологічних та біологічних факторів. Найбільш частим поштовхом до депресії стають негативні події: втрата роботи, смерть когось із рідних, психологічна травма, важка стресова подія. Також до депресії можуть призвести травматичні події з дитинства: фізичне насильство, відсутність одного з батьків з родини, цькування з боку однолітків або старших людей (психологічні чинники). Також депресія може бути ендогенною, що виникає внаслідок збою нейрохімічного балансу в головному мозку, зокрема нестача

серотоніну, дофаміну та норадреналіну в мозку, а також тривала відсутність сонячного світла та брак вітамінів групи D. Водночас, депресія може мати генетичний характер [1, с. 23].

Загалом, симптоми депресії можуть варіюватися від легких до важких і містять: постійно поганий настрій, зокрема смуток, відчуття безнадії, відчуття провини, постійне роздратування; відсутність відчуття задоволення; Відчуття фізичної втоми (слабкість, важкість виконувати звичайні побутові справи тощо); втрата апетиту або неконтрольоване вживання їжі; проблеми з засинанням, нічні напливи думок, раннє прокидання, або постійна сонливість; тривога з приводу, що може трапитися щось погане без обґрунтованих доказів; зниження концентрації та проблеми із пам'яттю; нерішучість та почуття провини з відчаєм («я невдаха» тощо); можуть ставати нав'язливими думки про суїцид; повторюваними час від часу.

Проблема депресивних станів особистості є дуже актуальною, оскільки депресія є одним з найпоширеніших психічних розладів. Депресія може впливати на різні аспекти життя людини, включаючи її соціальну, професійну та особистісну сфери. Найбільш поширеними проблемами, пов'язаними з депресивними станами особистості, є: вплив на формування особистості, зокрема коли депресія виникає у ранньому віці, може перешкоджати гармонійному розвитку; депресія знижує працездатність і призводить до втрати працездатності, нерідко роботи; депресія впливає на стосунки з іншими людьми, зокрема у родині, серед друзів і колег; призводить до різних фізичних проблем, включаючи біль, недосипання, зміни в апетиті тощо; призводить до виникнення суїцидальних думок або спроб суїциду [2, с. 12].

Проблема ускладнюється тим, що депресія впливає на формування особистості: пригнічує самооцінку, спотворює образ "Я", знижує мотиваційну сферу, обмежує соціальну активність. Людина втрачає здатність ефективно реалізовувати свої ролі – у професійній діяльності, родинних відносинах, у суспільстві загалом. Особливо небезпечним є розвиток депресії в юності, коли формується життєвий сценарій та ціннісна структура особистості.

Депресія – це психічний розлад, що характеризується стійким зниженням настрою, втратою інтересу до діяльності, зниженням енергії та здатності до активної взаємодії з навколишнім середовищем. Депресивні стани включають широкий спектр психоемоційних проявів: пригніченість, почуття безнадії, тривожність, втрату смислу життя, що можуть варіюватися від помірної тимчасової апатії до тяжких клінічних форм [4, с. 35].

У наукових джерелах депресивні стани розглядаються як результат взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Вони можуть мати ендогенний (внутрішній, генетично обумовлений) або реактивний (викликаний зовнішніми подіями) характер. Водночас сучасна динаміка соціального середовища, економічна нестабільність, інформаційна перенасиченість, військові дії, пандемії та глобалізаційні процеси створюють передумови для зростання рівня депресивних станів серед населення.

До основних чинників виникнення депресії належать біологічні, психологічні, соціальні, культурно-інформаційні, екзистенційні [3, с. 80]. Так, до біологічних чинників належать: генетична схильність до афективних розладів; порушення нейрохімічного балансу (дефіцит серотоніну, дофаміну, норадреналіну); особливості функціонування нервової системи, гормональні зміни. До психологічних факторів відносять: наявність тривалого психоемоційного стресу; психотравмуючі події у дитячому або дорослому віці (втрати, насильство, приниження); риси особистості, зокрема низька самооцінка, схильність до самозвинувачення, ригідність мислення.

Соціальні чинники містять у собі: соціальну ізоляцію, недостатню підтримку у важкі періоди; економічну нестабільність, безробіття, низька міра доходів; дискримінація за віком, статтю, національністю чи іншими ознаками. Близькими до соціальних є культурно-інформаційні чинники: негативний вплив соціальних мереж, розвиток культури успішності; поширення образів ідеального життя, що викликає внутрішній конфлікт і незадоволення реальністю. Завершують перелік екзистенційні чинники: втрата життєвих орієнтирів і смислів; кризові переживання, пов'язані з ідентичністю, сенсом існування, самореалізацією [5, с. 79].

Разом із тим, у сучасних умовах в Україні додатковими потужними стресорами є воєнні дії, втрата рідних, переміщення, руйнування звичних способів життя, що суттєво підвищує ризик формування депресивних станів серед широких верств населення, передусім серед молоді.

Молодь є такою демографічною групою, яка відзначається особливою вразливістю до психоемоційних розладів через специфіку свого вікового розвитку, становлення ідентичності, побудову життєвих планів та встановлення соціальних зв'язків. При цьому, основними проявами депресії у молоді є: апатія, зниження навчальної мотивації; втрата інтересу до соціальної взаємодії; емоційна нестабільність; формування деструктивних поведінкових моделей (зловживання психоактивними речовинами, суїцидальні думки). Також серед основних причин депресивних станів молоді виокремлюють: невпевненість у

майбутньому, складність самореалізації, недостатню соціальну підтримку, тиск очікувань суспільства, переживання з приводу зовнішності, навчальних і кар'єрних досягнень [6, с. 150].

Наразі фахівці говорять про необхідність ефективної профілактики депресії у молодіжному середовищі, що потребує врахування багатофакторної природи цього феномену та реалізації системних підходів. Так, основними чинниками профілактики є: *формування вміння розпізнавати, приймати та регулювати власні емоції; навчання методам самодопомоги у стресових ситуаціях; налагодження мережі підтримки у сім'ї, навчальному колективі, громаді; розвиток довірчих відносин і активне залучення до спільнот; підтримка процесу особистісної ідентифікації, сприяння самоповазі та вмінню приймати власні успіхи й поразки; популяризація знань про психічне здоров'я, руйнування стигми навколо звернення за психологічною допомогою; використання тренінгів із розвитку життєстійкості, адаптивних копінг-стратегій; підвищення доступності освіти, медичної допомоги, працевлаштування молоді; популяризація здорового способу життя, регулярної фізичної активності, повноцінного сну, раціонального харчування.*

Висновки. Депресивні стани є складною психологічною проблемою, що негативно впливає на всі рівні функціонування особистості. Зростання поширеності депресивних розладів вимагає системного підходу до їх вивчення, профілактики й корекції.

Молодь залишається особливо вразливою до розвитку депресії через специфіку вікового становлення, що потребує спрямованих профілактичних заходів. Підвищення обізнаності, розвиток емоційної компетентності, соціальної підтримки та навичок саморегуляції є ключовими чинниками збереження психічного здоров'я та запобігання депресивним станам у молодіжному середовищі.

Перспективними напрямками подальших досліджень є: вивчення вікових та гендерних особливостей депресивних станів; розробка програм раннього виявлення ризику; формування ефективних психокорекційних стратегій з урахуванням особистісних ресурсів.

Література

1. Бедлінський В. О. Депресивна симптоматика: особливості перебігу залежно від віку пацієнта. *Психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2018. № 3 (96). С. 22–24.
2. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 338 с.
3. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. *Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського*. 2016. № 1 (16). С. 77–81.
4. Орос М., Тодавчич О. Нейробіологічні основи депресії та тривожного розладу: принципи консервативного лікування. *НЕЙРОNEWS*. 2019. № 1. С. 34–36.
5. Пфайфер С. Депресія. Хвороба сучасності. Наук. ред. В. Бабиш ; пер. з нім. О. Кушнікова. Львів: Свічадо, 2017. 87 с.
6. Рибалка В. В. Розвиток особистості: Періодизація психічного розвитку та етапи життєвого шляху особистості. *Психологія / За заг. ред. Ю. Л. Трофімова: підручн. 5-е вид.* Київ: Либідь, 2005 С. 143–151.



УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ КРИЗИ У ПЕРІОД ЮНОСТІ ТА РЕСУРСОЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ЗАСОБИ

Гаража Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

Стаття присвячена аналізу психологічного змісту особистісної кризи у період юності. Розглянуто вікові межі цього етапу, особливості біологічного, психологічного та соціального розвитку, а також специфіку становлення ідентичності. Виокремлено основні чинники, що спричиняють кризові явища, та охарактеризовано їх прояви. Особливу увагу приділено процесу адаптації до нових соціальних ролей, відповідальності за майбутнє та становлення життєвих цінностей.

Ключові слова: юність, особистісна криза, ідентичність, життєве самовизначення, адаптація, ресурсозберезувальні засоби.

Постановка проблеми. Період юності є критичним у процесі становлення особистості. Саме в цей час відбувається формування життєвої ідентичності, вибір життєвого шляху та соціальне самовизначення. Ці процеси супроводжуються внутрішніми суперечностями, які зумовлюють виникнення особистісної кризи. Умови сучасного соціуму – нестабільність, високі вимоги, тиск щодо досягнень – поглиблюють вразливість молоді до кризових станів. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема психологічного змісту кризи юнацького віку потребує подальшого теоретичного осмислення з метою виявлення ресурсозберезувальних засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення юності як вікового періоду зробили Л. Виготський, Е. Еріксон, С. Максименко, Т. Титаренко. Е. Еріксон визначив основне завдання юності як досягнення ідентичності, а невдача у цьому призводить до формування рольової плутанини. Українські дослідники (Т. Титаренко, С. Максименко, О. Морозов) наголошують на кризовій природі юності, що є точкою переходу від дитинства до дорослого життя. Водночас, у фокусі сучасних студій – зміна життєвих орієнтирів молоді в умовах соціальної турбулентності і пошук ресурсозберезувальних засобів.

Метою даної статті є аналіз психологічного змісту особистісної кризи у період юності через призму біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості та з'ясування ресурсозберезувальних засобів віку.

Виклад основного матеріалу. Юність охоплює віковий діапазон від 14–15 до 25 років та поділяється на ранню (14–18 років) і пізню (18–25 років). У цей період завершується фізичне дозрівання, активізуються процеси самосвідомості, відбувається пошук сенсу життя, ідентичності, майбутньої професії та місця у соціумі [1, с. 120].

Ключовою характеристикою є конфлікт між потребою у самовизначенні та недостатнім життєвим досвідом. Особистість стикається з необхідністю приймати важливі рішення в умовах недостатньої інформації, що породжує тривогу, страх, невпевненість у собі. Це, у свою чергу, формує емоційний фон кризи: зниження самооцінки, сумніви, дезорієнтацію.

За Е. Еріксоном, юність – це час відповіді на запитання «Хто я?» та «Яким я хочу бути?». Саме в цей період відбувається інтеграція уявлень про себе, узгодження між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Невдача у формуванні цілісної ідентичності веде до плутанини ролей, соціального відчуження.

Криза юності також пов'язана з виходом у нові соціальні контексти (навчання, робота, стосунки), які вимагають адаптації. Втрата звичних орієнтирів і потреба в нових формах поведінки викликають напруження. У разі несприятливого перебігу подій виникають стани дистресу, що можуть проявлятися як психосоматичні симптоми (головний біль, порушення сну, апатія). Одним із ключових змістових аспектів кризи є формування нових життєвих смислів та моральних орієнтирів. Молодь переосмислює власні цінності, вибирає професійні й особисті цілі, закладає фундамент майбутньої самореалізації. Цей період може бути як конструктивним, так і деструктивним, залежно від ресурсності особистості та підтримки соціального середовища.

Загалом, юність характеризується такими особливостями [2, с. 17]: а) відбуваються істотні морфофункціональні зміни, завершуються процеси фізичного та статевого дозрівання людини; б) значні зрушення відмічаються на біологічному, психологічному та соціальному рівнях; в) основною суперечністю ранньої юності є потреба у самовизначенні та неадекватний життєвий досвід (юнак шукає своє місце у дорослому світі, формує свої подальші життєві плани та шляхи їх реалізації); г) упродовж всього періоду відбувається розгортання статево-рольової ідентифікації, закріплення гендерних норм моралі та поведінки, формування готовності до створення сім'ї, стосунків у шлюбі; д) молоді люди активно досліджують свої потенційні (ймовірні) ролі у суспільстві, свої інтереси, цілі та світогляд. Означені особливості юнацького віку відіграють важливу роль у формуванні особистості та її подальшому розвитку.

Отже, період юності – надзвичайно важливий і бурхливий етап життя. Цей період також характеризується тим, що тут виникає особистісна криза. Загалом, Особистісна криза передбачає виникнення критичного моменту у психічному розвитку особистості; особливий емоційний стан, що вирізняється переживаннями невизначеності, виникненням ускладнень і дезорієнтації, що зумовлюють втрату раніше набутого життєвого балансу (рівноваги). Виникнення кризи змушує людину пристосовуватися до нових умов життя, як зовнішніх, так і внутрішніх. Причиною кризи 17-18-ти років є придбання нового соціального статусу, заповнення ніші відповідальності за вибір життєвого шляху та неможливість поєднання своїх можливостей із прагненнями. У найбільш крайніх випадках різні страхи та хвилювання зумовлюють виникнення стійкого стресу, внаслідок якого відбувається погіршення самопочуття та поява певних невротичних реакцій, зокрема запаморочення, підвищення температури тощо. Виникнення стійких мотивів самореалізації та самоідентифікації у соціумі завершується приблизно в 22–23 роки [5, с. 122].

Психологічний зміст кризи юнацького віку розкривається у наступних положеннях: криза юнацького віку виникає через неузгодженість між процесами статевого дозрівання, загально органічного розвитку

та соціального формування; відбувається пошук власної ідентичності, оскільки з'являється відчуття того, що все життя попереду (все можна спробувати, розпочати заново, активно вивчати); різко змінюється спосіб життя, що призводить до включення у нові види діяльності, спілкування з іншими людьми, а це, у свою чергу, призводить до виникнення напруженості; поява страхів і тривожності, що є наслідком переживання відповідальності за зроблений вибір, реальні досягнення; нова життєва ситуація, у якій опинилася молода людина, вимагає негайної адаптації до неї; зануреність особистості у філософські проблеми, що проявляється у сумнівах, роздумах, які заважають прояву активної позиції юнака [3, с. 153].

Водночас, означений період супроводжується значними психологічними навантаженнями через потребу у визначенні себе у світі дорослих, що підвищує ризик виникнення емоційних криз та порушення психічного здоров'я. Відтак особлива увага має бути приділена розвитку ресурсозберезувальних стратегій в осіб юнацького віку [6, с. 70].

Так, ресурсозберезувальні чинники (засоби) сприяють оптимальному використанню внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, запобігають їх виснаженню та забезпечують стійкість до стресу. До найбільш важливих чинників, що підтримують психічне здоров'я юнацтва, належать:

- *емоційна компетентність*, що тлумачиться як здатність усвідомлювати, розуміти й регулювати власні емоції, а також емпатійно сприймати емоції інших суттєво підвищує рівень психічного благополуччя. Емоційна компетентність допомагає адаптуватися до змінних умов середовища, запобігає накопиченню стресу;

- *стресостійкість*, що полягає у здатності зберігати функціональність у складних обставинах. Вона базується на розвитку саморегуляції, навичок конструктивного подолання проблем, умінні використовувати підтримку соціального оточення.

- *адекватна, позитивна та реалістична самооцінка* слугує потужним ресурсом для захисту від депресивних станів, тривожності, внутрішніх конфліктів. Юнаки з високою самооцінкою легше долають труднощі та зберігають психічну рівновагу;

- *відчуття належності до певної спільноти*, міцні міжособистісні зв'язки, підтримка з боку родини, друзів, наставників сприяє збереженню психічного здоров'я, особливо у стресових ситуаціях і знижують рівень тривоги, самотності.

- *життєва перспектива*, реалістичні цілі, мотивація до саморозвитку та професійної реалізації допомагають зберігати внутрішню активність, оптимізм і витривалість у складних життєвих обставинах.

- *рефлексія*, уміння осмислювати власний досвід, аналізувати почуття та вчинки сприяє самопізнанню, корекції поведінки та усвідомленому ставленню до життя, що в цілому підтримує психічне здоров'я [4, с. 297].

Висновки. Психологічна криза юності є складним явищем, що охоплює різні рівні розвитку особистості – від біологічного до екзистенційного. Її зміст полягає у пошуку ідентичності, адаптації до нових соціальних ролей, формуванні відповідальності за життєвий вибір. Кризові явища можуть стати підґрунтям для подальшого зростання особистості за умови своєчасної підтримки та рефлексії.

Ресурсозберезувальні засоби – розвиток емоційної компетентності, стресостійкості, формування адекватної самооцінки, налагодження системи соціальної підтримки, орієнтація на особистісний і професійний розвиток, здоровий спосіб життя – виступають ключовими чинниками збереження та зміцнення психічного здоров'я юнацтва. В сучасних умовах в Україні особливого значення набувають цілеспрямовані заходи, спрямовані на формування внутрішніх ресурсів молодшої людини як основи її психологічної стійкості та життєвої ефективності.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу соціального середовища, медіа, освітніх інституцій на перебіг особистісної кризи, а також розробці програм психологічного супроводу молоді.

Література

1. Боришевський М.Й. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 119–126.
2. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: навч.-метод. посібник. Ніжин: НДПУ, 2000. 128 с.
3. Поліщук В. М. Базовий симптомокомплекс кризи входження в дорослість. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 2. С. 152–155.
4. Психологічна енциклопедія / укл. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
5. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці: навч. посіб. / за ред. К. В. Седих. Полтава: Астрар, 2018. 342 с.
6. Цибух Л., Окул І. Особливості протікання кризи юнацького віку. *Наука і освіта*. 2018. Вип. 9-10. С. 68–72.



УДК 37.091.3:37.013.42(092)

СУЧАСНА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Я.А. КОМЕНСЬКОГО: ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Гаращенко Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається актуальність педагогічної спадщини Я.А. Коменського для сучасної освіти, зокрема його бачення ролі вчителя та вимог до його професійної підготовки. Проаналізовано основні педагогічні принципи Коменського, які визначають вчителя як морального наставника, організатора навчального процесу та носія знань. Висвітлено сучасні вимоги до професійної компетентності педагогів, що базуються на ідеях гуманістичного підходу Коменського, адаптованого до викликів цифрової епохи. Показано, як ідеї класика сприяють формуванню педагогічної культури, що забезпечує якість і ефективність навчання у сучасних школах. **Ключові слова:** Я. А. Коменський, вчитель, професійна компетентність, педагогічна спадщина, сучасна освіта, педагогічні принципи, гуманістичний підхід, цифрова освіта.*

Актуальність дослідження. У сучасних умовах освітніх трансформацій особлива увага приділяється ролі вчителя як ключової фігури в організації навчального процесу, розвитку учня і формуванні ціннісних орієнтирів. Ідеї Я.А. Коменського, одного з основоположників європейської педагогіки, залишаються актуальними як фундаментальні засади професійної підготовки педагогів. Його гуманістичний підхід, акцент на розвиток усієї особистості, моральність та компетентність вчителя служать орієнтиром для сучасних педагогічних практик, особливо в контексті цифровізації освіти та змін у суспільстві.

Мета дослідження – проаналізувати педагогічну спадщину Я.А. Коменського щодо ролі вчителя і вимог до його професійної компетентності, а також визначити шляхи адаптації цих ідей у сучасних умовах освітнього процесу.

Ян Амос Коменський (1592–1670) – видатний чеський педагог, філософ і реформатор освіти. Він вважається одним із основоположників сучасної педагогіки завдяки своїм ідеям про доступну, систематичну та ефективну освіту. У своїх працях, зокрема в книзі «Велика дидактика», він обґрунтував значення освіти для суспільства та визначив основні принципи навчання і виховання.

Я.А. Коменський, один із засновників європейської педагогіки, розглядав вчителя як ключову фігуру у формуванні особистості учня. Одним із ключових аспектів його педагогічної теорії була роль вчителя. Він наголошував, що хороший педагог не просто передає знання, а формує особистість учня, його моральні якості та світогляд [3].

Коменський підкреслював, що вчитель – це не просто носій знань, а наставник, вихователі і моральний авторитет для учнів. Він виконує функцію провідника, який допомагає дітям пізнавати світ, навчатися та розвиватися як особистості. За Коменським, професійна компетентність учителя включає глибокі знання предмета, педагогічну майстерність, уміння виховувати і постійно вдосконалюватися. Ці принципи залишаються актуальними і в сучасній освіті, де роль вчителя значно розширюється у зв'язку з новими викликами суспільства та впровадженням цифрових технологій. Сучасні стандарти професійної компетентності педагогів базуються на гуманістичних ідеях Коменського, які передбачають цілісний розвиток особистості учня, формування його ціннісних орієнтирів та моральних засад [5, с.29-35].

Головні ролі вчителя за Коменським:

1. Навчальна роль – передача знань та вмінь, необхідних для життя.
2. Виховна роль – формування моральних та етичних якостей у дітей.
3. Психологічна підтримка – допомога учням у подоланні труднощів та страхів.
4. Організаційна роль – забезпечення порядку та дисципліни під час навчального процесу.
5. Мотиваційна роль – заохочення учнів до навчання, розвиток у них допитливості та самостійності.

Коменський вважав, що вчитель повинен бути терплячим, справедливим, любити свою справу та учнів, адже лише так можна досягти справжнього успіху у вихованні.

На думку Коменського, кожен педагог має відповідати певним критеріям, щоб ефективно виконувати свої обов'язки.

Головні вимоги до вчителя:

1. Глибокі знання предмета – вчитель повинен добре володіти матеріалом, який викладає.
2. Вміння пояснювати доступно і зрозуміло – знання потрібно передавати в логічній і цікавій формі.
3. Любов до дітей і своєї роботи – без щирого інтересу до виховання педагог не може досягти успіху.
4. Моральна чистота і приклад для наслідування – вчитель повинен бути взірцем для своїх учнів.
5. Постійне самовдосконалення – педагог має безперервно навчатися, розширювати свої знання та вдосконалювати методи викладання.
6. Терпіння та розуміння учнів – важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.
7. Уміння створювати сприятливу атмосферу – навчання має проходити у дружній і доброзичливій обстановці.

Коменський підкреслював, що вчитель має бути професійно підготовленим, оскільки саме від нього залежить якість освіти [4, с. 14-21].

Основні складові підготовки вчителя за Коменським:

1. Теоретичні знання – володіння предметом та розуміння його важливості.
2. Методична підготовка – знання дидактичних принципів та вміння їх застосовувати.
3. Практичний досвід – реальна робота з учнями, розуміння їхніх потреб та особливостей.
4. Психологічна підготовка – вміння розуміти дітей, знаходити до них підхід.
5. Постійне самовдосконалення – навчання протягом усього життя, освоєння нових методик та технологій.

Коменський вважав, що навчання має бути послідовним, доступним і цікавим, а вчитель повинен уміти правильно подавати матеріал і зацікавлювати дітей.

Коменський наголошував, що вчитель – це не лише носій знань, а й моральний зразок для дітей.

Чому важливо, щоб вчитель був прикладом?

1. Учні копіюють поведінку дорослих – якщо вчитель чесний і відповідальний, то й діти наслідуватимуть ці якості.
2. Ставлення до навчання залежить від вчителя – якщо педагог проявляє інтерес до предмета, учні також будуть зацікавлені.
3. Формування характеру – моральний авторитет вчителя допомагає дітям розвивати правильні життєві орієнтири.

Коменський казав: «Учитель сам повинен бути тим, чого навчає». Він вважав, що виховання через особистий приклад є набагато ефективнішим, ніж просте моралізаторство.

Ідеї Коменського залишаються актуальними і сьогодні.

1. Класно-урочна система – основний формат навчання у школах по всьому світу.
2. Принцип доступності освіти – кожна дитина має право на навчання, незалежно від соціального статусу.
3. Методи активного навчання – інтерактивні та візуальні методики.
4. Індивідуальний підхід – адаптація навчального процесу до потреб учнів.
5. Роль вчителя як наставника – педагог не тільки передає знання, а й виховує особистість.

Сучасні технології дають нові можливості для навчання, але основні ідеї Коменського залишаються незмінними: цікаве, доступне та ефективне навчання у дружній атмосфері.

Водночас цифровізація освітнього процесу вимагає від учителя нових компетенцій – володіння інформаційними технологіями, інтерактивними методами навчання, уміння адаптуватися до змін. Проте при цьому зберігається ключова роль вчителя як вихователя і наставника, що підтримує духовний і етичний розвиток учнів [6, с. 60-68]. Педагогічна спадщина Я.А. Коменського виступає цінним фундаментом для формування сучасної професійної культури вчителя, що відповідає вимогам часу і забезпечує високу якість освітнього процесу. Застосування його ідей у контексті сучасної освіти сприяє не лише розвитку педагогічної майстерності, а й формуванню відповідального, компетентного, морально орієнтованого фахівця, здатного виховувати нове покоління в дусі гуманізму та інновацій [2, с. 45-53].

Висновки. Я.А. Коменський зробив величезний внесок у розвиток педагогіки. Він не лише заклав основи сучасної освіти, а й визначив головні вимоги до вчителя, які є актуальними і сьогодні.

Вчитель – не просто передавач знань, а наставник, який формує особистість учня.

Професійна підготовка вчителя має включати знання предмета, педагогічні методики та психологічну компетентність.

Вчитель повинен бути прикладом для своїх учнів.

Ідеї Коменського про доступність освіти, роль вчителя та методи навчання досі використовуються в сучасній педагогіці.

Таким чином, праці Коменського є безцінними для розвитку освіти, а його принципи допомагають зробити навчальний процес ефективним та гуманним.

Подальші дослідження педагогічної спадщини Я.А. Коменського доцільно спрямовувати на: компаративний аналіз поглядів Коменського з сучасними концепціями педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів у різних країнах; вивчення застосування ідей Коменського у сучасному освітньому середовищі, зокрема в умовах цифрової трансформації та дистанційного навчання; аналіз педагогічної майстерності та етичного виміру професії вчителя з позиції гуманістичної парадигми, започаткованої Коменським; інтеграцію принципів Коменського в програми підготовки педагогів, зокрема у частині формування моральної, комунікативної та інноваційної компетентностей; дослідження впливу філософсько-педагогічних ідей Коменського на формування європейського освітнього простору та їхню актуальність для реалізації цілей сталого розвитку освіти.

Література

1. Коменський Я. А. Велика дидактика / Переклад з латини, вступна стаття і коментарі О. В. Коваленка. Київ: Освіта, 1991. 352 с.
2. Білецький В. Я. Педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського та її значення для сучасної освіти. *Педагогічний часопис*. 2017. Вип. 1(28). С. 45-53.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. 320 с.
4. Савчук В. В. Гуманістичні ідеї Я. А. Коменського в контексті сучасних освітніх реформ. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 14–21.
5. Ткаченко О. І. Професійна компетентність сучасного вчителя: теоретичний аспект. *Вісник освіти України*. 2019. № 6. С. 29–35.
6. Чернишова Н. П. Цифрова компетентність педагога у контексті сучасних освітніх викликів. *Освітні технології*. 2021. Вип. 12. С. 60–68.
7. Шульга С. О. Педагогічна майстерність у сучасній школі: концепції та моделі. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 4. С. 77–83.



УДК 373. 3. 091. 313

СТРУКТУРА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Герман Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядається проєктна діяльність як потужний інструмент реалізації діяльнісного підходу, особистісно орієнтованого навчання та міждисциплінарної інтеграції. Представлена структура проєктної діяльності, переваги та труднощі її організації у початковій школі.

Ключові слова: проєкт, структура проєктної діяльності, молодші школярі.

У сучасних умовах особливо актуальним є питання вибору ефективних методів навчання для учнів початкових класів. Перед учителем стоїть завдання не тільки передати учням певний обсяг знань, але й навчити їх здобувати ці знання самостійно та вміти застосовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Досягненню цих освітніх цілей сприяє метод навчальних проєктів. Цей підхід дозволяє реалізувати діялісно-орієнтоване, особистісно спрямоване навчання, використати набуті знання та вміння, інтегруючи їх у процес проєктної роботи. Метод сприяє творчій самореалізації учнів, розвиваючи їхні здібності в умовах засвоєння нового матеріалу під керівництвом учителя через самостійні, колективні, інтерактивні дії, а також обов'язкову презентацію результатів виконаної роботи.

Проєктна діяльність нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції.

Проєктне навчання – це одночасно і метод навчання, і форма організації освітнього процесу. Він передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу з метою отримання конкретного результату за певний період – від одного уроку до кількох місяців. При цьому використовують різні технології, методи, засоби навчання, знання та вміння з різних галузей науки.

З погляду вчителя – навчальний проєкт – це дидактичний засіб, що вчить проєктуванню, тобто цілеспрямованій діяльності зі знаходження способу вирішення проблеми шляхом розв'язання завдань, що впливають з цієї проблеми.

З погляду учня проєкт – це можливість робити щось цікаве самостійно або в групі, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно досягнутий результат [1].

Проектна діяльність глибоко індивідуальна й залежить від тісної співпраці вчителя і учнів, творчого підходу, вибору спільних шляхів вирішення проблеми. Слід пам'ятати, що організовуючи проєктну діяльність у початковій школі, учитель має враховувати вікові й психо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Темі учнівських проєктів мають бути різноманітними. Слід віддавати перевагу рольовим, інформаційним, творчим проєктам. Контроль за виконанням проєктних завдань має бути більш ретельним, а оцінка проєкту має носити стимулюючий характер.

Мета проєктної діяльності – проєктна діяльність спрямована на підвищення мотивації до навчання, розвиток комунікативних навичок та вміння працювати в різних групах, виконуючи соціальні ролі. Вона допомагає учням розвивати критичне мислення, орієнтуватися в інформаційному просторі та застосовувати знання на практиці. Такий підхід також сприяє створенню позитивної атмосфери навчання.

Формування проєктної діяльності проходить кілька стадій:

- ознайомлення учнів з новим видом діяльності;
- усвідомлення завдань та його змісту;
- організаційна та початкова робота над дослідженням;
- самостійне розроблення освітніх проєктів. Таким чином формуються уміння, які складають

здатність виконувати проєктні дії, тобто проєктні вміння [3, с. 23].

Проектна діяльність учнів складається з таких компонентів: орієнтовно-мотиваційного, операційно-виконавчого та рефлексивно-оцінювального. Залежно від домінуючої галузі знань та вікового складу учасників її етапи наповнюються певним змістом.

Науковець В. Куртецький сформував таку структуру проєктної діяльності для учнів молодшого шкільного віку:

I. Етап постановки мети – усвідомлення учнями конкретної задачі (організація проєкту).

II. Етап планування роботи – вибір раціонального способу дії (планування проєкту).

III. Етап виконання – реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проєкту).

IV. Етап перевірки результатів, виправлення помилок, співставлення здобутих результатів із запланованими, підведення підсумків роботи та її оцінка (підсумок проєкту) [3].

Формування проєктної діяльності передбачає відпрацювання з учнями кожного із компонентів цієї діяльності. Здійснення навчальних дій над матеріалами дослідження – аналіз, синтез, порівняння, моделювання, а також оволодіння новими способами дій – сприяють розвитку учня. Оскільки це складний процес, учителю доводиться керувати проєктною діяльністю учня безпосередньо, а за достатньої сформованості умінь організації проєктної діяльності – приховано координувати.

Однією з найбільших складнощів у впровадженні дослідницьких проєктів у навчальний процес є організація цієї роботи, зокрема підготовчий етап. У річному плануванні необхідно виділити основну тему чи декілька тем для проєктної роботи, а також сформулювати індивідуальні та групові теми, які допоможуть учням опанувати потрібні знання і здобути необхідний досвід.

Ефективність організації проєктів залежить від чіткого визначення мети, постановки запланованих результатів і вихідних даних, а також надання методичних рекомендацій та інструкцій з добіркою літератури, вимогами до якості проєкту, формами і методами оцінки результатів. Робота повинна бути організована так, щоб учні могли вчитися визначати основні та проміжні цілі, знаходити шляхи їх досягнення, обирати оптимальні рішення, передбачати наслідки, діяти самостійно, порівнювати результат із поставленими цілями та об'єктивно оцінювати як сам процес, так і отримані результати [2].

Отже, застосування проєктної діяльності в освітньому процесі молодших школярів дозволяє наблизити такий вид діяльності до життя та соціальних потреб учнів, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а процес набуття знань простим і доступним.

Література

1. Проектна діяльність у початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/proektna-diyalnist-u-pochatkoviy-shkoli-263109.html> (дата звернення: 25.03.2025).
2. Проектна діяльність в освітньому процесі. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15264/1/Karabin.pdf> (дата звернення: 27.04.2025).
3. Структура проєктної діяльності (НУШ). URL: <https://vseosvita.ua/library/struktura-proektnoi-diyalnosti-nus-399141.html> (дата звернення: 12.04.2025).



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Герасимова Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано проблему формування готовності до професійної діяльності у студентів закладів вищої освіти. Розкрито сутність поняття "готовність", його структурні компоненти та особливості розвитку в умовах професійної підготовки. Виокремлено етапи та зміст фахового навчання і практичної підготовки, які забезпечують інтеграцію знань, умінь, навичок та особистісних якостей.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, професійна підготовка, психологічна готовність, вища освіта, фахова компетентність, практична підготовка.

Постановка проблеми. Формування готовності до професійної діяльності є однією з головних цілей вищої освіти. Готовність майбутнього фахівця виступає як системне особистісне утворення, що поєднує в собі знання, навички, професійні якості, мотиваційні установки та психологічні ресурси, необхідні для ефективної реалізації професійних функцій. Це інтегральне утворення є передумовою високої результативності діяльності в майбутньому професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Готовність до праці має як ситуативну, так і стійку (особистісну) природу. Вона формується під час навчання, професійного досвіду та самопізнання. Структура психологічної готовності охоплює мотиваційні, когнітивні, операційні, емоційно-вольові й психофізіологічні компоненти, що взаємодіють у контексті освітнього та практичного середовища.

Метою статті є аналіз сутності, змісту та умов формування готовності до професійної діяльності у студентів вищої школи, а також визначення основних напрямів розвитку цієї готовності в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Готовність до професійної діяльності розглядається як складне психолого-педагогічне утворення, що включає знання, уміння, навички та систему особистісних рис: переконання, професійну спрямованість, пам'ять, мислення, увагу, емоційність, працездатність, моральний потенціал. Вона формується під впливом спеціально організованого освітнього процесу.

У структурі готовності виокремлюють такі компоненти: мотиваційний (професійна мотивація, потреби, цінності); орієнтаційний (усвідомлення цілей діяльності, соціальних очікувань); пізнавально-оперативний (знання, навички, способи дій); емоційно-вольовий (стресостійкість, саморегуляція); психофізіологічний (індивідуальні особливості, працездатність); оцінюючий (рефлексія, самооцінка, самокорекція) [4, с. 511].

Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців під час навчання у закладах вищої освіти – це важливий процес, який включає в себе низку етапів і складових. Зокрема професійне навчання (фахова підготовка) передбачає:

- 1) вивчення основних педагогічних і психологічних законів, закономірностей, категорій педагогіки та психології (визначення теоретичних засад процесу навчання).
- 2) осмислення використання основних методів і форм організації навчального процесу, включаючи сучасні педагогічні технології (визначення методології навчання);
- 3) організація педагогічної взаємодії, що передбачає формування вмінь взаємодії зі студентами, вміння вирішувати конфлікти в освітньому процесі;
- 4) розвиток вмінь діагностики та самооцінки своїх професійних знань, вмінь і навичок;
- 5) підготовка до фахової діяльності, що передбачає розуміння основ підприємницької діяльності та формування відповідних компетенцій.
- 6) доповнює процес формування у майбутніх фахівців готовності до майбутньої фахової діяльності практична підготовка [2, с. 159]. так, ця складова підготовки зумовлює:
- 7) діагностику, що передбачає визначення стану сформованості узагальнених професійних умінь, що лежать в основі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності;
- 8) коригування методичного забезпечення виробничої практики, що здійснюється на основі результатів діагностики;

9) аксіологічне забезпечення, що ґрунтується на посиленні мотивації майбутніх фахівців до навчання та самореалізації шляхом впровадження у виробничу практику елементів професійної діяльності;

10) рефлексивний аналіз, що передбачає формування у майбутніх фахівців досвіду критичного самоаналізу власної навчальної діяльності під час виробничої практики з метою вироблення суб'єктивної позиції щодо їх професійної діяльності.

Загалом, праця розглядається як свідома, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на створення матеріальних або духовних цінностей, яка здійснюється в певних соціальних умовах. Вона виступає важливим чинником розвитку особистості, її соціалізації, інтеграції в суспільство та підтримки життєдіяльності. У психологічному контексті праця є провідним видом активності дорослої людини, яка інтегрує інтелектуальні, емоційно-вольові та мотиваційні процеси, забезпечуючи можливість самореалізації та задоволення базових потреб [5, с. 87].

Психологічну готовність тлумачать як інтегративне утворення людини, що містить у собі низку мотиваційних, когнітивних, емоційних і вольових елементів, що забезпечують успішне виконання певної діяльності та передбачає наявність не лише необхідних знань і навичок, але й відповідну мотивацію, позитивне емоційне налаштування, саморегуляцію поведінки та впевненість у власних силах. Означене явище має ситуаційний і стабільний аспекти: з одного боку, вона залежить від конкретних умов діяльності, з іншого – може формуватися як стійка риса особистості.

Натомість психологічна готовність до праці є специфічним проявом загальної готовності особистості і характеризується сформованістю професійної мотивації, відповідних знань, навичок і психологічних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Зокрема її основу становлять [3, с. 53]:

- мотиваційний компонент, тобто наявність внутрішньої потреби у праці, професійних інтересів та цілей;
- когнітивний компонент – знання особливостей професійної діяльності, усвідомлення її змісту та вимог;
- емоційно-вольовий компонент, тобто стійкість до труднощів, уміння керувати емоціями, наполегливість у досягненні цілей.
- саморегуляційний компонент – здатність планувати власну діяльність, контролювати і коригувати поведінку відповідно до поставлених завдань.

До структури психологічної готовності до праці відносять: а) професійну мотивацію (прагнення до професійного розвитку, реалізації здібностей, досягнення успіху в обраній сфері); б) професійні знання та навички (відповідний рівень компетентності, що є необхідним для успішного виконання трудових обов'язків); в) емоційно-вольові якості (стресостійкість, емоційна стабільність, самоконтроль і відповідальність); г) саморегуляція діяльності (вміння організовувати працю, планувати завдання, підтримувати оптимальний ритм роботи тощо); д) соціальна адаптивність (здатність до взаємодії у колективі, конструктивного вирішення конфліктів).

Психологічна готовність до праці виступає важливим ресурсом підтримки психічного здоров'я дорослої людини, оскільки забезпечує: наповненість життя людини смислами (праця надає життю особистості структуру, цільову спрямованість, що сприяє формуванню позитивної ідентичності); почуття компетентності та самореалізації, адже успішне виконання професійних завдань підвищує самооцінку, розвиває відчуття контролю над власним життям; емоційну стабільність, що стає можливою завдяки включенню у продуктивну діяльність допомагає долати тривожність, депресивні стани, підтримує позитивний емоційний фон; соціальну інтеграцію (праця сприяє включенню людини в суспільне життя, розширює соціальні контакти, забезпечує підтримку через соціальні ролі; розвиток стресостійкості, адже постійна активність у професійній сфері сприяє формуванню навичок подолання труднощів, адаптації до змін і кризових ситуацій. Відтак, в умовах сьогодення, викликів, пов'язаних із війною, економічною нестабільністю, змінами ринку праці в Україні, психологічна готовність до праці набуває особливої ваги як внутрішній ресурс особистості для підтримки життєвої активності та збереження психічної стійкості [1, с. 67].

Висновки. Формування готовності до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти є складним процесом, що включає освітні, практичні та особистісні компоненти. Ефективне поєднання фахового навчання і практичної підготовки сприяє розвитку не лише професійної компетентності, але й цілісної особистості майбутнього фахівця.

Психологічна готовність до праці є складним інтегрованим феноменом, який об'єднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові й саморегуляційні аспекти особистості. Вона не лише визначає ефективність професійної діяльності, а й виступає потужним ресурсом психічного здоров'я, сприяючи особистісній стабільності, самореалізації та соціальній адаптації. В умовах сучасної України актуалізується необхідність цілеспрямованого розвитку психологічної готовності до праці як важливого чинника збереження й зміцнення психічного здоров'я населення.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення індивідуальних відмінностей у формуванні готовності, впливу новітніх освітніх технологій на динаміку професійного становлення та розробку інструментів оцінювання рівня готовності.

Література

1. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
2. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. акад. Мороза О. Г. Київ: НПУ, 2000. 337 с.
3. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / за ред. В. Б. Шапарь. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
5. Психологія: підручник / ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2006. 632 с.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОЇ ТРАВМИ ТА ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ

Горбачов Роман, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто сутність травматичного досвіду особистості як наслідку психологічної травми. Визначено типи психотравм, фактори, що зумовлюють виникнення травматичного досвіду, та його основні психологічні характеристики. Наголошено на важливості індивідуального підходу до осіб, які зазнали психотравмуючих подій.

Ключові слова: травматичний досвід, психологічна травма, психотравма, посттравматичний стресовий розлад, психічне здоров'я.

Постановка проблеми. У контексті соціально-політичної нестабільності, воєнних дій, економічної кризи та глобальних змін питання психологічної травматизації особистості набуває особливої актуальності. Травматичний досвід часто є основою для формування психоемоційних порушень, які негативно впливають на здатність особистості до адаптації, міжособистісної взаємодії, професійної реалізації та загального благополуччя. Тому дослідження природи, джерел і механізмів впливу травматичних подій на психіку людини є важливою задачею сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми психологічної травматизації зверталися такі дослідники, як П. Янсен, Б. Колк, Дж. Герман, А. Маслоу. У вітчизняній психології істотний внесок зробили С. Максименко, О. Тульчинський, Т. Яценко, Г. Кочюв. Згідно з їхніми підходами, травма має як фізичний, так і психологічний вимір, причому останній часто є менш помітним, але не менш руйнівним. Водночас сучасні концепції трактують травматичний досвід як суб'єктивний феномен, що пов'язаний із порушенням базових уявлень особистості про світ, себе та інших.

Метою цієї статті є аналіз природи травматичного досвіду особистості, класифікація типів психотравм, виявлення основних факторів, що його детермінують, а також окреслення наслідків впливу психотравмуючих подій на психіку людини в умовах сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні, травма – це пошкодження, спричинене впливом зовнішніх або внутрішніх чинників. У психологічному контексті йдеться про психологічну травму (психотравму) – глибоке емоційне потрясіння, викликане особисто значущими подіями. Такі події можуть бути пов'язані як з діями інших людей, так і з природними катаклізмами, техногенними аваріями або втратами.

Серед основних типів психотравм виокремлюють: гостру травму – реакція на одиничну подію (наприклад, аварія, напад, стихійне лихо); комплексну травму – результат тривалого впливу (наприклад, насильство в дитинстві, домашнє насильство); вторинну травму – виникає як наслідок спостереження за травмою інших людей (часто у фахівців допоміжних професій); травму покоління –

трансгенераційний досвід, що передається в межах сімей чи етнічних груп (наприклад, досвід війни, депортацій, геноциду).

Психічна травма визначається як психоемоційна реакція на надзвичайно стресову подію або їх сукупність, що перевищує можливості особистості до звичайної адаптації та викликає глибокі порушення у психічній діяльності [1, с. 379]. За М. Лінде (M. Lind), психічна травма є результатом раптового порушення базових уявлень людини про світ і себе в ньому. Найбільш поширеним поділом психічних травм на види вважається поділ на два види:

- гострі травми (результат однієї події: аварія, напад, природна катастрофа);
- хронічні травми (тривалий вплив стресових факторів: війна, домашнє насильство, булінг).

Травматичний досвід особистості має низку характерних рис: миттєве «записування» у свідомості у вигляді динамічного, емоційно насиченого епізоду; суб'єктивне роздвоєння на "учасника" та "спостерігача" події під час згадування; насичення перцептивним і емоційним змістом, що перешкоджає інтеграції досвіду у свідомість; високий рівень афективної напруги, що довгий час не знижується без втручання. Травматичний досвід – це сукупність переживань, емоційних і когнітивних змін, що виникають унаслідок психотравмуючих подій. Він впливає на базові сфери психічного функціонування: емоційно-вольову, когнітивну, особистісну, соціальну. Основні прояви переживання травматичного досвіду включають: флешбеки (нав'язливі спогади про подію); підвищену тривожність; симптоми уникнення (уникнення місць, людей, ситуацій, що нагадують про травму); зміни у самооцінці та сприйнятті світу; соматичні симптоми (порушення сну, апетиту, психосоматичні розлади). Разом із тим, варто відмітити, що невирішений травматичний досвід може призводити до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривожних розладів, суїцидальної поведінки [2, с. 99].

Фактори, які можуть спричинити травматизацію: соціально-політичні події (війна, репресії, біженство); насильство (фізичне, психологічне, сексуальне); життєві кризи (втрата роботи, здоров'я, близьких); хронічний стрес, депривація, психоемоційне вигорання; індивідуальні особливості: низька самооцінка, тривожність, песимізм.

Дослідники підкреслюють, що реакція особистості на психотравмуючу подію залежить від низки чинників: ступеня особистої значущості події; наявності підтримки у найближчому середовищі; рівня психологічної стресостійкості; доступу до фахової психологічної або психотерапевтичної допомоги. Наразі вважається, що люди середнього віку (35–50 років) мають певні психологічні ресурси для подолання труднощів завдяки сформованій системі життєвих цінностей, досвіду розв'язання проблем та наявності соціальної підтримки. Проте цей віковий період також супроводжується кризовими явищами: переоцінкою життєвих досягнень, усвідомленням обмеженості життєвого шляху, зростанням тривожності щодо здоров'я та соціального статусу.

Переживання психічної травми у цьому віці часто супроводжується: глибокою екзистенційною кризою; підвищеним рівнем тривоги за майбутнє сім'ї та дітей; зростанням внутрішньої ізоляції та відчуження; зниженням професійної мотивації та життєвої енергії. Ще однією із особливостей є схильність до раціоналізації емоційних переживань, що може ускладнювати процес терапевтичної роботи та призводити до хронічної симптоматики.

Дослідники дійшли висновку, що на глибину і тривалість переживання травматичного досвіду впливають різні чинники: особистісні, соціальні, характер травматичної події, культурний підтекст. Зокрема особистісними чинниками є: структура Я-концепції; рівень стресостійкості та резильєнтності; попередній досвід подолання криз. До соціальних чинників належать наявність або відсутність соціальної підтримки та ставлення оточення до психічного здоров'я та отримання допомоги. Характер травматичної події розкривається через раптовість, інтенсивність і тривалість травмуючої ситуації, а також через відчуття власної безпорадності та втрати контролю [4, с. 66].

Культурно-соціальний контекст підкреслює суспільне ставлення до травматичних подій (наприклад, до переживання війни, втрат) і стереотипи щодо проявів емоційної слабкості. У сучасних українських реаліях (війна, вимушене переселення, втрати) зазначені чинники набувають особливої ваги, поглиблюючи травматичний вплив і потребу в адекватній підтримці. Надання психологічної допомоги особам із психічною травмою є критично важливим для запобігання розвитку важких психічних розладів, відновлення адаптивних можливостей особистості та покращення якості життя [3, с. 15].

Основними напрямками психологічної допомоги у цьому контексті прийнято вважати: *кризове консультування*, що передбачає надання підтримки в гострій фазі травматизації; *психотерапевтичну роботу*, що містить у собі застосування когнітивно-поведінкової терапії, EMDR, нарративної терапії; *розвиток ресурсних станів*, що передбачає роботу, спрямовану на підвищення самооцінки,

розвиток навичок саморегуляції; формування підтримуючих спільнот, що передбачає створення груп взаємодопомоги, інтеграцію осіб із травматичним досвідом у соціальне життя; психоедукацію, тобто інформування про механізми переживання травми, можливі реакції та способи їх подолання. Раннє втручання та комплексна підтримка здатні суттєво зменшити ризики формування хронічних посттравматичних розладів, сприяти відновленню психологічного благополуччя особистості [5; 6; 7].

Висновки. Травматичний досвід є комплексним феноменом, що виникає внаслідок переживання психотравмуючих подій, які мають особисту значущість для людини. Він здатний глибоко впливати на психічне функціонування особистості, провокуючи як короточасні реакції, так і тривалі психічні порушення, включно з посттравматичним стресовим розладом. Успішне подолання наслідків травматичного досвіду можливе за умови своєчасного втручання та підтримки.

Переживання травматичного досвіду особистістю у сучасних умовах є багатовимірним процесом, що залежить від індивідуальних, соціальних і ситуаційних чинників. Особливої уваги потребують особи середнього віку, які можуть стикатися зі складними внутрішніми кризами на фоні травматизації. Надання професійної психологічної допомоги є необхідною умовою профілактики тяжких психічних розладів і відновлення здорового функціонування особистості в суспільстві.

Перспективи дослідження. Надалі доцільно розробляти дієві програми психологічної допомоги для осіб, які зазнали травматизації внаслідок кризових подій.

Література

1. Гоцуляк Н. Є. Психологічна травма: аналіз та шляхи її подолання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2015. № 1(74). С. 378–390.
2. Корольчук В. Діагностика впливу психотравмуючих факторів на особистість. *Актуальні проблеми психології. Вісник КНТЕУ*. 2012. № 3. С. 94–104.
3. Кризова психологія. Навчальний посібник/ за заг. ред. проф. О. В. Тімченка. Харків: НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 383 с.
4. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С. Вікові особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2022. Вип. 2. С. 64–70.
5. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти: метод. посіб. / упор.: Д. Д. Романовська, О. В. Ілашук. Чернівці: Технодрук, 2014. 133 с.
6. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник. / за ред. Н. А. Побірченко. Київ, 2007. 336 с.
7. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ДП «Вид. дім Персонал», 2017. 160 с.



УДК 159.9

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВИХОВАННЯ БАТЬКАМИ

Гориславська Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розкрито особливості виховання дітей з особливими освітніми потребами в сімейному середовищі. Розглянуто основні труднощі, з якими стикаються батьки, динаміку їх емоційного ставлення до діагнозу дитини, а також роль батьків у соціалізації та освітньому супроводі дитини.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, виховання, батьки, інклюзивна освіта, соціалізація, психологічна підтримка.

Постановка проблеми. Останні десятиліття відзначаються зростанням уваги до проблем виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Попри розвиток інклюзивної освіти та

підвищення рівня соціальної обізнаності, батьки продовжують стикатися з психологічними, педагогічними та соціальними викликами. Виховання таких дітей потребує від родини особливої емоційної витримки, гнучкості та готовності до співпраці з фахівцями різних галузей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що категорія дітей з ООП включає широкий спектр психофізіологічних порушень: сенсорні, мовленнєві, інтелектуальні, опорно-рухові, а також складні порушення розвитку [1, с. 178]. Згідно з результатами досліджень, психічна діяльність таких дітей формується під впливом органічних уражень і часто характеризується затримками у розвитку [3, с. 50]. Батьківська підтримка, любов і прийняття визнаються критичними факторами розвитку дитини, що підтверджується багатьма емпіричними спостереженнями [5, с. 45]. Водночас, науковці відзначають, що батьки проходять певну психологічну трансформацію, яка впливає на якість виховання [2, с. 31].

Метою статті є аналіз психологічних труднощів і ресурсів батьків у процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також окреслення умов, що сприяють формуванню ефективної батьківської позиції в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах виховання дитини з ООП вимагає від батьків складної адаптації до нової життєвої ситуації. Батьківська реакція на діагноз зазвичай проходить через стадії: шок, заперечення, гнів, депресія, прийняття. Цей процес супроводжується зміною ставлення до власної дитини, переоцінкою очікувань та планів [4, с. 91].

Окрім психологічного навантаження, батьки зіштовхуються з низкою практичних проблем [6, с. 347]:

1. **Адаптація сім'ї до нових обставин.** Це включає пошук балансу між емоційною підтримкою дитини, організацією режиму, формуванням навичок самообслуговування та інтеграції у соціальне середовище.
2. **Соціалізація дитини.** Через обмеження у спілкуванні, пересуванні чи самоконтролі, соціалізація таких дітей є ускладненою, що потребує посиленого залучення батьків.
3. **Доступ до якісної освіти.** Участь батьків у забезпеченні освітніх умов у межах інклюзії стає важливою передумовою для розвитку потенціалу дитини.
4. **Взаємодія з фахівцями.** Це потребує від батьків навичок комунікації, довіри до спеціалістів, а також розуміння механізмів супроводу дитини.

Водночас позитивним чинником є включення батьків у педагогічний процес, зокрема у межах інклюзивного навчання. Важливу роль відіграє комунікація між батьками та дитиною: активне слухання, підтримка ініціатив, опора на сильні сторони дитини.

У контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі зростає інтерес до вивчення психологічних особливостей дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Адекватне розуміння цих особливостей є передумовою ефективного освітнього супроводу, психолого-педагогічної підтримки та соціалізації таких дітей. Актуальність проблематики визначається необхідністю забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти всіма дітьми, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку.

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які через наявні психофізичні порушення, затримку розвитку чи інші особливості потребують адаптації освітнього середовища, спеціальних методик, індивідуалізованих підходів для повноцінного навчання та розвитку. До категорії дітей із ООП належать діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, мовлення, емоційно-вольової сфери, аутистичного спектра, а також діти з комплексними порушеннями.

Загальні психологічні особливості дітей із ООП зумовлені характером порушення і включають: сповільненість або нерівномірність психічного розвитку; специфічні труднощі у когнітивній, емоційній та соціальній сферах; потребу в особливих стратегіях навчання та розвитку комунікативних навичок; зниження рівня самооцінки, що може обумовлювати внутрішні конфлікти і труднощі у соціальній адаптації. Незважаючи на наявні труднощі, діти із ООП мають потенціал розвитку за умов своєчасної діагностики, цілеспрямованої підтримки та створення безпечного і сприятливого освітнього середовища [5].

Також кожна із цих груп дітей із ООП хаорактеризуються й певними відмінностями психологічного плану. Так, у *дітей із вадами слуху* спостерігається обмеження обсягу інформації, що надходить через слуховий канал, що призводить до затримки мовленнєвого розвитку, труднощів у формуванні абстрактного мислення та емоційного самовираження. Соціальна взаємодія ускладнюється обмеженими можливостями вербальної комунікації, що часто знижує рівень соціальної компетентності.

Порушення зору у дітей обмежують можливості пізнання світу шляхом візуального сприйняття. Це може спричиняти сповільнення когнітивного розвитку, зростання тривожності, залежність від дорослих у певних ситуаціях. Водночас компенсаторний розвиток інших сенсорних систем (слухової, тактильної) є важливим ресурсом для навчання та адаптації.

Основними труднощами у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є обмеження рухових можливостей, що впливає на самостійність і соціальну активність. Психологічно це може проявлятися в підвищеній залежності від оточення, ризику формування відчуття неповноцінності, зниженні мотивації до активної діяльності.

У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається уповільнене формування мислення, пам'яті, уваги, мовлення. Емоційно-вольова сфера може бути нестабільною, а адаптація до соціального середовища – ускладненою. Однак за умов використання спеціально розроблених методик розвитку такі діти демонструють позитивну динаміку.

Характерними особливостями дітей з розладами аутичного спектру є труднощі в соціальній взаємодії, комунікації, наявність стереотипних форм поведінки. Діти можуть проявляти високу чутливість до сенсорних подразників, порушення емоційного контакту з іншими. Водночас за умови раннього втручання можливе формування базових соціальних і навчальних навичок.

Ефективна психологічна підтримка дітей із ООП передбачає: індивідуалізацію освітніх програм відповідно до потреб дитини; використання адаптивних методів навчання, корекційно-розвивальних технологій; формування позитивної самооцінки та впевненості в собі; розвиток комунікативних навичок і соціальної взаємодії; психологічну підтримку батьків як важливих учасників освітнього процесу. Роль шкільного психолога у супроводі дітей із ООП є визначальною, оскільки передбачає проведення діагностики особливостей розвитку, планування корекційної роботи, участь у створенні інклюзивного середовища.

У контексті воєнних дій та соціально-економічної нестабільності в Україні питання інклюзії набуло нових вимірів. Зростає кількість дітей із посттравматичними стресовими розладами, труднощами адаптації, що вимагає розширення підходів до психолого-педагогічної підтримки. Важливо забезпечити дітям із ООП доступ до якісної освіти навіть в умовах переміщення, кризових ситуацій, обмежених ресурсів.

Висновки. Виховання дітей з особливими освітніми потребами є складним, проте значущим процесом, який вимагає психологічної зрілості, емоційної гнучкості та постійного залучення батьків. Підвищення батьківської компетентності через просвітницькі заходи, консультації з фахівцями, взаємопідтримку у спільнотах може значно покращити якість життя дитини з ООП та її родини.

Діти з особливими освітніми потребами становлять різномірну категорію, що потребує індивідуалізованого підходу з урахуванням специфіки психофізичного розвитку. Розуміння психологічних особливостей таких дітей, створення сприятливого освітнього середовища, використання адаптивних технологій навчання та системна психолого-педагогічна підтримка є необхідними умовами для їх успішної соціалізації та розвитку.

У сучасних умовах в Україні особливої актуальності набувають заходи, спрямовані на посилення інклюзивних практик, підтримку психічного здоров'я дітей із ООП та їхніх сімей.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є вивчення ефективних моделей психолого-педагогічної підтримки батьків та формування ресурсного середовища в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академія, 2020. 224 с.
2. Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї / за ред. Л.П.Фалинської; упоряд. І. Б. Іванова. Київ: УДЦССМ, 2008. 84 с.
3. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. № 3-4. С. 48–52.
4. Про світ дітей з особливими потребами: Порадник керівникам освітніх установ, вчителям, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку / В. І. Шнайдер. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. 140 с.
5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. у 9 кн. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. Інклюзивна освіта: вибір батьків. Кн. 1. Київ, 2010. 70 с.

6. Федосєєва О. А. Особливості виховання дитини з обмеженими можливостями в сім'ї. *Молодий вчений*. 2013. № 9. С. 346–349.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА САМОТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮДИНОЮ СЕРЕДЬНОГО ВІКУ

Гориславський Сергій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядаються психологічні особливості людей середнього віку та проблема самотності як одна з найпоширеніших і найскладніших проблем цього періоду. Акцент зроблено на впливі самотності на психічне та фізичне здоров'я особистості, її соціальну адаптацію та самооцінку. Представлено напрями подолання самотності, зокрема через саморозвиток, соціальну активність і вдосконалення міжособистісних стосунків.

Ключові слова: людина середнього віку, самотність, психологічні особливості, криза середнього віку, соціальна ізоляція, стресостійкість, саморозвиток

Постановка проблеми. Період середнього віку (45–65 років) є одним із найважливіших етапів дорослішання, що характеризується глибокими внутрішніми трансформаціями, соціальною відповідальністю, а також переосмисленням особистого шляху. Однією з актуальних проблем у цьому віці є самотність, яка негативно впливає на психоемоційне здоров'я людини, її самооцінку, соціальні зв'язки та якість життя загалом. Незважаючи на високий рівень зайнятості й зовнішню «зрілість», багато людей середнього віку відчують брак підтримки, близькості й розуміння, що зумовлює зростання соціальної ізоляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку особистості в середньому віці присвячені праці Е. Еріксона, який визначив ключову дихотомію цього етапу – *продуктивність проти стагнації* [2]. Автор підкреслює, що психологічне благополуччя залежить від здатності особистості здійснювати внесок у суспільство, передавати досвід, підтримувати міжпоколіннєвий зв'язок.

Сучасні вітчизняні дослідники [1, с. 60] вказують на комплекс фізіологічних, психоемоційних і соціальних змін, що відбуваються у людей середнього віку. Водночас самотність визначається як багатовимірне явище, яке тісно пов'язане з кризою особистісної ідентичності, втратою близьких, змінами у сфері праці або соціального оточення. ВООЗ класифікує самотність як глобальну загрозу для здоров'я, оскільки її наслідки проявляються як на психологічному, так і на фізичному рівні.

Мета статті: проаналізувати психологічні особливості людей середнього віку у контексті проблеми самотності й визначити ефективні шляхи її подолання з урахуванням можливих чинників виникнення.

Виклад основного матеріалу. Середній вік часто асоціюється з кризовими переживаннями, зокрема переоцінкою життєвих цінностей, страхом старіння, втратою молодості. На тлі гормональних змін знижується рівень енергії, виникають труднощі у сфері сексуальності, спостерігається зменшення стресостійкості. Усе це може посилювати відчуття внутрішньої нестабільності та самотності [3, с. 60].

Хоча в цьому віці люди здебільшого досягають піку особистісного та професійного розвитку (акме), не всі здатні адаптуватися до змін. Зокрема, важливими факторами, що спричиняють самотність, є: смерть батьків, розлучення, виїзд дітей; втрата роботи або професійної ролі; нестача довірливих стосунків; низька самооцінка і страх осуду; зниження соціальної активності.

Наслідки самотності у середньому віці: психологічні: депресія, апатія, зниження життєвої мотивації; фізичні: порушення сну, зловживання алкоголем, загострення хронічних хвороб; соціальні: ізоляція, уникання контактів, зниження активності; особистісні: відчуття непотрібності, втрата ідентичності, тривожність [4, с. 310].

Загалом, самотність особистості розглядається як суб'єктивно переживане почуття відчуження, нестачі емоційних зв'язків або невідповідності бажаного і наявного рівня соціальної взаємодії. Це

стан внутрішньої ізоляції, який супроводжується емоційним дискомфортом, зниженням самооцінки, тривожністю, депресивними настроями. У науковій літературі самотність трактується як багатовимірне явище, що включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Вона може бути як об'єктивною (відсутність соціальних контактів), так і суб'єктивною (відчуття самотності за наявності зовнішніх зв'язків) [7, с. 197].

Період середнього віку (приблизно 35–55 років) характеризується важливими особистісними, соціальними та професійними змінами. У цей час особистість стикається з низкою викликів, серед яких: осмислення досягнень і невдач життєвого шляху; перегляд життєвих цілей і цінностей; втрата або трансформація соціальних ролей (зміни у стосунках із дітьми, подружжям, батьками); підвищення професійної відповідальності або втрата роботи [6, с. 145].

З'ясовано, що самотність у середньому віці часто виникає внаслідок: руйнування особистих відносин (розлучення, втрата близьких); соціальної ізоляції через зміни в професійній сфері; кризових переживань щодо власної самореалізації; погіршення фізичного здоров'я та зниження соціальної активності. Встановлено, що самотність середнього віку має специфічні особливості: вона глибоко інтегрована в структуру самосприйняття особистості і часто поєднується із переживанням екзистенційної кризи [5, с. 111].

У подоланні самотності відіграють фундаментальну роль особистісні чинники. До найбільш важливих цих чинників належать: рівень емоційної зрілості, розвинена особистісна рефлексія, позитивна Я–концепція, соціальні навички й уміння, внутрішній локус контролю, мотивація розвитку й саморозвитку, психологічна стійкість. Зокрема емоційна зрілість передбачає здатність особистості усвідомлювати й конструктивно виражати свої емоції, справлятися з негативними переживаннями без руйнівних форм поведінки. Високий рівень емоційної зрілості сприяє прийняттю тимчасових станів самотності без глибокого емоційного дистресу. Натомість здатність до самоаналізу дозволяє усвідомлювати причини власної самотності, оцінювати свій внесок у побудову або руйнування стосунків, а також формувати нові соціальні стратегії.

Водночас позитивне ставлення до себе, висока самооцінка та внутрішня впевненість зменшують вразливість особистості до деструктивних наслідків самотності. Такі особистості активніше шукають можливості для соціальної взаємодії. Значно підсилюють опір особистості розвинені навички комунікації, уміння встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти сприяють ефективному відновленню соціальної мережі після втрат. Важливе значення має і внутрішній локус контролю. Зокрема особи з внутрішнім локусом контролю вважають, що саме вони відповідальні за події власного життя, а отже, виявляють більшу ініціативність у зміні ситуації самотності.

Прагнення до самореалізації, розширення особистісних горизонтів, освоєння нових ролей і форм активності є важливими ресурсами для подолання почуття самотності, а психологічна стійкість (резильєнтність) забезпечує здатність адаптуватися до змін, протистояти труднощам та зберігати емоційну рівновагу в умовах втрати чи ізоляції.

У сучасній практичній психології набула поширення думка, щодо сприяння розвитку особистісних чинників подолання самотності через ефективні стратегії серед яких: активна участь у нових соціальних групах і спільнотах за інтересами; професійна переорієнтація чи підвищення кваліфікації для розширення кола спілкування; залучення до волонтерської діяльності як способу самореалізації й встановлення нових зв'язків; опора на власні цінності та внутрішні ресурси у побудові життя без постійної зовнішньої залежності [2, с. 27].

Ефективними способами подолання самотності можуть бути: саморозвиток і підвищення особистісної компетентності; участь у спільнотах за інтересами, волонтерських чи професійних ініціативах; активне спілкування з родичами, друзями, колегами; підтримка фізичної активності й духовних практик; психотерапевтична підтримка або консультації психолога.

Висновки. Проблема самотності у людей середнього віку є актуальною як з психологічної, так і з соціальної точки зору. Вона має багатоаспектний характер і тісно пов'язана з особистісними кризами, фізичними змінами, втратою звичних соціальних ролей. Подолання самотності можливе за умови усвідомлення її причин, активної життєвої позиції, підтримки соціальних зв'язків та самореалізації.

Самотність у період середнього віку є складним психологічним феноменом, що пов'язаний із життєвими кризами, трансформацією соціальних зв'язків та переоцінкою життєвих орієнтирів. Вирішальну роль у подоланні самотності відіграють особистісні чинники, серед яких провідними є емоційна зрілість, позитивна Я–концепція, розвинені соціальні навички, рефлексивність, внутрішній локус контролю, мотивація до розвитку та психологічна стійкість.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вивчення зв'язку між рівнем самотності, соціальною підтримкою та психологічною адаптацією у людей середнього віку, а також розробку профілактичних програм.

Література

1. Варава Л. А. Аналіз моделей почуття самотності як стану особистості. *Актуальні проблеми психології*. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. Максименка С. Д. Київ: 2005. Т.7, Вип. 5, Ч. 1. С. 59–64.
2. Вереїна Л. В., Платонова С. О. Самотність як феномен відчуття індивіда від навколишнього середовища. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ: Логос, 2008. Т. 7, Вип. 14. С. 24–30.
3. Голота Б. М. Життєвий світ особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2000. № 465. Вип. 29. Серія: теорія культури і філософія науки. Харків, 2000. С. 58–63.
4. Левченко Л. Ю. Історичні форми самотності в контексті людського буття. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2002. Вип. 3. С. 307–314.
5. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 338 с.
6. Рибалка В. В. Розвиток особистості: Періодизація психічного розвитку та етапи життєвого шляху особистості. *Психологія / За заг. ред. Ю. Л. Трофімова: підручн. 5-е вид.* Київ: Либідь, 2005. С. 143–151.
7. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Марич, 2009. 232 с.



УДК 551.582 (477.51)

ПЕДАГОГІКА ІНТЕРЕСУ Й. ГЕРБЕРТА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

Горонович Анна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Стаття присвячена аналізу педагогіки інтересу Йоганна Фрідріха Гербарта, її теоретичних засад і значення для сучасної освіти. Розглянуто ключові аспекти концепції інтересу як мотиваційного чинника навчання, проаналізовано її вплив на розвиток сучасних освітніх практик. На основі останніх досліджень виокремлено недосліджені аспекти педагогіки Гербарта та визначено перспективи їхнього застосування у контексті індивідуалізованого та компетентнісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: Й. Гербарт, педагогіка інтересу, виховуюче навчання, мотивація, сучасна освіта, індивідуалізація навчання.

Актуальність дослідження. У сучасному світі освіта стикається з викликами, пов'язаними з необхідністю забезпечення мотивації учнів, індивідуалізації навчання та формування компетентностей, що відповідають потребам інформаційного суспільства. Традиційні методи навчання, орієнтовані на передачу знань, часто не враховують внутрішніх мотивів учнів, що знижує ефективність освітнього процесу. У цьому контексті педагогічні ідеї Йоганна Фрідріха Гербарта, зокрема його концепція інтересу як основи виховуючого навчання, набувають особливої актуальності. Проблема полягає в тому, як адаптувати ідеї Гербарта до сучасних освітніх реалій, щоб підвищити мотивацію учнів і забезпечити цілісний розвиток особистості.

Сучасні дослідження педагогіки Гербарта зосереджуються на аналізі його внеску в систематизацію педагогічної науки та розробку концепції виховуючого навчання. Зокрема, Р. Болле підкреслює, що ідеї Гербарта про інтерес як мотиваційний чинник залишаються актуальними для сучасних освітніх практик, особливо в контексті компетентнісного підходу. А. Фурнес акцентує увагу на систематичному характері педагогіки Гербарта, зазначаючи, що його концепція інтересу може бути основою для індивідуалізованого навчання. Н. Моро досліджує психологічні та естетичні аспекти

педагогіки Гербарта, пов'язуючи інтерес із гармонійним розвитком особистості. К. Ніберг аналізує концепцію "формування особистості" (Bildsamkeit) у Гербарта, підкреслюючи її значення для сучасних теорій мотивації. К. Пранге порівнює ідеї Гербарта з прогресивними педагогічними парадигмами, зокрема з ідеями Джона Д'юї, що дозволяє оцінити їхню універсальність. Водночас у сучасних дослідженнях недостатньо уваги приділено практичним аспектам застосування педагогіки інтересу в умовах цифровізації освіти та мультикультурного середовища [1].

Незважаючи на значний інтерес до педагогіки Гербарта, низка питань залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, бракує аналізу того, як концепція інтересу може бути адаптована до сучасних технологій навчання, таких як цифрові платформи чи штучний інтелект. Також потребує вивчення застосування ідей Гербарта в мультикультурних освітніх середовищах, де інтереси учнів можуть бути зумовлені різними культурними та соціальними чинниками. Крім того, недостатньо досліджено зв'язок між педагогікою інтересу Гербарта та сучасними теоріями мотивації, такими як теорія самодетермінації.

Метою статті є аналіз педагогіки інтересу Й. Гербарта, визначення її ключових принципів та оцінка їхнього значення для сучасної освіти. Завдання дослідження включають: 1) розкриття сутності концепції інтересу в педагогіці Гербарта; 2) аналіз її впливу на розвиток сучасних освітніх практик; 3) визначення перспектив застосування ідей Гербарта в умовах цифровізації та мультикультурного середовища.

Виклад основного матеріалу. Йоганн Фрідріх Гербарт (1776-1841) вважається одним із засновників наукової педагогіки, який систематизував підходи до навчання та виховання. Його концепція інтересу є центральною в теорії виховуючого навчання, що передбачає органічний зв'язок між освітою та моральним розвитком особистості. Гербарт вважав, що інтерес є внутрішньою силою, яка спонукає учня до активної пізнавальної діяльності. Він розрізняв шість типів інтересу: емпіричний, спекулятивний, естетичний, симпатичний, соціальний і релігійний, кожен із яких відіграє певну роль у формуванні цілісної особистості.

Концепція інтересу Гербарта ґрунтується на його психологічних поглядах, зокрема на ідеї апперцепції – процесу, у якому нові знання засвоюються через зв'язок із попереднім досвідом. Учень, за Гербартом, активно сприймає інформацію лише тоді, коли вона викликає в нього інтерес, що робить навчання природним і ефективним. Цей підхід контрастує з традиційними методами, які спираються на зовнішню мотивацію, наприклад, оцінки чи покарання [2].

Гербарт підкреслював, що виховуюче навчання має не лише передавати знання, а й формувати моральні якості. Інтерес, на його думку, є мостом між інтелектуальним і моральним розвитком, оскільки він спрямовує увагу учня на цінності, які сприяють його гармонійному розвитку. Наприклад, естетичний інтерес може виховувати почуття прекрасного, а соціальний – відповідальність перед суспільством. Такий підхід передбачає, що вчитель має створювати умови для виникнення інтересу, використовуючи різноманітні методи, такі як діалог, наочність і практичні завдання.

У сучасному контексті ідеї Гербарта знаходять відображення в компетентісно-орієнтованому підході, який акцентує увагу на розвитку мотивації та самостійності учнів. Наприклад, концепція інтересу Гербарта перегукується з ідеями теорії самодетермінації, яка наголошує на внутрішній мотивації як ключовому чиннику навчання. Учні, які відчують інтерес до предмета, більш схильні до глибокого засвоєння матеріалу та розвитку критичного мислення [4].

Одним із важливих аспектів педагогіки Гербарта є її акцент на індивідуалізації навчання. Він вважав, що вчитель має враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси та рівень підготовки. У сучасних умовах це відповідає принципам диференційованого та персоналізованого навчання, які реалізуються через використання адаптивних освітніх платформ. Такі технології дозволяють створювати індивідуальні траєкторії навчання, що відповідають інтересам і потребам кожного учня, забезпечуючи їхню активну участь у процесі.

Педагогіка інтересу Гербарта також має значення для мультикультурної освіти. У сучасних школах, де навчаються учні з різним культурним і соціальним походженням, важливо враховувати їхні унікальні інтереси. Гербартівський підхід до інтересу як універсального мотиваційного чинника може допомогти вчителям створювати інклюзивне освітнє середовище, де кожен учень відчуває себе залученим. Наприклад, використання проєктної діяльності, що враховує культурний контекст учнів, може сприяти розвитку їхнього соціального та емпіричного інтересу [5].

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для реалізації ідей Гербарта. Інтерактивні технології, такі як віртуальна реальність чи гейміфікація, дозволяють створювати ситуації, що виклика-

ють емпіричний і естетичний інтерес. Наприклад, віртуальні симуляції можуть занурити учнів у історичні події, викликаючи спекулятивний інтерес до аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Водночас цифрові інструменти дозволяють учителям відстежувати індивідуальні інтереси учнів і адаптувати навчальний матеріал відповідно до їхніх потреб.

Проте застосування педагогіки інтересу в сучасних умовах має певні виклики. Одним із них є проблема надмірної орієнтації на розважальний аспект навчання, що може призвести до поверхневого засвоєння знань. Гербарт попереджав, що інтерес має бути спрямованим на змістовні цілі, а не лише на задоволення. У цьому контексті важливо збалансувати використання інтерактивних технологій із глибоким аналізом навчального матеріалу, щоб забезпечити виховуючий ефект навчання [3].

Іншим викликом є підготовка вчителів до реалізації педагогіки інтересу. Гербарт наголошував на ролі педагога як організатора навчального процесу, який має вміти викликати й підтримувати інтерес учнів. У сучасних умовах це вимагає від учителів не лише педагогічної майстерності, але й компетентностей у сфері цифрових технологій і міжкультурної комунікації. Професійна підготовка вчителів має включати вивчення психологічних основ мотивації, а також практичних методів створення інтересу в учнів.

Педагогіка інтересу Гербарта також має потенціал для розвитку критичного мислення, що є однією з ключових компетентностей XXI століття. Спекулятивний інтерес, за Гербартом, спонукає учнів до аналізу, порівняння та оцінки інформації. У сучасних умовах це може бути реалізовано через проблемно-орієнтоване навчання, де учні самостійно досліджують складні питання, формуючи власні судження. Такий підхід сприяє не лише інтелектуальному, але й моральному розвитку, оскільки учні вчаться брати відповідальність за свої рішення [1].

Висновки. Педагогіка інтересу Йоганна Фрідріха Гербарта залишається актуальною для сучасної освіти завдяки її акценту на мотивації, індивідуалізації та цілісному розвитку особистості. Концепція інтересу як мотиваційного чинника навчання перегукується з сучасними теоріями мотивації та компетентнісно-орієнтованим підходом. Ідеї Гербарта можуть бути успішно застосовані в умовах цифровізації освіти та мультикультурного середовища, сприяючи створенню інклюзивного та ефективного навчального процесу. Водночас реалізація педагогіки інтересу вимагає подолання викликів, пов'язаних із балансуванням розважального та змістовного аспектів навчання, а також підготовкою вчителів до використання сучасних технологій.

Перспективи подальших досліджень включають: 1) аналіз можливостей інтеграції педагогіки інтересу Гербарта з цифровими технологіями, зокрема штучним інтелектом; 2) дослідження застосування концепції інтересу в мультикультурних освітніх середовищах; 3) вивчення зв'язку між педагогікою інтересу та сучасними психологічними теоріями мотивації, такими як теорія самодетермінації. Ці напрями дозволять поглибити розуміння потенціалу ідей Гербарта для вирішення сучасних освітніх викликів.

Література

1. Bolle R. Johann Friedrich Herbart 1806-2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik; wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster : Waxmann, 2007. 163 s.
2. Fournes A. Herbarts Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns. Frankfurt am Main : Lang, 2002. 279 s.
3. Moro N. Der musikalische Herbart: Harmonie und Kontrapunkt als Gegenstände der Psychologie und der Ästhetik. Würzburg : Königshausen & Neumann, 2006. 178 s.
4. Nieberg K. Der Begriff der «Bildsamkeit»: ein Konstrukt «Allgemeiner Pädagogik» bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner. Regensburg : Roderer, 2002. 121 s.
5. Prange K. Herbart und Dewey: pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena : IKS, 2006. 165 s.



УДК 159.9.07

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ З ТОЧКИ ЗОРУ ГЕШТАЛЬТ-ПІДХОДУ

Гребенюк Марія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти I курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Михайлова О. І.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті подано результати дослідження актуального для сучасної психології поняття «психічна травма». З психологічної точки зору психічна травма – це порушення цілісності функціонування психіки, спричинене ситуацією, яка суб'єктивно інтерпретується як непереборна та незвичайна внаслідок недостатності захисних механізмів і викликає в подальшому глибокі емоційні переживання. У цьому контексті важливим критерієм виникнення травми є не сама травмуюча подія, а суб'єктивна її інтерпретація, яка притаманна і визначенню поняття «психологічна травма».

Ключові слова: травма, психічна травма, гештальт, гештальт-терапія.

Постановка проблеми. У сучасному світі все більше уваги приділяється вивченню психологічної травми як ключового чинника, що впливає на якість життя людини, її здатність до самоактуалізації та побудови здорових міжособистісних стосунків. Незважаючи на значний внесок різних психологічних підходів у розуміння механізмів травми, залишаються відкритими питання, пов'язані з її інтеграцією в досвід особистості та відновленням цілісного сприйняття себе. У цьому контексті гештальт-підхід пропонує унікальний погляд на феномен травми, розглядаючи її як «незавершений гештальт» – досвід, який залишився непрожитим, неприйнятим або витісненим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гештальт-терапія, започаткована Ф. Перлзом, Л. Перлз та П. Гудманом, розглядає досвід особистості як динамічний процес утворення та завершення гештальтів цілісних структур, що виникають у полі контакту між індивідом та середовищем. У випадку психологічної травми цей процес блокується або переривається, залишаючи після себе «відкритий» гештальт, що не був завершений через емоційне перевантаження або відсутність можливості на адекватну реакцію. Такий незавершений гештальт продовжує впливати на свідомість і поведінку особистості, часто у вигляді симптомів, що не усвідомлюються [1].

Виникнення психічної травми пов'язане насамперед з подією, яка виходить за межі досвіду індивіда, та, як наслідок, болісними переживаннями – відчуттям тривоги, безпорадності та жаху. Хоча все ж варто зазначити, що у медичній літературі поняття «психотравма» відсутнє. З психологічної точки зору психічна травма – це порушення цілісності функціонування психіки, спричинене такою ситуацією, яка суб'єктивно інтерпретується як непереборна та незвичайна внаслідок недостатності захисних механізмів; викликає в подальшому глибокі емоційні переживання (Н. Тарабріна, Л. Трубіцина, Н. Саржвеладзе, І. Погодіна). У цьому контексті важливим критерієм виникнення травми є не сама травмуюча подія, а суб'єктивна її інтерпретація (Н. Пов'якель, Л. Пергаменчик, С. Гончарова, М. Яковчук) [3]. Тут уже можна прослідкувати і вносити лінію розподілу психічної травми на суто психічну і психологічну, оскільки потенційно травмуюча подія може викликати або, навпаки, може не викликати психологічну травму в особистості залежно від суб'єктивної значущості ситуації для індивіда та системи механізмів психологічного захисту й інтерпретації її. Проте, незважаючи на певні відмінності в трактуваннях психологічної травми в медичному та психологічному аспектах, спільною рисою для них є те, що виникнення травми пов'язане з певними надзвичайними подіями та інтенсивними й негативними емоційними переживаннями (страху, жаху, безпорадності, втрати контролю тощо).

Мета статті проаналізувати феномен травми з позиції гештальт-підходу, визначити специфіку її прояву та можливості терапевтичної інтеграції травматичного досвіду в межах гештальт-терапії.

Основний матеріал і результати дослідження. Травма – це не просто подія, яка сталася, а скоріше те, як ця подія пережилася й закарбувалася в досвіді людини. У гештальт-підході феномен травми розглядається як перерване або незавершене переживання, що залишається в полі свідомості й впливає на теперішнє життя особистості.

У гештальт-терапії важливим є поняття завершеності (closure) досвіду. Кожен досвід – це гештальт, що має свій початок, розвиток і природне завершення. Травма ж – це гештальт, який не був

завершений через надто сильний стрес, шок або відсутність ресурсів. Унаслідок цього енергія, що мала би йти на завершення контакту, застряє, і особистість ніби «завмирає» у точці травматичного досвіду [5].

Ключове поняття гештальт-підходу – контакт. Під час травматичної події здатність людини встановлювати контакт із середовищем порушується. Це може проявлятися як:

- 1) відхід (ретрофлексія) – людина звертає агресію чи емоції на себе;
- 2) проєкція – перекладає почуття або відповідальність на інших;
- 3) інтроєкція – безкритично приймає чужі оцінки, правила;
- 4) десенсибілізація – втрата чутливості, «емоційне оніміння».

Такі механізми захисту дозволяють вижити, але в довготривалій перспективі вони ведуть до фіксації, повторення сценаріїв і труднощів у стосунках.

Гештальт-терапія працює не лише з особистістю, а з тим, що називається «полем» – контекстом, у якому людина функціонує. Травма не існує лише «всередині» людини. Вона є частиною цілого поля: сім'ї, соціального контексту, культурних норм. Часто симптоми травми є відповіддю не лише на подію, а й на те, як середовище зреагувало або не зреагувало на біль.

Основним ресурсом для роботи з травмою в гештальт-підході є усвідомлений контакт у теперішньому моменті. Через встановлення безпечного зв'язку з терапевтом клієнт поступово наближається до переживань, які колись були надто болісними або «замороженими». Терапевт супроводжує клієнта в тому, щоб досвід був відчутий заново, але цього разу з достатнім рівнем підтримки.

Важливо, що терапевт не намагається «полагодити» клієнта. Замість цього – створюється простір, де клієнт сам знаходить шлях до інтеграції травматичного досвіду. У гештальт-підході виділяють низку механізмів, які підтримують незавершений гештальт і блокують інтеграцію досвіду:

Дисоціація – втрата цілісності сприйняття, фрагментація особистісного досвіду.

Інтроєкти – засвоєння зовнішніх норм без критичного осмислення.

Ретрофлексія – перенаправлення енергії, що мала бути вираженою назовні, всередину себе.

Проєкція – приписування власних якостей іншим.

Конфлюєнція – злиття з іншим, розмитість меж між «Я» та «Ти» [4].

Ці механізми є результатом адаптації до екстремальних умов, однак у довгостроковій перспективі вони стають причиною порушення контакту з реальністю, пригнічення емоційної сфери та тілесних відчуттів.

Гештальт-підхід пропонує цілісну модель терапевтичної інтервенції, яка включає такі етапи:

1) Формування безпечного терапевтичного контакту. Терапевт створює підтримувальне середовище, у якому клієнт може поступово наближатися до травматичного досвіду.

2) Підвищення усвідомлення (awareness). Клієнт працює із тілесними, емоційними та когнітивними проявами у теперішньому часі.

3) Завершення незавершених гештальтів. За допомогою експериментів, рольових ігор, діалогу та інших методів клієнт має змогу завершити дію або емоційну реакцію, яка була заблокована в момент травматичної події.

4) Робота з фігурою і фоном у полі. Терапія допомагає змінити фокус сприйняття, повертаючи клієнтові доступ до різноманітних аспектів його досвіду, а не лише до травматичного ядра.

Висновок. Психологічна травма – складне й багатовимірне явище, що охоплює глибокі порушення в емоційній, когнітивній та соматичній сферах особистості внаслідок подій, які перевищують її здатність до адаптації. У межах сучасної психотерапії запропоновано низку концепцій, які пояснюють природу та механізми виникнення психотравм. Однією з цілісних та ефективних парадигм розуміння і роботи з травмою є гештальт-підхід, що фокусується на процесі усвідомлення, якості контакту та завершенні незавершених переживань (гештальтів).

Гештальт-підхід до розуміння і подолання психологічної травми ґрунтується на процесах усвідомлення, контакту й інтеграції. Травма розглядається не як незмінне порушення психіки, а як досвід, що потребує завершення та осмислення. Основна мета гештальт-терапії – не лише зменшення симптомів, а й відновлення цілісності особистості, її здатності до творчої адаптації та вільного самовираження.

Література

1. Бенц М. Невизначеність як опора для терапевта: процесуальна перспектива гештальт-терапії. *Життя під час війни (рік третій): виклики та ресурси гештальт-терапії*: збірник тез Міжн. наук.-практ. конф. (11–12 січня 2025 р., м. Львів). Львів, 2025. С. 29–36.
2. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 592 с.

3. Єфімова С. Можливості гештальт-підходу в роботі з травматичною кризою. *Життя під час війни (рік третій): виклики та ресурси гештальт-терапії*: збірник тез Міжн. наук.-практ. конф. (11–12 січня 2025 р., м. Львів). Львів, 2025. С 75–77
4. Карпенко Є.В. Методи сучасної психотерапії : навч. посіб. Дрогобич: Посвіт, 2016. 250 с.
5. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій. Київ: ДП «ВД «Персонал», 2012. 136 с.



УДК 327.82:008:355.01(477+(470+571))

UKRAINE'S CULTURAL DIPLOMACY DURING THE FULL-SCALE RUSSIAN INVASION: STRATEGIES, CHALLENGES, AND GLOBAL IMPACT

Huz S. A., 3rd-year student, Faculty of Philology, History, Political and Legal Sciences.

Academic supervisor – **Tetyana Valeriivna Larina**, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Applied Linguistics Department.

This article examines the transformation of Ukraine's cultural diplomacy amid the full-scale war launched by the Russian Federation. Cultural diplomacy is analyzed as an integral component of national resistance strategy, a tool for building international solidarity, and a means of defending cultural identity. The study emphasizes emerging forms of cultural engagement—digital diplomacy, symbolic representation, partnerships with international institutions, and mobilization of the Ukrainian diaspora. It is argued that during wartime, cultural diplomacy assumes not only a representational but also a mobilizing, communicative, and strategic function.

Keywords: cultural diplomacy, soft power, war, Ukraine, digital diplomacy, cultural heritage, international support, symbolism.

Problem statement. The full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine, initiated on February 24, 2022, has prompted a rethinking of key elements of the country's foreign policy. Under these new conditions, cultural diplomacy has gained particular importance. Traditionally associated with the concept of 'soft power' —a term coined by Joseph Nye to describe a state's ability to influence the international environment through attraction rather than coercion—culture has taken on new dimensions in wartime[1]. It has moved beyond mere representation to become a tool of resistance, a means of preserving historical memory, and a channel of international mobilization. This article aims to analyze the strategic features of Ukraine's cultural diplomacy during the war, identifying its instruments, challenges, and global impact.

Identifying previously unresolved parts of the overall problem Since the onset of Russia's full-scale invasion, Ukraine's cultural diplomacy has emerged as a crucial instrument not only of foreign policy but also of national resistance. In international practice, culture is typically seen as a soft component of state influence. However, in the Ukrainian context, it has transformed into a means of survival and international support mobilization. Despite some existing research, a comprehensive understanding of cultural diplomacy as part of the state's informational, value-based, and symbolic security in wartime remains fragmentary. Therefore, an in-depth academic study of culture's role in shaping Ukraine's subjectivity on the global stage is essential.

Analysis of recent research and publications Cultural diplomacy in times of crisis is studied within the frameworks of soft power (Nye, 2004) and information warfare. Pavlichenko (2023) presents it as an adaptive model of foreign policy. Reports by the Ukrainian Institute (2022) and the Ministry of Foreign Affairs (2023) record a new dynamic: culture is becoming not only an element of image policy but also a form of global public communication.[9] Contemporary research (UkraineWorld, 2023) highlights the importance of digital diplomacy as a tool for cultural export under conditions of limited mobility[10]. Moreover, increased attention is being paid to the role of the Ukrainian diaspora and cultural symbolism during the war.[8]However, there is a lack of integrative studies that unite these aspects into a single conceptual model.

Expanded Methodology of the Study The study employs an interdisciplinary approach combining political analysis, communication studies, and cultural theory. The analysis was conducted in several dimensions: (1) conceptual analysis of key terms ('soft power,' 'symbolic diplomacy,' 'information warfare'); (2) critical review of official documents from Ukraine's Ministry of Foreign Affairs and international organizations (UNESCO, ICOM); (3) thematic grouping of Ukraine's wartime cultural diplomacy cases with

subsequent qualitative analysis of their content, impact, and institutional support.[4] Narrative analysis was also applied to study public communication projects promoting Ukraine abroad.

Case Analysis of Cultural Diplomacy One notable case is the 'Ukraine. Out of Blackout' campaign, organized by the Ministry of Culture in collaboration with musicians, artists, and volunteers.[5] The initiative aimed to boost public morale during blackouts, using the symbolism of light against darkness. The project combined performances by Ukrainian musicians with flashlights, projections of cultural symbols onto ruined buildings, and broadcasts on social media. It gained attention from international media such as BBC, Deutsche Welle, and France24, contributing to growing solidarity with Ukraine. Another example is the Ukrainian Institute's 'Ukraine Everywhere' project, which included digital exhibitions, informational campaigns, AR labeling of Ukrainian cultural artifacts, and joint actions with foreign museums.[3] Using digital platforms, the campaign reached audiences in over 30 countries. Even amid physical threats and information blockades, culture remained an effective channel of international communication.

Operational Dimensions of Cultural Diplomacy During the War.

Cultural Diplomacy as a Tool of National Resistance

Since the beginning of the full-scale war, culture has become a language of resistance. Campaigns like 'Ukraine. Out of Blackout' merged music and visual symbols, forming a metaphor for fighting fear and darkness.[5] Literature, music, and visual arts have become primary carriers of the truth about the war.

Digital Diplomacy as an Alternative to Physical Presence

In conditions of restricted mobility, online platforms became the main arena for cultural representation. Virtual concerts, online exhibitions, and remote conferences enabled continued international engagement.

Protection of Cultural Heritage

Occupying forces deliberately targeted museums, theaters, libraries, and historical monuments. Organizations such as UNESCO and ICOM documented these crimes and provided assistance to preserve collections.[6] Cultural centers like Mystetskyi Arsenal and the Dovzhenko Center evacuated collections and supported displaced cultural workers.

The Diaspora as a Cultural Diplomacy Agent

Ukrainian communities in Europe and North America organized charity events, exhibitions, and solidarity campaigns, ensuring the dissemination of the Ukrainian narrative abroad.

Global Partnerships and Institutional Cooperation

Ukraine signed numerous agreements with international cultural institutions. Ukrainian films were screened at prestigious festivals, and theater groups performed anti-war productions abroad [9].

Conclusions. Ukraine's cultural diplomacy in wartime has transcended traditional notions of public diplomacy. It has evolved into a strategy of national resistance, symbolic protection, and global self-identification. Through digital technology, diaspora activity, and institutional initiatives, cultural diplomacy has become a key channel for fostering global solidarity with Ukraine. A promising direction for future research is the examination of cultural diplomacy's influence on post-war reconstruction, cultural reintegration, and national reconciliation.

References

1. Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Public Affairs. <https://www.publicaffairsbooks.com/titles/joseph-s-nye-jr/soft-power/9781586483067>
2. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. (2023). *Report on Cultural Diplomacy*. <https://mfa.gov.ua/en/news/ukrainian-cultural-diplomacy>
3. Ukrainian Institute. (2022). *Annual Report*. <https://ui.org.ua>
4. Ukrainian PEN. (2023). *Ukrainian Literature During the War*. <https://pen.org.ua/en/publications/ukrainian-literature-during-the-war>
5. Pavlichenko, I. (2023). *Cultural Diplomacy as a Tool of Ukraine's Foreign Policy*. *Ukrainian Diplomatic Yearbook*, No. 2. <https://diplomaticacademy.gov.ua/ua/publications/ukrainian-diplomatic-yearbook>
6. UNESCO. (2023). *Cultural Heritage in Times of Conflict: Ukraine Response*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-actions-ukraine>
7. Historical Truth. (2022). *Theft of Cultural Property from Occupied Territories*. <https://www.istpravda.com.ua/articles/2022/06/3/161727/>
8. UkraineWorld. (2023). *Cultural Resistance: The Power of Stories and Symbols in Ukraine*. <https://ukraineworld.org/articles/ukraine-explained/cultural-resistance>
9. Ukrainian Institute. (2023). *Digital Diplomacy Campaigns*. <https://ui.org.ua/en/programs/digital-diplomacy>
10. Book Arsenal Kyiv. (2023). *Literature as Resistance: Reflections on the War* <https://bookforum.ua/en>



УДК 159.942-057.36

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Гук Юрій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті йдеться про те, що виконання військових завдань вимагає від військовослужбовців високої психологічної готовності, емоційної стійкості та здатності швидко адаптуватися до екстремальних умов. Специфіка військової служби передбачає обмеження, нестандартні умови та високий рівень стресу, що призводить до виникнення різних емоційних станів, таких як тривожність, страх та депресія.

Військова діяльність потребує не лише фізичної витривалості, але й психологічної стійкості, здатності швидко адаптуватися до нових умов та здолати труднощі. Важливим є самоконтроль, мотивація досягнення успіху та постійне вдосконалення професійних навичок для ефективного виконання завдань у складних умовах.

Ключові слова: військова діяльність, емоційний стан, стрес, емоції.

Інтенсивна діяльність під час виконання завдань військової служби військовослужбовцем вимагає від нього здатності цілеспрямованого формування психологічної готовності і емоційно-вольової стійкості, які є головною умовою для ефективного захисту територіальної цілісності України від ворога. Сучасні вимоги до виконання службових обов'язків потребують від військових оновленого підходу до мислення, здатності ухвалювати адекватні соціально-управлінські рішення та володіння високою психологічною культурою. Крім того, йому важливо навчитися оцінювати власний внутрішній стан, правильно відноситися до досягнення поставлених цілей. Адже військова діяльність є специфічною діяльністю, яка характеризується певними обмеженнями. Такими як відсутність звичних умов життя, особлива регламентованість поведінки та обмежене коло спілкування. Вона включає два основні види діяльності: навчально-бойову та бойову. Бойова діяльність відбувається під час військових сутичок, боїв чи збройних конфліктів, в той час як навчально-бойова діяльність спрямована на підготовку військовослужбовців до можливих бойових дій і здійснюється у межах військових частин та навчальних підрозділів.

Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей емоційної сфери військовослужбовців, зокрема їх здатності до емоційної регуляції, стійкості та психологічної готовності, що є необхідними для ефективного виконання службових обов'язків у складних і екстремальних умовах. Дослідження орієнтоване на аналіз впливу емоційних станів, вольових якостей та психологічних процесів на діяльність військовослужбовців під час виконання бойових і навчально-бойових завдань, а також на адаптацію до специфічних умов військової служби.

Особливість військової діяльності полягає у тому, що вона проходить у різних умовах: просторових (наприклад: у полі, у бліндажі, у бронетранспортері), часових (день, ніч або будь-який час доби), географічних (гори, полонини, море) і кліматичних. Військова діяльність є небезпечною, інтенсивною та напруженою порівняно з іншими видами діяльності, що зумовлює виникнення специфічних психологічних станів, таких як тривожність, страх, афект, стрес та депресія.

Психологічна структура особистості військовослужбовця складається з пізнавальних психічних процесів, таких як сприйняття, пам'ять, увага і мислення, а також емоційно-вольових і пізнавальних властивостей. Військовослужбовець постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що сприяє його адаптації до специфіки служби. Це включає здатність розуміти та реагувати на явища навколишнього світу, що проявляється через пізнавальні процеси, зокрема сприйняття та пам'ять. Психологічну структуру особистості формує низка психологічних і психічних явищ, які можна об'єднати в три основні групи: психічні процеси (емоційно-вольові та пізнавальні), психологічні властивості та психологічні утворення [3, с. 62].

Особливості та зміст виконання професійних обов'язків військовослужбовця у пункті постійної дислокації (у тилу) включають цілодобове виконання наказів і розпоряджень, дотримання загальних прав та обов'язків військовослужбовців Збройних Сил України та їх взаємовідносини, які визначаються

Статутом Збройних сил України, а також інших нормативно-правових актів, які регулюють правила та положення несення військової служби.

Бойова, воєнна справа, яка передбачає захист територіальної цілісності та суверенітету держави, ставить перед військовослужбовцем нові вимоги і завдання. Постійна загроза життю і здоров'ю, негайне виконання бойових наказів, одночасне використання зброї та дотримання стратегії бою, швидка зміна бойової обстановки, погодно-кліматичні умови, відсутність регулярного сну та звичних санітарно-гігієнічних умов, зміна харчування та мінімізація відпочинку, а в деяких випадках взагалі відсутність відпочинку – все це вимагає від військових витривалості, стійкості та наявності специфічних психологічних характеристик.

У наукових дослідженнях окремих фахівців можна побачити різні підходи до опису особливостей військової діяльності, а також особистісних та фізіологічних вимог, які до неї ставляться. Зокрема, Ю. Овчаренко, Д. Сохадзе, Г. Кормос, А. Егendorф, В. Маслюк, Л. Царенко виділяють професійно важливі якості та вимоги, що залежать від роду військ у складі Збройних сил України. На основі цього до важливих складових професіограми військовослужбовця можна віднести: стійкість та готовність до екстремальних умов, здатність швидко реагувати на загрози й ефективно їх нейтралізувати, мотивацію досягнення успіху, постійне прагнення до саморозвитку та вдосконалення професійних навичок. Зокрема, їхньої психологічної готовності, емоційно-вольової стійкості та адаптації до складних умов служби [1, с. 7].

Разом з безпосереднім пізнанням оточуючого світу, військовослужбовець також активно взаємодіє з ним через свої внутрішні психічні процеси, які дозволяють йому адаптуватися до змінюваних умов. Власне, це взаємодія не обмежується лише сприйняттям інформації, а й передбачає емоційну та вольову реакцію на різноманітні події і явища, що відбуваються в його оточенні. Такі реакції формуються під впливом емоційно-вольових процесів, які включають не лише почуття та емоції, але й прояви сили волі, здатність до самоконтролю, рішучість і внутрішню мотивацію.

Ці емоційно-вольові процеси визначають спосіб, у який військовослужбовець сприймає і реагує на стресові ситуації, загрози або навіть на рутинні обставини, що виникають під час несення служби. Емоції можуть підсилювати або, навпаки, знижувати рівень стресу, створюючи певні психічні бар'єри або, навпаки, сприяючи мобілізації внутрішніх ресурсів для ефективного реагування. Почуття, такі як страх, радість, гнів чи гордість, активно впливають на ухвалення рішень та формування поведінкових реакцій, водночас воля забезпечує контроль над цими емоціями, даючи змогу діяти в умовах високого ризику або напруги.

Здебільшого емоційно-вольові процеси взаємодіють із пізнавальними функціями. А саме, це увага і пам'ять, які дозволяють військовослужбовцю не лише сприймати інформацію, а й правильно її оцінювати, знаходити оптимальні способи реагування на події, а також адаптувати свою поведінку в залежності від ситуації. Таке поєднання емоційних і вольових складових формує стійкість особистості, необхідну для виконання завдань у складних і небезпечних умовах служби. [4, с. 157].

Пізнавальні психічні процеси є послідовним відтворенням в свідомості військового явищ та предметів об'єктивного світу. У цьому контексті можна виокремити три рівні пізнання оточуючого світу: елементарний (сприйняття й відчуття), проміжний (уява та уявлення) та самий вищий (мислення). У вирішенні завдань пізнавального характеру на елементарному та проміжному рівнях важливу роль відіграють процеси пам'яті та уваги, а на вищому рівні – мова.

Відчуття є певним процесом відтворення в свідомості військового окремих якостей та властивостей об'єктивної дійсності, які на пряму впливають на його відчуття. У залежності від якостей та властивостей об'єктивної відображеної реальності вирізняють наступні види відчуттів: слухові, зорові, смакові, нюхові, рухові, відчуття положення тіла у просторі, тактильні, вібраційні, відчуття координації рухів, температурні, больові та органічні відносини [5, с. 64].

Сприйняття можна розглядати як основний процес, завдяки якому військовослужбовець отримує інформацію про навколишній світ через органи чуттів, що безпосередньо реагують на зовнішні стимули та подразники. Але цей процес не обмежується лише фізичним виявом чуттєвих реакцій, а включає складну інтеграцію цієї інформації в свідомості. Ця інтеграція дозволяє формувати цілісне розуміння ситуації, яке активно взаємодіє з іншими процесами, такими як пам'ять, увага та досвід, що забезпечує правильну інтерпретацію отриманих сигналів.

Військовослужбовець не просто отримує інформацію про оточення, а активно аналізує і адаптує її до поточних умов служби, враховуючи значення явищ і подій для виконання службових

завдань. Завдяки цьому сприйняття стає важливим етапом у формуванні відповідних емоційних реакцій, рішень і дій, що дозволяє ефективно реагувати на непередбачувані зміни в ситуації.

Тому сприйняття у військовослужбовця має особливе значення, адже воно не лише передає інформацію про навколишній світ, але й створює основу для адекватного реагування на виклики та загрози, з якими він стикається. Водночас, через сприйняття формується загальна картина світу, що допомагає зрозуміти не лише фізичну реальність, а й соціально-психологічний контекст, у якому відбуваються події [6, с. 101].

Уявлення – це процес формування у свідомості образів предметів та явищ, що раніше були сприйняті та інформація про які зберігається в пам'яті. Це важливий етап у переході від безпосереднього сприйняття до більш складного процесу мислення. Уявлення можна поділити на два основних види: одиничні (образи окремих явищ та предметів) та загальні (узагальнені образи цілих класів явищ та предметів).

Ці уявлення активно взаємодіють не лише з процесами пам'яті, але й з уявою, яка дозволяє створювати нові образи на основі наявного досвіду та знань. Уява є основою прогнозування та моделювання, оскільки вона дає змогу припустити, як можуть функціонувати нові явища чи предмети в конкретних умовах. Це є важливою складовою діяльності, зокрема у військовому контексті, де прогнозування та адаптація до нових ситуацій є ключовими для успіху.

Особливо активними ці психічні процеси є під час інтенсивного зосередження свідомості, яке реалізується завдяки увазі. Увага виступає як вибіркова орієнтація свідомості на певні явища чи предмети, що є необхідною умовою для ефективного виконання завдань. Без уваги неможливо уявити жодну психічну діяльність, особливо у складних умовах військової служби, де концентрація на важливих елементах ситуації є критично важливою для прийняття правильних рішень.

Водночас у психології військового спрямування прийнято безпосередньо пов'язувати увагу з пізнавальною психічною діяльністю військовослужбовця на проміжному та елементарному рівнях. Разом із психічними процесами проміжного та елементарного рівнів увага впливає і на вищу психічну діяльність, яка представлена мисленням. Мислення – це процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненням та опосередкованим відображенням дійсності. Цей процес завершується створенням абстрактних понять, суджень, які являють собою відображення суттєвих, закономірних відношень речей, на основі відомого, відчутного на дотик, почутого тощо. Завдяки розумовій діяльності ми проникаємо в невидиме, в те, що не сприймається на дотик і що не можливо почути, а також здійснюємо перехід від зовнішнього до внутрішнього, від явища до сутності речей, процесів. Це найвищий процес пізнавальної психічної діяльності військовослужбовця [1, с. 26].

Емоції є певним процесом відтворення реакції людської психіки на явища та предмети об'єктивного світу, що виявляють себе у біологічно обумовлених переживаннях. Почуття, власною чергою, проявляються доволі стійким емоційним ставленням людини до явищ об'єктивної дійсності, що виявляється в духовно обумовлених переживаннях. Почуття та емоції розрізняють відповідно до їх тривалості, сили, швидкості виникнення, глибини та дієвості. В залежності від їх величини виділяють наступні емоційно-чуттєві стани (часом просто емоційні стани), які являють собою деякий тимчасовий рівень цілісного функціонування психіки військовослужбовця.

Разом із вищезазначеними у військовослужбовців можуть також з'являтися і особливі емоційно-чуттєві стани.

До цих станів можемо віднести відповідний стан очікування (стан емоцій, що викликаний розумінням в умовах бездіяльності небезпеки для здоров'я, життя чи соціального стану майбутніх дій) та бойового збудження (сильний стеничний стан, який пригальмовує аналітичну функцію свідомості у певній активній бойовій діяльності військовослужбовця).

Якщо почуття та емоції військовослужбовця переводять функціонування його психічних процесів в підсвідому (некеровану) сферу, то свідоме управління ними проводиться на основі його волі. Воля це певна здатність людини на свідомому рівні діяти у відповідності до поставленої цілі, долаючи психологічні та фізіологічні труднощі (перешкоди).

У залежності від характеру цілі, складності перешкоди та умов здійснення вольовий психічний процес можна поділити на декілька видів вольових дій (волі): складні і прості, ненавмисні і навмисні.

Отже, емоційні стани військовослужбовців, такі як страх, стрес, фрустрація, паніка, а також специфічні стани, такі як бойове збудження чи очікування суттєво впливають на їх діяльність. Вони є результатом фізіологічної та психологічної реакції на обставини служби та бойових дій, що у свою чергу може призвести до змін у когнітивних процесах та поведінці.

Важливу роль у професійній діяльності військовослужбовців відіграє воля, вміння долати психологічні та фізіологічні труднощі для досягнення поставленої мети. Вагомим факторами є здатність до самоконтролю, стійкості, витримки, які визначають ефективність виконання завдань у складних умовах та загальний стан психічного здоров'я.

Література

1. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології : навч. посіб. / Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. 272 с.
2. Дубчак О. Особливості емоційних станів військовослужбовців нового призову у період адаптації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* Київ: Національний авіаційний університет, 2019. Вип. 2(15). С. 118–123.
3. Козловська М. Г. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців після перебування у зоні бойових дій. *Медичний форум*. 2016. № 8. С. 61–63.
4. Колесніченко О. С. Моніторинг психологічного стану військовослужбовців-учасників бойових дій, які повернулися до місць постійної дислокації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*. 2018. № 3(11). С. 156–162.
5. Лурін І. А. Особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців-учасників бойових дій. *Проблеми військової охорони здоров'я*. 2017. Вип. 49(2). С. 62–70.
6. Мельник А. П. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в умовах бойових дій. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4. С. 100–105.



УДК 37.01:37.091.3(092)

Й. Г. ПЕСТАЛОЦЦІ ПРО РOLЬ І МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Даніш Тетяна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті розкривається педагогічна концепція Йоганна Генріха Песталоцці щодо місця та ролі вчителя у формуванні особистості дитини. Проаналізовано його гуманістичне бачення вчителя як морального наставника, вихователя і посередника між природними задатками дитини та ідеалами суспільства. Окреслено основні риси педагога за Песталоцці: щирість, любов до дитини, розуміння її природи та активна участь у формуванні внутрішнього світу особистості. Визначено, що ідеї Песталоцці не втрачають актуальності в умовах сучасної педагогіки, яка дедалі більше орієнтується на індивідуалізацію навчання та етико-гуманістичну основу професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: Йоганн Генріх Песталоцці, вчитель, гуманістична педагогіка, виховання, особистість, освіта, розвиток дитини, моральне наставництво.

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти переживає глибокі трансформації, спричинені глобальними викликами, потребою в гуманізації педагогічного процесу, переосмисленню ролі вчителя в умовах індивідуалізованого та ціннісно орієнтованого навчання. У цьому контексті особливої ваги набуває звернення до класичної педагогічної спадщини, зокрема до ідей Й. Г. Песталоцці – видатного швейцарського педагога-гуманіста, який ще у XVIII-XIX століттях обґрунтував фундаментальне значення особистості вчителя у процесі виховання і розвитку дитини.

Погляди Песталоцці на роль учителя як морального прикладу, наставника, співтворця гармонійної особистості, резонують із сучасними концепціями педагогіки партнерства, інклюзивної освіти, формування емоційного інтелекту та розвитку громадянських компетентностей. Вивчення його ідей дає змогу не лише глибше зрозуміти витоки педагогічної професії, а й осмислити сучасну місію вчителя як провідника духовних цінностей, носія гуманістичних засад і рушія позитивних змін у суспільстві.

Таким чином, актуальність теми зумовлена потребою інтеграції класичної педагогічної думки у сучасну освітню практику, а також необхідністю формування нової педагогічної культури, у центрі якої – особистість дитини та вчителя як ключової фігури в її становленні.

Метою дослідження є аналіз педагогічних поглядів Йоганна Генріха Песталоцці щодо ролі та місця вчителя у формуванні особистості дитини, виявлення ключових принципів його гуманістичної концепції, а також визначення можливостей адаптації цих ідей до розвитку сучасної системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Й. Г. Песталоцці (1746-1827) – видатний швейцарський педагог, теоретик народної школи. У пошуках загального методу виховання Песталоцці розробив теорію «елементарної освіти», яка складає так званий метод Песталоцці. Спираючись на принцип природовідповідності, він виділив три найпростіші елементи, з яких повинно починатися будь-яке навчання: число (одиниця), форма (пряма лінія), слово (звук). Елементарне навчання в нього зводиться передусім до вміння вимірювати, рахувати і володіти мовою. Свій елементарний метод Песталоцці поширює на всі сторони виховання дитини.

Інтелектуальне виховання Песталоцці ґрунтується на ідеї цілей і завдань навчання, що розвивають. Він був першим з педагогів, хто диференціював змістовий і розвивальний боки навчального процесу та розвинув ідею розвивального шкільного навчання. Надаючи велике значення опануванню знань, він вважає, що воно повинно підкорятися головнішому – розвитку здібностей дитини.

Він говорив:

➤ «Якщо в селі вчитель – людина, сповнена любові, мудрості, з невинною душею; якщо він людина, обдарована усім тим, що необхідно для його професії. – тоді він своїм способом дій стає справжнім батьком села».

➤ «...Учитель стає на місце кращого батька, кращої матері. Він підхоплює з їхніх рук нитку виховання в тому місці, де вони вже не в змозі продовжувати. Така людина здатна піднести духовний рівень цілого села, розвинути в молоді сили і здібності, підвести молодь до нового способу думання і дій».

➤ «Не викликає сумніву одне: якщо ми чогось потребуємо, то це добрих учителів. Де бракує їх, там уся інша шкільна суєта в країні – п'яте колесо у возі, оковамилювання, щоб людина не бачила, чого їй бракує. Отже, хто хоче, щоб школи по-справжньому сприяли належному вихованню народу, той повинен насамперед допомогти в найнеобхіднішому, а саме: щоб скрізь у країні були люди, які здатні і прагнуть виховувати молодь і керувати нею з розумінням і любов'ю, так, щоб вона могла досягти мудрості життя, набратися сили і засвоїти порядок, властивий її стану і положенню».

Видатний педагог привернув увагу до ролі діяльності в процесі шкільного навчання. Як фундамент науки про речі, заснованої на пізнанні навколишньої дійсності через рахунок, вимір і назву, він увів у методику початкового навчання багато форм практичної діяльності дітей, таких, як спостереження, малювання, вимір, виготовлення предметів, – форм, які стали обов'язковою складовою початкового навчання. Прагнення психологізувати навчання підштовхнуло Песталоцці до розробки теорії «природного шляху пізнання». Він вважав, що в дитини процес пізнання починається з чуттєвих сприймань, які після цього переробляються свідомістю. Отже, всяке навчання повинно спиратися на спостереження і дослідження. Тому найважливішою основою навчання Песталоцці вважав наочність, через яку дитина шляхом спостереження отримує правильні уявлення про світ, розвиває мислення і мову. Він розкрив роль наочності у розвитку логічного мислення дитини під час навчання і, спираючись на свою теорію пізнання, дав цьому психологічне пояснення. Число, форма і слово – вихідний момент усякого навчання. Фізичне виховання Песталоцці називає найпершим видом розумного впливу дорослих на дитину. Його основою є природне прагнення дитини до руху. Здійснювати фізичне виховання потрібно через систему вправ, що спираються на найпростіші рухи, коли дитина ходить, бігає, їсть, п'є, піднімає тощо. Песталоцці підкреслює значення фізичного виховання не тільки для розвитку фізичних сил і можливостей дитини, але й для підготовки її до праці.

Незважаючи на класову та історичну обмеженість поглядів Й. Песталоцці, його полум'яна любов до дітей та педагогічна система мали великий вплив на формування педагогічних поглядів його сучасників і наступних поколінь видатних педагогів.

Песталоцці був одним із перших педагогів, які звернулись до розробки проблеми взаємозв'язку сім'ї і школи у вихованні дітей. Розробляючи «теорію елементарної освіти», він передбачав, щоб вона була простою і доступною для опанування кожній матері. На основі цієї теорії Песталоцці розробив завдання, зміст і методику першочергового виховання і навчання у сім'ї, яке має удосконалюватись у школі. Вважав, що мати повинна з раннього віку розвивати фізичні сили дитини, прививати їй трудові навички, виховувати любов до оточуючих людей, вести до пізнання оточуючого світу. Песталоцці наполягав, щоб моральну поведінку дітей формувати не повчаннями, а розвитком у них через вправи і вправлення моральних почуттів і нахилів. Найпростішим моральним почуттям він називає інстинктивно виникаючу у немовляти любов до матері. У подальшому це почуття

усвідомлюється дитиною і переноситься спочатку на батька, сестер, братів, потім на вчителя і шкільних товаришів і, нарешті, на свій народ, на всіх людей.

Громадські виховні заклади він будував на зразок сім'ї, на засадах щирої любові вчителя до дітей і бережливого ставлення до них. «Все для інших, нічого для себе» – слова, написані на пам'ятнику Йоганна Генріха Песталоцці, які є найкращою характеристикою його педагогічної діяльності.

Демократичні принципи у педагогіці Й.Г. Песталоцці:

- Рівноправність (всі учні повинні мати рівні можливості для отримання якісної освіти).
- Співпраця (учитель та учень повинні співпрацювати та взаємодіяти для досягнення спільних цілей).
- Увага до індивіда (педагоги повинні враховувати потреби та інтереси кожного учня для досягнення кращих результатів).
- Самостійність (передбачено створення умов для розвитку самостійності та творчості учнів).

Й. Г. Песталоцці вимагає від вчителя вивчення і врахування на практиці індивідуальності дитини, надання їй не тільки елементарних відомостей, але й розбуджування та зміцнення її духовних сил, морального та суспільного ушляхетнювання. Цим він переосмислив соціальну роль учителя і дав зрозуміти, що для успішного виховання молоді потрібні професійно вишколені вчителі.

Песталоцці зосереджував увагу дитини на зовнішніх і часто несуттєвих властивостях, не підводячи його тим самим до виявлення типових загальних властивостей об'єктів і, отже, перешкоджаючи формуванню чітких понять. Такого типу навчання, засноване іноді на точному перерахуванні зовнішніх ознак, не дозволяє дітям виявити істотні властивості предмета, що характеризують його дійсні зв'язки з іншими предметами. Песталоцці заперечував тезу про те, що джерелом загальних понять є загальні особливості предметів і подій, і відстоював думку, що поняття наперед існують в душі дитини. Слабким місцем у його теорії початкового навчання, яку він в основному і розробляв, була відсутність у цьому навчанні будь-яких елементів наукових знань.

Основним у вихованні Й.Г. Песталоцці називає принцип природовідповідності. Властиві кожній дитині від народження задатки сил і здібностей потрібно розвивати, направляючи їх у тій послідовності, яка відповідає природному порядку та законам розвитку дитини, тобто починати з найпростішого і поступово підніматися до дедалі складнішого.

Й. Песталоцці створив просту методику початкового навчання дітей вимірюванню, малюванню і письму, якою могли оволодіти не лише вчителі, але й кожна мати-селянка для занять зі своєю дитиною. Він запропонував ввести у школі елементарну гімнастику, вважав трудову елементарну освіту невід'ємною частиною свого методу. Як педагог-гуманіст він пропонував сучасну, в той час, професійну підготовку молоді пов'язати із загальною метою виховання – "формуванням справжньої людяності".

Песталоцці наголошував на тому, що навчання має здійснюватися не з книги чи слів учителя, а на матеріалі, доступному дітям для сприйняття і систематичного спостереження, має забезпечувати активність і самостійність самих дітей у пізнанні навколишнього світу. У процесі навчання він виділяв чотири моменти:

- 1) сприймання предметів;
- 2) формування ясних уявлень про предмети, що спостерігаються (їхня кількість і форма);
- 3) зіставлення предметів і формування понять;
- 4) назва предметів (словом), розвиток мови.

Песталоцці відстоював звуковий метод навчання грамоти, що було надзвичайно важливо тоді, коли скрізь панував буквоскладальний метод. Для навчання дітей рахунку, вимірюванню, засвоєнню дробів, а також написання елементів букв, він використовував квадрат. Цю ідею розвинули його послідовники, створивши так званий "арифметичний ящик", який використовують у деяких західних школах і понині.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, погляди Й. Г. Песталоцці стали основою для формування гуманістичної педагогіки, в центрі якої – повага до особистості дитини та ключова роль учителя у її гармонійному розвитку. Учитель, за Песталоцці, – це не лише носій знань, а й провідник моральних і духовних цінностей, здатний виховувати через приклад власного життя. Ідеї швейцарського педагога випередили свій час і залишаються актуальними в контексті трансформації сучасної освітньої системи, яка прагне створити особистісно орієнтоване, емоційно безпечне середовище навчання. Сучасний вчитель виступає ключовою фігурою у вихованні активного, мислячого, морального громадянина, здатного до самореалізації й відповідальності за спільне благо.

На нашу думку, подальші наукові розвідки можуть бути зосереджені на таких аспектах: порівняльний аналіз поглядів Песталоцці та сучасних педагогічних теорій (наприклад, теорії емоційного

інтелекту, педагогіки партнерства, інклюзивної освіти); дослідження впливу ідей Песталоцці на формування професійної етики вчителя в різних освітніх системах; розробка практичних моделей реалізації принципів Песталоцці в умовах Нової української школи; осмислення його педагогічної спадщини у контексті викликів XXI століття: диджиталізації освіти, зростання ролі ментального здоров'я вчителя й учня, гуманізації стосунків у навчальному середовищі.

Література

1. Хромець В. Йоганн Генріх Песталоцці: педагогічна концепція. Київ: Дух і Літера, 2024. 40 с.
2. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. С. 40–66.
3. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. С. 459–485.
4. Скільський Д. Історія зарубіжної педагогіки: посіб. Київ: Смолоскип, 2011. С. 290–376.
5. Сарапулова Є. Впорядкування думок, почуттів і вчинків дитини: виховна система Й. Г. Песталоцці. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 10–11.
6. Сарапулова Є. Формування в дитини «сил серця, розуму й руки»: виховна система Й. Г. Песталоцці. *Дошкільне виховання*. 2003. № 10. С. 10–11.
7. Щербань П. М. Педагогічна спадщина Йоганна-Генріха Песталоцці та його заповіді сімейного виховання. *Пам'ятай ім'я своє: заповіді сімейної педагогіки: навч. посіб.* Київ: Вища школа, 2006. С. 14–17.
8. Шевченко П. Ідеї трудового виховання у педагогічній творчості Й. Г. Песталоцці. *Рідна школа*. 2002. № 2. С. 62–63.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

Двуреченська Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти І курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається феномен харчової поведінки дорослої людини як складна психологічна та соціокультурна система. Акцентовано увагу на основних порушеннях харчової поведінки, факторах ризику, а також ролі психологічних механізмів у формуванні деструктивних моделей. Проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Ключові слова: харчова поведінка, доросла людина, порушення, психологічні фактори, емоційне переїдання, розлади харчування.

Постановка проблеми. Харчова поведінка дорослої людини є складною системою взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. В умовах сучасного способу життя, що характеризується високим рівнем стресу, гіподинамією, харчовою доступністю і впливом медіа, харчова поведінка часто набуває форм дезадаптації. Ненормоване споживання їжі, емоційне заїдання, анорексія (булімія) нерідко є не лише медичною, а й психологічною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення харчової поведінки зверталися такі зарубіжні дослідники, як Г. Бруннер, Х. Брюх, А. Бек, які розглядали порушення харчової поведінки в контексті когнітивно-поведінкових моделей. У вітчизняному науковому просторі актуальними є праці Т. Титаренко, О. Донченко, І. Караванової, які вивчають психологічні основи формування поведінкових установок щодо їжі. Проте, попри наявність значної кількості досліджень, питання інтеграції біопсихосоціального підходу до аналізу харчової поведінки дорослих залишається відкритим.

Метою статті є узагальнення сучасних підходів до розуміння харчової поведінки дорослої людини, виокремлення основних типів її порушень і виявлення психологічних чинників, що впливають на її формування.

Виклад основного матеріалу. Харчова поведінка – це сукупність усвідомлених і неусвідомлених дій, спрямованих на вибір, споживання, контроль і регулювання їжі. У дорослому віці ця поведінка формується під впливом досвіду, культурних норм, особистісних особливостей і ситуативних факторів.

Основними типами порушень харчової поведінки є: емоційне переїдання, коли їжа виконує функцію регуляції негативних емоцій. Дослідження Грейс і Сміта (2020) підтверджують, що стрес є значущим предиктором збільшення споживання калорійної їжі; рестриктивна поведінка, що проявляється в жорсткому контролі споживання калорій, часто призводить до анорексії або орторексії; компульсивне переїдання, при якому людина втрачає контроль над кількістю спожитої їжі, що спричиняє почуття провини та зниження самооцінки; змішаний тип, де чергуються фази надмірного споживання їжі з голодуванням або очищенням (як у булімії).

Серед низки психологічних чинників вагому роль відіграють: рівень емоційної регуляції; наявність хронічного стресу; міжособистісні конфлікти; занижена самооцінка; тип прив'язаності, сформований у дитинстві. Особливе значення має вплив культурних і соціальних установок. Ідеалізовані образи тіла, пропаговані медіа, формують хибні очікування щодо своєї зовнішності, що спричиняє незадоволення собою та призводить до розвитку розладів харчової поведінки.

Проблема харчової поведінки в сучасному науковому дискурсі розглядається як складне, багаторівневе явище, що охоплює біологічні, психологічні та соціокультурні чинники. У контексті психолого-поведінкового аналізу харчова поведінка трактується як система дій, установок і рішень, пов'язаних із прийомом їжі, яка формується на основі індивідуального досвіду та середовищного впливу. Актуальність вивчення цього феномену зумовлена зростанням кількості порушень харчової поведінки, появою нових моделей споживання їжі в умовах інформаційного суспільства, а також зниженням рівня психологічного благополуччя дорослого населення.

Українська психологиня Л. Абсаямова підкреслює, що харчова поведінка є маркером рівня психологічної саморегуляції особистості. Авторка розглядає її як прояв адаптивного або дезадаптивного способу реагування на стрес, тривогу, соціальні очікування, знижену самооцінку [1, с. 14]. Вона відзначає, що підвищена емоційна напруга часто веде до формування деструктивних харчових патернів, зокрема емоційного переїдання або жорстких обмежень. На її думку, ключовим у профілактиці розладів харчової поведінки є розвиток усвідомленості, емоційної регуляції та позитивного образу тіла.

У межах досліджень С. Шеремети харчова поведінка розглядається як результат взаємодії між фізіологічною потребою в їжі, емоційним станом і когнітивними переконаннями [2, с. 211]. Дослідник описує типові особливості поведінки осіб із надмірною вагою: тенденцію до заїдання негативних емоцій, порушення ситості, фіксацію на зовнішніх стандартах краси. При цьому важливим вважається аналіз мотиваційних механізмів, які визначають, чому саме їжа стає засобом емоційної компенсації.

З-поміж зарубіжних дослідників вагомий внесок у розробку когнітивно-поведінкової парадигми зробив К. Фейрберн, який вважав центральним механізмом розладів харчової поведінки наявність надмірної цінності контролю ваги і форми тіла [3, с. 510]. Його модель передбачає, що прагнення до ідеального тіла запускає цикл дієтичних обмежень, що врешті призводить до втрати контролю і переїдання. Водночас внутрішня критика і сором лише посилюють проблему. Дослідник підкреслює важливість когнітивної перебудови і формування гнучкішого самосприйняття.

Психологиня С. Торрес акцентує увагу на ролі емоцій у розвитку нездорової харчової поведінки [4, с. 590]. Вона вказує, що емоційне переїдання часто стає автоматичною реакцією на негативні стани (тривогу, нудьгу, самотність), що не усвідомлюється особистістю. Це вказує на недостатній рівень розвитку емоційної компетентності та навичок емоційної регуляції. Торрес також відзначає, що важливо не тільки коригувати поведінкові прояви, а й формувати здатність до емоційного опрацювання переживань без звернення до їжі.

У працях К. Германа і Дж. Поліві [5, с. 725] харчова поведінка трактується як динамічна система самоконтролю, що схильна до зривів у разі надмірних когнітивних зусиль. У моделі рестриктивної харчової поведінки вони описують парадокс: чим сильніше людина контролює споживання їжі, тим вища ймовірність переїдання. Це пов'язано з тим, що надмірні заборони активують реакції винагороди і знижують межу опору спокусі. У зв'язку з цим автори виступають за поміркований, гнучкий контроль та усвідомлений підхід до харчування.

Не менш важливим є соціокультурний вимір харчової поведінки, який досліджується К. Браунеллом [6, с. 270]. Він аналізує вплив маркетингового середовища, реклами, урбанізації та цифрової культури на споживчі звички. На його думку, харчові розлади не можна розглядати лише як індивідуальну проблему – вони мають системний характер і потребують втручання на рівні політики, освіти і медіа.

Отже, харчова поведінка є багатовимірною конструкцією, в якій взаємодіють особистісні характеристики, емоційний досвід, соціальні настанови та культурні контексти. Розуміння її природи вимагає інтеграції психологічних теорій, даних нейробіології та соціальних досліджень. Це відкриває

перспективи для створення ефективних психопрофілактичних програм і інтервенцій, орієнтованих на гармонізацію ставлення до їжі та власного тіла.

Водночас, дослідження показують, що свідоме ставлення до вживання їжі, розвиток емоційного інтелекту, психотерапевтична підтримка та здорове соціальне оточення суттєво знижують ймовірність формування деструктивних харчових моделей. Застосування інтегративних підходів у психологічному консультуванні (когнітивно-поведінкової терапії, майндфулнес-практик, позитивної психотерапії) сприяє стабілізації харчової поведінки та підвищенню якості життя.

Висновки. Харчова поведінка дорослої людини – явище, що формується під впливом психологічних, соціокультурних і біологічних чинників, а тому є за своєю сутністю багатовимірним. Основним підґрунтям проблеми є схильність індивіда до прояву неконструктивних стратегій у відповідь на стрес, емоційну нестабільність або міжособистісні конфлікти.

Сучасні наукові підходи щодо розуміння харчової поведінки поєднують індивідуально-психологічні, біологічні, соціальні та культурні чинники. Її дослідження є необхідною умовою для розробки ефективних програм профілактики та корекції харчових розладів особистості, особливо у контексті глобальних змін стилю життя у сучасному мінливому світі.

Перспективи подальших досліджень мають бути спрямовані на: вивчення зв'язку між типом особистості та схильністю до конкретних порушень харчової поведінки, а також на емпіричні дослідження особливостей харчової поведінки дорослої людини.

Література

1. Абсаямова Л. М. Психологічні особливості саморегуляції харчової поведінки жінок. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 4. С. 9–15.
2. Шеремета С. Р. Проблема порушень харчової поведінки в дослідженнях українських психологів. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 209–214.
3. Fairburn C., Cooper Z., & Shafran R. Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*. 2003. № 41(5). P. 509–528.
4. Torres S., & Nowson C. Relationship between stress, eating behavior, and obesity. *Nutrition*. 2007. № 23(11–12). P. 887–894.
5. Herman C. P., & Polivy J. External cues in the control of food intake in humans: The sensory-normative distinction. *Physiology & Behavior*. 2008. № 94(5). P. 722–728.
6. Brownell K. D., & Warner K. E. The perils of ignoring history: Big tobacco played dirty and millions died. How similar is big food? *The Milbank Quarterly*. 2009. № 87(1). P. 259–294.



УДК 159.9.07

ДЕПРЕСИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Динисюк Софія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – ст. викл. **Здоровець Т. Г.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано біологічні, соціальні, психологічні особливості депресивних переживань у юнацькому віці. Депресія в юнаків є серйозною проблемою, оскільки може мати великий вплив на функціонування особистості та її подальший розвиток. На жаль, юнаки часто не отримують відповідну допомогу або підтримку. Тому розуміння факторів ризику для депресії у юнацькому віці є надзвичайно важливим для розробки ефективних стратегій попередження та управління цим станом.

Ключові слова: депресія, депресивні переживання, юнацький вік.

Постановка проблеми. Згідно з даними ВООЗ, депресія є найпоширенішим психічним розладом, що вражає майже 300 мільйонів людей у світі. У найважчих випадках депресія може призвести до самогубства, від якого щорічно гине близько 800 000 осіб, що робить його другою за частотою причиною смерті серед молоді віком від 15 до 29 років. Також вона водночас становить значний виклик для чіткого визначення її сутності та симптомів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Депресія – це захворювання емоційної сфери, що характеризується важкістю відчуттів, переосмисленням мотивації та когнітивними змінами, яке супроводжується пасивністю та втратою інтересу до активності.

Почуття примхливості чи смутку – це природна реакція людини на життєві обставини, і більшість людей переживають ці емоції час від часу. Однак депресія може трансформувати такі настрої в стійкий і тривалий вплив, що триває багато тижнів або місяців, впливаючи на повсякденне життя та самопочуття людини.

Депресія має здатність проникати в усі аспекти життя, виходячи за межі емоційної сфери. Вона впливає на поведінку людей, змінює базові потреби, сон, апетит, особисту гігієну. І що важливіше – депресія змінює те, як особистість сприймає себе, свій внутрішній світ і взаємодіє з іншими. Люди, які стикаються з депресією, часто відчувають самотність, труднощі в сприйнятті радості, втрату інтересу до захоплень, що колись приносили задоволення. Почуття безнадії, пригніченості, а також думки про смерть чи самопошкодження – є, частими супутниками депресії.

Дуже важливо усвідомлювати, що депресія не є особистою помилкою або проявом слабкості. Зигмунд Фрейд свого часу сказав: «Депресія не ознака слабкості – це ознака того, що ви намагалися бути сильним занадто довго». Його слова відображають ідею, що депресія виникає від довготривалих зусиль контролювати та пригнічувати емоції, що поступово виснажує психічні ресурси та сприяє розладам. Тобто депресія часто є наслідком постійної боротьби людини з непростими обставинами, з якими вона зіштовхується, а не результатом особистих невдач.

Погляд Фрейда на депресію як на показник тривалого емоційного навантаження підтримав і Джеральд Клерман, який заперечує ідею про те, що депресія – це просто дезадаптивна поведінка. На думку Клермана, депресія має певну адаптивну функцію, що включає зокрема: 1) соціальну комунікацію; 2) психологічне збудження; 3) суб'єктивні відповіді; 4) психодинамічні захисні механізми. Він також вказує на реактивну депресію – короточасний емоційний стан, який природно минає. Клерман вважає цей вид депресії своєрідною адаптивною реакцією організму на стрес, яка, якщо не набуває хронічного характеру, є нормальною частиною людського досвіду.

Мета статті полягає у розгляді депресії як біо-соціо-психологічного феномену.

Основний матеріал і результати дослідження. Депресія в юнацькому віці є серйозною проблемою, оскільки може мати великий вплив на функціонування особистості та її подальший розвиток. На жаль, юнаки часто не отримують відповідну допомогу або підтримку. Тому розуміння факторів ризику для депресії у юнацькому віці є надзвичайно важливим для розробки ефективних стратегій попередження та управління цим станом.

Існує багато різних факторів які викликають розвиток депресії в юнацькому віці, такі як: психологічні, соціальні та біологічні аспекти, і всі вони можуть впливати на вразливість юнаків до цього психічного розладу.

Першим фактором ризику розвитку депресії у юнаків є психологічний фактор. Його ключовими аспектами є проблеми з вираженням емоцій, управління стресом, негативні думки, спотворення мислення, відсутність навичок вирішення проблем та інше.

Другим фактором ризику розвитку депресії у юнацькому віці є соціальний фактор. Цей період характеризується значними соціальними змінами, які впливають на юнаків у різних напрямках.

На перший план виходять стосунки з ровесниками. Особливо у ранній юності, соціальний статус серед однолітків має велике значення. Для більшості юнаків, група ровесників стає центром їхнього життя, адже саме вона забезпечує можливості для соціальної інтеракції та набуття нових навичок. А соціальна ізоляція та булінг можуть серйозно впливати на психічне здоров'я юнаків, збільшуючи їх вразливість до депресії. Такі негативні впливи створюють почуття самотності, невпевненості та безпорадності, які можуть відобразитися на їх емоційному стані і психологічному самопочутті.

Окрім того, важливим фактором є відносини з батьками та іншими дорослими особами. Оскільки юнаки починають досліджувати світ дорослих, а це часто призводить до конфліктів і непорозумінь з батьками та іншими дорослими.

Також важливим фактором є соціальне середовище, яке оточує. Соціальний контекст може впливати на рівень їх розвитку, його цінності та світогляд. Наприклад, низький рівень соціальної підтримки та відсутність можливостей для самореалізації можуть призвести до зниження самооцінки провокуючи депресію та різні психічні захворювання [2, с. 66].

Третім фактором є врахування біологічних чинників ризику. Дослідження вчених з Кінгс-коледжу довели, що певні генетичні чинники можуть збільшувати ймовірність розвитку депресії. Тобто якщо в сім'ї є історія депресії, ймовірність її розвитку у юнака збільшується удвічі, оскільки існує аж дев'ять генів, пов'язаних із депресією. Крім того, генетичні чинники впливають на хімічний баланс у мозку.

Ще одним вченим, що досліджував цю тему є Крейне. Він ретельно розглянув біогенетичну теорію депресії, акцентуючи увагу на спадковості та ендокринних чинниках. Описуючи депресію як порушення

роботи трьох частин мозку: проміжного мозку, нюхового мозку та ретикулярної формації. За словами Крейне, лише біогенетична теорія може пояснити циклічну природу депресії та ефективність радикальних терапевтичних методів, що важко визначити за підходами психоаналітичних або когнітивних теорій [3, с. 5].

Крейне підкреслює важливість спадкових факторів у розвитку депресії. Наприклад, він вказує на високий рівень співпадіння у випадках біполярного афективного розладу між однояйцевими близнятами: якщо один страждає на психотичну депресію, то в 70-96% випадків інший також має маніакально-депресивний психоз. Крейне також наголошує на зв'язку між біологічними факторами та депресивними симптомами. Наприклад, він пов'язує зорову парестезію з порушеннями в оптичних трактах таламуса, а емоційну ізоляцію – з неправильною передачею або неефективною інтеграцією сенсорних процесів, що пов'язані з емоціями [3, с. 5].

Іншим біологічним фактором, що може спричиняти депресію у юнаків, є нейрохімічний дисбаланс, відомий також як «Серотонінова гіпотеза депресії». Це концепція, яка пояснює причину депресії, як дефіцит серотоніну або інші порушення у роботі цього нейромедіатора.

Це також підтверджує дослідження «Monoamine Hypothesis of Depression» доводячи, що зміни в рівнях нейротрансмітерів, таких як серотонін, дофамін та норадреналін, можуть бути пов'язані з розвитком депресії.

Також під час депресивного епізоду мозкова діяльність перебудовується, що відображається на структурних змінах. Особливо важливою є роль метаболізму нейротрансмітерів, таких як серотонін, дофамін та норадреналін, які регулюють настрій та емоції. В цей період також спостерігається зниження рівня BDNF (фактор нейротрофічного похідного мозку), який відповідає за збереження та зміцнення зв'язків між нейронами. Ці зміни переважно відбуваються в областях мозку, що контролюють настрій та емоції, наприклад, в лімбічній системі. Порушення в цих процесах можуть впливати на емоційний стан і сприяти розвитку депресії.

Ще одним фактором, що може впливати на розвиток депресії у юнаків, є гормональні зміни, оскільки юнацький період супроводжується змінами в гормональному фоні, а це часто впливає на настрій та емоційний стан. Наприклад, збільшення рівня тестостерону у чоловіків та естрогену у жінок, зміни в рівні гонадотропінів (ліпотропіну та фолікулоstimулюючого гормону) і гонадальних стероїдів: Ці гормони відповідають за регулювання статевої функції та розвиток статевих органів, зростання рівня кортизолу і зміни в рівні інсуліну та додаткові зміни в метаболізмі [4, с. 231].

Ці всі фактори можуть співпрацювати між собою, таким чином збільшуючи ризик розвитку депресії у юнаків.

А. Бек вважає, що когнітивні процеси грають вирішальну роль у формуванні емоцій, настрою та поведінки. Він стверджує, що сприйняття особистості, світу та майбутнього є ключовими когнітивними факторами. Наприклад, депресивна людина часто вважає себе безглуздою та безцінною, вбачаючи власну непридатність як причину своїх проблем. Негативний погляд на світ заохочує її сприймати взаємодію з ним як послідовність невдач, а негативне уявлення про майбутнє переконує, що перед нею лише страждання. Бек пояснює більшість типових симптомів депресії, таких як відсутність мотивації, спроби суїциду та низька самооцінка, як результат дії різних когнітивних чинників [1, с. 94].

Таким чином, А. Бек вважає, що когнітивна організація та сприйняття диктують депресивне ставлення та концептуалізацію об'єктів чи ідей, а не емоції. Його модель депресії ґрунтується на особистісній ушкодженості та негативних очікуваннях. Бек не обговорює причини вибіркості перцептивно-когнітивних процесів, що є основою депресивної когнітивної схеми. У теорії диференціальних емоцій стверджується, що емоційно-когнітивні взаємодії, зокрема фундаментальні емоції або емоційні патерни, лежать в основі формування подібних когнітивних схем. Тому Бек, визнає важливість емоцій і вважає їх наслідком когнітивних процесів [1, с. 96].

Депресивний розлад характеризується наявністю депресивного епізоду та відсутністю в анамнезі маніакальних або гіпоманіакальних епізодів. Симптоми депресії поділяються на основні та додаткові. Основні симптоми спостерігаються у всіх пацієнтів з депресією незалежно від ступеня тяжкості (легка, середня чи важка). Додаткові симптоми варіюються і можуть бути присутніми або відсутніми в кожному окремому випадку, доповнюючи загальну клінічну картину хвороби. Відповідно до сучасної класифікації МКБ-10, основними критеріями депресивного епізоду є: зниження настрою, помітне у порівнянні з прикметною людині нормою, яке триває не менше 2 тижнів, переважає майже щодня і більшу частину доби.

Висновок. Депресія – серйозне захворювання афективної сфери, яке впливає на емоційний стан, поведінку та сприйняття світу, особливо у юнацькому віці. Вона може проявлятися у втраті інтересу до активностей, почуттях самотності та безнадійності.

Фактори ризику для розвитку депресії у юнаків включають психологічні, соціальні та біологічні аспекти.

Психологічні аспекти, такі як проблеми з вираженням емоцій, управління стресом та негативні думки, можуть впливати на вразливість юнаків до цього психічного розладу.

Соціальні зміни в цьому віці, такі як стосунки з ровесниками та батьками, значно впливають на їх емоційний стан. Соціальна ізоляція, булінг, конфлікти з дорослими та несприятливе соціальне середовище можуть викликати почуття самотності та невпевненості, збільшуючи вразливість до депресії.

Література

1. Бек. А. Когнітивна терапія депресії: теоретична рефлексія та особисті роздуми. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 90–100.
2. Дубровська Н. М. Підліткова депресія: психологічний екскурс *Вісник: Київ. ін-т бізнесу і технологій*. Київ, 2015. № 2. С. 66–68.
3. Зубцов Д. Депресія: визачення та симптоматика. *Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Слов'янськ. 2016. № 1. С. 5
4. Хромова А. В. Психологічна природа депресії: сутність і методи подолання. зб. наук. пр. Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут» за ред. Товажнянського Л. Л., Романовського О. Г. Харків, 2010. Вип. 25. С. 229–234.



УДК 159.923.2:1

СВІТОГЛЯД І УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ФОРМУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ

Довга Аліна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. біол. наук, доц. **Никоненко О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті здійснено комплексний аналіз світогляду як цілісного психологічного феномена в структурі особистості. Розглянуто його багатовимірну природу, функціональне значення, компоненти та рівні організації. Визначено провідні підходи до розуміння світогляду в сучасній філософській та психологічній думці. Особлива увага приділена феномену світоглядних установок, які виступають механізмом інтеграції переконань у практичну діяльність особистості.

Ключові слова: Світогляд, функції світогляду, світоглядні установки, особистість, типи світогляду.

Актуальність теми. Світогляд, як невід’ємна складова структури особистості, дедалі активніше привертає увагу дослідників у сфері гуманітарного знання, передусім у психології. Сучасна епоха – час стрімких трансформацій, коли соціокультурні парадигми змінюються з небаченою швидкістю, глобалізаційні виклики стають частиною повсякдення, а інформаційне перенасичення поєднується з етичною багатозначністю. В умовах цього складного й амбівалентного світу світогляд постає не лише як суто теоретичне поняття, а як жива, дієва основа людського самовизначення. Його роль як детермінанти особистісного розвитку набуває вагомості, спонукаючи до глибшого осмислення внутрішньої цілісності людини, її орієнтирів і цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість вивчення світогляду як складного феномена особистості підтверджується широким спектром міждисциплінарних досліджень, у яких поєднуються філософські та психологічні підходи. Різні аспекти цієї проблематики досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, серед яких – І. Г. Тітова, О. І. Кузнецов, О. Кононенко, Л. Д. Кривега, В.Ф. Моргун, М. Колтко-Рівера, А. Волтерс, Ж. Сіре, Ш. Р. Вудард, Д. О. Леонтьєв, А. Н. Моспан, В. Г. Хмелько, Ю. М. Швалб, В. І. Шинкарук, К. М. Грузинова та інші. Їхні дослідження значною мірою сприяли формуванню цілісного уявлення про структуру, функції та роль світогляду в життєдіяльності людини.

Метою теоретичного дослідження є комплексний аналіз світогляду як системного утворення в структурі особистості та виявлення психологічної природи світоглядних установок як механізмів інтеграції переконань, цінностей і поведінкових орієнтацій у процесі самовизначення та адаптації людини до соціокультурної реальності.

Виклад основного матеріалу. У філософських концепціях світогляд трактується як усвідомлена життєва позиція людини, через яку вона сприймає навколишню дійсність як цілісну «картину світу». У цьому контексті істина постає як результат рефлексії та глибокого осмислення буття. Водночас світогляд розглядається і як інструмент пізнання сущого, що дозволяє людині не лише осмислювати навколишню реальність, а й формувати власне ставлення до неї, визначаючи особистісну позицію у світі [1]. Такий підхід відображає три ключові питання філософії – про природу буття, моральну відповідальність та віру – і дозволяє повніше розкрити сутність індивідуального бачення світу [4].

У психологічній науці світогляд розглядається як системоутворювальний компонент особистості, що визначає її цілісність, ідентичність і життєву орієнтацію. Світогляд виступає інтеграцією знань, досвіду, переконань та самосвідомості, який формує ціннісну картину світу, забезпечує орієнтацію особистості у складному соціокультурному просторі, а також сприяє рефлексії та самореалізації [3].

Світогляд охоплює декілька рівнів організації: світорозуміння (когнітивні уявлення), світоставлення (емоційно-сміслові узгодження з реальністю) і вчинкове самоздійснення (життєва активність на основі внутрішніх орієнтирів). Кожен з цих рівнів не лише відображає глибину особистісного освоєння дійсності, але й виконує роль фільтра, через який індивід визначає сенс буття, життєву позицію і напрям руху і готовність до дії [5].

Світогляд виконує ключові психологічні функції: формування суб'єктності, регуляція поведінки, організація ціннісно-сміслові орієнтації, забезпечення рефлексії та особистісної цілісності [3].

У процесі історичного розвитку людства сформувалися три основні типи світоглядних систем: **міфологічна, релігійна та наукова**. Кожен із них репрезентує специфічний спосіб осмислення дійсності та структурування взаємодії людини зі світом [8].

1. Міфологічний світогляд. Цей тип світогляду характеризується первинним, дораціональним рівнем розвитку самосвідомості, коли індивід ще не виділяє себе як окремий суб'єкт. Особистість функціонує у межах колективної ідентичності, а сприйняття реальності є емоційно-символічним. Уявлення про світ мають узагальнений, метафоричний характер, а реакція на події визначається ситуативними емоційними станами. Основними психічними механізмами є уособлення, проєкція, магічне мислення.

2. Релігійний світогляд. Цей тип передбачає розвиток інтроспекції, зростання рефлексивності та формування стабільного особистісного «Я». Світ інтерпретується крізь моральні категорії, оцінюється з погляду добра і зла, віри, надії та провини. Встановлюється зв'язок між внутрішнім світом людини і вищою реальністю. У психологічному вимірі релігійний світогляд відіграє компенсаторну, нормативну та стабілізуючу функції – зменшує тривожність, підтримує ідентичність і сенс у складних ситуаціях.

3. Науковий світогляд. Відповідає рівню формальних і постформальних операцій у розвитку мислення. Людина спирається на логіку, критичне мислення, причинно-наслідкові зв'язки. Формується автономне «Я», здатне до самостійної оцінки подій, прийняття рішень і довгострокового планування. Науковий світогляд орієнтований на раціональне осмислення дійсності, гнучкість у прийнятті нового досвіду, відкритість до змін, здатність до метапізнання (рефлексія над власними мисленнєвими процесами) [7].

Кожен із вищезазначених типів світогляду не лише відображає етапи культурної еволюції, а й структурні рівні особистісної свідомості. Узагальнення досвіду, притаманне кожному типу, поступово формує систему переконань, уявлень і цінностей, яка визначає ставлення індивіда до світу. В наукових працях В.І. Шинкарука визначається, що ці компоненти, забезпечуючи емоційне підґрунтя, перетворюються на персональні установки, що регулюють діяльність людини, формуючи її життєву стратегію [6].

Світоглядна установка – індивідуалізована система внутрішніх орієнтацій, яка виконує функцію регулятора пізнавальної та практичної активності. Установка інтегрує когнітивний і емоційний досвід особистості, перетворюючи загальні світоглядні схеми на конкретні моделі поведінки й оцінки реальності.

Установки є ключовими механізмами, що зв'язують світоглядні орієнтири особистості з її реальною поведінкою. Вони визначають готовність суб'єкта до певного сприйняття, оцінки та дії щодо об'єктів зовнішнього світу. Установки, як зазначає Д.О. Леонтьєв, мають здатність акумулювати і транслювати цінності, переконання і досвід у конкретні патерни реагування, тим самим виконуючи функцію регуляції особистісної активності. Психологічні теорії трактують установки як результат соціалізації й інтеріоризації цінностей, що відбуваються на рівні несвідомого і свідомого засвоєння. Поряд із переконаннями, установки є функціональними елементами структури світогляду і забезпечують адаптацію особистості до змін середовища, а також збереження її ідентичності [2].

Висновки. Світогляд виступає як складне інтегративне утворення у структурі особистості, що визначає її життєву орієнтацію, систему цінностей та поведінкову мотивацію. Він включає як пізнавальні, так і емоційні та вольові компоненти, забезпечуючи цілісність внутрішнього світу людини. Психологічний аналіз засвідчив, що світогляд має системну організацію, де особливе місце займають переконання і установки як його функціональні елементи.

Світоглядні установки є проявом і конкретизацією базових переконань особистості, які формуються у взаємодії з культурно-історичним середовищем, соціальними нормами, системами виховання та освіти. Вони відіграють ключову роль у формуванні індивідуального стилю життя, прийнятті рішень, етичному виборі та світосприйнятті загалом.

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому вивченні динаміки світоглядних установок у різних вікових і соціальних групах, аналізі їх трансформацій у кризових умовах, а також у розробці психодіагностичних інструментів для оцінки зв'язку між типом світогляду, рівнем особистісної рефлексії та адаптивністю до змінного соціального середовища.

Література

1. Васильченко, Р. В. Методологічні засади дослідження філософсько освітнього аспекту світоглядної культури. *Вісник Харківського Національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 40, № 1. С. 231–239.
2. Грузинова, К. М. Аспекти світоставлення як чинники психологічного благополуччя особистості. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2022. Т. X (50), № 269. С. 83–88.
3. Кузнецов, О. І. Світогляд особистості як психологічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 1. С. 41–48.
4. Скрипка, П. І. Світогляд і філософія. У: *Філософія: Конспект лекцій*. Київ: Київський славістичний університет, 2010. С. 85–105.
5. Тітов, І. Місце та роль світогляду в структурі свідомості. *Психологія і особистість*. 2015. № 1 (2). С. 45–57.
6. Фаріон, О. О. Світоглядні параметри формування людини у філософії В. І. Шинкарука. *Філософська думка*. 2019. № 1 (110). С. 36–43.
7. Шинкарук, В. І. Категоріальна структура наукового світогляду. *Філософська думка*. 1980. № 2. С. 16–25.
8. Шинкарук, В. І. Світогляд і філософія. У: Губерський, Л. В. (Ред.). *Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення)*: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Київ: Знання, 2012. С. 163–173.



УДК 37.091.3(37)"0/1" + 141.7

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА КВІНТІЛІАНА: МОРАЛЬ, РИТОРИКА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Дядюшкіна Дарина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті розглянуто педагогічні ідеї Марка Фабія Квінтіліана – одного з перших теоретиків систематичної освіти в античному Римі. Проаналізовано його погляди на єдність виховання і навчання, роль морального розвитку дитини, важливість індивідуального підходу до учня та значення родинного впливу. Особливу увагу приділено трактуванню завдань учителя, етичним аспектам освітнього процесу та гуманістичним засадам педагогіки Квінтіліана. Визначено значення його ідей для сучасної освітньої практики.

Ключові слова: Марк Фабій Квінтіліан, антична педагогіка, риторика, виховання, навчання, моральне формування, педагогічна етика, індивідуальний підхід, гуманістична традиція.

Актуальність проблеми. Наразі актуальними проблемами в навчанні з М. Ф. Квінтіліана залишається індивідуальність навчання, етичне виховання, роль вчителя та батьків в навчанні і важливість читання.

Стаття Ю. М. Левченка «Ідеал освіти в педагогічній системі М.Ф. Квінтіліана» досліджує концепцію освіти, викладену в працях римського педагога та оратора Марка-Фабія Квінтіліана.

Institutio Oratoria» (Настанови оратора) Марка-Фабія Квінтіліана часто називають «Виховання оратора» або «Освіта оратора» через його всеосяжний характер, який охоплює не лише технічні аспекти риторики, але й фундаментальні питання виховання та освіти особистості майбутнього оратора з самого раннього дитинства.

Праця «Грамотна освіта в елліністичному та римському світах» Терези Морган, видана Cambridge University Press у 2006 році, є глибоким дослідженням ролі грамотності та літературної освіти в Стародавній Греції та Римі, охоплюючи період від елліністичної епохи до Римської імперії. Ця праця є важливим науковим внеском у розуміння античної освіти, включаючи інтелектуальне середовище, яке вплинуло на формування педагогічних поглядів Марка-Фабія Квінтіліана.

Мета статті – вивчення ролі вчителя в системі М. Ф. Квінтіліана; роль батьків в навчанні дітей; раннє виховання як визначальний етап становлення особистості

Виклад основного матеріалу. Марк-Фабій Квінтіліан (42-118 рр.) – видатний римський ритор і педагог, жив у першій половині I століття нашої ери. Найбільш відомий римський оратор і педагог, був засновником однієї з кращих шкіл риторів в Римі, яка незабаром стала широко відомою. Написав 12-томну працю «Дванадцять книг риторичних настанов», що вважається першою систематизованою педагогічною книгою.

Саме в цій праці видатний педагог описував, що усі діти, мають потенціал до навчання, тому саме вчитель повинен знати та враховувати індивідуальні особливості та здатності кожної дитини.

Особистість вчителя, за Квінтіліаном, є однією чи не з найважливіших складових виховного процесу. Він першим сформулював низку вимог до педагога-вихователя, серед них можемо виділи і глибокі знання предмету. Вчитель має володіти ґрунтовними знаннями з риторики, філософії, літератури та зі своєї безпосередньої дисципліни. Це дозволяє вчителю на думку М.Ф. Квінтіліана не лише просто передавати свої знання, але й надати учням різнобічний підхід до навчання.

М. Ф. Квінтіліан вважає, що вчитель повинен добре знати здібності, вміння, характер, та темперамент кожного свого учня. Саме це знання відіграє неабияку роль у адаптуванні методів викладання, для максимального врахування індивідуальних потреб учнів.

Так, відповідність між особистістю вчителя та специфікою учня стає запорукою успішного навчання і виховання, відкриваючи нові горизонти для розвитку потенціалу дітей. Також вчитель повинен не тільки просто викладати для своїх учнів, але й бути для них моральним авторитетом, для всіх своїх учнів. Його власна поведінка, цінності, моральні принципи та ставлення до навчання повинні служити прикладом яким мають наслідувати його учні. Він повинен бути терплячим і готовим підтримувати учнів у їхніх труднощах в навчанні.

Також головним вмінням вчителя на думку Квінтіліана має бути вміння надихати та мотивувати учнів. Хороший вчитель повинен вміти зацікавити учнів своїм предметом і спонукати їх до навчання. Він має створити атмосферу, що сприяє розвитку критичного мислення та бажання до навчання, розвитку та самовдосконалення його учнів.

Також є необхідністю для вчителя володіння різноманітними педагогічними методами та прийомами, які дозволяють ефективно налагоджувати контакти з учнями, пояснювати матеріал та обговорювати його.

І можемо сказати, що вчитель повинен вміти адаптувати свої методи викладання залежно від контексту та обставин, таких як вік учнів, їх набутий досвід та готовність до сприйняття нового матеріалу.

Одним із ключових аспектів педагогічної концепції Квінтіліана є раннє виховання. Він наголошував на надзвичайній важливості перших років життя дитини, вважаючи, що саме в цей період закладаються основи її майбутнього характеру та здібностей. Квінтіліан закликав батьків та вихователів оточувати дитину позитивним середовищем, сприяти розвитку її допитливості та уникати будь-яких форм жорстокого поводження. Він підкреслював необхідність залучення дитини до ігор та занять, які б стимулювали її розумову діяльність та уяву.

Квінтіліан надавав вели значення ранньому дитинству саме у формуванні майбутньої особистості. У першій книзі «Настанов» він детально розглядає питання виховання немовлят та дітей молодшого віку, підкреслюючи вплив оточення на їхній розвиток. Він зазначав: «Ми народжуємося здатними до чеснот, і нас до них скеровують не стільки природа, скільки виховання».

Ключові аспекти раннього виховання за Квінтіліаном включають:

Роль батьків та вихователів. Квінтіліан наголошував на відповідальності батьків за створення сприятливого морального та інтелектуального середовища для дитини. Він закликав обирати освічених та доброчесних няньок і вихователів, які б власним прикладом демонстрували позитивні якості.

Стимулювання допитливості та гри. Гра є важливим інструментом пізнання світу та розвитку уяви дитини. Він радив заохочувати дитячі запитання та створювати умови для їхньої активної діяльності. «Дитячий розум, немов ніжний пагін, потребує дбайливого догляду, щоб розквітнути».

Уникання тілесних покарань. Саме М.Ф. Квінтіліан був одним із перших педагогів, хто виступив проти жорстоких методів виховання. Він стверджував, що тілесні покарання викликають у дітей лише страх і ненависть, а не бажання вчитися та бути кращими. Натомість він пропонував використовувати заохочення, похвалу та змагання як більш ефективні мотиватори.

Праця М. Ф. Квінтіліана «Настанови оратору» не лише є посібником з риторики, але й містить глибокі та ґрунтовні роздуми про освіту, загалом починаючи з найперших років життя дитини. Для Квінтіліана батьки відіграють фундаментальну і багатозначну роль у вихованні своїх дітей, яка значно впливає на її успіх в навчанні також на їх подальший розвиток як особистості.

На думку М. Ф. Квінтіліана, першим і найголовнішим завданням батьків є забезпечення необхідного та належного виховання дитини з самого раннього віку. Квінтіліаном наголошувалось, що фундамент майбутніх знань і моральних якостей закладається ще до того, як дитина починає своє формальне навчання. Батьки повинні бути взірцем та прикладом для своїх дітей, й повинні демонструвати свої високі моральні якості, розважливість, чесність та повагу до інших. Їхня поведінка, манера спілкування, навіть їхні розваги та захоплення – все це неабияк впливає на формування дитячого характеру. Також Квінтіліан підкреслював, що зіпсоване виховання в ранньому дитинстві важко вже виправити в подальшому.

Крім того, батьки несуть відповідальність за створення сприятливого освітнього середовища саме вдома. Це включає не лише забезпечення матеріальних умов для навчання (наприклад, наявність книг, письмового приладдя), але й створення атмосфери, в якій знання та навчання цінуються. Батьки мають заохочувати допитливість та цікавість дитини, відповідати на її запитання, підтримувати її інтерес до пізнання нового для неї. Квінтіліан вважав, що дитячий розум «подібний до м'якої воску, на якому легко закарбувати будь-які враження». Тому батьки повинні дбати про те, щоб ці враження були позитивними та стимулюючими до навчання.

Особливо важливим аспектом ролі батьків, за Квінтіліаном, є правильний вибір вчителів та навчальних закладів. М. Ф. Квінтіліан неабияк розумів, що професійні педагоги відіграють ключову роль у навчанні, а роль батьків тут саме в ретельному підході до вибору вчителя. Вони повинні шукати вчителів, які є не лише компетентними в своїй галузі, але й мають високі моральні якості, які можуть стати прикладом для дітей та вміють знаходити підхід та надихати їх на навчання. Квінтіліан застерігав від легковажного ставлення до цього вибору, адже некомпетентний або аморальний вчитель може завдати непоправної шкоди розвитку дитини.

Також наголошувалось і на активній участі батьків у самому освітньому процесі. Вони не повинні повністю перекидати відповідальність за освіту дитини на вчителів. Батьки повинні цікавитися успіхами своєї дитини, підтримувати її зусилля та починання, допомагати у виконанні домашніх завдань (але ніякому разі не робити їх за дитину), а також заохочувати до самостійного навчання та саморозвитку. Він вважав, що постійна увага та підтримка з боку батьків є потужним стимулом для дитини у навчанні.

Батьки повинні враховувати індивідуальні здібності та нахили своїх дітей. Не всі діти однакові і мають різні таланти та інтереси і батьки мають зрозуміти свою дитину та знайти до неї власний підхід. Замість того, щоб нав'язувати дитині певний шлях розвитку, батьки повинні спостерігати за нею, виявляти її сильні сторони та допомагати їй розвиватися в тому напрямку, який саме їй найбільше підходить. Він застерігав від надмірного тиску та порівняння дитини з іншими, оскільки це може призвести до втрати інтересу до навчання та розвитку комплексів.

Нарешті, Квінтіліан підкреслював важливість терпіння та розуміння з боку батьків. Навчання – це тривалий процес, який вимагає часу та зусиль. Батьки повинні бути готові підтримувати свою дитину на цьому шляху, допомагати їй долати труднощі та не втрачати віри в її здібності. Любов, підтримка та заохочення є ключовими факторами успішного навчання.

Висновки. Підсумовуючи, роль батьків у навчанні дітей за М.Ф. Квінтіліаном є всеосяжною та надзвичайно важливою. Вони є першими вчителями своїх дітей, закладають основи їхнього характеру та ставлення до навчання, створюють сприятливе освітнє середовище, беруть активну участь у навчальному процесі, допомагають у виборі вчителів, сприяють розвитку мовлення, враховують індивідуальні особливості дитини та проявляють терпіння й розуміння. Для Квінтіліана саме гармонійне поєднання зусиль батьків та вчителів є запорукою успішного виховання освіченої та морально зрілої особистості.

Отже його праця «Дванадцять книг риторичних настанов» є не лише першою систематизованою педагогічною книгою, але й джерелом ґрунтовних знань про особливості навчання та неабияку роль ключових фігур у цьому процесі - вчителя та батьків.

Щодо ролі вчителя, особливо цінною є думка Квінтіліана про особистість вчителя як важливу складову виховного процесу. Вимога бути моральним авторитетом, демонструвати власним прикладом цінності та принципи, є актуальною і сьогодні. Терпіння, готовність підтримувати учнів у їхніх труднощах, а також вміння надихати та мотивувати – це якості, які й досі вважаються дуже важливим та навіть ключовими для ефективного навчання. Його розуміння необхідності володіння різноманітними педагогічними методами та вміння адаптувати їх до різних контекстів підкреслює гнучкість та професіоналізм, які є запорукою успішного засвоєння учнями навчального матеріалу.

Важливим аспектом є й відповідальність батьків за правильний вибір вчителів та навчальних закладів, а також їхня активна участь у навчальному процесі. Квінтіліан підкреслює, що батьки не повинні перекладати всю відповідальність на вчителів, а мають цікавитися успіхами дитини, підтримувати її, та заохочувати до самостійного навчання. Його заклик враховувати індивідуальні здібності та нахили дітей, уникати надмірного тиску та порівняння з іншими є надзвичайно мудрим і співзвучним сучасним підходам до навчання.

Саме наголос М. Ф. Квінтіліана на важливості терпіння та розуміння з боку батьків підкреслює довготривалий характер процесу навчання та необхідність постійної підтримки дитини. Його висновок про те, що гармонійне поєднання зусиль батьків та вчителів є запорукою успішного виховання освіченої та морально зрілої особистості, є ключовим.

Його ідеї про індивідуальний підхід до навчання, важливість особистості вчителя та активну роль батьків у вихованні є надзвичайно актуальними й сьогодні. Його праця є цінним джерелом мудрості для сучасних педагогів та батьків, які прагнуть виховати освічених, морально стійких та гармонійно розвинених особистостей. Квінтіліан заклав основи гуманістичної педагогіки, яка ставить в центр навчального процесу дитину з її унікальними потребами та здібностями.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Quintilian. Institutio Oratoria / Translated by H. E. Butler. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1920. Vol. I-IV. (Loeb Classical Library).
3. Clarke M. L. Higher Education in the Ancient World / M. L. Clarke. London : Routledge, 1971. 168 p.
4. Morgan T. Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds / Teresa Morgan. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 456 p.



УДК 352.07:351.88(477.51)

МОДЕЛІ СПІВПРАЦІ МІСЦЕВИХ ГРОМАД З МІЖНАРОДНИМИ ДОНОРАМИ В ПРОЕКТАХ РАНЬОГО ВІДНОВЛЕННЯ: ДОСВІД НІЖИНСЬКОЇ МТГ

Зоценко Андрій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

Стаття присвячена аналізу моделей співпраці Ніжинської міської територіальної громади з міжнародними донорами в контексті реалізації проектів раннього відновлення протягом 2022-2024 років. Визначено ключові моделі взаємодії, такі як пряме проектне фінансування, надання технічної допомоги та створення багатосторонніх платформ для співпраці. Розглянуто інституційні механізми, створені в Ніжинській МТГ для сприяння цій співпраці, зокрема діяльність Відділу міжнародних зв'язків та інвестиційної діяльності та Офісу відновлення та розвитку. Узагальнено основні результати дослідження щодо ефективності, викликів та факторів успіху, що спостерігалися в досвіді Ніжина. Підкреслюється актуальність отриманих висновків для інших українських громад, які залучені до подібних зусиль з відновлення та шукають оптимальні шляхи взаємодії з міжнародними партнерами.

Ключові слова: *раннє відновлення, міжнародні донори, місцеві громади, Ніжинська МТГ, моделі співпраці, міжнародна допомога, відбудова України.*

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у лютому 2022 року спричинило безпрецедентні руйнування інфраструктури, житлового фонду та соціальних об'єктів, що зумовило нагальну потребу в комплексних заходах раннього відновлення по всій країні. Концепція раннього відновлення передбачає не лише фізичну відбудову, але й відновлення життєдіяльності громад, соціальних послуг та зміцнення стійкості населення на територіях, що постраждали від конфлікту, створюючи міст між гуманітарним реагуванням та довгостроковим розвитком. Цей процес вимагає скоординованого підходу за участі різноманітних стейкхолдерів, включаючи органи місцевого самоврядування (ОМС), приватний сектор, громадські організації та міжнародних партнерів.

У цьому контексті міжнародні донори відіграють ключову роль, надаючи необхідну фінансову, технічну та матеріальну підтримку для реалізації проектів відновлення. Водночас, місцеві громади (МТГ), значно посилені внаслідок реформи децентралізації, є основними суб'єктами визначення потреб, планування та безпосередньої реалізації проектів на місцях. Ефективність раннього відновлення значною мірою залежить від якості та характеру моделей співпраці, що формуються між міжнародними донорами та місцевою владою.

Незважаючи на загальне визнання важливості такої співпраці, існує потреба у глибшому аналізі конкретних моделей взаємодії, що виникають на місцевому рівні, їх операційної динаміки та ефективності в конкретних умовах. Розуміння цих моделей на прикладі окремих громад, таких як Ніжинська МТГ, може надати цінні уроки для формування політики та практичної діяльності в рамках ширших зусиль з відновлення України. Дана стаття безпосередньо сприяє виконанню магістерської роботи автора, надаючи сфокусований аналіз моделей співпраці в Ніжинській МТГ, що слугує конкретним кейсом для ширшої теми міжнародного співробітництва в контексті раннього відновлення України.

При цьому важливо враховувати певну напруженість між нагальним, часто ситуативним характером потреб раннього відновлення та структурованими, іноді бюрократичними підходами міжнародних донорів. Ця напруженість вимагає розробки та застосування гнучких та адаптивних моделей співпраці. Раннє відновлення орієнтоване на негайне задоволення критичних потреб, тоді як міжнародні донори часто діють у межах встановлених процедур та правил відповідності. Це створює потенційні розбіжності або виклики у сценаріях швидкого реагування. Відповідно, успішні моделі співпраці повинні знаходити шляхи подолання цієї напруженості, поєднуючи місцеву оперативність з гнучкістю з боку донорів.

Крім того, успіх раннього відновлення та ефективність моделей співпраці нерозривно пов'язані з попередньою спроможністю та стійкістю місцевого самоврядування, що є результатом таких реформ, як децентралізація. Досвід Ніжина може продемонструвати, як попереднє інституційне зміцнення впливає на партнерські відносини в умовах війни та постконфліктного періоду. Реформа децентралізації розширила повноваження МТГ, що теоретично мало б посилити їхню здатність взаємодіяти з донорами та управляти процесами відновлення. Проактивна позиція Ніжинської громади, що проявляється у реалізації численних проектів та створенні спеціалізованих структурних підрозділів, може слугувати підтвердженням цього. Це, в свою чергу, вказує на те, що інвестиції в розбудову спроможності місцевого самоврядування до виникнення кризових ситуацій є критично важливими для ефективної міжнародної співпраці у посткризовий період.

Науково-теоретичною базою дослідження слугують праці вітчизняних та зарубіжних вчених, аналітичні звіти міжнародних організацій та нормативно-правові акти, що стосуються проблематики раннього відновлення, міжнародної допомоги та розвитку місцевого самоврядування.

Критичний огляд літератури показує, що хоча багато джерел надають рекомендації щодо того, що громади повинні робити для залучення донорів або що пропонують донори, менше уваги приділяється академічному аналізу динамічних моделей взаємодії, що формуються, та їхніх специфічних характеристик в умовах інтенсивного конфлікту та раннього відновлення, як це спостерігається в Україні у 2022-2024 роках. Дана стаття має на меті заповнити цю прогалину шляхом емпіричного дослідження таких моделей взаємодії на прикладі Ніжина.

Мета статті – ідентифікувати, охарактеризувати та проаналізувати домінуючі моделі співпраці між Ніжинською МТГ та міжнародними донорами в контексті проектів раннього відновлення, реалізованих у період 2022-2024 років.

Ефективна співпраця з міжнародними донорами вимагає від місцевих громад не лише чіткого розуміння власних потреб, але й наявності стратегічного бачення та відповідних інституційних

механізмів для залучення та управління зовнішніми ресурсами. Досвід Ніжинської МТГ у період 2022-2024 років демонструє формування такого підходу.

Ніжинська громада демонструє проактивну позицію у налагодженні міжнародних партнерств. Міський голова Олександр Кодола зазначав про наявність 11 міст-побратимів та створення спеціального відділу для міжнародної роботи, що призвело до залучення значних грантових коштів, зокрема 2 мільйонів євро від NEFCO на реконструкцію тепломереж. Цей проактивний підхід є ключовим елементом стратегії громади. Хоча «Стратегія розвитку Ніжинської громади 2027», розроблена за фінансової підтримки USAID ще до повномасштабного вторгнення, очевидно, вона зазнала коригувань пріоритетів, і заклала основи для стратегічного мислення та планування, що позитивно вплинуло на здатність громади адаптуватися та ефективно взаємодіяти з міжнародними партнерами в нових умовах.

Відділ міжнародних зв'язків та інвестиційної діяльності виконавчого комітету Ніжинської міської ради, положення про який було затверджено рішенням міської ради від 20 червня 2023 року, відіграє центральну роль у формалізації та управлінні міжнародними партнерствами та залученні інвестицій. Його завдання включають стимулювання інвестиційної діяльності, залучення коштів для модернізації та безпосередню участь у реалізації проектів.

Інформація про створення або відкриття Офісу відновлення та розвитку з'явилася наприкінці 2023 року. Метою створення Офісу є консолідація зусиль міської влади, експертів та громадськості для розробки та реалізації проектів, спрямованих на відновлення та розвиток Ніжинської громади. Як зазначає Олександра Хомик, директорка Департаменту економічного розвитку Чернігівської ОДА, цей Офіс фактично став комунікаційним майданчиком, у тому числі для міжнародної співпраці. Офіс орієнтований на практичну координацію та імплементацію проектів відновлення на місцях, можливо, з більш негайним фокусом, ніж ширша стратегічна робота Відділу міжнародних зв'язків.

Послідовність створення цих структур свідчить про адаптивну інституційну реакцію Ніжинської МТГ. Спочатку громада, спиралася на існуючі структури, а потім створила більш спеціалізований підрозділ у відповідь на зростання потреб у відновленні та розширенні міжнародної допомоги.

Ніжинська МТГ у своїй співпраці з міжнародними донорами використовує декілька моделей, що дозволяє гнучко реагувати на різноманітні потреби та можливості фінансування.

Модель 1: пряме грантове фінансування проектів. Міжнародний донор надає пряме фінансування (гранти) для конкретних, часто матеріальних проектів, запропонованих або спільно розроблених МТГ. Реалізація може здійснюватися самою МТГ, її комунальними підприємствами або підрядниками, обраними відповідно до процедур донора/МТГ. Основна увага приділяється чітким результатам.

Ілюстративні проекти в Ніжині:

1. Проект ЄС ТЕРЛО. Пілотна реновація 89-річного будинку за європейськими стандартами за кошти ЄС; Ніжинська міська рада визначила будівлю, європейська організація відповідає за весь цикл від проектування до виконання.

2. Ініціатива ЄС/ПРООН «Мери за економічне зростання». Створення швейного виробництва, що забезпечило близько 30 робочих місць, у тому числі для ВПО. Фінансування ЄС, реалізація ПРООН, підтримка надана Ніжинській міській раді.

3. Програма USAID DOBRE. Надання 65 велосипедів, жилетів, шоломів та встановлення ремонтних станцій для соціальних працівників з метою покращення надання послуг.

4. Грант NEFCO. 2 мільйони євро на реконструкцію тепломереж (термомодернізація котелень).

5. Проект GIZ. Будівництво мережевої сонячної електростанції для КП «Ніжинське управління водопровідно-каналізаційного господарства» (3,6 млн грн).

6. Фундація «Жовто-Блакитна Сила». Встановлення сонячної електростанції на даху Ніжинського пологового будинку (80 000 євро).

7. Французька організація Protection Civile. 20 генераторів (17 378 євро).

8. Посольство Франції. 3 000 євро на ДБЖ для органів місцевого самоврядування.

Сильні сторони: забезпечує конкретні, видимі результати; задовольняє нагальні потреби; може сприяти нарощуванню потенціалу МТГ в управлінні проектами за умови її залучення.

Слабкі сторони/виклики: може бути керованою донором, якщо МТГ не має достатнього потенціалу для розробки пропозицій; потенційні проблеми зі сталістю після завершення фінансування; процедури закупівель можуть бути тривалими.

Модель 2: технічна допомога та розбудова спроможності. Донори надають експертизу, навчання, консультаційні послуги для посилення інституційної спроможності МТГ, стратегічного

планування або специфічних галузевих знань. Менше уваги приділяється прямій матеріальній допомозі, більше – людському капіталу та розвитку систем.

Ілюстративні аспекти в Ніжині (часто вбудовані в ширші проекти):

1. Фінансування USAID для «Стратегії розвитку Ніжинської громади 2027» – довоєнний приклад підтримки стратегічного планування.
2. «Методологія самооцінки» ПРООН та «Методичні рекомендації» щодо інтегрованого підходу, хоча і не є специфічними для Ніжина в наданих матеріалах, представляють тип технічної допомоги, яку Ніжин міг би використовувати.
3. Проект ТЕРЛО передбачає, що європейська організація виконує роботи від проектування до реалізації, що опосередковано означає передачу ноу-хау щодо реновації за європейськими стандартами.
4. Проект ПРООН/ЄС зі створення швейної фабрики включав навчання новим професіям.
5. Меморандум про взаєморозуміння з Martin Duplantier Architectes. Спільна робота над довгостроковим планом розвитку, стратегією архітектурної спадщини, аналізом інфраструктури – класичний приклад технічної допомоги у сфері міського планування.

Сильні сторони: розбудовує довгостроковий місцевий потенціал; покращує управління та планування; може призвести до більш сталого розвитку.

Слабкі сторони/виклики: результати менш помітні одразу; вимагає постійної відданості МТГ для засвоєння та застосування знань; ефективність залежить від якості експертів та актуальності порад.

Модель 3: багатосторонні партнерства та координаційні платформи (за сприяння або за участі міжнародних суб'єктів).

Міжнародні суб'єкти підтримують або беруть участь у платформах, які об'єднують різних місцевих стейкхолдерів (МТГ, ОГС, бізнес, громадян) для спільного вирішення проблем, планування та мобілізації ресурсів. Акцент робиться на інклюзивності та місцевій власності.

Ілюстративні аспекти в Ніжині:

1. Сам «Офіс відновлення та розвитку», що має на меті консолідацію зусиль влади, експертів та громадськості та діє як «комунікаційний майданчик». Хоча він є внутрішньою ініціативою, його успіх у залученні/координації міжнародної допомоги робить його релевантним у цьому контексті.
2. Участь Ніжина в проекті «Європейське Відродження України: ініціатива громадянського суспільства для стійкості та відновлення» від МФ «Відродження» та ЄС.
3. Центр життєстійкості громади «Місце сили» у Ніжині, створений ПРООН, UNFPA та ЄС (відкритий у вересні 2024 року), що фокусується на психосоціальній підтримці, семінарах та тренінгах, та передбачає спільні зусилля цих міжнародних органів з місцевою громадою. Цей центр є яскравим прикладом багатосторонньої ініціативи з міжнародною підтримкою.
4. Загальні принципи мобілізації громад та створення робочих груп з питань громадської безпеки та соціальної згуртованості, окреслені ПРООН, є релевантними базовими концепціями для таких моделей, навіть якщо їх повна реалізація під такою конкретною назвою в Ніжині не деталізована в наданих матеріалах.

Сильні сторони: посилює місцеву власність та легітимність; об'єднує різноманітні ресурси та експертизу; сприяє інтегрованим рішенням.

Слабкі сторони/виклики: може бути складним в управлінні; прийняття рішень може бути повільним; вимагає сильних навичок фасилітації та довіри між партнерами.

Ніжинська МТГ використовує диверсифікований портфель моделей співпраці, а не покладається на єдиний підхід. Ця стратегічна диверсифікація є ключем до її успіху в залученні різноманітних форм допомоги. Наявні дані свідчать про проекти, що відповідають моделям прямого фінансування (NEFCO, ЄС ТЕРЛО), технічної допомоги (MDA) та багатосторонніх платформ (Центр життєстійкості). Це, ймовірно, не випадковість, а відображення свідомої стратегії залучення різних типів донорів та реагування на різноманітні потреби. Диверсифікація зменшує залежність від будь-якого окремого донора чи модальності допомоги та дозволяє МТГ використовувати різні можливості.

Еволюція цих моделей протягом періоду 2022-2024 років може відображати процес навчання в МТГ та серед донорів. Початкові співпраці були більш орієнтованими на надзвичайні ситуації (Модель 1), поступово включаючи більш стратегічні, спрямовані на розбудову потенціалу (Модель 2) та партисипативні (Модель 3) елементи в міру стабілізації ситуації або виникнення нових потреб. На початку 2022 року була гостра криза; негайні матеріальні потреби (генератори, ремонти) були першочерговими. З часом потреба у стратегічному плануванні (наприклад, партнерство з MDA для довгострокового бачення, Центр життєстійкості для психосоціальної підтримки) стала більш оче-видною. Типи проектів, ініційованих

пізніше в цьому періоді (наприклад, Центр життєстійкості, відкритий у вересні 2024 року), демонструють цю еволюцію.

Аналіз досвіду Ніжинської МТГ у співпраці з міжнародними донорами в проектах раннього відновлення протягом 2022-2024 років дозволяє зробити низку важливих висновків та окреслити перспективи для подальших наукових розвідок.

Застосування вищерозглянутих моделей сприяло реалізації низки важливих проектів раннього відновлення в Ніжині. Диверсифікований підхід та наявність спеціалізованих інституційних структур виявилися ключовими для адаптації до мінливих умов та ефективного залучення міжнародної допомоги. Досвід Ніжина свідчить, що успішне раннє відновлення – це не лише залучення коштів, а й розбудова надійних місцевих систем для управління цими коштами та партнерствами. Інституційний аспект є настільки ж важливим, як і фінансовий. Створення та функціонування спеціалізованих підрозділів стало передумовою та каталізатором успішної міжнародної співпраці, дозволивши громаді залучити значну допомогу.

Пропозиції для майбутніх досліджень:

1. Довгострокова оцінка впливу проектів раннього відновлення в Ніжинській МТГ.
2. Порівняльні дослідження моделей співпраці в інших українських МТГ з різними характеристиками (наприклад, розмір, рівень руйнувань, близькість до зони конфлікту).
3. Дослідження сталості проектів, що фінансуються донорами, у пост-відновлювальний період.
4. Аналіз специфічної ролі та ефективності моделі «Офісу відновлення та розвитку» в різних громадах.
5. Глибше вивчення механізмів координації між різними інституційними підрозділами в МТГ, що займаються міжнародною допомогою (наприклад Відділу та Офісу в Ніжині).

Критично важливим напрямком для майбутніх досліджень є вивчення масштабованості та можливості відтворення моделей, застосованих у Ніжині, з урахуванням його специфічного контексту (наприклад, віддаленість від активних бойових дій порівняно з іншими МТГ, попередні інституційні переваги, особливості місцевого лідерства). Ніжин представляє відносно успішний випадок. Інші громади шукатимуть уроки з його досвіду. Однак контекст має значення. Специфічні умови Ніжина (наприклад, менший рівень руйнувань порівняно з деякими східними/південними громадами, можливо, сильніший початковий адміністративний потенціал) могли вплинути на його успіх. Тому майбутні дослідження повинні критично оцінювати контекстуальну залежність факторів успіху Ніжина перед тим, як рекомендувати пряме копіювання його досвіду в інших місцях. Необхідно визначити, які елементи є універсально застосовними, а які потребують адаптації.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА СПІЛКУВАННЯ ТА ЇЇ АНАЛІЗ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Ігнатенко Валентин, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти І курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано спілкування як фундаментальну категорію психологічної науки. Розглянуто основні теоретичні підходи до вивчення спілкування, його структуру, функції та чинники. Акцентовано увагу на сучасних дослідженнях комунікативної компетентності та міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетентність, міжособистісна взаємодія, соціальна перцепція, психологія спілкування, комунікативні бар'єри

Постановка проблеми. Спілкування є базовою формою людської взаємодії, що відіграє ключову роль у становленні особистості, формуванні соціальних зв'язків та організації спільної діяльності. Водночас проблема ефективного спілкування залишається однією з найскладніших у сучасній психологічній науці. Комунікативні порушення, бар'єри у взаєморозумінні та дефіцит емпатії суттєво ускладнюють процеси соціалізації та професійної адаптації особистості. У зв'язку з цим особливо гостро актуалізується необхідність комплексного психологічного аналізу феномену спілкування, його структурних компонентів, функціонального навантаження та психологічних закономірностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми спілкування має глибокі традиції в зарубіжній та вітчизняній психології. Класичні підходи до аналізу міжособистісної взаємодії були сформовані в працях Б. Ломова, який визначав спілкування як особливу форму діяльності з власною мотиваційною структурою та психологічними механізмами. Значний внесок у дослідження комунікативної компетентності здійснила Л. Петровська, яка розглядала її як систему соціально-психологічних знань, умінь і якостей, що забезпечують ефективну взаємодію.

Серед зарубіжних дослідників слід виділити Т. Шибутані, який запропонував соціально-перцептивний підхід до спілкування, та П. Вацлавіка, що розглядав комунікацію в межах системної теорії. Вагомий внесок зробили також Е. Берн, який досліджував трансакційні моделі спілкування, та К. Роджерс, що акцентував на ролі емпатії й безумовного прийняття у процесі терапевтичної комунікації. У сучасних українських дослідженнях (І. Зязюн, Н. Чепелевої, О. Скрипченко) наголошується на інтегративному характері комунікативної діяльності, яка поєднує когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Метою даної статті є узагальнення сучасних теоретичних підходів до проблеми спілкування у психології та виявлення основних тенденцій у вивченні його структури, функцій і психологічних умов ефективної міжособистісної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є багаторівневим процесом, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний аспекти. Комунікативний компонент пов'язаний з передачею інформації; інтерактивний – з організацією спільної діяльності; перцептивний – із процесами соціального сприймання партнера по взаємодії. Ці аспекти тісно між собою взаємопов'язані й визначають якість та глибину міжособистісного контакту.

Комунікативна компетентність як здатність ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі розглядається як інтегральна характеристика особистості. Її розвиток залежить від індивідуально-психологічних особливостей, соціального досвіду, рівня емпатії та сформованості навичок невербальної комунікації. За даними емпіричних досліджень, емоційний інтелект, зокрема здатність розуміти та регулювати власні емоції, істотно корелює з ефективністю спілкування [4, с.515; 5, с.130].

Особливу роль у комунікативній взаємодії відіграє феномен комунікативних бар'єрів – психологічних перешкод, що знижують якість обміну інформацією. До таких бар'єрів належать: стереотипізація, надмірна категоричність, ігнорування зворотного зв'язку, дефіцит активного слухання. Подолання цих перешкод можливе за умови формування емпатійної чутливості, рефлексивності та розвитку навичок асертивної поведінки.

Окрему увагу слід приділити особливостям спілкування в онлайн-просторі, де комунікація позбавлена багатьох невербальних сигналів. Це потребує нових підходів до дослідження віртуальної комунікативної поведінки та її впливу на психологічний стан особистості [7, с.200]. Цифрове середовище вимагає переосмислення традиційних уявлень про ефективну взаємодію, зокрема в освітньому та професійному контекстах.

Дослідник Б. Ломов розглядав спілкування як багаторівневу форму взаємодії, що поєднує когнітивні, емоційні й поведінкові компоненти. Він підкреслював, що спілкування має не лише соціальне, а й психологічне значення, виступаючи чинником розвитку особистості та засобом регуляції міжособистісних стосунків.

Науковиця Л. Петровська акцентувала увагу на формуванні комунікативної компетентності як здатності ефективно взаємодіяти в соціальних контекстах. Її праці стали основою для створення соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток навичок конструктивного спілкування.

Стосовно Т. Шибутані, він представляв інтеракціоністське бачення спілкування, зосереджуючись на процесах інтерпретації соціальних ситуацій. Він трактував спілкування як координацію очікувань, що базується на символічній взаємодії та уявленнях про себе й інших [8, с. 280].

У дослідженнях П. Вацлавіка, спілкування розглядалося з позицій теорії систем і комунікативної патології. Він виділив основні аксіоми спілкування, зокрема принцип неможливості «не спілкуватися» та важливість контексту і метакомунікації для розуміння повідомлень [9, с. 300].

Вчений Е. Берн у межах трансакційного аналізу досліджував структуру міжособистісної комунікації через поняття трансакцій і «его-станів». Його концепція дозволяє аналізувати глибинні сценарії спілкування й усвідомлювати приховані психологічні механізми комунікативної поведінки [1, с. 215].

Дослідник О. Столярченко стверджує, що К. Роджерс надавав вагомому значення емпатійному слуханню та безумовному прийняттю як значущій основі ефективного спілкування, особливо у

психотерапевтичному контексті. Отже, відкритість, автентичність і повага до співрозмовника є ключовими чинниками гармонійної взаємодії [6, с.170].

Українські науковці І. Зязюн, Н. Чепелева та О. Скрипченко розробляли ідеї комунікативної культури у професійній та освітній діяльності. Вони наголошували на гуманістичній спрямованості спілкування, його етичних засадах, а також на значенні рефлексії, ціннісної орієнтації та смислової наповненості взаємодії.

У психологічних дослідженнях І. Зязюна спілкування розглядається як центральний компонент педагогічної майстерності, де акцент робиться на гуманістичному підході та морально-етичних засадах взаємодії. Н. Чепелева аналізує спілкування з позиції соціальної психології, підкреслюючи роль міжособистісних стосунків, комунікативної компетентності та впливу соціального контексту. О. Скрипченко зосереджується на структурі спілкування, розглядаючи його як цілісний процес, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти [3, с.150; 5, с.130].

Висновки. Проблема спілкування у психології є багатогранною і потребує подальшого комплексного дослідження з урахуванням змін соціального контексту. На сучасному етапі важливими напрямками розвитку залишаються вивчення емоційно-регуляторних механізмів комунікації, дослідження комунікативної компетентності в умовах цифрової взаємодії та створення програм психологічного тренінгу, спрямованих на оптимізацію міжособистісного спілкування. Перспективним також є аналіз спілкування як ресурсу психологічної підтримки в умовах соціальної нестабільності та стресогенних подій.

Література

1. Берн Е. *Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри*. Київ: Софія, 2001. 300с.
2. Васильєва, Л. М. (2017). Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в умовах професійного спілкування. *Психологія і суспільство*. 2017. № (1). С. 48–54.
3. Зязюн, І. А. *Філософія педагогічної дії*. Чернівці: Рута. 2000. 350с.
4. Майер, Д., & Саловей, П. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*. 1997. № 63(6). С. 503–517.
5. Пов'якель Н. І. (2013). Емоційна компетентність як чинник ефективності професійного спілкування. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. 8. Вип. 10. С. 127–135.
6. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
7. Turkle, S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books. 2011. 286 pp.
8. Шибутані, Т. *Society and Personality: An Interactionist Approach to Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1961. 312 pp.
9. Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. *DPragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton & Company. 1967. 389 pp.



УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Каховська Ганна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано особливості інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку. Визначено вікові психологічні характеристики цього періоду, актуальні завдання інтелектуального розвитку та основні проблеми, які постають у процесі формування пізнавальної діяльності. Окреслено ключові напрями розвитку мислення, мовлення та здатності до самостійного здобуття знань.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, молодший шкільний вік, пізнавальні процеси, мислення, мовлення, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від 6–7 до 11 років і є надзвичайно важливим етапом її психічного, соціального та інтелектуального становлення. У цей період дитина зберігає риси дошкільника (емоційність, захопленість, наївність), але водночас у неї

починає формуватися більш цілеспрямована пізнавальна діяльність, що пов'язана з вимогами шкільного навчання і зміною соціального статусу [1; 4].

Аналіз досліджень. На думку Е. Еріксона, ключовим завданням цього вікового періоду є розвиток почуття компетентності, що проявляється у прагненні дитини досягати успіху, бути визнаною та отримувати підтвердження своєї ефективності в різних видах діяльності. Здатність впоратися з цим завданням є запорукою формування впевненості у власних інтелектуальних можливостях [3; 5].

Мета статті – проаналізувати основні особливості інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку та визначити ключові чинники, що впливають на формування пізнавальної сфери дитини.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальний розвиток у молодшому шкільному віці тісно пов'язаний з фізіологічним дозріванням організму, активним розвитком кори головного мозку, вдосконаленням функцій мовлення, уваги, пам'яті та мислення. У дітей розвивається здатність до логічного аналізу, узагальнення, побудови причинно-наслідкових зв'язків, що є основою навчальної діяльності [2, с. 19].

Ключові новоутворення цього віку охоплюють:

- довільність психічних процесів (здатність контролювати увагу, пам'ять, мислення);
- внутрішній план дій (розвиток мисленнєвих операцій до виконання завдань);
- рефлексію (усвідомлення результатів власної діяльності);
- мотивацію до навчання (усвідомлення цінності здобутих знань) [4, с. 19].

Інтелектуальний розвиток також проявляється у здатності до формування понять, розуміння логічних зв'язків, оцінювання достовірності інформації, застосування знань на практиці, а також у швидкості та якості запам'ятовування нового матеріалу. Молодші школярі вчаться орієнтуватися у складному інформаційному потоці, виділяти головне, узагальнювати та формулювати висновки.

Суттєву роль відіграє розвиток мовлення – усного й писемного. Діти оволодівають складнішими граматичними структурами, вчаться будувати розгорнуті висловлювання, писати повідомлення, листи. Розвиток грамотності – читання й письмо – є базисом інтелектуального зростання, оскільки відкриває доступ до широкого спектра знань і навичок.

Особливістю інтелектуального розвитку на цьому етапі є здатність до самостійного здобуття знань, опанування нових стратегій навчальної діяльності, пошуку нетипових рішень. Це дозволяє розглядати дитину як активного суб'єкта пізнавального процесу.

Поняття інтелектуального розвитку традиційно розглядається у психології як процес становлення й удосконалення пізнавальних функцій людини: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення. За визначенням Ж. Піаже, інтелект є формою адаптації людини до середовища через асиміляцію й акомодацию досвіду. Зокрема Л. Виготський трактував інтелектуальний розвиток як процес інтеріоризації культурних засобів, у якому вирішальну роль відіграє соціальне середовище, зокрема взаємодія з дорослими і більш компетентними ровесниками [6, с. 401].

У сучасній психологічній літературі інтелект розглядається як багатовимірна система, що охоплює як загальні когнітивні здібності (G-фактор за Ч. Спірменом), так і спеціалізовані компоненти, такі як вербальний, логіко-математичний, просторовий, соціальний інтелект (Г. Гарднер, Р. Стернберг). Відповідно, інтелектуальний розвиток є динамічним процесом інтеграції та ускладнення різних пізнавальних механізмів і стратегій [1, с. 218].

У психології чинники інтелектуального розвитку умовно поділяють на біологічні, соціальні та педагогічні. Біологічні чинники включають спадковість, особливості мозкової організації, тип нервової системи. Соціальні чинники охоплюють умови виховання, характер соціальної взаємодії, рівень культурного середовища. Педагогічні чинники стосуються організації навчального процесу, спрямованості освітнього впливу на розвиток мислення, уваги, пам'яті.

Різні автори наголошують на інтегративному характері інтелектуального розвитку, в якому провідну роль відіграє взаємодія спадкових можливостей і середовищних впливів. Наприклад, дослідження А. Анастасі показали, що рівень інтелекту значною мірою залежить від можливостей для навчання і стимуляції пізнавальної активності у сім'ї й школі. Вік молодшого школяра (6–9 років) характеризується переходом від наочно-дійового до наочно-образного і словесно-логічного мислення. З'являється здатність до аналізу властивостей об'єктів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, оперування абстрактними поняттями у доступній формі.

Основними характеристиками інтелектуального розвитку молодшого школяра є: активне формування довільної уваги і довільної пам'яті; розвиток словесно-логічного мислення; зростання рефлексивності у мисленні; здатність здійснювати розумові операції аналізу, синтезу, порівняння; поступове опанування навичками планування та контролю діяльності.

Разом з тим, інтелектуальний розвиток у цьому віці є надзвичайно чутливим до впливів зовнішнього середовища. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити чотири групи основних чинників інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема біологічні, соціальні, педагогічні, особистісні. Зокрема до біологічних чинників належать: *спадкові особливості нервової системи* – індивідуальні відмінності у швидкості нервових процесів, пластичності нервових зв'язків впливають на темп пізнавального розвитку; *загальний стан здоров'я*, адже хронічні захворювання або порушення розвитку можуть уповільнювати формування когнітивних функцій. До чинників другої групи – соціальних, відносяться: *особливості сімейного виховання* (стиль взаємодії), зокрема емоційно-позитивне ставлення до дитини, стимулювання її пізнавальної активності, залучення до розмов і обговорення різних тем сприяють розвитку мислення та мовлення; *особливості культурно-освітнього середовища*, що передбачає наявність доступу до книг, ігор, занять, що стимулюють інтелектуальну діяльність, позитивно впливає на когнітивний розвиток; *особливості соціальної взаємодії* – спілкування з однолітками і дорослими формує у дітей комунікативні навички, вміння співпрацювати і розв'язувати завдання у групі [3, с. 87].

Натомість до групи педагогічних чинників належать: *організація навчальної діяльності*, адже навчання повинно бути побудоване з урахуванням принципів активного пізнання, розвитку критичного мислення і самостійності дитини; *використання методів розвитку мислення*, що передбачає застосування завдань на порівняння, класифікацію, аналіз ситуацій стимулює розвиток логічних операцій; *індивідуальний підхід*, оскільки врахування особистісних особливостей кожної дитини забезпечує оптимальну побудову пізнавальної діяльності; *розвиток навчальної мотивації*, що зумовлює виникнення інтересу до знань, впевненість у власних можливостях сприяють вищій результативності у навчанні та пізнанні.

Четверта група чинників – особистісні чинники, до яких відносять: *рівень пізнавальної активності* – зацікавленість у нових знаннях, прагнення розширювати уявлення про світ є основою розвитку інтелекту; *розвиненість саморегуляції* – уміння планувати, контролювати і оцінювати власну діяльність сприяє кращому засвоєнню знань [5, с. 215].

З метою оптимізації інтелектуального розвитку молодших школярів необхідно створювати спеціальні умови, зокрема: забезпечення розвивального навчального середовища; організація діяльності, що стимулює активне мислення (дослідницькі завдання, проєкти); використання проблемного навчання; заохочення запитань і самостійного пошуку відповідей; розвиток емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності. Відтак ефективне стимулювання інтелектуального розвитку можливе лише за умови єдності діяльності школи та родини.

Висновки. Молодший шкільний вік є критично важливим періодом для становлення інтелектуальної сфери дитини. У цей час відбувається інтенсивне формування основних пізнавальних процесів, засвоєння мовленнєвих умінь, розвиток логічного мислення, здатності до навчальної діяльності.

Інтелектуальний розвиток молодших школярів є багатофакторним процесом, що залежить як від біологічних передумов, так і від соціальних, педагогічних та особистісних впливів. Особливу роль відіграють умови сімейного виховання, організація навчання у школі, доступ до культурного середовища та рівень пізнавальної активності самих дітей. Психологічний супровід інтелектуального розвитку передбачає створення оптимального середовища, що сприяє формуванню когнітивних умінь, розвитку мислення і мотивації до пізнання, що в цілому забезпечує успішну соціалізацію та самореалізацію особистості.

Перспективами подальшого дослідження є пошук параметрів освітнього середовища, яке сприяє повноцінному інтелектуальному розвитку кожної дитини.

Література

1. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.
2. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
3. Пісоцький О. П. Сформованість вербального інтелекту дітей 5-6 років. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. В. В. Бурназова. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 2. С. 85–90.
4. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Лекції з психології дитячої творчості. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 132 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
6. Психологічна енциклопедія / Упор. О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.



УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Ковалюк Неліна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано сутність внутрішньоособистісних конфліктів як складного психологічного феномена, розглянуто основні підходи до їх вивчення, окреслено вплив конфліктів на особистісний розвиток та соціальну адаптацію. Визначено типологію конфліктів, а також механізми психологічного захисту, що супроводжують їх протікання. Акцент зроблено на деструктивних наслідках конфліктів і їх впливі на життєдіяльність особистості.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, психологічний захист, адаптація, особистість, емоційна напруга, деструктивність.

Постановка проблеми. В умовах соціальних змін та постійного психологічного напруження питання внутрішньоособистісного конфлікту набуває особливої актуальності. Стан внутрішнього протистояння між потребами, цінностями, мотивами та соціальними нормами зумовлює глибокі переживання, порушує емоційний баланс особистості та впливає на її життєву ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема внутрішньоособистісних конфліктів широко висвітлена у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: Л. Бурлачука, Г. Ложкіна, Н. Пов'якель, В. Шапаря, Т. Яценко, З. Фрейда, К. Левіна, К. Хорні, А. Налчаджяна. Дослідники розглядають конфлікти як боротьбу протилежних особистісних тенденцій, що супроводжується емоційною напругою та викликає адаптаційні труднощі. Також вивчаються їх джерела, типи, наслідки та стратегії подолання.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності внутрішньоособистісних конфліктів, аналізі їх впливу на психологічний стан особистості та обґрунтуванні ролі механізмів психологічного захисту у процесі подолання таких конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Внутрішньоособистісний конфлікт є однією з найскладніших форм конфліктів, що має латентний характер. Його складність полягає в неусвідомленості або приховуванні стану внутрішньої напруги. Такі конфлікти можуть бути як конструктивними, сприяючи особистісному зростанню, так і деструктивними – призводити до тривожності, депресії, зниження професійної ефективності, порушення міжособистісних стосунків.

Основними джерелами конфліктів виступають суперечності між потребами та нормами (З. Фрейд), мотивами (Н. Левітін), інтересами (К. Левін), ролями (Дж. Мід). Важливою є типологія, запропонована Г. Ложкіним, яка розрізняє конфлікти за джерелом протиріч: зовнішні, що проникають у внутрішній світ, і внутрішні – результат особистісних суперечностей.

Внутрішньоособистісний конфлікт зумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками і може мати як конструктивний, так і деструктивний характер [4. с. 127]. Конструктивний варіант такого конфлікту сприяє формуванню особистісної стійкості, розвитку рішучості, самостійності та незалежності від зовнішніх впливів. Його продуктивне подолання веде до зростання впевненості у власних силах, прийняття себе, формування адекватної системи очікувань, зміцнення так званого «психологічного імунітету». У процесі конструктивного переживання конфлікту підвищується здатність до критичного мислення, швидкого засвоєння нових способів вирішення особистісних проблем, удосконалюються навички самоаналізу та розвивається соціальна компетентність. Натомість, за відсутності раціонального способу подолання внутрішньої суперечності, психоемоційна напруга наростає, що призводить до втрати внутрішньої гармонії та фіксації особистості на конфліктній проблематиці. У такому випадку конфлікт набуває деструктивного характеру: поглиблюється емоційне напруження, формується стійка зосередженість на негативних переживаннях, конфлікт сприймається як нерозв'язуваний, зростає внутрішня розщепленість особистості, підвищується рівень тривожності, дратівливості, агресивності, порушуються міжособистісні стосунки, виникають комплекси неповноцінності, стан розчарування, розгубленості, депресії, що здатні перерости у глибоку життєву кризу.

У дослідженнях Т. Титаренко виокремлено три рівні розвитку психологічного протиріччя: перший – відносна психологічна рівновага внутрішнього світу особистості; другий – порушення внутрішньої рівноваги, що супроводжується ускладненнями у професійній діяльності, проекцією психологічного дискомфорту на соціальну взаємодію (стадія внутрішньоособистісного конфлікту); третій – стадія «переривання життя», коли стає неможливою реалізація життєвих планів і програм, виконання базових функцій до моменту розв'язання внутрішнього протиріччя, тобто стадія життєвої кризи [5, с. 74]. Отже, авторка окреслює три рівні розвитку психологічного протиріччя: від внутрішньої рівноваги – до життєвої кризи.

До деструктивних, негативних форм внутрішньоособистісних конфліктів належать ті, що призводять до глибокої фрагментації особистості, трансформуються у кризові стани з інтенсивними афективними проявами, що зумовлюють розвиток невротичних реакцій, аддиктивної чи навіть суїцидальної поведінки. Найсуттєвішими наслідками таких конфліктів є порушення життєвого циклу та зниження загальної ефективності життєдіяльності. Вони негативно впливають на продуктивність професійної діяльності, знижують працездатність, сприяють розвитку хронічної втоми, невротичних розладів, підвищеної чутливості до стресів, особливо в умовах діяльнісної неуспішності [2, с. 114].

Окрему увагу у контексті означеної проблеми приділено механізмам психологічного захисту як адаптивним реакціям, що знижують рівень тривоги та дискомфорту. Так, дослідники (Б. Буг, А. Налчаджян) підкреслюють їх значення у підтримці цілісності особистості, попри те, що при надмірному використанні вони можуть стати бар'єром особистісного розвитку. Захисні механізми класифікуються за ступенем зрілості – від інфантильних до зрілих, таких як сублімація та раціоналізація.

Страх перед реальністю зумовлює прагнення до втечі від неї. Найчастіше страхи властиві особам з низьким рівнем адаптивності до складних життєвих обставин і недостатньо розвиненими механізмами психологічної адаптації. У пошуках засобів подолання психоемоційного напруження, тривоги та стресу індивід вдається до застосування психологічного захисту. Це явище трактується як активація захисних механізмів, що забезпечують уникнення загрозливих афективних станів, збереження самоповаги, зменшення рівня тривожності та страху. Психологічний захист розглядається як адаптивний механізм психічної саморегуляції, що знижує рівень емоційної напруги, дискомфорту, підтримує цілісність і несуперечливість «Я-образу» завдяки витісненню або спотворенню частини інформації [1, с. 57]. У більшості наукових джерел функції психологічного захисту визначаються як сукупність специфічних прийомів, які спрямовані на зниження інтенсивності негативних емоційних переживань. Ці механізми активізуються, як правило, у ситуаціях суб'єктивної складності, що викликають фрустрацію, і діють переважно на неусвідомлюваному або слабоусвідомлюваному рівні [6, с. 137]. Сутність психологічного захисту полягає у своєрідному «витісненні» негативної психічної енергії, що відбувається через трансформацію уявлень, переосмислення ціннісних орієнтацій, зміну переконань, формування нових життєвих установок і цілей.

У сучасній психології механізми психологічного захисту визнаються природним і необхідним компонентом психіки здорової особистості. Вони являють собою неусвідомлені реакції, спрямовані на зменшення емоційного дискомфорту, зумовленого почуттям тривоги, провини або внутрішніх суперечностей. Так звані его-захисні тенденції діють шляхом спотворення або приховування загрозливих імпульсів від свідомого рівня психіки індивіда [13, с. 56]. Усі захисні механізми характеризуються двома спільними рисами. По-перше, вони функціонують переважно на несвідомому рівні. По-друге, у своїй дії вони схильні до спотворення або заперечення реальності. Водночас, механізми психологічного захисту відрізняються за рівнем зрілості. Так, до інфантильних, найменш зрілих механізмів відносяться витіснення та заперечення, характерні як для дитячого віку, так і для соціально незрілих особистостей, зокрема істероїдного типу. Проміжну позицію займають механізми ідентифікації та ізоляції. Найбільш зрілими формами психологічного захисту вважаються сублімація, раціоналізація та інтелектуалізація.

Надмірне й систематичне використання механізмів психологічного захисту спричиняє їх фіксацію на несвідомому рівні. У таких випадках чим більше психічного змісту витісняється у сферу несвідомого, тим меншою є здатність особистості до самопізнання, тим нижча її орієнтованість у соціальному середовищі та тим імовірніше, що у процесі розв'язання власних проблем індивід потраплятиме в ситуації, які видаватимуться йому безвихідними. З одного боку, захисні механізми виконують адаптаційну функцію – вони дають змогу оперативно і без надмірного емоційного напруження пристосовуватися до стресових умов без суттєвого порушення самооцінки. З іншого боку, ці ж механізми становлять потенційну загрозу для психологічного розвитку особистості. Вони обмежують глибину і повноту сприйняття дійсності, уповільнюють або блокують процеси самопізнання, знижують імовірність формування нових моделей

поведінки, перешкоджають формуванню досвіду усвідомленого і вольового подолання кризових ситуацій [3, с. 115].

Висновки. Таким чином, внутрішньоособистісний конфлікт має низку специфічних характеристик. По-перше, його сторони представлені різними внутрішніми структурами особистості – протилежними цінностями, потребами, мотиваціями або установками. По-друге, такий конфлікт проявляється переважно у вигляді глибоких, емоційно насичених переживань, що нерідко супроводжуються тривогою, страхом, депресивними або стресовими станами. По-третє, внутрішньоособистісні конфлікти мають латентний характер, залишаючись малопомітними не лише для оточення, а іноді й для самого індивіда, що ускладнює їх усвідомлення та подолання.

Важливо наголосити, що внутрішньоособистісний конфлікт виникає як результат взаємодії особистості з соціальним середовищем. Його поява зумовлюється поєднанням індивідуальних психологічних особливостей особистості з зовнішніми впливами – ситуаційними факторами, що чинять тиск на внутрішній світ людини. У кожному конкретному випадку конфлікт постає як реакція на негативні чинники середовища, які впливають на найбільш вразливі, «слабкі» точки особистісної структури. Проте подолання внутрішнього конфлікту може мати конструктивний характер: у процесі його подолання особистість не лише засвоює нові адаптивні навички, а й приймає моральні орієнтири, що сприяє її психічному розвитку та зміцненню внутрішньої інтегрованості.

Перспективи подальшого вивчення проблеми. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення ролі стресостійкості та емоційного інтелекту в подоланні таких конфліктів, розробку психопрофілактичних програм для осіб із високим рівнем внутрішньої напруги.

Література

1. Герасімова Н. Є. Соціально-психологічний аналіз внутрішньоособистісного конфлікту: зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова Психологія. 2000. Вип. 11. С. 54–60.
2. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту Київ: Каравелла, 2010. 304 с.
3. Маланьїна Т. Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки.* 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 113–117.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. 4-те вид. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Марич, 2009. 286 с.
6. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 382 с.



УДК 327.7:338.246.88(477.52/.6)"2022/2025"

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ГУМАНІТАРНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ВІДБУДОВІ СХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ В 2022–2025 РОКАХ

Коврига Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглядається роль міжнародних гуманітарних організацій у процесі відбудови східних областей України у 2022–2025 роках. Особлива увага приділяється напрямам діяльності таких організацій, як МСФ та МОМ, їх внеску у надання медичної, соціальної та інфраструктурної допомоги, а також впливу на соціально-економічну стабілізацію регіону. Аналізуються ефективність програм, виклики в реалізації гуманітарної допомоги та перспективи подальшого розвитку міжнародного співробітництва у сфері відбудови.

Ключові слова: міжнародна гуманітарна допомога, відбудова, Східна Україна, МСФ, МОМ, післяконфліктна стабілізація, внутрішньо переміщені особи.

Постановка проблеми. Після початку повномасштабної війни у 2022 році східні області України зазнали значних руйнувань інфраструктури, що спричинило масове переміщення населення та погіршення соціально-економічної ситуації. У цих умовах міжнародні гуманітарні організації, такі як (МОМ та МСФ, відіграли ключову роль у наданні допомоги та відновленні постраждалих регіонів.

Аналіз останніх досліджень свідчить про активну участь міжнародних донорів у відбудові України. Зокрема, дослідження, проведене Інститутом аналітики та адвокації, підкреслює важливість міжнародної фінансової допомоги у відновленні інфраструктури та підтримці економіки країни [2]. Водночас, дослідження Фонду Східна Європа вказує на проблеми, з якими стикаються громадські організації під час війни, зокрема на брак фінансування та кадрових ресурсів [1]. Ці публікації підкреслюють необхідність ефективної координації між міжнародними організаціями та місцевими громадами для забезпечення сталого відновлення.

Метою цього дослідження є оцінка ефективності програм гуманітарної допомоги, реалізованих МОМ та МСФ у східних областях України протягом 2022–2025 років, з акцентом на їхній внесок у відновлення інфраструктури, підтримку внутрішньо переміщених осіб та покращення медичних послуг.

Виклад основного матеріалу. У 2022–2025 роках східні області України опинилися в епіцентрі масштабних руйнувань та гуманітарної кризи, спричинених повномасштабним вторгненням. Знищення житлової інфраструктури, соціальних об'єктів і критичних систем забезпечення, а також масове переміщення населення створили безпрецедентні виклики для державних і міжнародних інституцій.

У відповідь на цю гуманітарну кризу Міжнародна організація з міграції розгорнула масштабні програми підтримки постраждалого населення. Організація зосередила свої зусилля на підтримці внутрішньо переміщених осіб та відновленні критичної інфраструктури. МОМ стала однією з ключових міжнародних структур, які не лише забезпечували термінову допомогу, а й сприяли відновленню життєздатності громад. Організація надавала допомогу в забезпеченні тимчасового житла, відновленні водопостачання та санітарних умов, а також сприяла створенню можливостей для працевлаштування та відновлення засобів до існування.

МОМ активно працювала над відновленням засобів до існування, надаючи підтримку малим бізнесам та проводячи навчальні програми з розвитку підприємництва. Це дозволило тисячам людей знайти нові джерела доходу. Згідно з даними організації, з 2022 року допомогу отримали понад 6,5 мільйона осіб в Україні та сусідніх країнах[7]. Станом на серпень 2024 року, за оцінками МОМ, 3,7 мільйона осіб залишалися внутрішньо переміщеними в Україні, причому 70% з них повідомили про тривале переміщення[8]. У 2025 році МОМ планує охопити ще понад 2 мільйони людей. Особливий акцент буде зроблено на відновленні критичної інфраструктури, включаючи системи водопостачання, енергозабезпечення, санітарію та доступ до освітніх закладів. Водночас МОМ розробляє програми зі створення робочих місць, які дозволять не лише забезпечити зайнятість, а й сприятимуть довгостроковій економічній стабілізації регіону[5].

Паралельно із діяльністю МОМ значний внесок у стабілізацію ситуації в регіоні зробила міжнародна організація “Лікарі без кордонів”. Її основна увага була зосереджена на наданні якісної медичної допомоги в умовах війни. МСФ активно працювала в зонах активних бойових дій, забезпечуючи доступ до екстрених та базових медичних послуг. Однією з ключових ініціатив MSF стала організація медичних евакуацій за допомогою спеціально обладнаних потягів. З березня по листопад 2022 року ці потяги здійснили 74 рейси, евакуювавши 2 481 пацієнта з 11 міст, розташованих поблизу лінії фронту, до більш безпечних регіонів для отримання необхідної медичної допомоги. Ці потяги були оснащені всім необхідним для надання інтенсивної терапії під час транспортування, що дозволяло забезпечити безперервність медичної допомоги навіть у дорозі [9].

Особливо вражаючою є реалізація проекту з евакуації пацієнтів із прифронтових лікарень – понад 20 000 людей отримали шанс на порятунок завдяки флоту з 18 реанімобілів [4].

Значну увагу МСФ приділяла реабілітації пацієнтів з ампутаціями. У центрах ранньої реабілітації в Черкасах та Одесі пацієнти отримували післяопераційну фізіотерапію, психологічну підтримку та догляд. З 2023 по 2024 рік МСФ надала допомогу 755 пацієнтам, при цьому спостерігалось 10% зростання кількості пацієнтів, які потребували післяопераційного догляду після ампутацій ніг [6].

Окрім фізичних травм, війна залишила глибокі психологічні рани у багатьох українців. Розуміючи важливість психічного здоров'я, у вересні 2023 року MSF відкрила спеціалізований центр у Вінницькій області для надання допомоги людям із симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Цей центр став притулком для тих, хто пережив жахи війни та потребував професійної підтримки для відновлення. Пацієнти отримували індивідуальні та групові консультації, спрямовані на стабілізацію їхнього емоційного стану та поступове повернення до нормального життя. Загалом у 2023 році МСФ провела 167 000 амбулаторних консультацій та надала 21 900 індивідуальних консультацій з питань психічного здоров'я [4].

Спільні зусилля Міжнародної організації з міграції та “Лікарів без кордонів” відіграли ключову роль у покращенні гуманітарної ситуації на сході України. Завдяки їхній діяльності вдалося не лише задовольнити основні потреби мільйонів постраждалих, але й відновити критично важливу інфраструктуру, яка була пошкоджена внаслідок бойових дій. Організації забезпечували доступ до необхідних ресурсів, таких як продукти харчування, вода, медикаменти, а також надавали медичну допомогу, що суттєво полегшило становище людей, які постраждали від війни.

Міжнародні гуманітарні організації також зробили значний внесок у відновлення житлових умов і сприяли забезпеченню тимчасового житла для внутрішньо переміщених осіб. У 2023 році, гуманітарна допомога була надана понад 11 мільйонам українців, з яких 7,5 мільйона отримали медичну допомогу та медикаменти, що свідчить про масштаб допомоги та її значущість для відновлення постраждалих регіонів. Окрему увагу було приділено прифронтовим громадам, де була надана допомога через 107 міжвідомчих конвоїв з продуктами харчування, водою, одягом та медичними засобами. Це включало важливу підтримку в умовах складної зими, коли температура знижувалася до -20 °C, а також постачання твердого палива, зимового одягу та термоковдр для понад 1,7 мільйона осіб [3].

Завдяки активній роботі гуманітарних організацій, вдалося полегшити доступ до медичних послуг навіть в умовах бойових дій, запобігти поширенню інфекційних захворювань та забезпечити лікування для тисяч людей, які потребували термінової допомоги. У той же час, фокус на відновлення інфраструктури та підтримку соціальних послуг створює основу для поступового відновлення соціально-економічної стабільності в регіонах, що постраждали від конфлікту.

Гуманітарні програми цих організацій мають довгостроковий вплив на соціальну інтеграцію ВПО та покращення умов життя в постраждалих громадах. Завдяки таким зусиллям МОМ та МСФ не лише надають екстрену допомогу, а й сприяють відновленню нормального життя на сході України, що є критично важливим для подолання наслідків війни та розвитку регіонів у майбутньому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Міжнародні гуманітарні організації відіграли ключову роль у відновленні східних областей України у 2022-2025 роках, надаючи допомогу постраждалим від війни. Вони забезпечували доступ до основних послуг, таких як медична допомога, продовольство та вода, а також сприяли відновленню інфраструктури. Спільні зусилля гуманітарних організацій дозволили значно покращити умови життя для тисяч людей. Однак проблеми доступу до тимчасово окупованих територій і безпека гуманітарних працівників залишаються суттєвими викликами. Незважаючи на досягнення, гуманітарна ситуація в Україні все ще потребує стабільної міжнародної підтримки. Подальші дослідження мають зосереджуватись на оцінці ефективності гуманітарних програм та їх впливу на соціальну стабільність. Також важливо розвивати нові механізми надання допомоги та досліджувати довгострокові ефекти відбудови на постконфліктні території.

Література

1. Дослідження потреб і проблем громадського сектору. Фонд східної Європи, 2023. URL : <https://eef.org.ua/report/doslidzhennya-potreb-i-problem-gromadskogo-sektoru-pid-chas-vijny/>
2. Мигаль М. Відновлення України: швидкі та довгострокові рішення відбудови. Інститут аналітики та адвокації, 2024. URL : <https://iaa.org.ua/articles/rebuilding-ukraine-quick-and-long-term-solutions-for-reconstruction/>
3. У 2023 році ООН і партнери надали необхідну допомогу 11 мільйонам людей в Україні, що потерпає від війни, 2024. URL : <https://ukraine.un.org/uk/259215>
4. As the war in Ukraine continues, our teams are responding to a humanitarian crisis. Médecins Sans Frontières. URL : [Ukraine | MSF medical and humanitarian aid](#)
5. IOM Aims to Aid Two Million People in Ukraine in 2025 as War and Displacement Continue, 2025. URL : [IOM Aims to Aid Two Million People in Ukraine in 2025 as War and Displacement Continue | International Organization for Migration](#)
6. The medical humanitarian needs in Ukraine remain as urgent as ever. Médecins Sans Frontières, 2025. URL : [The medical humanitarian needs in Ukraine remain as urgent as ever | MSF](#)
7. Ukraine: IOM Response 2022-2026 URL : [Ukraine: IOM Response 2022-2026 | International Organization for Migration](#)
8. Ukraine situation. UNHCR. URL : [Ukraine situation | Global Focus](#)
9. Walravens S., Zharkova A., De Weggheleire A., Burton M., Cabrol J. C., Lee J. S. Characteristics of medical evacuation by train in Ukraine, 2022. JAMA Network Open, 2023. №6(6). URL : https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/articlepdf/2806503/walravens_2023_oi_230596_1686863265.80378.pdf



УДК 37.018.1:159.922.73

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА У ВИХОВАНЦІВ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОГО БАТЬКІВСТВА

Колесник Марина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти підготовки вихованців прийомних сімей до усвідомленого батьківства. Проаналізовано специфіку формування батьківських компетенцій у підлітків, які виховуються поза біологічною родиною. Визначено ключові компоненти програми підготовки до відповідального батьківства з урахуванням особливостей психоемоційного розвитку вихованців прийомних сімей. Обґрунтовано доцільність застосування соціально-психологічного тренінгу як ефективного інструменту формування усвідомленого батьківства.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, прийомні сім'ї, психолого-педагогічний супровід, відповідальне батьківство, соціально-психологічний тренінг, батьківські компетенції, психоемоційний розвиток.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування навичок усвідомленого батьківства є актуальною проблемою для сучасної психолого-педагогічної науки та соціальної практики, особливо коли йдеться про підлітків та молодь, які виховуються у прийомних сім'ях. Досвід сімейної депривації, травматичні переживання, пов'язані з втратою біологічних батьків або їх неналежним виконанням батьківських функцій, створюють особливі умови для формування у таких підлітків уявлень про себе як майбутніх батьків. Відсутність позитивних моделей батьківської поведінки у власному досвіді може призводити до відтворення деструктивних сценаріїв у майбутньому, що актуалізує потребу в розробці спеціальних програм підготовки вихованців прийомних сімей до відповідального батьківства.

Проблема формування усвідомленого батьківства серед молоді широко досліджується в наукових колах, проте питання специфіки такої роботи з вихованцями прийомних сімей залишається недостатньо висвітленим. Виховання в умовах прийомної сім'ї має свою унікальну динаміку та особливості, які необхідно враховувати при розробці відповідних програм. Вихованці прийомних сімей потребують не просто інформаційної підтримки щодо питань батьківства, а комплексного психолого-педагогічного супроводу, який допоможе їм переосмислити власний досвід та сформувати здорові моделі батьківської поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика усвідомленого батьківства розглядається у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, теоретичні аспекти формування усвідомленого батьківства у молоді висвітлено в роботах Бровко А.А., Дронової І.І., Медведєва О.О., які акцентують увагу на важливості системного підходу до підготовки молодого подружжя до батьківства [2]. Дослідники наголошують, що усвідомлене батьківство передбачає не лише наявність знань про розвиток дитини та методи виховання, але й глибоке розуміння власної відповідальності за життя та благополуччя дитини. Волошенко М. досліджує уявлення сучасної молоді про відповідальне батьківство, відзначаючи важливість формування ціннісних орієнтацій та моральних установок щодо батьківства задовго до створення сім'ї [3]. Автор підкреслює, що сьогодні спостерігається трансформація традиційних уявлень про батьківські ролі, що вимагає нових підходів до підготовки молоді до виконання батьківських функцій.

Особливості формування готовності до відповідального батьківства у вихованців інтернатних закладів досліджує Каншевська Л., яка наголошує на необхідності врахування специфіки соціалізації цієї категорії дітей при розробці відповідних програм [6, 7]. Дослідниця зазначає, що відсутність позитивного сімейного досвіду часто призводить до формування викривлених уявлень про сімейні ролі та батьківські обов'язки, що потребує цілеспрямованої корекційної роботи.

Криловець М.Г. та Качалова Т.В. розглядають соціально-просвітницький тренінг як ефективний засіб формування усвідомленого батьківства, що дозволяє не лише передавати знання, але й формувати навички та ціннісні установки [8]. Дослідники підкреслюють важливість інтерактивних методів навчання, які дозволяють молоді "проживати" різноманітні ситуації, пов'язані з батьківством, та формувати власну позицію щодо відповідальності за виховання дітей.

Емоційні аспекти формування образу усвідомленого батьківства досліджуються у роботах Лисенко Л. та Островерх Г., які наголошують на важливості розвитку емоційного інтелекту та навичок рефлексії у процесі підготовки до батьківства [9]. Автори підкреслюють, що емоційна складова є не менш важливою, ніж когнітивна, оскільки саме емоційний зв'язок між батьками та дітьми є основою здорових сімейних стосунків.

Зарубіжні дослідники також активно вивчають питання формування усвідомленого батьківства. Зокрема, Федюшкіна К. розглядає практичні аспекти формування свідомого ставлення до батьківства в умовах професійно-освітніх закладів [11], а Ілішова О. аналізує психолого-педагогічні умови формування свідомого батьківства серед молоді [5].

Разом з тим, недостатньо дослідженим залишається питання специфіки формування навичок усвідомленого батьківства саме у вихованців прийомних сімей, які, на відміну від вихованців інтернатних закладів, мають досвід проживання в сімейному середовищі, але цей досвід є специфічним і часто суперечливим.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних умов ефективного формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей з урахуванням особливостей їхнього психоемоційного розвитку та попереднього життєвого досвіду.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей є складним багатоаспектним процесом, який вимагає врахування специфіки розвитку особистості в умовах замінної сімейної опіки. Аналіз наукових джерел та практичного досвіду роботи з прийомними сім'ями дозволив визначити ключові психолого-педагогічні аспекти підготовки вихованців прийомних сімей до майбутнього батьківства.

Вихованці прийомних сімей мають унікальний життєвий досвід, який суттєво впливає на формування їхніх уявлень про сім'ю та батьківство. На відміну від дітей, які зростають у біологічних сім'ях, вони мають досвід втрати або розлучення з біологічними батьками, а також досвід адаптації до нової сімейної системи. Цей досвід може супроводжуватися травматичними переживаннями, відчуттям невпевненості та страхом повторення негативного сценарію у власному житті.

У багатьох випадках вихованці прийомних сімей стикаються з феноменом "подвійної ідентичності" – вони одночасно належать до двох сімейних систем (біологічної та прийомної), що може створювати внутрішній конфлікт при формуванні власної моделі батьківської поведінки. Дослідження показують, що діти, які виховуються в прийомних сім'ях, часто мають амбівалентні почуття щодо своїх біологічних батьків і прийомних батьків, що відбивається на їхніх уявленнях про себе як майбутніх батьків.

Біда О., Орос І., і Чичу А. зазначають, що для формування усвідомленого батьківства у молоді, яка має досвід виховання поза біологічною родиною, важливим є процес інтеграції минулого досвіду та формування цілісного образу себе [1]. Автори наголошують, що без вирішення внутрішніх конфліктів, пов'язаних з минулим досвідом, неможливо сформувати здорове ставлення до майбутнього батьківства.

Аналіз наукових досліджень дозволив виділити основні компоненти готовності до усвідомленого батьківства, які мають бути сформовані у вихованців прийомних сімей:

1. Когнітивний компонент – передбачає наявність знань про розвиток дитини, методи виховання, права та обов'язки батьків, а також розуміння своєї ролі як батька/матері.
2. Емоційно-ціннісний компонент – включає сформовану систему цінностей щодо сім'ї та батьківства, позитивне ставлення до ролі батька/матері, емоційну готовність до взаємодії з дитиною.
3. Поведінковий компонент – передбачає наявність практичних навичок догляду за дитиною, вміння будувати конструктивні взаємини, здатність до рефлексії власної поведінки.
4. Особистісний компонент – включає особистісну зрілість, відповідальність, емпатію, толерантність та інші якості, необхідні для ефективного виконання батьківських функцій.

Для вихованців прийомних сімей особливо важливим є розвиток емоційно-ціннісного та особистісного компонентів, оскільки саме в цих сферах вони часто мають найбільші дефіцити внаслідок травматичного досвіду та порушень прив'язаності.

Реалізація цих умов вимагає комплексного підходу, який включає індивідуальну та групову роботу з підлітками, а також роботу з прийомними батьками, які є важливими агентами соціалізації для своїх вихованців. Криловець М.Г. та Качалова Т.В. обґрунтовують ефективність соціально-психологічного тренінгу як засобу формування усвідомленого батьківства [8]. Тренінгова форма роботи дозволяє не лише передавати знання, але й формувати навички та цінності через активну участь у навчальному процесі. Для вихованців прийомних сімей особливо важливим є використання методів, які дозволяють "проживати" різні ситуації, пов'язані з батьківством, та аналізувати власні реакції. Рольові ігри, моделювання ситуацій, групові дискусії, аналіз кейсів – ці методи дозволяють підліткам "приміряти" на себе роль батька/матері та усвідомити відповідальність, яка пов'язана з цією роллю.

У таблиці 1 представлено структуру соціально-психологічного тренінгу з формування навичок усвідомленого батьківства для вихованців прийомних сімей.

Таблиця 1

Структура соціально-психологічного тренінгу з формування навичок усвідомленого батьківства

Блок	Тематика	Методи роботи	Результати
I. Самопізнання та рефлексія	- Моя сімейна історія - Мої цінності та переконання щодо сім'ї - Мої страхи та надії як майбутнього батька/матері	- Автонарлативи- Генограма - Арт-терапевтичні методики - Рефлексивні щоденники	- Усвідомлення власної сімейної історії - Інтеграція минулого досвіду - Формування позитивного образу себе як майбутнього батька/матері
II. Розвиток емоційного інтелекту	- Розуміння та управління емоціями - Емпатія та емоційна підтримка - Прив'язаність та її роль у розвитку дитини	- Аналіз кейсів- Рольові ігри - Техніки усвідомленості - Групові дискусії	- Розвиток навичок емоційної регуляції - Формування емпатії - Розуміння важливості емоційного зв'язку з дитиною
III. Практичні навички	- Догляд за дитиною - Вікові особливості розвитку дитини - Конструктивне вирішення конфліктів - Постановка кордонів	- Практичні вправи- Моделювання ситуацій - Робота з відеоматеріалами - Зустрічі з успішними батьками	- Формування практичних навичок догляду за дитиною - Розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів - Засвоєння ефективних стратегій виховання
IV. Відповідальне планування сім'ї	- Репродуктивне здоров'я - Планування сім'ї - Готовність до батьківства - Правові аспекти батьківства	- Інформаційні сесії - Групові дискусії - Консультації фахівців - Розробка особистого плану	- Формування відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я - Розуміння юридичних аспектів батьківства - Усвідомлення важливості планування сім'ї

Важливою умовою ефективності тренінгової роботи є її системність та тривалість. Одноразові заходи не дають стійкого результату, тому програма має бути розрахована на тривалий період (не менше 3-6 місяців) з регулярними зустрічами та індивідуальним супроводом учасників.

Прийомні батьки відіграють ключову роль у формуванні уявлень про батьківство у своїх вихованців. Саме вони є тими моделями батьківської поведінки, на які орієнтуються підлітки при формуванні власних установок щодо сімейного життя та виховання дітей. Гончар Л. В., і Яценко Л. В. наголошують на важливості партнерської взаємодії між освітніми закладами та сім'єю у формуванні відповідального батьківства у старшокласників [4]. Автори підкреслюють, що лише спільними зусиллями можна досягти стійких результатів у цьому напрямку.

Для ефективного формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей важливо проводити паралельну роботу з прийомними батьками, спрямовану на:

- підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності;
- розвиток навичок ефективної комунікації з підлітками на теми сім'ї та батьківства;
- формування відкритої та підтримуючої атмосфери в сім'ї, де підлітки можуть обговорювати свої страхи та сподівання щодо майбутнього сімейного життя;
- допомогу у вирішенні власних психологічних проблем, які можуть негативно впливати на формування уявлень про батьківство у вихованців.

Ефективність моделі забезпечується завдяки комплексному підходу, який враховує особливості психоемоційного розвитку вихованців прийомних сімей та специфіку їхнього життєвого досвіду. Важливою умовою є також міждисциплінарна взаємодія фахівців різного профілю (психологів, соціальних педагогів, медичних працівників) та активне залучення прийомних батьків до процесу формування навичок усвідомленого батьківства у їхніх вихованців.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей є складним багатоаспектним процесом, який вимагає врахування специфіки розвитку особистості в умовах замінної сімейної опіки та попереднього травматичного досвіду.
2. Ключовими компонентами готовності до усвідомленого батьківства є когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий та особистісний компоненти, при цьому для вихованців прийомних сімей особливо важливим є розвиток емоційно-ціннісної сфери та формування особистісної зрілості.
3. Ефективне формування навичок усвідомленого батьківства можливе за умови створення безпечного психологічного простору, інтеграції минулого досвіду, надання позитивних моделей батьківської поведінки, формування навичок емоційної регуляції та комунікації, розвитку відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я та підтримки особистісного зростання.
4. Соціально-психологічний тренінг є ефективним інструментом формування навичок усвідомленого батьківства, який дозволяє не лише передавати знання, але й формувати навички та цінності через активну участь у навчальному процесі.
5. Прийомні батьки відіграють ключову роль у формуванні уявлень про батьківство у своїх вихованців, тому важливо проводити паралельну роботу з ними, спрямовану на підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності та розвиток навичок ефективної комунікації з підлітками.
6. Інтегрована модель формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей має включати психолого-педагогічну діагностику, інформаційно-просвітницьку роботу, тренінгову роботу та індивідуальний психологічний супровід.

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку Перспективними напрямками подальших досліджень у цій сфері є:

- розробка та апробація комплексних програм підготовки вихованців прийомних сімей до усвідомленого батьківства з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей;
- дослідження впливу різних факторів (тривалості перебування в прийомній сім'ї, якості стосунків з прийомними батьками, наявності контактів з біологічними батьками тощо) на формування уявлень про батьківство у вихованців прийомних сімей;
- розробка методів оцінки ефективності програм формування навичок усвідомленого батьківства та критеріїв готовності до батьківства для цієї категорії молоді;
- вивчення особливостей реалізації батьківських функцій випускниками прийомних сімей та розробка програм їх супроводу на етапі створення власної сім'ї та народження дітей.

Реалізація запропонованих підходів до формування навичок усвідомленого батьківства у вихованців прийомних сімей дозволить підготувати їх до відповідального виконання батьківських функцій у майбутньому та попередити відтворення негативних сценаріїв сімейного життя, які вони спостерігали у власних біологічних сім'ях.

Література

1. Біда О., Орос І., Чичу А. Формування свідомого усвідомленого батьківства молоді. *Академічні записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 1(203). С. 8–11.
2. Бровко А. А., Дронова І. І., Медведєв О. О. Аспекти формування усвідомленого батьківства молодим подружжям. У: *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries*. Baltija Publishing. 2020. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-80-8-1.35>

3. Волошенко, М. Уявлення молоді про відповідальне батьківство. *Human Studies Series of Pedagogy*. 2021. № 45. С. 16–20.
4. Гончар Л. В., Яценко Л. В. Оптимізація взаємодії школи та сім'ї з формування відповідального батьківства у старшокласників на засадах партнерства. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 2(1). С. 51–56.
5. Ілішова О. Психолого-педагогічні умови формування свідомого батьківства молоді. *Наукові праці Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 1(3). С. 11–18.
6. Канішевська Л. Педагогічні умови формування готовності до відповідального батьківства серед старшокласників інтернатних закладів. *Теоретичні і методичні проблеми виховання дітей та молоді*. 2021. № 1(25). С. 124–136.
7. Канішевська Л. Формування готовності до відповідального батьківства в старшокласників інтернатних закладів як науково-педагогічна проблема. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. 2021. № 1. С. 171–182.
8. Криловець М. Г., Качалова, Т. В. Особливості соціально-просвітницького тренінгу як засобу формування усвідомленого батьківства. *Research Notes*. 2024. № 4. С. 23–28.
9. Лисенко Л., Островерх, Г. Особливості емоційних переживань при формуванні образу усвідомленого батьківства. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 1(35).
10. Петриченко Л. Формування відповідального партнерства та батьківства у студентської молоді на засадах ґендерної рівності. *Наукові праці Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 63–72.
11. Федюшкіна К. Практичні аспекти формування свідомого ставлення до батьківства в умовах професійно-освітніх закладів. *Intellectual Archive*. 2019. Vol. 8, Iss. 2. URL: https://doi.org/10.32370/ia_2019_02_27



УДК 37.013.2:37.01(091)(=161.2)

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

Корж Каріна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу Навчально-наукового інституту природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій. Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто основні дидактичні принципи, закладені в педагогічній спадщині Я. А. Коменського. Автор аналізує ідеї природовідповідності, наочності, послідовності та систематичності навчання як складові ефективного освітнього процесу. Підкреслено значущість цих принципів для формування сучасної системи освіти, а також можливість їх адаптації до викликів цифрової епохи.

Ключові слова: Коменський, дидактика, дидактичні принципи, освіта, навчання, педагогічна спадщина.

Постановка проблеми. У сучасній освіті зростає інтерес до фундаментальних педагогічних ідей, які формували основи навчального процесу. Постать Яна Амоса Коменського є визначальною для розвитку дидактики як науки, а його дидактичні принципи залишаються актуальними у контексті реформування освітніх систем, гуманізації та індивідуалізації навчання. Вивчення педагогічної спадщини Коменського дозволяє переосмислити традиційні підходи до викладання та адаптувати їх до потреб ХХІ століття.

Мета статті. Проаналізувати основні дидактичні принципи, сформульовані Я.А. Коменським, та визначити їх значення для сучасної педагогічної теорії й практики.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна думка людства формувалася упродовж століть, проходячи складний шлях від простих уявлень про навчання до складної системи наукових знань про виховання і розвиток особистості. Важливу роль у становленні педагогіки як самостійної галузі

відіграли ідеї видатного чеського мислителя, педагога-гуманіста Яна Амоса Коменського, чиє ім'я назавжди увійшло до історії світової освіти як реформатора навчального процесу та творця основ наукової дидактики [2]. Його педагогічна спадщина, закладена у творах «Велика дидактика», «Материнська школа», «Пансофічна школа» та інших, не втратила своєї актуальності й донині, оскільки пропонує універсальні принципи, що здатні забезпечити ефективність та гуманістичний зміст освітнього процесу в умовах постійних трансформацій сучасної школи.

Основна мета Коменського як мислителя полягала у побудові такої системи навчання, яка б відповідала природним особливостям дитини, враховувала її здібності, потреби й нахили. Саме тому центральне місце у його дидактиці посідає принцип природовідповідності, згідно з яким навчання має ґрунтуватися на закономірностях розвитку особистості, а не на механічному нав'язуванні знань. Цей принцип, що випливає з глибокого розуміння дитячої психології, став визначальним для усієї подальшої педагогічної традиції. У сучасній освіті, яка все частіше звертається до особистісно орієнтованих підходів, ідеї Коменського щодо природовідповідності набувають нового змісту, закликаючи до врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу, когнітивних та емоційних особливостей учнів, стимулювання їхньої внутрішньої мотивації [1].

У дидактичній системі Коменського є принцип наочності, згідно з яким пізнання має ґрунтуватися не лише на словесному викладі, а й на візуальному, практичному засвоєнні матеріалу. Коменський вважав, що все, що тільки можливо, слід показувати учням у наочній формі, адже чуттєве сприймання є основою пізнання [5]. Саме тому він виступав за широке використання ілюстрацій, моделей, реальних об'єктів, що мало не тільки зробити навчання цікавішим, а й закласти міцніші знання. Цей підхід став основою сучасних візуальних технологій навчання, методик мультимедійного супроводу, гейміфікації та інших інноваційних форм подання інформації. У часи Коменського це було революційним кроком, адже традиційна школа спиралася на механічне запам'ятовування, тоді як Коменський прагнув активізувати пізнавальну діяльність дитини [6].

З ключових ідей у концепції Коменського є принцип послідовності та систематичності, що передбачає логічну побудову навчального матеріалу від простого до складного, від загального до конкретного, з урахуванням вікових та інтелектуальних особливостей учнів. Він вважав, що навчання має бути безперервним і впорядкованим, щоб забезпечити поступове формування знань, умінь і навичок [4]. Це забезпечує не тільки кращу запам'ятовуваність, а й глибше розуміння змісту навчання. У сучасній дидактиці цей принцип реалізується через навчальні програми, побудовані за спіральною логікою, модульне навчання, системний підхід до формування компетентностей. Ідеї Коменського у цьому контексті демонструють свою невичерпну цінність, оскільки саме системність є запорукою цілісності освітнього процесу [7].

На його думку, учень не повинен бути перевантажений інформацією, що перевищує його пізнавальні можливості [3]. Вчитель повинен знайти золоту середину між складністю і простотою подачі матеріалу, щоб забезпечити оптимальний рівень навантаження. Коменський рішуче виступав проти тілесних покарань та приниження гідності учня, вбачаючи в навчанні процес співпраці, а не примусу [8]. Це засвідчує його глибоку повагу до особистості дитини, що в подальшому стало основою гуманістичної педагогіки. Сучасна освітня практика дедалі більше опирається на цей підхід, прагнучи створити умови для комфортного, інклюзивного і психологічно безпечного освітнього середовища [1].

Він стверджував, що будь-яке навчання повинно не лише давати знання, а й формувати моральні якості, сприяти всебічному розвитку особистості. Таким чином, дидактика Коменського охоплює не лише технології навчання, але й ширший гуманітарний контекст – виховання у душі добра, співчуття, розуміння та служіння суспільству [3]. У сучасній освітній парадигмі, яка дедалі більше фокусується на формуванні «м'яких навичок», ціннісного орієнтиру, громадянської свідомості, педагогічна спадщина Коменського набуває нової актуальності.

Значення Коменського як основоположника наукової дидактики важко переоцінити. Його ідеї про логічну організацію навчального процесу, врахування вікових та психологічних особливостей учнів, необхідність мотивації, гуманістичне ставлення до дитини стали підґрунтям для розвитку численних педагогічних теорій і шкільних реформ. Його спадщина не обмежується лише історичною цінністю, вона є джерелом педагогічної мудрості, до якого варто звертатися і в наш час. Освіта у XXI столітті, стикаючись з викликами цифровізації, глобалізації, зміни освітніх форматів, потребує нових орієнтирів, які, втім, часто ґрунтуються на вічних засадах, сформульованих ще у XVII столітті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського – це не лише історичний факт, а живий інтелектуальний ресурс, що здатен надихати

сучасних педагогів на пошук нових форм і методів навчання. Його дидактичні принципи залишаються актуальними не лише як теоретичні положення, а як практичні орієнтири для створення ефективної, гуманної та сучасної системи освіти, орієнтованої на потреби особистості та суспільства. Звернення до його ідей є не тільки даниною поваги великому мислителю, а й глибоко осмисленим вибором шляху розвитку освітньої практики в нових історичних умовах.

Література

1. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 237 с.
2. Історія педагогіки. За ред. М. С. Гриценка. К., 1973.
3. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. К., 1940.
4. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Вид. 3-є, доп. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 190 с.
5. Мешко О. І. Історія зарубіжної школи та педагогіки. Тернопіль, 1996.
6. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. Івано Франківськ, 1996.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів освіти. К. : Академія, 2000. 544 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 560 с.



УДК 159.9:316.362[342.711:355.422

СІМ'Я ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК УСПІШНОЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Костюк Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається питання сім'ї учасника бойових дій як важливого чинника для його успішної реінтеграції у цивільне життя. Здійснено аналіз трансформацій, які переживає родина захисника у період, коли подружжя знаходиться на відстані. Окреслено психологічні проблеми, з якими стикаються дружини військовослужбовців. Виокремлено сфери, у яких сім'я може виступати потужним ресурсом для відновлення ветерана після його повернення з зони бойових дій. У статті зазначено також цілі та перспективи психотерапевтичної роботи з сім'ями учасників бойових дій.

Ключові слова: реінтеграція, дружини учасників бойових дій, сім'я як чинник реінтеграції, психологічні травми внаслідок війни.

Вступ. Понад десятиліття триває в Україні війна. Криваві події повномасштабного вторгнення розділили життя українців на «до» та «після». Війна змінює кожного, ні для кого не проходить безслідно. Вона залишає свій страшний відбиток і на тих, хто її бачив, і на тих, хто територіально від неї далеко. Адже вплив військового стресу стосується кожного. Хтось особисто спостерігав, як ворог відбирає життя у мирних людей, жорстоко калічить та принижує, а хтось бачив і чув про страшні звірства із ЗМІ та переживав тяжкий розпач.

Вочевидь, військовий стрес має безліч різних конфігурацій. Починаючи від травмуючого впливу новин про війну по телебаченню, інформації на рівні чуток про подальший розвиток подій, і закінчуючи переживанням важких втрат. Тут і руйнування, і вимушене переселення, і тортури, насилля, жорстокість. Тут і брак харчів та життєво важливих ліків. Тут і болючі смерті та зруйновані доли.

Українські сім'ї знаходяться в постійному стресі та відчувають на собі тиск цілої низки негативних чинників. Насамперед, це відчуття постійної загрози і хвилювання за життя своїх близьких, особливо, якщо хтось несе службу у війську. Звичайно, це і переживання непоправної втрати і горювання у разі загибелі рідних, друзів. Необхідність змінювати умови життя, кидаючи домівку та роботу. Також вагому роль грає і зміна структури сім'ї, коли один з подружжя воює, або доводиться об'єднуватися з іншими рідними, старшим поколінням у сім'ї. Погіршують життя і фінансові негаразди, економічна скрута в державі.

Для українців родинні зв'язки завжди мають велику цінність. Сім'я, де чекають і люблять, виступає для людини потужною опорою, що допомагає долати виклики життя та відчувати внутрішню гармонію. Особливої цінності родина набуває у кризові періоди, коли людині конче потрібні турбота і захист, увага близьких людей. Наразі війна триває вже довгий час і стала великим тягарем і випробуванням для українських сімей.

Постановка проблеми. У зв'язку з актуальними подіями в нашій країні підвищується увага до психологічних чинників реінтеграції ветеранів після повернення до умов цивільного життя. З огляду на тривале перебування в зоні воєнних дій, в умовах психотравмуючої ситуації, період адаптації військовослужбовця може стати черговим стресом. У таких обставинах саме сім'я може мати вирішальне значення і стати потужним ресурсом підтримки.

Основна частина. В Україні в перший рік повномасштабного вторгнення спостерігався сплеск одружень, а далі щороку кількість одружень зменшується, натомість зростає кількість розлучень. Однією з причин є виїзд дружини з дітьми на тривалий час за кордон. Ця обставина, звісно, не сприяє зміцненню стосунків. Тривалий час подружжя перебуває на відстані. Відсутність повсякденного спілкування і взаємодії призводять до втрати близькості, позбавляє відчуття спільної реальності. І так з плином часу почуття можуть поволі згаснути, стосунки зійти нанівець.

Ситуація, коли один з подружжя воює, а інший залишився вдома з сім'єю, також є справжнім випробуванням. Особливо, в реаліях, що склалися на даний час, коли війна триває вже більше трьох років. Така довга розлука сприяє тому, що подружжя звикає жити без партнера поряд. Спочатку змушує звикнути до життя у новому контексті, прийняти набуття нових ролей, а потім може призвести і до розуміння, що обходитися без партнера цілком можливо. По суті, подружжя веде різні способи життя, оскільки військовослужбовець живе поряд з побратимами і виконує свої завдання, знаходячи нові сенси і підтримку у колі бойових товаришів. А дружина, яка часто змушена перебрати на себе і ролі, які зазвичай виконував чоловік, несе на собі подвійне навантаження, але зрештою, привчається з тим справлятися.

Варто окремо зауважити, що період, коли жінка залишилася вдома з дітьми та очікує повернення чоловіка з війни, може бути вкрай виснажливим для неї. У дружин додається страх за життя чоловіка, постійний стрес, втома у зв'язку з підвищеною відповідальністю за сімейні побутові питання, що виливається в соматичні захворювання та бажання, щоб в подальшому чоловік взагалі залишив службу [1, с. 291]. З одного боку, жінка стикається з побутовими проблемами, у вирішенні яких раніше не брала участі. Їй доводиться виконувати обов'язки, які з'явилися в житті після того, як коханий долучився до війська. З іншого боку, жінка переживає психологічні проблеми, і це чи не найважче на даному етапі її життя. Постійна, щосекундна тривога за життя коханої людини. Невідомість, яка позбавляє душевних сил. Коли серед близького оточення немає тих, хто так само чекає повернення з війни рідної людини, то виникає відчуття соціальної ізоляції. Поруч немає тих, хто розуміє. А підтримки чоловіка, який воює, дуже й дуже мало, або немає зовсім, бо майже немає зв'язку. Доводиться шукати додаткові ресурси, мобілізувати свої внутрішні опори, аби забезпечити нормальне функціонування своєї сім'ї тут, у тилу, і підтримувати чоловіка, який воює.

Американський психолог Дж. Креймеєр присвятив своє дослідження життю родин, у яких один з подружжя воює. На його думку, такі сім'ї, в залежності від періоду служби військового, переживають певні етапи, які мають свої особливості та змістовне наповнення. Він виділяє сім таких етапів [5, с. 28]:

1. Очікування від'їзду.
2. Відрив і вилучення.
3. Емоційна дезорганізація.
4. Відновлення та стабілізація.
5. Очікування повернення.
6. Звикання до повернення та повторне узгодження.
7. Реінтеграція та стабілізація.

Варто зауважити, що коли чоловіки знаходяться в зоні бойових дій та відчують шалене психоемоційне навантаження, сім'ї переживають не меншу психологічну травму. Тому допомоги і підтримки потребують як учасники бойових дій, так і дружини з дітьми. Вони також переживають постійну тривогу і страх втрати. Негативні думки, гнітюче почуття невизначеності поступово можуть призвести до депресії, розладів сну, порушень нормального функціонування людини. У жінок можуть спостерігатися ознаки ПТСР, хоч вони і не перебували особисто в зоні бойового зіткнення. Захисник

повертається додому, умовно кажучи, з цілим баулом негативних думок та емоцій. І тут його зустрічає дружина в такому ж важкому та нестабільному психоемоційному стані, як і він сам. Далі може відбуватись розвиток подій, який не призводить до зближення, відновлення стосунків, а навпаки. Подружжя віддаляються одне від одного, не маючи змоги подолати проблеми, отримані внаслідок війни. З часом відстань між ними стає дедалі більша, прірва нерозуміння все глибшає, вони замикаються в собі. Зрештою все це призводить до розлучення [4, с. 100].

Війна, безумовно, залишає свій відбиток на свідомості кожного члена сім'ї: і на чоловікові та дружині, і на дітях, і на близьких, старшому поколінню цієї сім'ї. Дитина, коли не розуміє, чому тата весь час немає вдома, дуже добре «зчитує» важкий психоемоційний стан матері, внаслідок чого і сама стає тривожною та нестабільною. Саме тому сім'я має виступати цінним ресурсом для відновлення і зцілення не лише учасника бойових дій, але і всіх членів його родини.

Військовослужбовець, повертаючись додому, приносить з собою не лише фізичні, а й психологічні травми, отримані внаслідок війни. Учасниками бойових дій не завжди визнається важливість усвідомлення наявності психологічної травми [6, с. 10]. Повернення до цивільного життя може ускладнюватися цілою низкою руйнівних симптомів. Будь-яка людина, яка перебувала в зоні бойових дій, може мати важкі спогади про війну, флешбеки. Існує великий ризик розвитку посттравматичного стресового розладу. Як на особистому, так і на сімейному та професійному рівнях ветеран може відчувати певні труднощі в адаптації до цивільного життя. Відповідно, головним завданням близького оточення в цей період, зокрема сімейного, буде уважне спостереження та підтримка.

Доцільно підкреслити, що військовослужбовці під час несення служби набувають низку вкрай важливих навичок. Ці навички є мега цінними, оскільки дозволяють зберегти життя у бойових умовах. Однак варто розуміти, що зі звільненням зі служби автоматично вони нікуди не зникають і продовжують супроводжувати життя ветерана якийсь час. Тож це може викликати певні труднощі та нерозуміння з боку рідних та друзів, інших людей, які не мають бойового досвіду. Це може ускладнювати життя ветеранів, які намагаються пристосуватися до цивільних умов.

Правила поведінки, які солдати засвоюють в ході бойових дій, були виокремлені відомим американським психотерапевтом, ветераном в'єтнамської війни Френком П'юселіком.

1. Зупинка посеред хаосу. Почувши несподівані гучні звуки або під час метушні навкруги, боєць зупиняється. Зупиняється фізично, емоційно, затримує дихання, максимально напружує зір і слух, щоб знайти причину і негайно відреагувати. Вдома колишній захисник може використати ту ж саму звичку. Будь-який незрозумілий шум або рух примушує «зупинитися», оцінити і реагувати. Проблема в тому, що швидше за все, реакція буде максимальною сильною, як у бою. Оточуючих така бурхлива реакція може налякати.

2. Будь вірний своїм (перевіраним) друзям. У бою солдати можуть довіряти лише перевіраним людям, слова яких співпадають з їх діями. Коли у цивільному житті учасник бойових дій стикається з іншою реальністю, це може створювати серйозну напругу в стосунках.

3. Плануй наперед. У бою солдати завжди планують наперед. Непідготовлений солдат створює загрозу безпеки. Такої ж поведінки захисник може очікувати від своєї сім'ї вдома.

4. «Ні» почуттям. Це правило свідчить: не відчувай емоцій, а також не відчувай своє тіло, якщо тебе це відволікає. Після повернення у цивільне життя це правило може створювати військово-службовцю значні перешкоди для взаєморозуміння.

5. Знай територію. У бою солдат повинен швидко і абсолютно точно знати, де можна сховатися, і він думає про це щомиті. Він повинен знати шляхи наступу і відходу, усі сильні та слабкі сторони свого розташування. Вдома доти, доки ці навички, відпрацьовані до автоматизму, не повернуться на «цивільний» рівень, ветеран приділятиме більше уваги своїй безпеці в навколишньому просторі, аніж людям навкруги, або тому, чим він займається. І це також може викликати напругу та неприйняття оточуючими.

6. Дій у разі загрози. У бою солдати постійно знаходяться в очікуванні загрози. Вдома військові все ще чекатимуть небезпеки набагато частіше, ніж чогось приємного. До того, як це правило буде відкориговане для «дому», військовослужбовець діятиме без роздуму, так, як його цьому навчили у бойових умовах. І це також може стати приводом для конфліктів.

Отже, членам родини учасника бойових дій варто знати про ці правила та завжди враховувати можливість їх прояву. Це дає змогу краще розуміти поведінку, думки та емоції військовослужбовця та відповідно на них реагувати.

Варто зазначити, що роль сім'ї у реінтеграції військових до цивільного життя важко переоцінити. Вона є ключовою, багатогранною, надважливою як для самого захисника, так і для всіх учасників реінтеграційного процесу. Саме у родині створюється той простір, який допомагає ветерану відчувати, що його приймають з усіма його складнощами, він не самотній, його розуміють. Звичайно, сім'я має бути морально готова до того, що доведеться із своїм захисником долати депресію, тривогу, прояви постравматичного стресового розладу, емоційні негаразди.

Можливості родини у допомозі учаснику бойових дій майже необмежені. У багатьох сферах сімейна підтримка військовослужбовця може бути доречною, ефективною і потужною.

Сім'я може створити для ветерана те безпечне середовище, де він почуватиметься комфортно і спокійно відновлюватиметься.

Саме сім'я може дати поштовх для соціальної інтеграції, залучаючи військового спочатку до сімейних заходів, а потім і допомагаючи у встановленні нових соціальних контактів. У сімейному колі він поновлює ті соціальні ролі, що набув раніше, ще за мирного життя. Це не лише суто сімейні ролі, як то чоловік чи дружина, батько чи мати, син чи донька, а й інші соціальні ролі – друг чи подруга, бджоляр, рибалка, наставник тощо.

У сфері професійної реінтеграції сім'я може допомагати у пошуку вільних вакансій, написання ефективного резюме та підготовці до співбесід з роботодавцями. У разі прийняття рішення про зміну фаху члени родини можуть підтримати у навчанні та отриманні нових навичок.

У сфері фізичного відновлення допомога родини також дуже важлива, можливо, навіть і ключова. Тут і організація відвідування лікарів, і допомога у виконанні медичних рекомендацій, і відвідування реабілітаційних установ. Також члени сім'ї можуть активно заохочувати ветерана до виконання фізичних вправ, ведення здорового способу життя.

У сфері фінансової підтримки члени родини можуть допомогти у здобутті важливої інформації щодо пільг, на які може претендувати їхній захисник, та допомогти з їх оформленням. Це також потребує певного часу та зусиль, а учасник бойових дій не завжди готовий такими питаннями займатися.

У отриманні психологічної підтримки роль родини межа важлива. Це і емоційна теплота, турбота та увага, якою члени сім'ї оточують ветерана вдома, і сприяння у відвідуванні психологічних груп для ветеранів, і організація співпраці з психологом.

Отже, вищезазначене коло питань, які доводиться вирішувати військовослужбовцю в процесі реінтеграції, може бути успішно розв'язане за допомогою членів його родини.

Важливо підкреслити, що реінтеграція військовослужбовця може тривати довгий час. Тоді знадобиться багато терпіння від родини, актуалізація великої кількості ресурсів, але саме підтримка близьких людей може зробити потужний внесок на шляху до успішного повернення захисника до умов цивільного життя.

Внутрішня ситуація у сім'ї, її емоційне життя після повернення військовослужбовця з війни може складатися дуже по-різному. Може статися так, що всі члени сім'ї буцїмто вперше знайомляться один з одним. На службу ніби йшла одна людина, а повернулася інша. Доводиться працювати над поверненням колишньої близькості, вчитися довіри, будувати підтримуючі відносини. Ця робота нелегка та тривала. Таке повторне знайомство стосується не лише спілкування чоловіка та дружини, але і стосунків з дітьми, батьками та друзями, відновлення комунікації з колегами, сусідами тощо. Бувають ситуації, коли родина з поверненням військового додому стає більш конфліктною, емоційно нестабільною. Така напруга виникає на фоні стресів, зумовлених військовим життям. І це є проблемним полем для роботи з психологом.

Умовою забезпечення ефективного функціонування сім'ї учасника бойових дій є надання психологічної підтримки членам всієї родини. У профілактичних цілях виникнення небажаних конфліктних ситуацій дуже помічним може стати завчасне інформування членів сім'ї про можливе загострення впливу стресових факторів та певна психоедукація щодо типових негативних емоційних, поведінкових та фізичних реакцій, якими може супроводжуватися процес повернення захисника з війни.

Цілі психологічної терапії із сім'ями учасників бойових дій виділив вітчизняний дослідник Ю. Бриндіков [2, с. 227]. На його думку, психологічну терапію в даному випадку має складати:

- діагностика психоемоційного стану кожного члена сім'ї, який бере участь у сімейній психотерапії;
- покращення психоемоційного стану всіх членів сім'ї, особливо комбатанта;
- формування умінь чітко розподіляти ролі з відповідними правами й обов'язками; в разі потреби – зміна або обмін ролями;
- вдосконалення комунікаційного стилю взаємодії у сім'ї (адекватна реакція на критику);

- створення сприятливих морально і фізично здорових взаємовідносин у сім'ї;
- програвання найбільш проблемних ситуацій, пошук можливих варіантів їхнього розв'язання;
- розвиток уміння спільно розв'язувати проблеми, переходячи з індивідуального контексту на системний сімейний;
- формування вмінь будувати гармонійні стосунки у сім'ї;
- вироблення та прийняття чітких правил поведінки у сім'ї;
- визначення індивідуальних і сімейних системних цілей.

Висновок. Як можемо бачити, робота психолога з сім'єю військовослужбовця передбачає досить широкий контекст. І оскільки процес реінтеграції учасників бойових дій до цивільного життя є складним, вони зазвичай потребують підтримки. Саме сім'я в такій ситуації виступає потужним ресурсом психологічної адаптації. Важливо використовувати потенціал сім'ї для включення ветерана в життя поза війною, а в разі потреби і звертатися за психологічною допомогою. Перспективною в цьому напрямку є розробка фахівцями психокорекційних програм, які спрямовані на підсилення здібностей та розвиток психологічних ресурсів для подолання сімейних ускладнень у ситуації повернення військовослужбовців до цивільного життя.

Література

1. Борисова О.О. Психореабілітація військових і членів їхніх сімей: навч. посіб. Одеса Видавничий дім «Гельветика», 2024. 344 с.
2. Бриндіков Ю. Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій в системі соціальних служб : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Тернопіль, 2019. 559 с.
3. Доценко В. Стратегії підтримки сімей учасників бойових дій та ліквідації наслідків війни. *Problems of Emergency Situations : матер. міжнар. науково-практ. конф.*, м. Харків, 19 трав. 2023 р. 2023. С. 229–231.
4. Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати? Довідник для широкого кола фахівців. Київ, 2023. 164 с.
5. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Т. 1.: навч. посіб. Київ : ОБСЄ, 2018. 208 с.
6. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : колективна монографія / М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко, А. П. Мельник [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.



УДК 159.955:159.922]:316.642.3

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРИВОЖНОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СТИЛІВ МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Кривенко Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано стиль мислення як можливий предиктор тривожності. На основі когнітивного підходу досліджено зв'язок між когнітивними спотвореннями та стилями мислення, які формують схильність до підвищеної тривожності. Висвітлено роль глибинних переконань та автоматичних думок у підтримці тривожних станів, а також наведено гіпотетичну відповідність між типами стилів мислення (за класифікацією Р. Бремсона і М. Харрісона) та когнітивними спотвореннями (за А. Беком та Д. Бернсом). Стаття також висвітлює можливості психокорекції когнітивних спотворень, що сприяють розвитку тривожності, через застосування когнітивно-поведінкової терапії.

Ключові слова: стиль мислення, тривожність, когнітивний підхід, когнітивні спотворення, предиктори тривожності, психокорекція.

Тривожність є одним із найпоширеніших емоційних станів, що суттєво впливає на психологічний добробут людини та може мати довготривалі наслідки для її психічного здоров'я. Вона формується під впливом багатьох чинників, серед яких особливу роль відіграють стилі мислення.

Дослідження свідчать, що схильність до когнітивних спотворень може сприяти підвищенню рівня тривожності та розвитку тривожних розладів [2].

Актуальність проблеми зростає в умовах тривалої військової агресії, що створює високий рівень психоемоційного напруження серед українського населення. Постійний страх за життя, здоров'я близьких, соціально-економічна нестабільність та невизначеність майбутнього стають потужними тригерами для розвитку стійких тривожних розладів. Хронічний стрес і змінені умови життя значно впливають на когнітивні процеси особистості, що може спричиняти посилення неадаптивних стилів мислення та зростання потреби в психологічній допомозі.

Тривожність – це емоційний стан, що супроводжується відчуттям напруги, занепокоєння і невизначеної загрози. Вона активує фізіологічні реакції, як зміни в серцевому ритмі чи м'язовому тонусі, і впливає на мислення, сприйняття та взаємодію з іншими. На відміну від страху, тривожність часто не має чіткого джерела загрози.

Тривога є природною реакцією на невизначені загрози, але може виникати й з внутрішніх причин, як-от підсвідомі конфлікти. Деякі люди мають темпераментну схильність до надмірного занепокоєння через очікування негативних подій. У такому випадку стан напруженості стає хронічним, викликає сумніви у власних силах, знижує впевненість у собі й життєву активність. Це супроводжується негативними переконаннями про себе та униканням ситуацій, що заважає досягати цілей.

Тривожність може мати когнітивні механізми, що посилюють її прояви, серед яких катастрофізація, перебільшення й невизначеність. Це лише деякі з когнітивних патернів, які поглиблюють переживання тривоги. Інші механізми, як надмірне узагальнення, негативні автоматичні думки чи пошук загрози там, де її немає, також сприяють посиленню емоційних реакцій і загостренню тривожних станів. В результаті утворюється цикл, в якому тривожні думки підсилюють фізіологічні реакції стресу, що ще більше посилює тривогу. Відсутність ясності в розумінні джерела загрози та постійне очікування негативних подій лише поглиблюють внутрішній конфлікт, підриваючи здатність адаптуватися до стресу й спричиняючи більш серйозні психічні порушення, як генералізований тривожний розлад, панічний розлад і соціальну тривожність [1].

Стилі мислення – це когнітивні схеми, що формуються в дитинстві й визначають, як людина обробляє інформацію та реагує на стресові ситуації. Вони можуть як знижувати, так і підвищувати рівень тривожності, залежно від домінуючого стилю.

Згідно з класифікацією А. Харрісона та Р. Бремсона (1982), виділяють п'ять основних стилів мислення:

Аналітичний – зосереджений на логічному аналізі й ретельному плануванні.

Синтетичний – орієнтований на бачення загальної картини та інтеграцію різних ідей.

Ідеалістичний – базується на цінностях та емоціях.

Прагматичний – спрямований на ефективність та досягнення результатів.

Реалістичний – ґрунтується на фактах і об'єктивному оцінюванні ситуацій [3].

Таблиця 1

Відповідність стилів мислення та когнітивних спотворень (гіпотетична)

Стиль мислення (Бремсон і Харрісон)	Можливі когнітивні спотворення (Бек, Бернс)	Пояснення
Аналітичний	Катастрофізація, надгенералізація, ментальні фільтри	Схильність до перебільшення загроз і пошуку логіки в усіх аспектах призводить до фокусування на негативному
Ідеалістичний	Повинності ("маю/повинен"), поляризоване мислення, персоналізація	Орієнтація на ідеали часто супроводжується високими очікуваннями, що не відповідають реальності
Прагматичний	Дихотомічне мислення, фільтрація, піперузагальнення	Прагнення результату будь-якою ціною може вести до жорстких оцінок та недооцінки альтернатив
Синтетичний	– (Менша вираженість спотворень)	Здатність бачити ціле і гнучко інтегрувати досвід знижує ризик спотворень
Реалістичний	– (Низький рівень спотворень)	Об'єктивність та орієнтація на факти зменшують ймовірність ірраціонального мислення

Укладено за: Р. Бремсон, М. Харрісон; А. Бек, Д. Бернс.

У межах когнітивно-поведінкової парадигми можна гіпотетично припустити зв'язок між стилями мислення (за Р. Бремсоном та М. Харрісоном) і типовими когнітивними спотвореннями, описаними А. Беком і Д. Бернсом. Попри відсутність прямого емпіричного підтвердження, такий підхід логічно узгоджується з базовими принципами КПТ, згідно з якими саме стиль когнітивної обробки інформації впливає на формування автоматичних думок та переконань. Наприклад, аналітичний стиль, орієнтований на логіку та деталізацію, може сприяти формуванню катастрофізуючих і надгенералізованих суджень у стресових умовах. Ідеалістичний стиль, побудований на емоційних цінностях, часто супроводжується установками на кшталт "маю" або чорно-білим мисленням. Натомість синтетичний та реалістичний стилі, що базуються на інтеграції даних та фактичному аналізі, можуть знижувати інтенсивність когнітивних спотворень, виступаючи певним буфером тривожності. Визначення таких гіпотетичних зв'язків відкриває нові перспективи для подальших емпіричних досліджень.

Стиль мислення може виступати фактором ризику або захисту в контексті розвитку тривожності, опосередковано впливаючи на рівень когнітивних спотворень.

Ключова ідея когнітивної моделі полягає в тому, що мислення – його структура, процеси та результати діяльності – є основною функцією, яка визначає емоційні стани та поведінку людини. Відповідно, спотворення в когнітивній діяльності можуть призводити до формування неадаптивних емоційних і поведінкових реакцій.

При вивченні когнітивних розладів, на основі теорій різних авторів, часто використовуються схожі поняття. Наприклад, у концепції А. Бека йдеться про автоматичні думки, когнітивні помилки, проміжні та глибинні переконання, а також компенсаторні стратегії. У свою чергу, А. Елліс у своїй теорії АВС зосереджується на поняттях ірраціональних установок, холодних, теплих і гарячих когніцій, а також на раціонально-емоційній уяві.

З раннього віку в людини формуються погляди на світ, себе та інших, які можуть бути раціональними чи ірраціональними. Саме ці переконання впливають на сприйняття та інтерпретацію досвіду. Коли переконання є помилковими, це може спричинити спотворені когнітивні патерни, що посилюють тривожність.

Взаємозв'язок основних елементів когнітивної діяльності особистості відображено на (рис. 1).

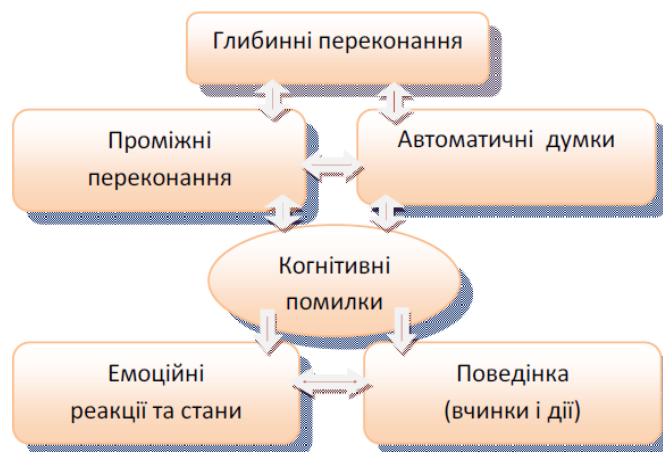


Рис.1. Структура когнітивної діяльності за А.Беком [1, с. 182]

Глибинні переконання – це узагальнені когнітивні структури або схеми, які впливають на багато аспектів психічної діяльності. Вони формують особистісні установки, які визначають, як людина сприймає навколишній світ і саму себе. Глибинні переконання допомагають здійснювати дії – від визнання потреби до досягнення цілей. Проблеми або психічні розлади можуть виникати через активацію неадаптивних переконань і витіснення більш адаптивних.

Переконання можуть бути як позитивними, так і негативними. Наприклад, людина може вважати себе привабливою, розумною, впевненою в собі, чи оцінювати своє соціальне становище як позитивне, з відчуттям цінності серед оточуючих.

Негативні глибинні переконання часто формуються під впливом стресових ситуацій у дитинстві чи підлітковому віці, таких як почуття непотрібності або меншовартості в порівнянні з іншими людьми, або переконання, що батьки чи інші важливі особи не люблять.

Такі переконання можуть бути прихованими і проявлятися в ситуаціях емоційної напруги, особливо у стресових обставинах. У когнітивній терапії виділяють два основні типи негативних переконань: переконання безпорадності та переконання неприйняття. Переконання безпорадності виражається в почутті неспроможності чи безсилля, а переконання неприйняття – у відчутті неприязні або відторгнення з боку інших.

Проміжні переконання – це мислення, яке алогічно виражає ставлення до певних аспектів життя, як от стосунки, припущення щодо досягнення цілей або правила поведінки. Вони можуть впливати на автоматичні думки та поведінку людини, часто без чіткого усвідомлення.

Когнітивні помилки виникають на основі таких переконань і можуть спотворювати процес оцінки реальності. Вони можуть включати амфіболію, гіперболізацію, апеляцію до минулого та інші логічні помилки, що спотворюють реальність і впливають на емоційний стан людини та її поведінку.

Згідно теорії А. Елліса саме ірраціональні переконання, що формуються на основі спотвореного сприйняття подій, і є ключовим механізмом розвитку тривожності.

Спотворення мислення може виражатися в драматизації (перебільшення наслідків події), катастрофізації (оцінка ситуації як кінця світу), або вимогах до себе та інших людей (переконання, що "все повинно бути саме так").

Ці когнітивні спотворення не лише знижують адаптивність особи до стресових ситуацій, а й часто ведуть до емоційної нестабільності. Оцінка ситуацій через призму ірраціональних переконань, таких як "я завжди повинен бути ідеальним" або "життя повинно бути справедливим", створює хронічний емоційний дискомфорт і посилює тривожність.

У цьому контексті важливо розрізняти різні типи когнітивних оцінок:

Холодні когніції – нейтральні або байдуже оцінювані ситуації, що не спотворюють сприйняття і не викликають сильних емоцій.

Теплі когніції – збалансовані, але емоційно гнучкі оцінки, що дозволяють особі адаптуватися до ситуації без значних стресових реакцій.

Гарячі когніції – катастрофічні оцінки, що ведуть до інтенсивних емоційних реакцій, таких як паніка або агресія, і блокують здатність особи адаптуватися [1].

Ці спотворення і є тим механізмом, що підтримує тривожність, оскільки перешкоджають об'єктивному сприйняттю ситуацій і створюють у свідомості образи, що не відповідають реальності. Як результат, людина відчуває постійну емоційну напругу та неспроможність справлятися з життєвими труднощами.

Для ефективної роботи з тривожністю важливо змінювати стилі мислення, сприяючи розвитку більш адаптивних когнітивних патернів. Методики когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) допомагають коригувати спотворені уявлення, навчати позитивному мисленню та зменшувати деструктивні переконання. Основна ідея КПТ полягає в тому, що психологічні труднощі значною мірою зумовлені автоматичними негативними думками та дезадаптивними когнітивними стратегіями, а їхня корекція сприяє зниженню рівня тривожності [2].

Що для цього використовується?

Виявлення та корекція когнітивних спотворень – спочатку навчаємося помічати свої типові «перекося» в мисленні, такі як катастрофізація (перебільшення негативних наслідків ситуації) чи дихотомічне мислення (мислення в крайнощах, без середини). Для цього можна використовувати інструмент, як-от щоденник думок, щоб аналізувати і оцінювати їх на відповідність реальності.

Формування альтернативних інтерпретацій – замість автоматичного "все пропало" шукаємо більш збалансоване пояснення ситуації, яке враховує всі можливі аспекти події, а не лише негативні.

Навички конструктивного вирішення проблем – розвиваємо вміння шукати реальні рішення замість нескінченного прокручування можливих негативних сценаріїв. Також оцінюємо ефективність рішень і їхню відповідність реальним можливостям.

Робота з впевненістю – поступово формуємо відчуття контролю над ситуацією, що допомагає зменшити рівень тривожності.

Щодо поведінкової частини:

Зіткнення зі страхами – замість уникнення поступово вчимося справлятися з тривожними ситуаціями через експозицію, що дозволяє звикнути до можливих небезпек і зменшити страх перед ними, "розігравши" складні ситуації, щоб підготуватися до реальних контактів.

Рольове програвання складних ситуацій – якщо взаємодія з іншими викликає тривогу, можна потренуватися в безпечному середовищі.

Релаксаційні техніки – освоєння дихальних вправ і методів розслаблення для зниження фізіологічної напруги та зменшення стресу [4].

Отже, можемо зробити висновок, що психологічні механізми тривожності через призму стилів мислення особистості сприяють виникненню і підтримці тривожних станів. Негативні когнітивні спотворення посилюють тривогу, підвищуючи сприйнятливність до загроз і уникання ситуацій, що викликають дискомфорт. Це підкреслює важливість корекції стилів мислення для зменшення тривожних реакцій та покращення психоемоційного стану.

Література

1. Кустов А. В., Алексеева Ю. А. Мислення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. 324 с.
2. Романчук О. Когнітивно-поведінкова терапія тривожних розладів. URL: <https://icbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/RomanchukAnxiety-disorders.pdf> (дата звернення: 31.03.2025).
3. Harrison A., Bramson R. Styles of Thinking: Strategies for Asking Questions, Making Decisions, and Solving Problems. Anchor Books, 1982.
4. Clinical Practice Guideline for the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) in Adults. What is Cognitive Behavioral Therapy? URL: <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral> (дата звернення: 31.03.2025).



УДК 159.922.7

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

Кривоніс Артем, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І. В.**, кафедра загальної та практичної психології.

Формування зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно важливим чинником їхнього когнітивного, емоційного та соціального розвитку, оскільки забезпечує здатність до комунікації, навчання, самовираження та адаптації в соціальному середовищі, що в умовах обмежених пізнавальних можливостей набуває особливої значущості в молодшому шкільному віці. У статті розглядаються особливості формування зв'язного мовлення, самооцінки та психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем інтелектуальних порушень та здійснено оцінку особливостей формування зв'язного мовлення з урахуванням їхніх психоемоційних характеристик.

Проведене дослідження включало аналіз рівня самооцінки за методикою «Сходінки самооцінок», психоемоційного стану за тестом Люшера, а також оцінку рівня відтворення тексту як показника сформованості зв'язного мовлення. Встановлено, що у дітей з легкою розумовою відсталістю результати самооцінки переважно знаходились на середньому рівні, однак було відзначено підвищену тривожність і певні труднощі з розумінням та відтворенням тексту. У дітей з помірними порушеннями виявлено найнижчі показники самооцінки, високий рівень емоційної нестабільності та суттєві труднощі у формуванні зв'язного мовлення. Показано, що рівень самооцінки та психоемоційного стану в дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем розумової відсталості впливає на формування зв'язного мовлення. Отримані дані підкреслюють необхідність розробки диференційованих корекційних програм з урахуванням рівня інтелектуального розвитку дітей, спрямованих на розвиток мовленнєвих, когнітивних та емоційних компонентів.

Ключові слова: зв'язне мовлення, інтелектуальні порушення, молодший шкільний вік, розумова відсталість, психоемоційний стан.

The development of coherent speech in children with intellectual disabilities is an extremely important factor in their cognitive, emotional, and social development, as it ensures their ability to communicate, learn, express themselves, and adapt to social environments. This becomes especially significant in primary school age, given the limited cognitive abilities of these children. The article examines the specific features of coherent speech development, self-esteem, and the psycho-emotional state of primary school children

with varying levels of intellectual disabilities, and provides an assessment of the characteristics of coherent speech development considering their psycho-emotional factors.

The conducted study included an analysis of self-esteem levels using the "Self-Esteem Ladder" method, the psycho-emotional state based on the Luscher Color Test, as well as an assessment of text reproduction as an indicator of coherent speech development. It was found that children with mild intellectual disabilities mostly demonstrated an average level of self-esteem, although increased anxiety and certain difficulties in understanding and reproducing texts were noted. Children with moderate intellectual disabilities showed the lowest self-esteem scores, a high level of emotional instability, and significant difficulties in coherent speech development. The results demonstrated that the level of self-esteem and psycho-emotional state in primary school children with different levels of intellectual disability influence the development of coherent speech. The findings highlight the need to develop differentiated intervention programs tailored to the intellectual development level of the children, aimed at improving speech, cognitive, and emotional components.

Keywords: *coherent speech, intellectual disabilities, primary school age, mental retardation, psycho-emotional state.*

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку – одна з умов успішного засвоєння навчального матеріалу, формування навичок усного й писемного мовлення, а також важлива передумова повноцінного соціального функціонування особистості [4]. Зв'язне мовлення забезпечує дитині можливість чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки, будувати комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими, опановувати нові знання та брати активну участь у навчально-виховному процесі [7]. Однак, у дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес має суттєві ускладнення, що пов'язано з порушеннями пізнавальної діяльності. Зокрема, така особливість, як конкретність мислення, недостатній рівень абстрагування, а також знижені показники пам'яті, уваги й обмежений словниковий запас, зумовлюють уповільнений темп і низьку якість формування зв'язного мовлення [3]. Такі діти зазвичай мають труднощі в розумінні й побудові логічно послідовних висловлювань, використанні граматично правильних структур, що значно впливає на їхню здатність до спілкування та навчання [5].

Всебічна психолого-педагогічної підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями охоплює не лише логопедичний аспект, а й розвиток комунікативної мотивації, мовленнєвої активності та створення сприятливого емоційного фону для взаємодії [11]. Ефективне формування зв'язного мовлення вимагає чіткого розуміння особливостей мовленнєвого розвитку таких дітей, аналізу чинників, що впливають на цей процес, та пошуку оптимальних напрямів корекційно-розвивальної роботи. У цьому контексті особливої актуальності набуває поглиблене дослідження умов, які сприяють або, навпаки, ускладнюють становлення зв'язного мовлення в молодшому шкільному віці при наявності інтелектуальної недостатності.

Мета роботи. Оцінити особливості формування зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з урахуванням їхніх психоемоційних характеристик.

Матеріали та методи. Дослідження проводилося на базі спеціалізованих навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями та закладів середньої освіти для дітей з нормотиповим розвитком. У дослідженні брали участь молодші школярі віком від 7 до 9 років. Загальна кількість учасників склала 20 осіб, серед яких було 11 хлопчиків і 9 дівчаток. З врахуванням наявності та відсутності інтелектуальних порушень, а також залежно від ступеня тяжкості цих порушень дітей поділили на три групи: I група – 8 дітей молодшого шкільного віку без інтелектуальних порушень; II група – 6 дітей з легкою розумовою відсталістю; III група – 6 дітей з помірною розумовою відсталістю.

Для оцінки емоційного стану та психоемоційних характеристик дітей були застосовані такі психодіагностичні методики: 1) методика «Сходинок самооцінок» (Т. Габріял) дала змогу визначити характер самооцінки молодших школяра і власного місця у соціальному середовищі [9]; 2) кольоровий тест Люшера (адаптований для дітей), який дозволив визначити емоційний фон, рівень стресу та тривожності дітей [10].

Для вивчення рівня мовленнєвого розвитку дітей використовувалися методи оцінки зв'язного мовлення. Оцінювання рівня зв'язного мовлення здійснювалося за допомогою методики переказу. Дітям пропонувалося прослухати коротке, раніше незнайоме оповідання або казку, після чого вони мали переказати зміст почутого. Усі відповіді фіксувалися й аналізувалися за окремими критеріями: розуміння змісту, структурна організація тексту, словниковий запас, граматична правильність та

мовна плавність. Кожен із цих показників оцінювався окремо, а загальний бал за переказ міг становити максимум 10. Якщо дитина точно відтворювала зміст, вона отримувала 2 бали. За незначні відхилення, правильне мовлення без граматичних помилок і лише незначну кількість підказок – 1 бал. У випадку суттєвих порушень структури, обмеженого словникового запасу, частих пауз і потреби в постійних підказках – 0 балів. Про особливості зв'язного мовлення судили з використанням інтерпретуючої шкали, у якій 10 балів свідчили про високий рівень відтворення; понад 5 балів – про середній рівень; менше 5 балів – про низький рівень розвитку зв'язного мовлення. Окрім того, дітям пропонувалося скласти розповідь, описати предмети і події.

Статистичну обробку результатів здійснювали з використанням U-критерія Манна-Уїтні та t-критерія Стьюдента. Для виявлення взаємозв'язків між психоемоційними та мовленнєвими показниками застосовували кореляційний аналіз за методом Пірсона.

Результати дослідження та їх обговорення. Формування зв'язного мовлення – важливий аспект розвитку дітей молодшого шкільного віку, оскільки рівень його відтворення впливає на соціалізацію, навчання та комунікацію дітей з оточуючими. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес є особливо складним, оскільки обмеженість когнітивних функцій та мовленнєвих навичок ускладнює формування повноцінних висловлювань, що в свою чергу може негативно позначатися на їхній здатності до соціальної адаптації та навчання [6].

Результати визначення характеру самооцінки у дітей з різним рівнем інтелектуальних порушень показали, що у 50% дітей з нормотиповим розвитком виявляється нормальна, адекватна та позитивна самооцінка, оскільки ці діти розмістили себе на середніх сходинках відповідно до методики «Сходинки самооцінок» (Т. Габріял). Водночас у 50% дітей без інтелектуальних порушень виявлений високий рівень самооцінки, що характерно для дітей цього віку, що свідчить про їхню емоційну врівноваженість, впевненість у собі та сформоване уявлення про власну значущість у соціумі. На відміну від них, 66,7 % дітей з легкою розумовою відсталістю мали нормальну самооцінку, оскільки вони розмістили себе на середніх сходинках, а 33,3 % дітей показали низьку самооцінку (рис. 1), що може бути наслідком постійних труднощів у навчанні та соціальній взаємодії [12]. У дітей з помірними порушеннями інтелектуального розвитку спостерігалася найнижча самооцінка, оскільки усі 100% дітей розмістили себе на нижніх сходинках, що свідчить про недостатню сформованість уявлення про себе та низьку впевненість у власних можливостях.

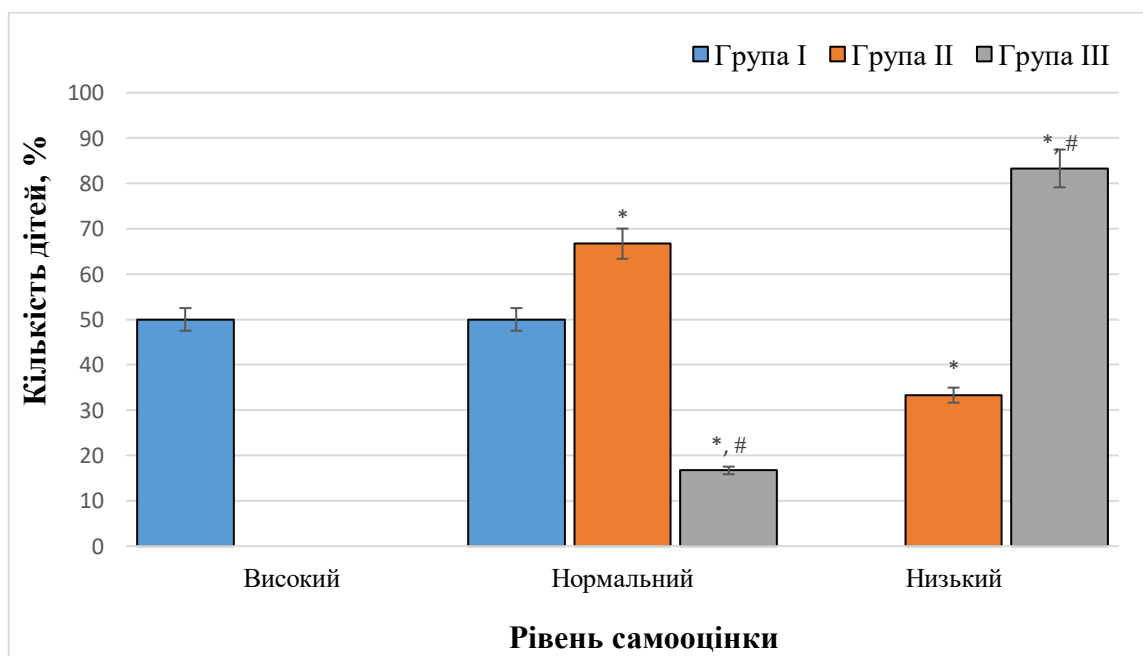


Рис.1. Рівень самооцінки за методикою «Сходинки самооцінок» (Т. Габріял) у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

*Примітка (тут і надалі): I група – діти молодшого шкільного віку без інтелектуальних порушень; II група – діти з легкою розумовою відсталістю; III група – діти з помірною розумовою відсталістю; * – статистично достовірна різниця порівняно з групою дітей без інтелектуальних порушень, $P \leq 0,05$; # – статистично достовірна різниця порівняно з групою дітей з легкою розумовою відсталістю, $P \leq 0,05$.*

Виявлений різний рівень самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями різного ступеня тяжкості може бути пов'язаний з емоційним станом, який було оцінено за допомогою кольорового тесту Люшера. Результати тесту Люшера у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відображали з урахуванням емоційної нестабільності, високої тривожності; низької адаптації до змін та потреб у підтримці, стабільності та позитивному емоційному контакті.

Аналіз результатів показав, що у більшості дітей як з легкою, так і помірно розумовою відсталістю спостерігалася емоційна нестабільність. Так, у групі осіб з легкою розумовою відсталістю таких дітей було 66,7 %, а у групі дітей з помірно розумовою відсталістю – 83,3%, що статистично достовірно відрізняло ці групи (рис. 2).

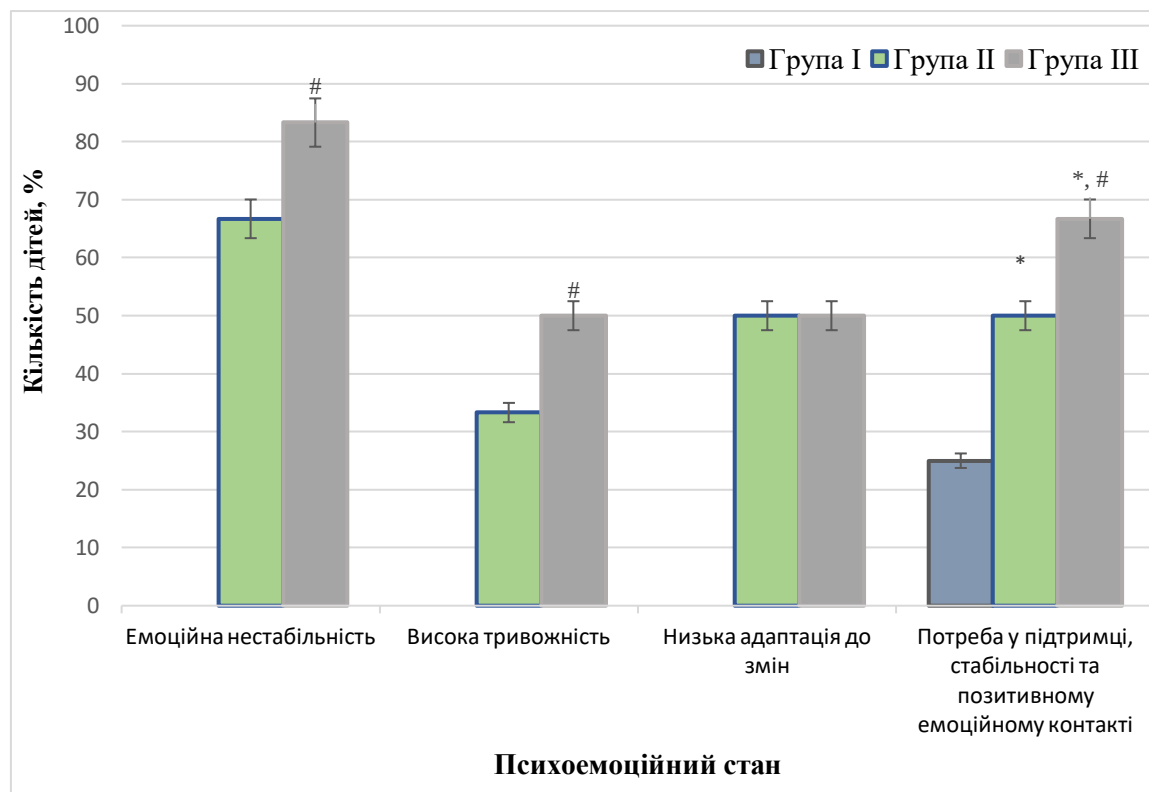


Рис.2. Психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за результатами тесту Люшера

Встановлено, що у групі досліджуваних з помірно розумовою відсталістю виявлено 50 % дітей, у яких спостерігалася висока тривожність, що у 1,5 рази перевищувало відповідний показник групи дітей з легкою розумовою відсталістю ($P \leq 0,05$) (рис. 2). Окрім того, у дітей з помірно розумовою відсталістю була більша потреба у підтримці, стабільності та позитивному емоційному ставленні. Таких дітей було у 1,3 рази більше ніж у групі з легкою розумовою відсталістю ($P \leq 0,05$) (рис.2). Щодо показника низької адаптації до змін, то в обох досліджуваних групах дітей, з таким психоемоційним станом було по 50 % (рис. 2).

У дітей з нормотиповим розвитком не було виявлено емоційної нестабільності, високої тривожності та низької адаптації до змін. У 25 % дітей без інтелектуальних порушень була виявлена потреба у підтримці, стабільності та позитивному емоційному контакті (рис. 2).

Отримані дані є результатом проведення тесту Люшера, у процесі якого діти часто вибирали фіолетовий, коричневий та чорний кольори, що може свідчити про емоційну нестійкість, незрілість, потребу в підтримці та захисті. Такі діти можуть бути більш чутливими до змін середовища, мають труднощі з емоційною саморегуляцією.

Під час проходження тесту більшість дітей ігнорувала основні кольори – синій, зелений, червоний, жовтий, що може бути ознакою зниженого рівня активності, мотиваційної сфери, недостатньої сформованості потреб. Ці результати можуть вказувати на апатію або високу тривожність. Деякі діти віддавали перевагу сірому кольору, що свідчить про розвиток симптому психоемоційного відсторонення, бажання "захистити себе" від світу. Такий вибір часто може бути пов'язаний з супутніми

розладами настрою. Незначна частина дітей вибирала червоний або жовтий колір, що свідчить про імпульсивність, потребу в стимуляції, іноді – гіперактивність. Ці особливості психоемоційної сфери можуть супроводжуватися нестійкою поведінкою або труднощами в самоконтролі [8].

Отже, визначення рівня самооцінки та психоемоційного стану в дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить про наявність труднощів у підтриманні внутрішнього емоційного балансу, що може ускладнюватися обмеженими можливостями до спілкування та самовираження. Ці труднощі особливо помітні у дітей з помірною розумовою відсталістю порівняно з дітьми, які мають легку форму порушень. Зниження здатності до вираження емоцій і потреб через мовлення безпосередньо впливає на формування та розвиток зв'язного мовлення, яке вимагає не лише мовних, а й когнітивно-емоційних ресурсів для побудови логічних, послідовних висловлювань. Тому, на наступному етапі визначено параметри зв'язного мовлення та проведений аналіз основних проблем, які виникають у процесі мовленнєвого розвитку.

Результати проведених досліджень показали, що у групі дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю 66,7 % досліджуваних мали середній рівень відтворення тексту, 33,3% – низький рівень відтворення тексту. У цій групі діти показали загалом кращі результати ніж в групі III (рис. 3). Середній бал для цієї групи коливався в межах від 6 до 8 балів, що вказувало на середній рівень зв'язного мовлення.

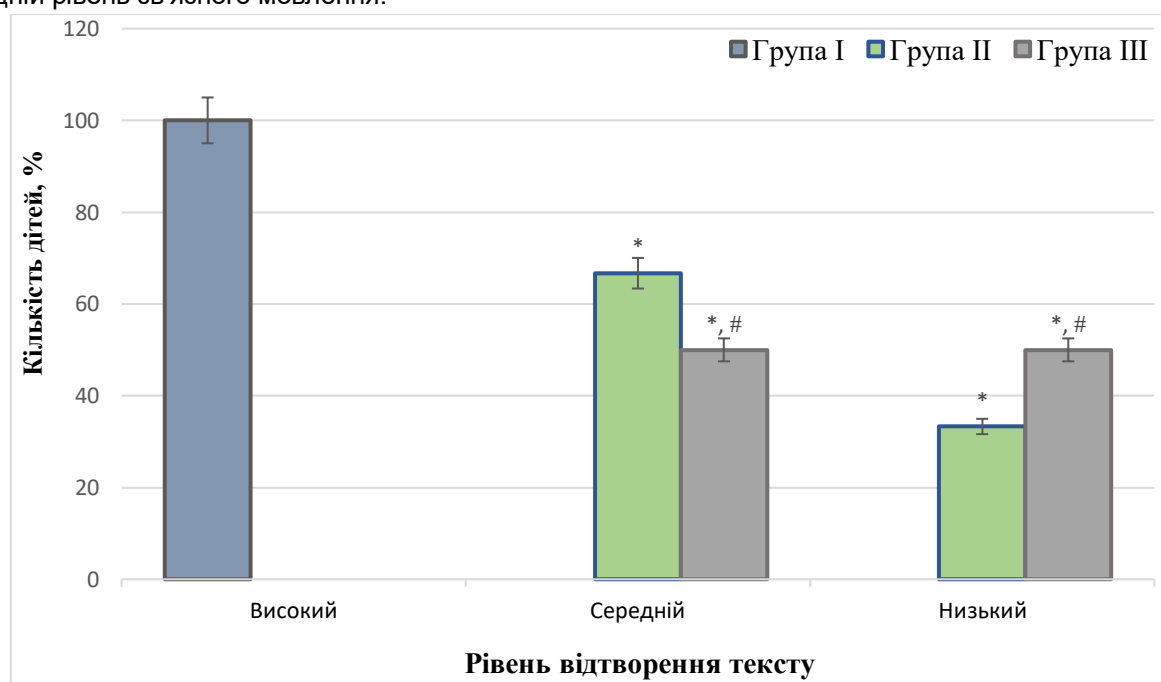


Рис.3. Рівень відтворення тексту в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Під час дослідження діти продемонстрували добрі результати за показниками розуміння тексту, структурування тексту та граматики. Більшість учасників змогли адекватно відтворити зміст тексту, у побудові речення виявлялися помилки.

Показники лексики і плавності мовлення мали певні варіації. У деяких дітей виявлено обмежений словниковий запас, що ускладнювало точне та багатше відтворення тексту, однак у загальному контексті мовлення було достатньо зв'язним і логічним. За середнім балом можна говорити про те, що більшість дітей з легкою розумовою відсталістю здатні до відтворення простих текстів з основними елементами зв'язності, але можуть потребувати додаткової роботи над розширенням лексичного запасу і підвищенням плавності мовлення.

Дослідження характеристик зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з помірною розумовою відсталістю виявило значно нижчі результати порівняно з однолітками, які мають легку форму інтелектуальних порушень. Зокрема, середні показники відтворення тексту в цій групі становили від 3 до 7 балів, що відповідає низькому та середньому рівню сформованості зв'язного мовлення. Частка дітей із низьким та середнім рівнем була однаковою – по 50 %, що статистично достовірно відрізнялося від групи дітей з легкою розумовою відсталістю ($P \leq 0,05$) (рис. 3).

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що діти з помірною розумовою відсталістю зазнають значних труднощів у процесі розуміння тексту, побудови змістовних відповідей і дотримання логіки викладу. У більшості випадків перекази мали неповний характер, були неструктурованими, що негативно позначалося на послідовності викладення думок. Словниковий запас дітей був обмеженим, що перешкоджало точному й повноцінному передаванню змісту та деталізації висловлювань. Крім того, мовлення супроводжувалося великою кількістю граматичних помилок, а також тривалими паузами між частинами висловлювання, що впливало на загальну якість мовлення. Більшість учасників не змогли сформулювати логічно цілісний і зв'язний переказ, припускаючись помилок у граматичних конструкціях, формах слів та побудові речень.

Статистична обробка результатів.

1. Відмінності у рівні зв'язного мовлення між групами.

Для перевірки гіпотези щодо існування статистично значущих відмінностей у рівні зв'язного мовлення між дітьми без інтелектуальних порушень (I група) та дітьми з легкою (II група) і помірною (III група) розумовою відсталістю був застосований U-критерій Манна-Уїтні.

Аналіз показав, що діти I групи (без порушень) мали значно вищі показники за всіма критеріями зв'язного мовлення порівняно з дітьми II та III груп ($p < 0,05$). Водночас між дітьми з легкою та помірною розумовою відсталістю також були виявлені статистично значущі відмінності ($p < 0,05$), що свідчить про зниження мовленнєвих показників зі збільшенням ступеня інтелектуального порушення.

2. Середні значення мовленнєвих показників.

За допомогою t-критерію Стюдента було підтверджено, що середній бал за переказ у дітей без інтелектуальних порушень був статистично вищим ($M = 8,4$) порівняно з дітьми з легкою розумовою відсталістю ($M = 5,2$) та помірною ($M = 3,1$) ($p < 0,01$). Це свідчить про суттєву різницю в рівні сформованості зв'язного мовлення залежно від наявності та тяжкості інтелектуальних порушень.

3. Взаємозв'язки між емоційним станом і мовленнєвим розвитком.

Кореляційний аналіз за методом Пірсона виявив наявність позитивного зв'язку між адекватною самооцінкою та рівнем зв'язного мовлення ($r = 0,62$, $p < 0,05$), що свідчить про те, що діти з адекватною самооцінкою демонстрували кращі мовленнєві результати. Також було встановлено негативний зв'язок між високим рівнем тривожності та мовленнєвими показниками ($r = -0,58$, $p < 0,05$), що вказує на те, що підвищена тривожність може негативно впливати на мовленнєву продуктивність дітей під час виконання завдань на переказ і складання розповіді.

Отримані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованої та комплексної корекційної роботи, яка має охоплювати розвиток граматичних умінь, збагачення словникового запасу та формування навичок організації мовлення. З урахуванням отриманих даних, для дітей з легкою розумовою відсталістю доцільно спрямувати педагогічні зусилля на удосконалення лексико-граматичної компетентності, а також стимулювання спонтанного мовлення [2]. Натомість для дітей з помірною розумовою відсталістю рекомендовано проведення спеціалізованих занять, що включають розвиток навичок структурування висловлювань, активізацію лексичного запасу, а також тренування зменшення кількості пауз і залежності від зовнішньої підтримки у процесі мовлення [2, 1].

Усі 100% дітей контрольної групи з нормальним інтелектуальним розвитком продемонстрували високий рівень відтворення тексту, що проявлявся у послідовному, граматично правильному та логічно структурованому переказі з достатньо розвиненим словниковим запасом.

Отже, отримані результати демонструють чіткий взаємозв'язок між інтелектуальним розвитком, емоційною стабільністю, самооцінкою та рівнем мовленнєвого розвитку. Чим вищий рівень емоційної стабільності та самооцінки тим краще сформовані всі показники зв'язного мовлення. Водночас діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки для корекції самооцінки, стабілізації емоційного стану та розвитку зв'язного мовлення.

Висновок. Інтелектуальні порушення у дітей молодшого шкільного віку суттєво впливають на психоемоційний стан, емоційну стабільність і рівень сформованості зв'язного мовлення. Діти з легкою розумовою відсталістю здебільшого характеризуються середнім рівнем самооцінки та здатністю до відтворення простих зв'язних висловлювань, однак демонструють окремі труднощі у структурі мовлення, використанні лексики та підтриманні емоційної стабільності. У дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігаються глибші порушення – низька самооцінка, високий рівень тривожності, емоційна нестабільність та значні складнощі у формуванні цілісного, логічного висловлювання. З огляду на це, необхідною є реалізація диференційованих корекційно-розвивальних програм, які б

враховували специфіку інтелектуального розвитку дітей та були спрямовані на гармонізацію емоційного стану, стабілізацію емоційної сфери, збагачення словникового запасу й удосконалення навичок зв'язного мовлення.

Література

1. Бабаніна І. О. Шкільні труднощі та їх профілактика у молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Херсон, 2020. С. 32–37.
2. Боряк О. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №2(9). С. 112–121.
3. Dalsgaard S., Thorsteinsson E., Trabjerg B.B. et al. Incidence rates and cumulative incidences of the full spectrum of diagnosed mental disorders in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*. 2020. 77(2). P. 155-164.
4. Голуб А. В. Корекція порушення усного мовлення у дітей при дизартріях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2019. 272 с.
5. Iskrenovic-Momcilovic O., Momcilovic A. ICT in teaching for children with intellectual disabilities. *J Intellect Disabil*. 2021. 8.
6. Капітула М. Формування зв'язного мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями як наукова проблема. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. 41. С. 86-90.
7. Кривоніс М., Дроботій О. Сенсорний розвиток дошкільнят. Ранній вік. Харків: Видво «Ранок», 2021. 192 с.
8. O'Toole, L. Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRICE project. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2020. 49(2). P. 31-44.
9. Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища : монографія / Максимова Н. Ю., Грись А. М., Манілов І.Ф. [та ін.]; за ред. Н. Ю. Максимової. Київ: Педагогічна думка, 2015. 254 с.
10. Тест Люшера. [Електронний ресурс]. URL: https://dytpsycholog.com/2015/04/04/04/інтерпретація-методики-тест-люшера(https://dytpsycholog.com/2015/04/04/04/інтерпретація-методики-тест-люшера).
11. Totsika V., Liew A., Absoud M. et al. Mental health problems in children with intellectual disability. *Lancet Child Adolesc Health*. 2022. № 6(6). P. 432-444.
12. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36-46.



УДК 37.013+37(092)+37.091.33:94(477)

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНСЬКОГО НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Крук Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті розглянуто значення педагогічної спадщини Костянтина Дмитровича Ушинського як одного з основоположників української національної системи освіти. Проаналізовано його ідеї про роль рідної мови, гуманістичний підхід до виховання, єдність морального, інтелектуального й фізичного розвитку особистості. Наголошено на актуальності поглядів Ушинського в умовах модернізації сучасної української школи, війни, цифровізації та пошуку нової освітньої парадигми. Підкреслюється, що його спадщина не лише витримала випробування часом, а й стала методологічною основою для освітніх реформ в Україні.

Ключові слова: Костянтин Ушинський, національна освіта, рідна мова, гуманістична педагогіка, українська школа, педагогічна спадщина, компетентнісний підхід.

Актуальність дослідження. Освіта завжди була й залишається фундаментом розвитку будь-якої держави, а постаті видатних педагогів, які заклали підвалини національної системи виховання і

навчання, продовжують відігравати визначальну роль у її трансформації. У контексті розвитку української освіти важко переоцінити значення постаті Костянтина Дмитровича Ушинського – одного з найвизначніших мислителів, вчених, практиків і реформаторів у галузі педагогіки XIX століття. Його науково-педагогічна діяльність охоплювала широке коло проблем навчання і виховання, серед яких особливе місце займають питання національного виховання, гуманістичного підходу до дитини, єдності навчального і виховного процесу, психологічних основ педагогіки. Саме ці ідеї й визначили подальший напрям розвитку педагогічної науки не лише в російській імперії, під владою якої перебували українські території, а й у подальшій історії освітньої системи незалежної України [3].

Мета дослідження – проаналізувати основні ідеї та принципи педагогічної спадщини К. Д. Ушинського, з'ясувати їхню актуальність і вплив на формування та розвиток сучасної системи освіти в Україні, а також окреслити можливості творчого застосування його ідей у підготовці педагогічних кадрів та організації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна спадщина Костянтина Дмитровича Ушинського справляє потужний вплив на розвиток сучасної системи освіти в Україні. Його ідеї про необхідність гармонійного розвитку особистості, виховання в контексті національних цінностей, моральності та природовідповідності залишаються актуальними і сьогодні. Зокрема, у праці Т.М. Богдана висвітлено значення природи у вихованні дошкільнят, підкреслюється, що Ушинський розглядав природу як важливий чинник формування особистості дитини, її морального та естетичного виховання, що знаходить своє продовження у сучасних підходах до екологічної освіти [1]. У зібраних педагогічних творах самого Ушинського обґрунтовується важливість рідної мови у виховному процесі, необхідність поєднання навчання і виховання, а також визначається пріоритет формування національної свідомості, що є фундаментом сучасної української освіти [2]. У статті S. Marchuk та I. Chemerys розкриваються провідні принципи педагогіки Ушинського – гуманізм, етнічність та природна відповідність, які є важливими орієнтирами в умовах глобалізації та трансформацій освітньої політики України [4]. Водночас у праці В.А. Мосіященко, Л.В. Задорожної та О.І. Курак акцентується увага на розумінні Ушинським виховання як цілісного процесу, що охоплює інтелектуальний, моральний та фізичний розвиток особистості, що повністю узгоджується з концепцією компетентнісного підходу, впроваджуваного в українських закладах освіти [3]. У підсумку можна стверджувати, що педагогічні ідеї К. Д. Ушинського залишаються дієвим підґрунтям для побудови гуманістичної, національно зорієнтованої та ефективної системи освіти в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу. К.Д. Ушинський був одним із перших, хто підкреслив роль рідної мови у вихованні громадянина й патріота, важливість національної самобутності у формуванні світогляду особистості, необхідність гармонійного розвитку всіх складових людської природи – розумової, моральної, фізичної. Його праці стали основою для розробки педагогічних концепцій, навчальних програм, методичних підходів, що активно використовувалися і трансформувалися в освітній практиці протягом наступних поколінь. Зважаючи на глибоку наукову обґрунтованість, міждисциплінарність, а головне – людяність і національну свідомість педагогіки Ушинського, його ідеї залишаються надзвичайно актуальними і в умовах модернізації сучасної української школи.

У світлі нових викликів, перед якими постає українська освіта сьогодні – війна, глобалізація, цифровізація, зміна підходів до формування компетентностей і цінностей, питання переосмислення педагогічної спадщини постає особливо гостро. Сучасна педагогічна думка дедалі частіше звертається до класиків, шукаючи в них відповіді на складні запити сучасності. У цьому контексті постать К.Д. Ушинського є надзвичайно цінною – як символ органічного поєднання національного і загальнолюдського, класичного й інноваційного [1].

Історія педагогічної думки неможлива без згадки про визначну постать Костянтина Дмитровича Ушинського – одного з найяскравіших представників класичної педагогіки, який не лише закріпив наукові засади вітчизняної системи виховання, а й передбачив багато сучасних тенденцій розвитку освіти. Його ім'я асоціюється з гуманістичним підходом до дитини, ідеями народності та національної самобутності освіти, а також із концепцією гармонійного розвитку особистості. Педагогічна спадщина Ушинського має унікальну цінність, оскільки вона не лише витримала випробування часом, а й зуміла адаптуватися до нових викликів, ставши методологічною основою для реформ у сучасній українській освіті. У добу глибоких суспільних трансформацій, реформування змісту освіти, зміни ціннісних орієнтирів молодого покоління, спадщина цього мислителя набуває особливої актуальності як орієнтир у формуванні національної педагогіки з європейським вектором розвитку.

Педагог вважав, що виховання має ґрунтуватися на духовних, культурних і мовних засадах народу, якому належить дитина. Його глибоке переконання в тому, що рідна мова є першоосновою формування свідомості особистості, стало підґрунтям для подальшого утвердження україномовної освіти як чинника державності. Цей підхід є надзвичайно важливим для сучасної України, яка після довгих десятиліть русифікації та мовного тиску активно відновлює свою національну ідентичність. Саме завдяки таким педагогам, як Ушинський, в українській освітній системі сформувалася глибока традиція поваги до рідної мови, культури, історії, що сьогодні лежить в основі концепції нової української школи. Його ідеї були пророчими, адже ще в XIX столітті він підкреслював необхідність навчання дітей рідною мовою не лише задля легшого засвоєння знань, а й задля формування духовного зв'язку з нацією [2].

Ушинський вважав, що освіта повинна охоплювати не лише інтелектуальний розвиток, а й моральне, фізичне та естетичне виховання. Саме тому сучасна концепція компетентнісного підходу, яка лежить в основі реформ в Україні, значною мірою відгукується з поглядами Ушинського. Сьогодні дедалі більше уваги приділяється розвитку емоційного інтелекту, формуванню соціальних навичок, умінню працювати в команді, критично мислити та нести відповідальність за власні дії. Це повністю відповідає ідеалам Ушинського, який стверджував, що школа має виховувати цілісну людину, а не лише фахівця. Його підхід до виховання передбачав органічне поєднання моральних засад із інтелектуальним розвитком, що й сьогодні залишається актуальним у контексті формування громадянських цінностей та соціальної свідомості у молоді.

Він переконливо доводив, що найкращі програми і підручники не матимуть жодної сили, якщо вони не підкріплені особистістю педагога, його любов'ю до дітей, високим професіоналізмом, педагогічною майстерністю. Сучасна українська система освіти поступово переходить до нової моделі педагогіки партнерства, у якій вчитель є не лише джерелом знань, а й наставником, радником, фасилітатором навчального процесу. Ідеї Ушинського про необхідність безперервної освіти педагогів, їхнього особистісного зростання, моральної відповідальності перед суспільством повністю інтегруються в сучасні підходи до підготовки й підвищення кваліфікації вчителів. Більше того, в умовах глобальних змін, коли освіта все частіше переходить у віртуальний простір, роль вчителя як особистості, здатної впливати на учня не лише через знання, а й через приклад, набула нового змісту і ще більшої ваги [4].

Неможливо оминати й наукову сторону спадщини Ушинського, зокрема його внесок у становлення педагогіки як науки. У своїй фундаментальній праці «Людина як предмет виховання» він поєднав знання з психології, анатомії, філософії, етики та соціології, заклавши тим самим міждисциплінарну основу педагогіки. Цей підхід був новаторським для свого часу і залишається надзвичайно важливим для сучасної педагогічної науки, яка дедалі більше орієнтується на системний аналіз процесів навчання та виховання. Його переконання в тому, що дитина є самостійною особистістю з унікальними потребами та можливостями, відповідає сьогodнішньому розумінню інклюзивної освіти, педагогіки розмаїття, диференційованого підходу до навчання. Ушинський підкреслював, що успішність освіти залежить не від жорстких стандартів, а від гнучкості підходів, орієнтованих на розвиток особистості кожної дитини.

Педагогічна спадщина Костянтина Дмитровича Ушинського не є лише історичним спадком чи об'єктом академічного вивчення. Це живе джерело ідей, які можуть і повинні використовуватися в практиці сучасної української школи. Його праці сприяють осмисленню значення національного компоненту в освіті, необхідності морального виховання, важливості формування гуманістичного світогляду та розвитку емоційно-вольової сфери особистості. У контексті воєнних викликів, які переживає Україна, особливо важливо звернутися до ідей Ушинського як до основи патріотичного виховання, формування національної гідності, людяності, готовності до служіння своєму народові. Його педагогіка – це не просто наука про навчання, а філософія духовного становлення особистості, здатної брати на себе відповідальність за майбутнє країни [2].

Висновки. Отже, ідеї та принципи, закладені в педагогічній системі Костянтина Дмитровича Ушинського, не лише не втратили своєї актуальності, а й стали основою для розвитку національної системи освіти в незалежній Україні. Його глибоке розуміння сутності виховання, значення мови та культури, ролі вчителя, необхідності морального і духовного розвитку особистості забезпечує методологічну й ціннісну базу для сучасних освітніх реформ.

Перспективи подальших досліджень. На нашу думку, глибшому розумінню ролі класичної педагогічної спадщини у трансформації сучасної освіти та збереженню національних традицій у

педагогічній науці сприятимуть наступні напрями досліджень: поглиблений аналіз окремих аспектів педагогічної концепції К.Д. Ушинського, дослідження практичного втілення ідей Ушинського в сучасній українській школі, зокрема в контексті реформи НУШ (Нової української школи), компетентнісного підходу, інтегрованого навчання; порівняльний аналіз педагогічних поглядів К. Д. Ушинського з ідеями інших видатних педагогів минулого і сучасності (Я. А. Коменський, В. Сухомлинський, С. Френе, М. Монтессорі тощо); розробка моделей впровадження педагогічної спадщини Ушинського у систему професійної підготовки майбутніх учителів; вивчення впливу ідей Ушинського на формування національно-патріотичного виховання в умовах сучасних викликів та воєнного стану; історико-педагогічні студії регіонального рівня, спрямовані на виявлення традицій упровадження ідей Ушинського в освітніх установах України у різні історичні періоди.

Література

1. Богдан Т. М. К. Д. Ушинський про значення природи у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 31-33.
2. Ушинський К. Педагогічні твори. Київ: Педагогіка, 1990. 528 с.
3. Мосіященко В. А., Задорожна Л. В., Курак О. І. Історія педагогіки / Ушинський про виховання. Суми, 2005. С. 79–92.
4. Marchuk S., Chemerys I. Humanism, ethnics and natural responsibility – determining principles of K.D.Ushynskiy's pedagogical system. *Pedagogičnij časopis Volinì*. 2018. Vol. 4(11), №. 2018. P. 38–44.



УДК 159.942

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ

Кузіна Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається питання емоційних станів вимушених мігрантів з України, у зв'язку із викликами війни та її наслідків. Було проаналізовано статистичні дані та декілька досліджень, які вивчали перебіг емоційних станів українських біженців, що знаходяться зараз у країнах Європи. Розкрито питання відмінностей чинників психоемоційного стану на вимушених мігрантів та мігрантів, що обрали переміщення свідомо.

Ключові слова: емоційні стани, емоції, вимушені мігранти, війна, втрата.

З початком повномасштабної війни Україну вимушено покинули 5,2 мільйона українців, як показують дані Центру економічної стратегії [1]. До цих людей відносяться в основному жінки з дітьми, літні люди, також відносяться певний відсоток чоловіків. Кожна людина мала свої обставини виїзду, додаткові перепони або відповідальність за інших чи тварин, та власний досвід перебування у країні, яка знаходиться у війни. Переважна більшість із тих, хто опинився в країнах Європейського союзу отримала юридичний статус переміщених осіб, що було занотовано у 2001 році та впроваджено вперше у 2022 році у зв'язку з російською агресією [5] та який забезпечував тимчасовий легальний статус з можливістю жити та працювати на території країн ЄС для громадян України.

Приймаючі країни на рівні уряду та звичайних громадян виразили велику підтримку українським біженцям і надали можливість отримати першу необхідну допомогу з житлом, їжею, і головне - перебування у безпеці. Це не тільки дало змогу закрити базові фізичні потреби, а також отримати простір, аби мати змогу почати справлятися з емоційними переживаннями, викликаними війною та сумісними подіями. Це не перша ситуація за останні 10 років, коли відбувається масова вимушена міграція через військові дії - останнє таке масове переміщення відбулось із початком війни у Сирії. Але питання українських біженців вимагає ретельного дослідження через різницю культурних особливостей. Українці дуже відрізняються традиціями та звичками життя від сирійців і натомість є доволі схожими на європейців у порівнянні з цим. Тому фактори, які впливають на емоційний стан можуть як пересікатися, так і мати певні відмінності. Окрім інформативної цілі, це дослідження також

є важливою сходинкою на шляху розробки механізмів роботи з наслідками війни та вимушеної міграції, покращення психологічного стану українських біженців, підвищення їх спроможності до подолання викликів в процесі інтеграції або повернення в Україну.

Аналіз досліджень і публікацій. На цей час вже була випущена певна кількість досліджень на тематику дослідження стану вимушених українських мігрантів, їх емоційного стану та стратегій копіngu. Попри те, що сама по собі міграція є стресогенним фактором та викликає складні психологічні переживання та наслідки, українські біженці стикаються з додатковими навантаженнями і їх досвід може суттєво відрізнятися від досвіду трудових мігрантів. Так, у дослідженні групи науковців (Buchcik J., Kovach V. & Adedeji A.) щодо ментальних наслідків війни для українських біженців, що проживають в Німеччині [4] “в ході систематичної оцінки та мета аналізу (включно з 37 публікаціями) було виявлено, що розповсюдження депресії є вищим серед біженців у порівнянні з трудовими мігрантами”.

Якщо розглядати різницю психологічних чинників, трудові мігранти мають майже такі самі виклики адаптації на новому місці проживання, але не мають багатьох інших факторів.

Найголовніший з них, безумовно, війна: безпосередній досвід переживання війни та наслідків бойових дій. До цього фактора також додається відсутність підготовки до виїзду, яку зазвичай організовує та проходить людина, яка вирішує емігрувати, а також відсутність відчуття повноцінного свідомого на це рішення. Тобто, є фактор вимушеності, який ускладнює внутрішнє відчуття примирення з усіма обставинами, які супроводжують міграцію. Також у ці фактори входить відсутність необхідних ресурсів - фінансових, соціальних, знання мови, наявність відомого місця роботи тощо.

У дослідженні Arash Javanbakht [3], присвяченому можливостям роботи з емоційним станом біженців зазначається наступне: “Поки хтось натякає, що вилучення біженців з контексту війни автоматично полегшить їх невидимі рани, дослідники пропонують протилежну думку. Для прикладу, наше дослідження сирійських біженців через два роки після того, як вони були вимушені покинути свою країну, показує рівень ПТСР у 30% серед дорослих.”

Якщо взяти до уваги всі фактори, які впливають на емоційний стан, та об'єднати можливі чинники за групами, можна виділити наступні категорії:

1. Особисте переживання досвіду військових дій та їх наслідків.
2. Переживання за близьких та їх долю.
3. Досвід втрати: близьких, дому, здоров'я, частини тіла тощо.
4. Втрата соціальної ідентичності, рівня життя та соціуму.
5. Виклики нового життя у новій країні перебування, складність інтеграції.
6. Втрата можливості контролювати своє життя, невизначеність.
7. Підвищена відповідальність.
8. Ризики небезпеки не військового характеру.
9. Втрата звичних ресурсних джерел та ритуалів, емоційне виснаження.

Ці виклики створюють значне психологічне навантаження на людину. Варто зазначити, що українські біженці опинилися в ситуації, коли вони ще не вийшли з контексту подій в Україні та ментально залишаються в українському інформаційному просторі, але фізично знаходяться в новій для себе країні. При цьому вони можуть втрачати зв'язок з близькими в Україні через те, що не мають спільний контекст досвіду, а в новій країні немає можливості прогнозувати своє майбутнє та відчувати повну інтеграцію у суспільство та спиратися на всі звичні для себе ідентифікації та ролі. Нерідко також на новому місці українці часто стикаються з нерозумінням їх особистої ситуації, або нерозумінням війни, чи з дискримінацією, що змушує відчувати себе чужим у цій країні.

У результатах дослідження Шиліної Н.Є. [2], де вивчався емоційний стан трьох груп студентів, де I група - це група вимушених мігрантів, було зазначено, що: “...студенти I групи (біженці) описали свої зміни у настрої, емоціях, поведінці таким чином: «почуваюсь розгубленим», «наче втратив землю під ногами», «тут я якийсь чужий», «сум за батьківщиною», «я ніби загубився», «не знаю, що робити, нічого не хочу», «відчуваю якийсь відрив від реальності», «немає, з ким поспілкуватись»...”.

Аби дізнатися які стратегії використовують українські біженці, щоб владнати з емоційними наслідками війни та вимушеної міграції, ми можемо звернутися до дослідження психологічних факторів та факторів середовища, які впливають на резильєнтність українських біженців, проведені психологами Rizzi D., Ciuffo G., Landoni M., Mangiagalli M. та Ionio C. [7]. В перелічені стратегії входять п'ять основних категорій:

1. Стратегії, сфокусовані на емоційному стані.

2. Стратегії, сфокусовані на проблемі.
3. Уникнення.
4. Стратегії, засновані на вірі.
5. Стратегії, що засновані на почутті приналежності.

Як показує інше дослідження, проведене групою антропологів (Oviedo L., Seryczyńska B., Torralba J., Roszak P., Del Angel J., Vyshynska O., Muzychuk I., & Churpita S), в якому вивчаються механізми копіювання українських біженців [6], ми можемо побачити, що перше місце займає наявність та підтримки сім'ї.

Тема емоційного самопочуття українських біженців залишається такою, яка потребує більш детального дослідження та репрезентації. На наш погляд, особливу увагу необхідно звернути саме на міжкультурне сприйняття досвіду біженців. Тому важливо, аби тему досліджували більша кількість українських психологів, які можуть охопити обидва контексти досвіду - як досвід перебування у країні війни, так і досвід вимушеної еміграції. Це розширить можливість подати на розгляд фокуси уваги, які без цього можуть залишитися непоміченими. Результати цього дослідження можуть стати важливою опорою у розумінні як особливостей саме українських громадян, які опинились за кордоном, так і розумінні феномену вимушеного переміщення у зв'язку з військовою агресією для подальшого коректного реагування та підтримки.

Література

1. Українські біженці після трьох років за кордоном. Четверта хвиля дослідження Центру економічної стратегії. 2024. URL: https://ces.org.ua/refugees_fourth_wave/
2. Шиліна Н. Є. Проблема емоційного стану біженців та переселенців за умов військового конфлікту в Україні на прикладі студентів 5 курсу. 2023. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.2/06>
3. Javanbakht A. Addressing war trauma in Ukrainian refugees before it's too late. 2022. URL: <https://doi.org/10.1080/20008066.2022.2104009>
4. Buchcik J., Kovach V., & Adedeji A. Mental health outcomes and quality of life of Ukrainian refugees in Germany. *Health Qual Life Outcomes*. 2023. Vol. 21, 23.
5. Council Implementing Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of Article 5 of Directive 2001/55/EC, and having the effect of introducing temporary protection. 2022. URL: http://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj
6. Oviedo L., Seryczyńska B., Torralba J., Roszak P., Del Angel J., Vyshynska O., Muzychuk I., & Churpita S. Coping and Resilience Strategies among Ukraine War Refugees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, Iss. 20.
7. Rizzi D., Ciuffo G., Landoni M., Mangiagalli M., & Ionio C. Psychological and environmental factors influencing resilience among Ukrainian refugees and internally displaced persons: a systematic review of coping strategies and risk and protective factors. *Front. Psychol.* 2023. Vol. 14.



УДК 316.362.4:364-782.44 (477)

ПРАВОВІ ЗАСАДИ УСИНОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯМ ЧИННОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ

Лисенко Оксана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Останіна Н. С.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Автор статті висвітлює правові засади усиновлення з урахуванням чинного законодавства України.

Ключові слова: правові засади усиновлення, усиновлення, сирітство, діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування.

Питання сирітства не нове для нашого соціуму, хоча й залишається важливим, оскільки в усіх державах світу присутній прошарок населення – це діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. А значить, що до центру нашої уваги підпадають діти, які потребують підвищеної уваги та спеціальної турботи. Відповідно до ст. 52 ЗУ «Про забезпечення організаційно правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» підтримка

визначеної категорії дітей передається державі. За визначених обставин правовою базою здійснення даного закону виступає державне законодавство щодо соціальної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Чинне законодавство сприяє регулюванню взаємовідносин працівників соціальних служб з надання соціально-правової та матеріальної підтримки з визначеною категорією дітей.

Отже, на сьогодні провідним питанням, що має зв'язок із захистом прав та свобод дітей, у першу чергу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, приділено значну кількість уваги як від держави, так і від навколишнього оточення /служб, що переймаються вирішенням визначеної проблеми. Реалізація прав та потреб дитини-сироти виступає пріоритетним курсом для будь-якої держави. Згідно з цим, для охорони прав та гарантій дитини, потрібно розбудовувати відповідні правові інститути. У нашій країні такою інституцією виступає саме інститут усиновлення, що залишається основним видом родинного влаштування дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування [4, с. 187].

Перша згадка поняття «усиновлення» датується XIV ст., даний термін поширився з англо-французького «adoption», що зі свого боку, було запозичено від латинських слів «adoptio», «adoptio», які трактувалися як «прийняття дитини в сім'ю» [3, с. 192]. Протягом великого відрізка часу, усиновлення відбувалося на основі релігійних переконань або за умов реалізації потреб усиновителів. Мета процесу усиновлення передбачала створення міцних родинних зв'язків, у тому числі нагальну потребу в передачі родинних традицій та спадку [14, с. 186].

У процесі суспільного розвитку, відбулася трансформація провідної мети здійснення усиновлення, центральним мотивом якого стає опіка та турбота про саму дитину та її особисті потреби. І, як слідство, була розроблена законодавча база, що закріпила право дитини на власну родину. Інститут усиновлення вважається найстаршим серед соціальних інституцій країни. У наш час запроваджуються програми підтримки усиновлення чи влаштування дитини у прийомну родину, як максимально доцільних орієнтирів для догляду за дитиною та спілкування з нею.

Прийнявши за основу «Конвенцію ООН про права дитини» [6], наша держава зазначила, що для гармонійного та повноцінного розвитку необхідно знаходитися у родинному оточенні, атмосфері любові, щастя та взаєморозуміння. У процесі боротьби з неконтрольованим сирітством, основою залишається інститут адаптації (усиновлення).

За ст. 20 Конвенції: «дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена батьківської опіки або яка в її власних інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, що мають надаватися державою» [6]. Також, Конвенцією зазначено, що країни, які її ратифікували «визнають і дозволяють існування системи усиновлення та забезпечують, щоб найкращі інтереси дитини враховувалися в першочерговому порядку» [6].

Відповідно до ст. 207 Сімейного кодексу України, усиновлення - це процес, коли усиновлювач приймає особу в свою родину на правах дочки або сина, шляхом рішення суду, за винятком випадків, передбачених ст. 282 СКУ. Одним із таких випадків є процес усиновлення, коли він відбувається на території консульства або дипломатичної установи України, та здійснюється громадянином іноземної держави стосовно української дитини-сироти. Відповідно до ст. 207 Сімейного кодексу України, усиновлення дитини проводиться з метою забезпечення її інтересів та створення стабільних і гармонійних умов життя. При прийнятті рішення про усиновлення, враховуються наступні фактори: етнічне походження, релігійна та культурна приналежність родини, яка усиновлює; рідна мова, а також можливість забезпечення належного виховання та отримання освіти дитиною. Згідно з чинним законодавством, суб'єктами усиновлення є сама дитина та особа, яка виявила бажання усиновити дитину (усиновлювач). Важливо зазначити, що усиновленою особою може бути лише дитина, яка відповідає встановленим критеріям /визначеними згідно законодавства.

На основі СК України та ЗУ «Про охорону дитинства»[1] зазначається тлумачення терміну «дитина». Тобто, дитиною виступає особистість, яка не досягла 18-го віку, тобто неповнолітня особа. Зважаючи на те, що така нормативно-правова база не встановлює меж мінімального вікового періоду усиновленої дитини, але рішення Кабінету Міністрів України про «Порядок провадження діяльності з усиновленням дитини та здійснення нагляду за дотриманням прав усиновлених дітей» № 905 від 8 жовтня 2008 р., формує категорії переліку дітей, яких можна усиновити та надає інформацію про вікові обмеження [13]. Так, наприклад, розглядаючи чинне законодавство нашої держави, ми маємо чітко дотримуватись того списку категорій дітей, що передбачається для здійснення усиновлення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування:

- діти-сироти, в яких батьки померли;
- дитина, у якої батьки позбавлені батьківських прав, чи визнаються безвісті зниклими, неієздатними;
- дитина, родина якої була оголошена померлою;
- дитина, батьки якої залишилися невідомими;
- дитина, яку так і не забрали з пологового будинку чи закладу охорони здоров'я (однак, може бути усиновленою вже після двомісячного віку);
- дитина, що була підкинутаю, знайденою (таку дитину можна усиновити по завершенню двохмісячного терміну, після того як її знайшли);
- дитина, батьки якої надали нотаріальну письмову згоду на усиновлення дитини [15, с. 161].

Остання теза означає, що державною структурою передбачається добровільна відмова батьків від опіки та піклування над дитиною. Дитину можна усиновити навіть у тому випадку, коли відсутній один або обидва біологічні батьки, що погодилися на усиновлення дитини іншими людьми. Дана згода може вважатися позитивним прикладом, тому що дитина, що не має достатнього рівня турботи від біологічної родини, може отримати її після усиновлення та виховуватися людьми, які дійсно цього бажають.

Попри вище перераховане, дійсно присутня можливість усиновити особу, яка вже досягла повноліття, та на законодавчому рівні не визнається як дитина. На основі СК України, рішення про таке усиновлення «приймається у судовому порядку, якщо усиновлена особа позбавлена батьківського піклування. У такому випадку, суд завжди ретельно аналізує сімейний стан усиновлювача, включаючи наявність власних дітей та інші супутні фактори, які можуть мати вагому значимість. Суд повинен враховувати всі обставини, що можуть вплинути на процес усиновлення та визначити, чи буде це в найкращих інтересах дитини [2].

Таким чином, збільшуються шанси на щасливе виховання дитини у «здорових» взаємовідносинах з родиною. СК України передбачає наявність окремої статті щодо здійснення усиновлення рідних братів та сестер: «У випадку, коли рідні брат і сестра перебувають на обліку, вони не можуть бути роз'єднані при усиновленні згідно з чинним законодавством». Це важливе положення, яке має захистити зв'язок і спільність сімейного оточення для дітей, щоб забезпечити їхнє фізичне і емоційне благополуччя.

Фактори, які мають суттєвий вплив на роз'єднання брата та сестри, з'ясовуються виключно під час судового засідання та можуть бути різними. На жаль, чинним законодавством не визначено конкретних обставин для роз'єднання дітей. Але, відомо, що діюче правило може мати негативні наслідки.

Отже, законодавство визнає важливість збереження таких родинних зв'язків і ставить цю засаду на перший план при усиновленні рідних братів і сестер. Проте, можливі випадки коли, за наявності логічного обґрунтування, суд на основі погодження соціальних служб та інших структур, може прийняти рішення про усиновлення лише когось з них, або ж різними парами усиновителів. Законотворці докладають зусиль, щоб таких випадків не відбувалося, тому що діти знаходяться в усвідомленому віці, та мають конкретне уявлення про їх родинний зв'язок, їх розлучення може мати значний вплив, у першу чергу, на психічний стан усиновленої дитини. Збереження родинних зв'язків пояснюється реалізацією принципу гуманності. Варто зазначити, що на основі ст. 210 СК України, у випадку коли дитина знає про здійснення процедури усиновлення, брат чи сестра, мають володіти інформацією про місце проживання другого.

На наше переконання, необхідно розробити дієву програму з питань усиновлення рідних братів та сестер різними подружніми парами, розглянути можливість такого роз'єднання та порядок його здійснення, але залишити можливість братам та сестрам можливість підтримувати контакт. Це буде сприяти збільшенню кількості завершених процесів усиновлення та збереженню взаємовідносин дітей між собою /з братом чи сестрою.

Ще однією характерною властивістю інституту усиновлення вважається чітко визначений та суттєво обмежений список осіб, які мають право стати усиновлювачами. Згідно зі ст. 211 та ст. 212 визначається перелік осіб, які не лише можуть бути претендентами на усиновлення, але й ті, що такого права не мають. Вагомою підставою є те, що претендент на усиновлення має бути особою дієздатною, віком від двадцяти одного року на момент подання відповідного пакету документів до соціальної служби, але це правило не розповсюджується на біологічних родичів дитини [18, с. 3].

Також, законом передбачається наявність різниці у віці між усиновителем та усиновленою дитиною – це має бути не менше ніж п'ятнадцять років. У тому випадку, коли здійснюється усиновлення повнолітньої особи, вікова різниця має перебільшувати вісімнадцять років.

Потрібно зауважити, що до 2011 р. була присутня верхня межа різниці у віці, яка не повинна була перебільшувати 45 років. Хоча, щодо неконституційності такої поправки було відкрито справу №1-4/2009, на основі відповідного звернення Уповноваженого Верховної Ради України з охорони прав людини, щодо конституційної відповідності положення ч. 2. ст. 211 СК України (дана справа відома під назвою «Порядок про різницю у віці між усиновлювачем та дитиною») [19]. Уповноважений представник Верховної Ради України з прав людини зазначав, що дана вікова поправка має дискримінаційний характер та обмежує не лише права дитини, оскільки вона не може бути усиновленою, а й права претендентів на усиновлення. Однак, у 2009 р. КС України ухвалив рішення про те, що дані поправки були конституційними й вже у 2011 р. Кабінет Міністрів України ухвалив Постанову № 1215, яка скасувала верхню межу різниці у віці.

У своєму дослідженні «Державна політика щодо удосконалення нормативно-правової бази інституту усиновлення в Україні» І. Гемерлінг на підтримку цієї поправки зауважив, що скасування верхньої межі для процесу усиновлення змогло «усунуло дискримінаційну норму стосовно вікового цензу» як дітей, так і самих усиновлювачів [12, с. 71]. Під час практичної діяльності, присутня порада, на основі якої має здійснюватися «орієнтування» претендента в усиновлювачі на реалізацію процедури усиновлення такого вікового періоду, щоб до періоду виходу на пенсію, дитина яку встановили досягла 18-го віку. Така порада, у першу чергу, направлена на формування гарантій для майбутнього дитини.

З практики процесу усиновлення варто зазначити, що найчастіше усиновлювачами виступає подружня пара. Проте, зустрічаються випадки, усиновлювачами хоче стати пара, яка знаходиться у цивільних відносинах.

Так, відповідно до ст. 211 Сімейного кодексу України, передбачено положення: "Якщо дитина має лише матір, усиновлення чоловіком не можливе, якщо мати та чоловік не перебувають в офіційному шлюбі, й навпаки. Крім того, якщо дитина має лише матір або лише батька, які втрачають правовий зв'язок з нею через усиновлення, усиновлювачем може бути лише один чоловік або одна жінка, тобто подружня пара. Ці положення мають на меті забезпечити юридичний захист і стабільність для дітей в процесі усиновлення, враховуючи особливості сімейного стану та правового зв'язку між батьками та дитиною [11, с. 34].

Наступне, на що звертається увага, – це першочергове право на усиновлення / ст. 213 СК України/. Отже, першочергове право на усиновлення мають українці; родини, в яких вже виховується біологічна дитина; пара – офіційно одружена. Якщо не брати до уваги основні пункти ратифікованої у нашій державі «Європейської конвенції про усиновлення дітей» (2011), чинне законодавство забороняє усиновити дитини представниками одностатевої пари, оскільки в Україні не легалізовано одностатеві шлюбні взаємини.

Аналізуючи дане питання, саме в межах процесу усиновлення, ця правова колізія суттєво зменшує шанси дитини на усиновлення. На основі досвіду іноземних держав, у яких вже довгий час такі шлюби стали законними, пари максимально спрямовані на те, щоб усиновити та виховувати дитину, тому що у них немає можливості мати власне потомство, однак присутнє велике бажання сформувати цілісну родину.

З метою запобігання непорозумінням при організації процесу усиновлення відповідно до ст. 212 Сімейного кодексу України встановлено конкретний перелік осіб, які не мають права стати усиновлювачами:

«люди, які мають обмеження у дієздатності або були визнані недієздатними, особливо, якщо вони були позбавлені батьківських прав і ці права не були поновлені;

особи, які раніше були усиновлювачами (опікунами, піклувальниками, прийомними батьками, батьками-вихователями) іншої дитини, але усиновлення було скасовано або визнано недійсним через їхню вину, що означає припинення опіки, піклування або діяльності прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу» [10, с. 115].

Ми бачимо присутність чіткої заборони претендувати на роль усиновлювача тим людям, інтереси яких прямо суперечать інтересам дитини. Варіант усиновлення людиною, яка раніше мали проблеми з законом, також, потрібно аналізувати з різних боків. Дійсно, можна зрозуміти намагання законотворців забезпечити дитину щасливим майбутнім з батьками, які не мають кримінальних проваджень та не схильні до злочинної діяльності, не будуть її схилити до порушення закону або ж залучати її до такої діяльності.

З іншого боку, можна уявити проблемну ситуацію, коли повнолітня особа, яка скоїла злочин за ст. 122 КУ, умисне середньої тяжкості тілесне пошкодження іншої особи, отримала вирок у вигляді позбавлення волі. Така ситуація могла статися через різний спектр обставин, наприклад, бійку між представниками молоді, конфліктна ситуація, що призвела до вищезазначених наслідків [8, с. 63]. Однак людина могла переосмислити власну поведінку, проаналізувати ситуації та більше не скоїла жодного злочину. Проте, на основі ст. 212 СК України, вона не зможе стати усиновлювачем, тому що санкція статті не має жодного виключення. Така ж ситуація з другим представником подружньої пари, яка на основі положень статті не має права стати усиновлювачем, та взагалі втрачає дану можливість [10, с. 309].

На наше переконання, визначена санкція статті потребує детального аналізу та реформування у процесі судових засідань, тому що кожна окрема ситуація має детально розглядатися, що дозволить розширити межі усиновлення. Чисельність дітей, яких реально буде усиновити, не має обмежуватися жодними поправками у законі.

Також законом передбачається право на нерозголошення інформації про: знаходження на обліку претендентів на усиновлення,

знаходження у пошуку дитини з метою її усиновлення,
направлення заяви про усиновлення та її подальший аналіз,
отримання рішення суду про усиновлення.

Визначений аспект означає, що сам усиновлювач володіє правом приховати від дитини інформацію про те, що її усиновлено та вимагати від навколишнього оточення нерозголошення даної інформації /до досягнення нею 18-го віку точно/.

До переліку основних прав людини, що направили запит на усиновлення, належить право бути включеною до «Книги реєстрації народжень» батьком або матір'ю дитини, чи повнолітньої людини; можливість додавати нові дані про місце народження усиновленої дитини [9].

Провідними обов'язками усиновлювачів у наш час є:

- особисто забрати дитину із закладу, в якому вона виховується, разом з представниками соціальних служб та представниками служби у справах дітей, після надання відповідного рішення суду про здійснене усиновлення;
- надавати можливість представникам соціальної служби, за місцем знаходження усиновлювачів, проводити заходи контролю за цільовим використанням допомоги при усиновленні дитини;
- не чинити опір представникам соціальної служби, за місцем проживання дитини, проводити з нею бесіди та надавати оцінку житловим умовам;
- надавати інформацію про зміну місця знаходження усиновленої дитини, до соціальних служб або її представникам, яка реалізує контроль за житловими умовами та процесом її виховання [8, с. 355].

Тобто, інститут усиновлення, перш за все, направлений на захист прав та інтересів дитини, яку усиновили. Усиновлення виступає провідним напрямком родинного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Література

1. Закон «Про охорону дитинства»: Закон України від 26 квіт. 2001 р. № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
2. Сімейний кодекс України: Закон України від 10.01.2002. №2947-III. Дата оновлення: 03.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> (дата звернення: 18.04.2025).
3. Гожій І. О. Деякі питання колізійного регулювання міждержавного усиновлення. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2016 Вип.1/2. С. 192–195.
4. Журило С. С. До питання про необхідність забезпечення таємниці усиновлення в Україні. *Часопис цивілістики*. 2014. № 6. С. 187–190.
5. Косенко Н. П. Правові наслідки здійснення усиновлення. *Митна справа*. 2013. № 6 (2.1.). С. 355–359.
6. Конвенція про права дитини: міжнародний документ, ухвалений Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р., ратифікований Законом України від 27 лютого 1991 р. № 789-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 28. Ст. 252.
7. Кушніренко Ю. М. Усиновлення як форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Митна справа*. 2013. № 4 (2). С. 309–313.

8. Микитин В. І. Деякі особливості усиновлення дітей громадянами України. *Право і суспільство*. № 3. Ч. 2. 2017. С. 62–66.
9. Мінсоцполітики зробило процедуру національного усиновлення в Україні прозорішою. *Урядовий портал*. 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/minsocpolitikizrobiloprocedurunacionalnogousinovlennya-v-ukrayini-prozorishoyu> (дата звернення: 15.04.25).
10. Письменна О. П., Мордяк І. А. Основні аспекти усиновлення українських дітей іноземними громадянами. *Цивільне право і цивільний процес, сімейне право, міжнародне приватне право. Науковий юридичний журнал*. № 10. 2020. С. 115–120.
11. Правове регулювання сімейних правовідносин: традиції, сучасність, перспективи (до 15-річчя прийняття Сімейного кодексу України): зб. матеріалів всеукр. студ. наук.-практ. конф., 21.04.2017 р. / за ред. І. В. Чеховської. Ірпінь: Університет державної фіскальної служби. 2017. 248 с.
12. Румянцева-Козовник А. В. Правові аспекти усиновлення іноземцями дітей, які є громадянами України. *Наше право*. 2014. № 6. С. 71–75.
13. Сергієнко Н. В., Нагорна О. О. Проблеми інституту усиновлення в Україні. *Роль приватного права України в забезпеченні прав людини*. 2019. URL: <http://85.198.129.42/bitstream/123456789/4791/1/58.pdf> (дата звернення: 05.03.25).
14. Слабковська А. І. Нормативно-правове забезпечення процесу усиновлення українських дітей-сиріт іноземцями. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 122. С. 185–193.
15. Соловей А. В. Особливості правового регулювання усиновлення дітей іноземцями за сімейним законодавством зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. Серія: Право. 2022. Вип. 72. Ч. 1. С. 161–165.
16. Татаринцева Е. А. Від стигматизації до статусу: законодавча еволюція інституту усиновлення в Англії в кінці XIX – початку XX ст. *Історичні, філософські, політичні та юридичні науки, культурологія та мистецтвознавство. Питання теорії і практики*. 2013. № 12(38). Ч. 2. С. 187–191.
17. Тубольцева Я. С. Виключні особливості розвитку інституту усиновлення у вітчизняному цивільному процесуальному праві. *Інформація і право*. 2019. № 1 (28).
18. Усиновлення дитини, що проживає в Україні. *Рекомендації для іноземних громадян та громадян України, які постійно проживають за кордоном*. Київ: Центр «Адвокат дитини» ВША НААУ. 2023. 15 с.
19. Хто та як може усиновити дитину? *ЮрФем*. 2018. URL: <https://genderindetail.org.ua/spetsialnirubriki/legaladvice/htotayakmozheusinoviti-ditinu-134695.html> (дата звернення: 09.03.25).



УДК 373. 3. 046 – 021. 64. 091. 313

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Лобода Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розкрито сутність та значення проєктної діяльності в освітньому процесі початкової школи. Представлено основні типи проєктів, значення проєктної діяльності для формування ключових компетентностей, розвитку критичного мислення, навичок співпраці та самостійності молодших школярів.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, початкова школа.

Сучасна початкова школа перебуває в процесі активного реформування відповідно до ідей Концепції Нової української школи, де пріоритетом є формування всебічно розвиненої, творчої, ініціативної особистості. У цьому контексті проєктна діяльність набуває особливого значення як ефективний засіб інтеграції знань, розвитку критичного мислення, формування дослідницьких та

комунікативних навичок. Проектні методи дозволяють учням виступати активними учасниками освітнього процесу, самостійно знаходити інформацію, аналізувати її, співпрацювати з однокласниками та презентувати результати своєї роботи. Це відповідає потребам молодших школярів у пізнавальній активності, практичному застосуванню знань та емоційно забарвленому навчанні [1].

У сучасному розумінні проекти – це те, що змінює наш світ: розробка програмної системи, розробка програмно-технічного комплексу управління підприємством, розробка та створення літака чи пароплаву, будівництво житлового будинку або промислового об'єкту, програма науково-дослідних робіт, реконструкція підприємства, створення нової організації, розробка нової техніки та технології, спорудження корабля, створення кінофільму, розвиток регіону - це все проекти.

Проект як система діяльності існує рівно стільки часу, скільки його потрібно для отримання кінцевого результату.

Відмінними рисами проекту є:

- спрямованість на досягнення конкретних цілей;
- координоване виконання взаємозалежних дій;
- обмеженість у часі з чітко визначеними початком та завершенням;
- унікальність дій по плануванню, виконанню робіт та результатів [2].

Під час визначення виду навчального проекту рекомендуємо користуватися класифікацією, запропонованою Є. Полат.

За домінуючими видами діяльності виділяють проекти:

1. Творчі проекти зазвичай не мають чітко продуманої структури, вона розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників проекту. Оформлені результати можуть бути у вигляді збірника, сценарію, програми свята тощо.

2. Ігрові (рольові) проекти мають відкриту структуру. Учасники беруть на себе певні ролі. Результати можуть визначатися на початку проекту, або до його завершення. Наявний високий ступінь творчості. Ведучий вид діяльності учнів в таких проектах - рольова гра.

3. Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації, її аналіз та узагальнення фактів. Потребують чіткої структури, можливостей систематичної корекції під час проектної діяльності.

4. Дослідницько-пошукові проекти за своєю структурою максимально наближені до наукових досліджень (постановка проблеми; формулювання гіпотези; планування та розробка дослідницьких дій; збір інформації, її аналіз та узагальнення; підготовка та оформлення результату проекту; публічна презентація результату; рефлексія). Такі проекти потребують чітко продуманої структури, визначеної мети, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значимості.

5. Практично орієнтовані відзначаються чітко визначеним із самого початку результатом діяльності учасників проекту, який зорієнтований на соціальні інтереси самих учасників роботи (годовника, портфолію, книга класу, газета, документ, відеофільм, спектакль, тощо). Кінцевий продукт доцільно використати у житті. Потребують продуманої структури, навіть сценарію діяльності учасників із визначенням функції кожного [3].

Які ж переваги має проектна діяльність?

Так традиційна аудиторія перетворюється у відкритий навчальний простір, в якому учні рухаються у власному темпі; у процесі виконання проекту учні самонавчаються та самовдосконалюються; навчання на основі запам'ятовування та повторення переходить до інтеграції, відкриття та презентації набутих знань. Таке навчання надає вчителям можливість вибудувати позитивні стосунки з учнями за нових умов, підкресливши їхні індивідуальність і природні таланти.

Організовуючи проектну діяльність у початковій школі, учитель має враховувати вікові й психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Важливо розрізняти проекти за кількістю учасників:

1. Індивідуальні - проект виконується одним учнем. Учитель допомагає скласти план діяльності, проводить індивідуальні консультації.

2. Парні - проект виконує двоє учнів. Вони складають спільний план дій; визначають форму представлення результату; добирають творчу назву свого проекту; беруть активну участь в організації публічного захисту проекту.

3. Групові - робота в групі полягає в тому, щоб у процесі розробки навчального проекту учасники обмінювались власним досвідом, радились один із одним, училися знаходити спільні рішення. Учитель узгоджує діяльність груп учасників; гнучко підпорядковує їй спільній темі та меті; проводить консультації, а за потреби – надає допомогу [4].

У ролі перших проєктів у початковій школі варто обрати групові. Це надасть можливість диференційовано розподілити проєктне завдання: після здійснення проєкту кожна дитина вважатиме себе здатною брати участь у його виконанні. Контроль за виконанням проєктних завдань має бути ретельним, адже теоретичних, практичних знань та вмінь у молодших школярів ще бракує.

У сучасному суспільстві набирають обертів інноваційні методи навчання. Проєктна діяльність спонукає учнів до пошуку, аналізу, вміння взаємодіяти в команді, вміння користуватися отриманими знаннями, вміннями і навичками, тощо.

Як і будь-який інший метод, метод проєктів має свої переваги та недоліки у використанні. Але не дивлячись на це дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість учням проявляти самостійність, забезпечує підтримку стійкого інтересу до вивчення різних предметів, поглиблює та систематизує знання учнів по вивченій темі.

Таким чином, впровадження проєктної діяльності є актуальним кроком до створення сучасного, особистісно орієнтованого освітнього середовища, що сприяє розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Література

1. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29.04.2025).
2. Основні поняття. особливості IT-проєктів URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1095942/mod_resource/content/1/lec1.pdf (дата звернення: 29.04.2025).
3. Проєктна діяльність у початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/proektna-diyalnist-u-pochatkoviy-shkoli-263109.html> (дата звернення: 30.04.2025).
4. Сисоева С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проєктів. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1617/1/S_Sysoyeva_NPO_1_GI.pdf (дата звернення: 27.03.2025).



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

Лопатюк Максим, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається проблема розвитку морально-вольових якостей у військовослужбовців як складової професійної придатності та психологічної стійкості в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: морально-вольові якості, військовослужбовець, психологічна стійкість, патріотизм, професійна придатність, саморегуляція.

Постановка проблеми. Формування особистості військовослужбовця є складним психолого-педагогічним процесом, у центрі якого стоїть розвиток морально-вольових якостей. В умовах зростання психологічного навантаження, гібридних загроз та бойових дій, здатність до морального вибору, витримки, дисципліни та самоконтролю стає визначальним чинником ефективності професійної діяльності військовослужбовця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику морально-вольового виховання висвітлювали у своїх працях А. Маслоу, К. Роджерс (мотивація та самореалізація), С. Рубінштейн, О. Леонтьєв (роль вольового акту в діяльності), а також українські вчені Н. Ніколаєва, І. Зязюн, О. Киричук, які досліджували професійну підготовку військових кадрів. Зокрема, І. Зязюн акцентував увагу на моральному вихованні як ключовій складовій формування особистості. Проте недостатньо вивчено специфіку розвитку саме морально-вольових якостей в умовах військової служби в сучасних умовах.

Метою даної статті є обґрунтування значимості морально-вольових якостей військовослужбовця та виявлення ефективних підходів до їх розвитку в системі професійної військової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Морально-вольові якості охоплюють низку характеристик: відповідальність, мужність, самовладання, принциповість, дисциплінованість, патріотизм, що формуються як у процесі повсякденної військової діяльності, так і через спеціальні виховні методики. Їх розвиток неможливий без систематичного підходу, що включає морально-психологічну підготовку, тренування вольової регуляції поведінки, психологічну підтримку та моделювання ситуацій морального вибору.

У дослідженні А. Маслоу розглядався розвиток особистості через призму ієрархії потреб. Вольові якості, зокрема самодисципліна і мужність, пов'язані з потребами у самореалізації. Військовослужбовець, долаючи страх і труднощі, прагне реалізувати свій вищий потенціал.

Дослідник К. Роджерс підкреслював важливість гуманістичного підходу та "Я-концепції". Морально-вольові якості розвиваються через усвідомлення себе, внутрішню мотивацію й самоприйняття. У контексті армії це дозволяє особистості зберігати гідність і етичність навіть у стресових умовах.

Вчені С. Рубінштейн, О. Леонтьєв розглядали особистість як активного суб'єкта діяльності. Вольові якості формуються через діяльність, цілеспрямованість та подолання перешкод. Військова служба – потужний чинник формування таких рис як рішучість, витривалість, здатність до самопожертви.

Українські науковці Н. Ніколаєва, І. Зязюн, О. Киричук акцентували увагу на педагогічному аспекті формування морально-вольових якостей. Н. Ніколаєва вивчала моральне виховання, І. Зязюн – ціннісну основу професійної діяльності, О. Киричук – психолого-педагогічні умови розвитку лідерства і волі. Вони вважають, що системна підготовка, виховна робота та психологічна підтримка є ключовими у формуванні моральної стійкості військових [1, с.280; 2, с. 200].

Експериментальні дослідження науковців О. Киричук, В. Петренко свідчать, що цілеспрямована робота з формування вольових рис зменшує рівень тривожності, підвищує впевненість у собі та здатність приймати рішення в умовах ризику. Ефективними методами виявилися рольові ігри, морально-психологічні тренінги, індивідуальне консультування [2, с.150; 3, с. 13].

Водночас важливо враховувати індивідуальні властивості особистості військовослужбовця, зокрема його мотиваційний профіль, життєвий досвід, особливості емоційного реагування. Використання комплексної діагностики дозволяє підібрати оптимальні шляхи формування вольових рис для кожного індивіда.

До основних методів впливу на формування морально-вольової сфери належать: тренінги саморегуляції, практики прийняття рішень в умовах стресу, фізичні випробування, морально-психологічна підготовка, групові обговорення моральних проблем та ситуаційний аналіз поведінки у кризових умовах. Крім того, ефективним є включення в навчально-виховний процес елементів етичного лідерства, що сприяє усвідомленню прийняття рішень і підвищенню відповідальності.

Психолого-педагогічна наука вказує на взаємозв'язок між моральними установками та вольовими механізмами. Так, за С. Максименком, морально-вольові якості розвиваються через включення особистості у значущі соціальні практики, в яких реалізуються моральні цінності. Дослідження С. Журавльової підтверджують, що систематичне формування таких якостей суттєво знижує рівень психологічного вигорання та підвищує здатність до самоконтролю [6, с. 300; 7, с. 200].

Дослідниця В. Дуброва розглядає ключові аспекти формування морально-вольових якостей у контексті військової служби. Серед яких: психологічна адаптація, авторка підкреслює важливість адаптації військовослужбовців до стресових умов служби, що є основою для розвитку стійкості та вольових якостей; роль морально-вольових якостей, акцентує на значущості таких якостей, як витривалість, рішучість та самоконтроль, які сприяють ефективному виконанню службових обов'язків; методи формування, вчена пропонує використання психологічних тренінгів, індивідуального консультування та групових занять для розвитку необхідних морально-вольових якостей; підтримка командирів, особлива увага приділяється ролі командирів у підтримці та розвитку морально-вольових якостей підлеглих через особистий приклад та створення сприятливого психологічного клімату.

Дослідження В. Дубрової підкреслює, що розвиток морально-вольових якостей є невід'ємною складовою професійної підготовки військовослужбовців. Застосування комплексного підходу, що включає психологічну підтримку, тренінги та лідерську підтримку, сприяє формуванню стійких та ефективних військових кадрів [4, с.10].

Актуальною є також робота з профілактики девіантних проявів, що можуть свідчити про недорозвиненість морально-вольової сфери: деструктивна агресія, безвідповідальність, уникання

відповідальності тощо. Застосування психологічного моніторингу та індивідуального консультування сприяє своєчасному виявленню проблем і впровадженню корекційних програм.

Розробка та впровадження інноваційних програм, зокрема методик візуалізації бойових завдань, когнітивно-біхевіоральних стратегій, а також військових адаптивних тренінгів, стає надзвичайно актуальною в умовах бойових дій. Позитивним є досвід Канади та Ізраїлю, де активно застосовуються стратегії відновлення для підвищення морально-вольової стійкості військових.

Морально-вольові якості є базовими характеристиками, що визначають психологічну готовність військовослужбовця до дій в екстремальних умовах. Їх формування має стати пріоритетом у системі професійної підготовки та підтримки особового складу. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку інноваційних методик морально-вольового тренування та вивчення впливу бойового досвіду на розвиток особистісної стійкості.

Висновки. Морально-вольові якості військовослужбовця є системним утворенням, що включає моральні переконання, особисту відповідальність, здатність до саморегуляції та вольову стійкість. Розвиток цих якостей має ґрунтуватися на цілісному підході, який враховує як індивідуальні, так і соціально-професійні чинники.

Література

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ: Либідь, 1999. 320 с.
2. Киричук О. Л. Психологія професійної діяльності військовослужбовців. Київ: НАОУ, 2017. 284с.
3. Петренко В. В. Розвиток вольових якостей у контексті підготовки до бойових дій. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. 15 с.
4. Дуброва В. Психологічна адаптація військовослужбовців у стресових ситуаціях. *Наукові записки НАОУ*. 2021. № 3. 12с.
5. NATO Human Factors and Medicine Panel. Military Resilience and Moral Readiness. NATO Science & Technology Organization, 2021. 112 pp.
6. Максименко С. Д. Генезис життєтворчої особистості: психологічний аспект. Київ: КММ, 2006. 400 с.
7. Журавльова С. М. Формування моральної стійкості у курсантів вищих військових навчальних закладів. Харків: ХНУВС, 2019. 256 с.
8. Grossman D. On Combat: The Psychology and Physiology of Deadly Conflict in War and in Peace. RPCT Research Publications, 2008. 403 pp.



УДК 159.922.7

МОРАЛЬНО-ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ РІЗНОГО ВІКУ

Лось Катерина здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. біол. наук, доц. **Никоненко О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто особливості морально-духовного розвитку школярів різного віку. Також проаналізовано психологічні особливості розвитку моральних цінностей та духовної свідомості учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Визначено чинники, що впливають на формування морально-духовної сфери особистості та окреслено умови, за яких цей процес є найбільш ефективним.

Ключові слова: морально-духовний розвиток, школярі, вікові особливості, цінності, виховання, особистість.

Актуальність теми. Сучасні суспільні виклики, моральна криза та динамічні зміни в соціокультурному середовищі вимагають посиленого акценту на виховання духовності та моралі у підростаючого покоління. Особливої актуальності набуває питання морально-духовного розвитку школярів, тому що саме в період шкільного навчання відбувається інтенсивне становлення ціннісної сфери особистості, її світоглядної позиції та етичних установок.

Проблема морально-духовного розвитку особистості є актуальною у вітчизняному науковому просторі та висвітлена в працях багатьох українських вчених. Зокрема, І. Д. Бех обґрунтовує

концепцію особи стіно орієнтованого виховання, в якому моральний розвитку виступає ключовим чинником формування відповідальної, гуманної особистості. Він розглядає духовність як внутрішню основу моральних дій, пов'язуючи її з потребою у самореалізації й совістю.

Т. О. Левківський аналізує механізми становлення моральної свідомості школярів у контексті впливу родинного і шкільного виховання, акцентуючи увагу на необхідності формування у дітей цілісної системи моральних цінностей. Його дослідження наголошують на важливості емоційно-ціннісного досвіду, який дитина набуває у процесі взаємодії з близьким соціальним оточенням.

О. В. Сухомлинська досліджує духовно-моральне виховання в контексті історії та педагогічних традицій української освіти, наголошуючи на значущості національно-культурних цінностей у процесі виховання молодих людей.

Н. М. Литвинова зосереджує увагу на взаємозалежності між моральним вихованням та розвитком емпатії, здатності до співчуття, як фундаменту моральної поведінки. У її роботах підкреслюється значення комплексного підходу, що об'єднує психологічні, педагогічні та етичні складові.

Необхідно також відзначити праці Л. С. Артюхової, котра досліджує становлення духовно-моральних орієнтирів підлітків у загальноосвітній системі, акцентуючи на впливі постаті вчителя та моральному клімату в учнівському колективі.

Аналіз наукових матеріалів демонструє системний підхід українських науковців до питання морально-духовного розвитку учнів, що враховує як індивідуальні вікові особливості, так і соціально-культурні аспекти виховання.

Мета дослідження є визначення вікових особливостей морально-духовного розвитку школярів, виявлення ефективних умов та чинників, котрі сприяють формуванню ціннісної і духовної свідомості учні.

Виклад основного матеріалу. Морально-духовний розвиток школярів є складним і багатовимірним процесом, що охоплює поступове формування внутрішніх переконань, ціннісних орієнтацій, здатності до морального вибору, рефлексії, емпатії та дотримання соціальних норм. У центрі цього процесу – взаємодія дитини з дорослими, однолітками, суспільством загалом, а також вплив освітнього середовища й культурних традицій.

У процесі дослідження було встановлено, що морально-духовний розвиток школярів має вікову специфіку, яка визначає не лише зміст і структуру моральних уявлень, а й механізми, через які ці уявлення закріплюються в поведінці. У молодшому шкільному віці провідну роль у формуванні моральних уявлень відіграють дорослі – батьки, вчителі, вихователі, авторитет яких сприймається безумовно. У цьому віці діти переважно орієнтуються на зовнішні оцінки, формальні правила і наслідування. Основу морального розвитку становлять приклади з казок, історій, власного досвіду та схвалення з боку значущих дорослих. Духовні орієнтири ще не мають сталої структури, однак закладається фундамент елементарних уявлень про добро, справедливість, чесність і допомогу ближньому.

У підлітковому віці моральна свідомість зазнає глибоких трансформацій. Саме на цьому етапі формуються внутрішні моральні переконання, зростає здатність до моральної рефлексії, виникає потреба в самоідентифікації та усвідомленні особистої системи цінностей. Особливу роль починають відігравати однолітки, а вплив авторитету дорослих знижується. Підліток схильний до пошуку сенсу в моральних настановах, критично переосмислює наявні норми, виявляє інтерес до філософських і духовних категорій. На цьому етапі важливо забезпечити школяреві умови для морального вибору, формування власної позиції та осмислення наслідків вчинків [2].

У старшому шкільному віці морально-духовна сфера стає більш інтегрованою. Юнаки й дівчата здатні до абстрактного мислення, моральних узагальнень, розуміння універсальних людських цінностей. На цьому етапі вже простежується тенденція до внутрішньої саморегуляції поведінки відповідно до особистісно значущих переконань. Молодь активніше виявляє соціальну відповідальність, здатність до альтруїзму, участі в волонтерських ініціативах, громадянській активності. При цьому надзвичайно важливим залишається підтримуюче середовище – як у родині, так і в навчальному закладі, де реалізуються програми морально-духовного виховання.

Отримані результати дослідження засвідчили необхідність диференційованого підходу до формування морально-духовних якостей учнів різного віку. Це передбачає врахування етапів психічного розвитку, емоційної зрілості, індивідуальних особливостей і соціального контексту. Успішна реалізація морального виховання потребує міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів, соціальних працівників і батьків. Ефективність таких впливів значною мірою залежить від послідовності, автентичності прикладу з боку дорослих, а також створення безпечного морального

середовища, де школяр може не лише отримувати знання, а й проживати моральні ситуації, робити вибір і нести відповідальність за власні вчинки [1].

Останні дослідження в галузі нейропсихології показують, що моральне мислення пов'язане з активністю префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за рефлексію, емпатію, прийняття рішень і соціальну поведінку. У підлітковому віці ця зона мозку ще формується, що пояснює схильність до імпульсивних рішень та моральної нестабільності. Тому створення безпечного простору для морального самовираження в цьому віці є вкрай важливим.

Ефективним психологічним інструментом розвитку морального мислення є робота з моральними дилемами – ситуаціями, у яких немає однозначно правильного рішення. Дослідження показують, що обговорення таких дилем (наприклад, за методикою Лоуренса Колберга) допомагає учням розвивати здатність до моральної аргументації та емпатії. Це не лише тренує мислення, а й розвиває здатність «стати на місце іншого» [4].

Сучасні школярі зростають в умовах цифрової реальності, що суттєво впливає на їхній морально-духовний розвиток. З одного боку, доступ до різних культурних кодів, моделей поведінки та інформації дає змогу розширити моральний кругозір. З іншого боку, онлайн-середовище спричиняє ризики – зниження рівня емпатії (через анонімність), агресію в комунікації (кібербулінг), розмитість понять про добро і зло. Це ставить перед педагогами нові виклики щодо морального виховання в умовах діджиталізації.

У психології доведено, що залучення школярів до мистецтва (літератури, музики, живопису, театру) сприяє емоційній чутливості, розвитку уяви, моральному зростанню. Мистецтво викликає співпереживання, дає можливість прожити чужий досвід і зробити внутрішній вибір. Це особливо ефективно в підлітковому віці, коли абстрактні бесіди про мораль можуть сприйматися з недовірою [3].

Українська педагогічна традиція приділяє увагу моральному вихованню через національні символи, фольклор, звичаї та духовну спадщину. Умовно кажучи, через казку, пісню, народну думу передається ціннісна система поколінь. Використання культурно-національного контексту підсилює відчуття приналежності та відповідальності, що важливо для духовної ідентичності школяра.

Морально-духовний розвиток школярів є складним багатовимірним процесом, що залежить як від вікових особливостей дитини, так і від соціального, культурного та освітнього контексту, в якому вона зростає. У молодшому шкільному віці домінують емоційно-залежні моральні оцінки, що формуються під впливом значущих дорослих. У підлітковому ж віці набуває сили здатність до моральної рефлексії, самостійного вибору та формування власної системи цінностей, що нерідко супроводжується внутрішніми суперечностями та пошуком ідентичності.

Висновки: Дослідження підтверджують, що найефективнішим підходом до формування морально-духовних якостей є поєднання психологічної підтримки, гуманістичної педагогіки, створення сприятливого морального середовища та активного залучення учнів до обговорення життєвих ситуацій, мистецьких образів, етичних дилем.

Перспективними напрямками подальших досліджень є поглиблене вивчення впливу цифрових технологій на моральну сферу учнів, розробка програм психолого-педагогічного супроводу морального розвитку у різних вікових групах, а також інтеграція національно-культурного компоненту в систему виховання. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку емпатії, етичної свідомості та здатності до морального вибору в умовах сучасних соціальних викликів.

Література

1. Батарейна І. О. Зміст морального виховання учнів початкових шкіл України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. № 72(1). С. 50–55.
2. Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (XX – початок XXI століття): монографія / І. Л. Сіданіч; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ: ТОВ "НВП "Інтерсервіс, 2013. 464 с.
3. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. Київ : Стилос, 1999. 232 с.
4. Мирончук Н. морально-духовний розвиток особистості у системі гуманістичного виховання В. О. Сухомлинського. *Збірник наукових праць Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 53. С. 240–244.



УДК 551.582 (477.51)

ЛЯЛЬКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З РАС

Монько Людмила, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлебик С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті висвітлено теоретичні засади та практичні аспекти використання лялькотерапії як ефективного методу розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Розглянуто основні принципи лялькотерапії, її вплив на емоційний стан, соціалізацію та адаптацію дитини. Підкреслено значення індивідуального підходу та роль символічної гри в подоланні комунікативних бар'єрів у дітей з РАС. Обґрунтовано потенціал методу в контексті індивідуальної та групової психолого-педагогічної підтримки.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, комунікативні навички, лялькотерапія, соціалізація, психокорекція, адаптація, символічна гра.

Постановка проблеми. Проблема розладів аутистичного спектру (РАС) є однією з найактуальніших для сучасного суспільства, як в Україні, так і у світі. Кількість дітей, яким встановлюють цей діагноз, невпинно зростає, що вимагає постійного вдосконалення підходів до їхньої психолого-педагогічної підтримки. Одним із основних проявів РАС є порушення комунікації – саме труднощі у встановленні контакту, соціальній взаємодії та розвитку мовлення найчастіше ускладнюють процес адаптації дитини в соціальному середовищі.

Нерідко фахівці у сфері корекційної педагогіки зосереджуються на формуванні академічних знань, однак без попередньої роботи над комунікативною сферою такі зусилля часто виявляються малоефективними. Налагодження соціальної взаємодії є базовим кроком до подальшого розвитку дитини, включаючи її когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти.

У зв'язку з цим постає потреба в пошуку ефективних, практично орієнтованих методик, здатних покращити комунікативні здібності дітей з РАС. Одним із перспективних підходів є використання лялькотерапії – методу, який поєднує елементи гри, емоційного зворотного зв'язку та проєктивних технік. Попри потенціал цього методу, його можливості у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС залишаються недостатньо вивченими, обумовлюючи потребу в обґрунтуванні її ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В результаті огляду сучасної літератури з питань адаптації дітей із РАС до соціального життя стає очевидним, що надзвичайно багато уваги приділяється розвитку їх комунікативних навичок. Взаємодія з оточуючими та здатність встановлювати контакт визнаються ключовими чинниками соціалізації, про що свідчать роботи Н. В. Базима, К. О. Островської, Г. М. Хворової, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженка та інших [2].

Незважаючи на численні дослідження, традиційні методики корекції часто не забезпечують належного рівня розвитку спілкування, спонукаючи вчених шукати альтернативні підходи. У цьому контексті лялькотерапія виступає як інноваційний інструмент, який створює сприятливе та творчо-орієнтоване середовище для розвитку емоційної виразності і налагодження соціальної взаємодії. Інтеграція цього методу у терапевтичну практику може стати вагомим кроком до ефективного подолання комунікативних бар'єрів та сприяти більш повній адаптації дітей із РАС у суспільстві.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей застосування лялькотерапії як ефективного засобу розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Лялькотерапія, як метод психотерапевтичної корекції, має великий потенціал у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, так як вона сприяє розвитку комунікативних навичок, знижує тривожність, підвищує самооцінку та полегшує взаємодію з оточуючими. Основним механізмом дії лялькотерапії є використання ігрових елементів, які допомагають дитині виразити свої емоції, переживання та спостереження через лялькокабіншійоб'єктигри.

Як зазначає Т. Яковишина: «...на відміну від інших дитячих іграшок ляльки несуть в собі образ людини з усіма її рисами та ознаками. Лялька залишається з людиною упродовж усього дитинства

та відіграє терапевтичну роль «замінника людини», «захисника», «друга» або необхідного «співробітника» в іграх та діяльності дитини. Улюблена лялька полегшує дитині згоду залишатися вдома наодинці або спати в темній кімнаті, а також відвідувати дитячий садок чи школу (без батьків). Ляльки є основним засобом створення власного комфортного середовища для дитини».

Основні принципи лялькотерапії базуються на створенні безпечного та комфортного середовища, в якому дитина може вільно виражати свої емоції і експериментувати з різними формами спілкування. Лялька слугує символічним об'єктом, що допомагає дитині встановити перший контакт із соціальним світом, розкрити внутрішній досвід та опанувати навички взаємодії. Вона стає «посередником» між дитиною та зовнішнім світом, дозволяючи їй виражати себе через гру без страху чи сорому.

Одним із основних принципів лялькотерапії є непримусова участь. Дитина самостійно вирішує, як і коли вона хоче взаємодіяти з ляльками, що забезпечує відчуття контролю та безпеки. Принцип непримусової участі допомагає уникнути стресових ситуацій, коли дитина відчуває себе змушеною до соціальної взаємодії. Особливо це важливо для дітей з РАС, які можуть бути чутливими до зовнішнього тиску.

Інший важливий принцип – гра як метод навчання. Метод лялькотерапії використовує гру як основну діяльність, через яку дитина не тільки засвоює нові комунікативні навички, але й розвиває творчі здібності, емоційну гнучкість та соціальні компетенції. Гра з ляльками навчає дитину моделювати реальні життєві ситуації, в яких вона може проявити свої емоції, переживання та розв'язувати соціальні задачі, наприклад, встановлювати контакт, вести діалог, висловлювати свої думки та почуття.

Оскільки кожна дитина з РАС має унікальні потреби, важливо адаптувати методику відповідно до її індивідуальних особливостей. Терапевт має враховувати рівень розвитку комунікації, емоційний стан і бажання дитини, обираючи відповідні ігрові техніки та ляльки, які сприятимуть розвитку певних аспектів соціалізації [3, с. 166].

Отже, застосування лялькотерапії в роботі з дітьми сприяє розвитку у них різних навичок:

- соціальних (ляльки створюють модель безпечного середовища, де діти можуть практикувати соціальну поведінку: наприклад, вітання, прохання, вибачення чи взаємодія з іншими дітьми. Ляльки можуть представляти різні ролі (учитель, лікар, друг), що допомагає дитині зрозуміти їхню функцію в суспільстві);

- емоційних (ляльки допомагають дітям вчитися визначати емоції (радість, сум, гнів) і розуміти, як вони виражаються. Граючи з ляльками, діти вчаться співпереживати персонажам, розуміти їхні почуття та потреби. Лялька стає інструментом для «випуску» негативних емоцій (наприклад, гніву чи страху);

- адаптаційних (лялькотерапія сприяє поступовій адаптації дітей до реального світу. Лялька створює комфортну атмосферу, допомагаючи дитині долати страхи (наприклад, перед новими ситуаціями чи людьми). Розігрування майбутніх подій (наприклад, похід до лікаря чи садочка) дозволяє дитині підготуватися до нових обставин. Через гру дитина вчиться вирішувати прості завдання, брати на себе відповідальність за дії персонажів);

- комунікативних (лялькотерапія допомагає дітям з РАС розвивати вміння взаємодіяти з оточенням. Діти вчаться висловлювати свої потреби, думки й емоції через діалог із лялькою. Ляльки стають посередниками для навчання невербальних сигналів, як-от жести, міміка, поза. Рольові ігри з ляльками стимулюють розвиток вміння вести розмову (слухати, відповідати, ставити питання).

Лялькотерапія є універсальним інструментом, який може бути застосований як в індивідуальній, так і в груповій формах роботи з дітьми. Індивідуальний підхід створює безпечне та інтимне середовище, в якому дитина може без сорому виражати свої емоції, ділитися переживаннями та досвідом. В груповій формі лялькотерапія допомагає розвивати соціальні навички, навчати взаємодії, співпраці та вирішенню конфліктів у колективі. В обох випадках лялька виступає як посередник у комунікації, що дозволяє дитині зняти внутрішні бар'єри і відкрито взаємодіяти з оточуючими [1, с. 46].

В лялькотерапії використовуються різні види ляльок, кожен з яких має свою специфіку і допомагає в різних аспектах розвитку дитини. Наприклад, мотанки або ручні ляльки сприяють розвитку дрібної моторики та емоційної виразності, адже дитина активно маніпулює ними, створюючи різні сцени та взаємодії. Ляльки з рухомими частинами тіла допомагають удосконалити координацію та розвивають навички уяви, дозволяючи дитині більше взаємодіяти зі своїм оточенням. М'які або

текстильні ляльки можуть створювати відчуття комфорту і безпеки, що важливо для дітей, які переживають стрес чи тривожність, а також дають можливість дитині виразити свої емоції через гру.

Загалом, кожен тип ляльки має свої переваги і може бути використаний залежно від цілей корекційної роботи та потреб дитини, що дозволяє робити лялькотерапію універсальним і багатофункціональним інструментом для розвитку комунікативних та емоційних навичок.

Наведемо приклади вправ із лялькотерапії, які можуть бути використані як засіб розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС:

1. «Привітання». Дитина навчається вітатися з лялькою, називати своє ім'я та запитувати ім'я ляльки.

2. «Як лялька почувається?». Лялька демонструє певну емоцію, а дитина має її розпізнати та пояснити, чому лялька так почувається.

3. «Давай допоможемо ляльці». Лялька потрапляє в ситуацію, де їй потрібна допомога (наприклад, знайти загублену іграшку), а дитина шукає рішення.

4. «Лялька у магазині». Гра дозволяє дитині навчитися взаємодіяти в ситуації покупки (просити, дякувати, обирати).

5. «Емоції в дзеркалі». Дитина повторює емоції ляльки, дивлячись у дзеркало, і навчається розуміти міміку.

Перевагами використання лялькотерапії в процесі розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС є:

- індивідуальний підхід (лялькотерапія легко адаптується до потреб кожної дитини),
- зниження тривожності (ляльки створюють безпечну атмосферу для взаємодії),
- комплексний розвиток (лялькотерапія розвиває мовлення, емоційний інтелект, соціальні й сенсорні навички одночасно),
- залучення дітей через гру, що є природним способом навчання для них.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Лялькотерапія з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру демонструє високий потенціал як інноваційний метод терапії, який сприяє як емоційному, так і соціальному розвитку дитини. Практичне застосування різних видів ляльок дозволяє створити безпечне, творчо орієнтоване середовище, в якому дитина може успішно встановлювати первинний соціальний контакт, а також набувати нових способів комунікації. Під час терапевтичних сесій досягається ефект відволікання від проблем, забезпечується емоційна підтримка, розвиваються навички самовираження, контроль за емоціями та самоврядування. Таким чином, лялькотерапія виступає як потужний інструмент для подолання комунікативних бар'єрів у дітей з РАС, сприяючи їхній повній інтеграції у соціальне середовище.

Незважаючи на позитивні результати застосування лялькотерапії, необхідно провести подальші експериментальні дослідження для уточнення оптимальних параметрів терапевтичних сесій, включаючи їхню тривалість, інтенсивність та регулярність. Важливим напрямком є розробка стандартизованих методичних рекомендацій та критеріїв оцінки ефективності даного методу. Подальші роботи мають зосередитися на інтеграції лялькотерапії з іншими корекційними методиками для створення комплексних програм психологічної та педагогічної підтримки, а також на вивченні довгострокових ефектів терапії.

Література

1. Брусановська А. Р. Соціально-педагогічні засади застосування арт-терапії у закладах дошкільної освіти: Кваліфікаційна робота здобувача освітнього ступеня магістр спеціальності 231 Соціальна робота. Ізмаїл, 2020. 100 с.
2. Тарасюк Є. Ю., Стахова О. О. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру. *Collection of abstracts: Innovative scientific research: balance of theory and practical application: XIII International scientific and practical conference*. 2024.
3. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутистичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 165–172.
4. Яковишина Т. В. Педагогічна цінність арттерапії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 71. С. 166–171.



УДК 334.722

СОЦІАЛЬНЕ ПІДПРИЄМНИЦТВО ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Моргун Максим, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти II курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Лісовець О. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті розглянуто соціальне підприємництво як інноваційний механізм підтримки вразливих груп населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб, у період повномасштабної війни в Україні. Доведено, що проаналізоване соціальне підприємство «Вільна нитка» сприяє соціальній адаптації, професійному навчанню та економічному включенню жінок з числа ВПО, забезпечуючи соціальний, економічний і культурний вплив на громаду.

Ключові слова: соціальне підприємство, соціальна робота, внутрішньо переміщена особа.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Повномасштабна війна в Україні призвела до значного зростання кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО), що спричинило нові соціально-економічні виклики для держави, громад та бізнесу. У контексті сучасної парадигми сталого розвитку та Індустрії 5.0, яка акцентує увагу на людиноцентричних підходах, надзвичайно важливим стає формування інклюзивної економіки, здатної забезпечити рівний доступ до ресурсів, зайнятості та підприємницької діяльності для вразливих груп населення.

Соціальне підприємництво як форма бізнесу, орієнтована на соціальний вплив, набуває особливого значення в умовах війни, адже поєднує інноваційність, соціальну відповідальність та стійкість. Воно виступає ефективним інструментом соціальної інтеграції ВПО, створення нових робочих місць, розвитку локальних громад і розбудови інклюзивного економічного середовища. Оцінка потенціалу соціального підприємництва у цьому контексті є надзвичайно актуальною як для України, так і для інших країн, що перебувають у кризових ситуаціях.

Враховуючи ситуацію, в якій зараз перебуває Україна, соціальне підприємництво як одна з інноваційних інструментів підтримки вразливих груп населення, виступає досить дієвим та успішним механізмом вирішення соціальних проблем у окремій територіальній громаді, знижуючи навантаження на місцеві бюджети. Тому створення соціального підприємства є реакцією громади на соціальну проблему, яка стає актуальною і пріоритетною на даний момент, особливо у період воєнного часу.

Разом із упровадженням нових видів послуг, що залишаються поза увагою великого бізнесу через малоприбутковість, непопулярність або відсутність певної професійної підготовки працівників, ефективним використанням вже наявних ресурсів певного регіону у подоланні соціальних проблем, у науковій сфері спостерігається дослідницький інтерес до визначення та поєднання теоретичних підходів до розкриття сутності поняття інклюзивності в економіці задля імплементації парадигми сталого розвитку держави загалом та інструментарію соціальної підтримки інклюзивного зростання суб'єктів господарювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців інтеграційного соціально-економічного напрямку можемо назвати прізвища дослідників А. Базиліук, М. Войчук, М. Дерев'ягін, Я. Жаліло, О. Жулин, А. Кожина, В. Опалько, О. Прогнімак, К. Сапун, Р. Селезньова, І. Цимбалюк та ін. Сучасні дослідники впровадження підприємницького підходу у соціальній сфері (Б. Андрощук, А. Корнецький, М. Гончарова, Н. Гусак, Ю. Лопатинський, В. Назарук, К. Смаглій, В. Смаль та ін.) розглядають суть поняття «соціальне підприємництво», його форми та види, умови ефективності та ресурси у підтримці вразливих груп населення, історію розвитку соціально спрямованої підприємницької діяльності у світі та Україні; роль та місце інновації у соціальному підприємстві; основні характеристики соціального підприємництва у Європі, Великобританії; виклики та перспективи розвитку соціального підприємництва в Україні тощо. Разом з тим, серед дослідників немає одностайності щодо тлумачення поняття «соціальне підприємництво» через складність і неструктурованість цієї діяльності у сучасних соціально-економічних реаліях.

Мета статті: проаналізувати роль соціального підприємництва у забезпеченні інклюзивного розвитку суспільства шляхом висвітлення досвіду роботи соціального підприємства «Вільна нитка».

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Метою соціальної підтримки вразливих груп населення є мінімізація або усунення впливу негативних чинників, що призводять до соціальної ізоляції, дезадаптації або маргіналізації, а також створення умов для їхньої соціальної інтеграції, самореалізації та гідного функціонування в суспільстві. Така підтримка може реалізовуватися як через державні соціальні програми, так і через інноваційні інструменти, зокрема – соціальне підприємництво, що дозволяє не лише забезпечити економічну активність цих груп, а й сприяти формуванню інклюзивної економіки.

У цьому контексті соціальне підприємництво виступає як інноваційний, гнучкий та результативний інструмент, що дозволяє поєднувати соціальну місію з економічною ефективністю. Розглянемо детальніше цей новий специфічний вид підприємств у економічній сфері розвитку нашої держави. Аналіз наукової літератури показує, що створення перших соціальних підприємств у світі припадає на 80-ті роки XX ст. Окрім соціального ефекту, їх діяльність має і позитивний економічний ефект, оскільки їх робота у багатьох випадках заснована на принципі самофінансування. Тобто соціальне підприємство – це така організація, яка має подвійну ціль своєї роботи, а саме – отримання прибутку та вирішення соціальних труднощів, що є пріоритетом їхньої діяльності [1; 4].

На сучасному етапі дослідження соціального підприємництва виокремлюють чотири основні підходи до його трактування: широкий, комбінований, інноваційний та проблемно-орієнтований [5]. Широкий підхід базується на припущенні, що будь-яка діяльність, яка в кінцевому результаті має на меті досягнення соціального ефекту, може бути віднесена до соціального підприємництва. У межах цього підходу до соціального підприємництва зараховують як діяльність недержавних неприбуткових організацій, так і державних чи традиційних бізнес-структур, за умов наявності в їхній діяльності чітко вираженої соціальної компоненти. Комбінований підхід, який ще називають комерційно-соціальним, передбачає поєднання соціальних цілей із отриманням економічної вигоди. У цьому випадку соціальне підприємництво трактується як сфера, що функціонує на перетині бізнесу та соціальної відповідальності, демонструючи здатність до фінансової самостійності поряд із реалізацією соціально значущих завдань. Інноваційний підхід акцентує увагу на новаторському характері соціального підприємництва. Згідно з цим підходом, важливою умовою соціального підприємництва є застосування оригінальних рішень і нестандартних стратегій для подолання актуальних соціальних проблем. Проблемно-орієнтований підхід зосереджується на специфічних соціальних групах або проблематиках, які є об'єктами соціального впливу підприємства. До соціального підприємництва відносять ініціативи, які спрямовані на підтримку певних уразливих груп населення, зокрема осіб з інвалідністю, безхатченків, людей із залежностями тощо. Цей підхід є варіацією широкого трактування, однак має більш чіткі рамки щодо цільової аудиторії та напрямів діяльності підприємства [5].

Різноманіття підходів до визначення соціального підприємництва свідчить про складність і багатовимірність цього поняття, яке охоплює широкий спектр економічної діяльності, спрямованої на досягнення суспільно значущих результатів. Незважаючи на відмінності у трактуваннях, усі підходи акцентують увагу на домінуванні соціальних цілей у підприємницькій діяльності, відображаючи багатогранність і широту застосування соціального підприємництва як явища.

Повномасштабна війна в Україні спричинила значне зростання кількості жінок, які опинилися у складних життєвих обставинах: втратили житло, роботу, зазнали травматичних подій. У таких умовах особливої актуальності набувають ініціативи, спрямовані на професійну та соціально-психологічну адаптацію вразливих категорій населення. Одним із прикладів ефективної реалізації таких ініціатив є соціальне підприємство «Вільна нитка» в місті Буча Київської області, досвід діяльності якого і вивчався у межах нашого дослідження.

Насамперед вкажемо, що це підприємство було створене громадською організацією «Елеос-Україна» на базі притулку «Шелтер Святої Ольги» для жінок, що постраждали від домашнього насильства [2]. До шелтеру потрапляють жінки у складному психологічному стані та у скрутному становищі. 30 % клієнток шелтеру – жінки з дітьми, що виросли в неблагополучних родинах чи інтернаті, без кваліфікації і навичок, достатніх для самостійного фінансового забезпечення себе і дітей. Їх становище обтяжене важким соціально-психологічним становищем, бо не всі мали можливість у своєму житті отримати професію, влаштуватись на улюблену роботу. Натомість, у них завжди є великий ризик потрапити у залежні стосунки або практикувати іншу адиктивну поведінку. В шелтері вони відновлюють свої сили та мають змогу налагодити своє життя. Важливими

компонентами цих процесів є здобуття власного душевного спокою та фінансової стабільності. Але не так просто травмованій жінці з кількома дітьми знайти роботу та заново створити собі та дітям належні умови для життя [3].

Заснування соціального підприємства стало відповіддю на нагальну потребу в підтримці жінок, які опинилися у складних життєвих обставинах – стали жертвами домашнього насильства, були вимушено переміщеними особами, втратили джерела доходу та зазнали глибоких соціально-психологічних травм.

Ідея створення соціального підприємства виникла з прагнення надати жінкам не лише тимчасовий прихисток, але й інструменти для відновлення гідності, впевненості у собі та фінансової незалежності. Ініціатива ґрунтувалася на ідеї використання сакрального українського символу – вишиванки – як засобу не тільки економічного, а й духовного відродження.

Місією соціального підприємства стала підтримка жінок через створення робочих місць, надання безкоштовного професійного навчання, формування позитивної самооцінки та зміцнення економічної стабільності.

Соціальне підприємство реалізує такі основні напрями:

- навчання жінок швейній та вишивальній справі;
- виготовлення етнічного одягу (вишиванок, комірців, манжет, худі);
- реконструкція старовинних орнаментів і створення сучасного українського бренду;
- експорт готової продукції та співпраця з українською діаспорою;
- підтримка притулку та фінансування соціальних ініціатив за рахунок прибутку підприємства.

У ході експрес-опитування нами були визначені перешкоди, з якими стикається СП «Вільна нитка» на теперішньому етапі. Основними з них є:

- недостатність фінансів для оплати якісного оформлення і ведення сторінок у соціальних мережах щодо продажу продукції підприємства. Вирішенням проблеми стало залучення для консультацій спеціалістів pro bono, яким цікава соціальна складова діяльності СП «Вільна нитка»;

- складна логістика готової продукції за кордон і тривале очікування імпортованих матеріалів та обладнання;

- жінки, що працювали в СП до повномасштабного вторгнення, виїхали за кордон, то виникла потреба залучати і навчати нових майстринь. (Рішенням ситуації стало розміщення оголошення в органах самоврядування територіальної громади та поширення інформації серед інших соціальних закладів у регіоні);

- перебої з постачанням імпортованої сировини (тканина і нитки). Рішенням став пошук українських аналогів;

- повітряні тривоги, що сповіщають про небезпеку для життя людей з команди «Вільної нитки». (Рішення - розташувати майстерні у приміщенні багатоповерхового будинку, яке близьке до укриття);

- порушена рівновага психологічного стану працівниць майстерні через війну. (Допомагає співпраця з безпечним простором «Вільна» у м. Вишгород, де працюють дипломовані психологині, які можуть надавати консультацію і підтримку) [3].

Аналіз функціонування СП «Вільна нитка» дозволяє виокремити низку сильних сторін, які забезпечують як економічну результативність, так і соціальний ефект:

- 1) сформовано повний технологічний цикл виробництва – від ескізу до готового виробу;
- 2) забезпечено сталість кадрового складу та залучення жінок з досвідом соціальної роботи;
- 3) організовано системне навчання, що дозволяє підвищити кваліфікацію та забезпечити подальше працевлаштування жінок із вразливих категорій;
- 4) здійснюється виробництво товарів на основі етнографічних досліджень, з індивідуалізованим підходом до кожного замовлення;
- 5) встановлено досвід експорту продукції за кордон (США, Нова Зеландія, країни ЄС), що підтверджує високу якість та попит на продукцію;
- 6) сформовано стратегію розвитку підприємства на 2024–2025 роки, яка передбачає розширення виробництва, створення франшиз, запуск центрів навчання тощо.

Соціальний вплив діяльності СП «Вільна нитка» полягає не лише у створенні робочих місць, а й у формуванні середовища підтримки, розвитку та самореалізації жінок із вразливих груп населення, сприянні збереженню культурної спадщини та активізації громадського життя. Позитивна динаміка розвитку «Вільної нитки» дозволяє говорити про сталу соціальну модель, що поєднує соціальну, економічну й культурну складові. Серед перспектив – відкриття філій у Запорізькій та Чернівецькій

областях, запуск франшиз для інших шептерів та соціальних центрів, створення центру професійного навчання та онлайн-курсу з швейно-вишивальної справи.

Разом із тим, існують і виклики:

- ризики, пов'язані з безпекою в умовах війни (блекаути, повітряні тривоги);
- нестача стабільного фінансування на маркетинг, логістику, матеріали;
- емоційне вигорання працівниць, складність пошуку фахівців;
- висока конкуренція з великим виробництвом при індивідуальному підході.

Важливо зазначити, що соціальне підприємство активно працює над подоланням цих бар'єрів через партнерства, внутрішні ресурси, навчання, залучення міжнародної підтримки.

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Здійснене дослідження дозволило визначити, що соціальне підприємство «Вільна нитка» відповідає основним критеріям результативності соціальних підприємств, а саме: наявність чітко сформульованої соціальної місії – підтримка жінок із числа ВПО та постраждалих від насильства в умовах війни; прибутковість і ефективне спрямування коштів на реалізацію соціальних програм; публічність і прозорість звітності; забезпечення гідної оплати праці; організація навчання та підвищення кваліфікації працівниць; висока якість продукції, яка користується попитом як в Україні, так і за її межами.

Підприємство стало простором професійної реалізації, соціальної інтеграції та психологічної підтримки жінок. Його діяльність не лише сприяє збереженню національних традицій через виробництво етнічного одягу, а й зміцнює культурну ідентичність, створює нові сенси для соціально активної громади.

Важливою є також стійкість СП «Вільна нитка», що зберегло свою діяльність попри окупацію Бучанського району, пережиті кризи та виклики воєнного стану. Це підтверджує життєздатність соціального підприємництва як моделі, здатної реагувати на виклики часу і сприяти економічній інклюзії.

Отримані результати вказують на потребу подальших наукових досліджень, що стосуються: механізмів масштабування подібних ініціатив; впровадження франшиз на базі соціальних підприємств; вивчення психологічного ефекту від участі жінок у діяльності таких структур; оцінки довгострокового соціального та економічного впливу.

Література

1. Варналій З. С. Мале підприємництво: основи теорії і практики: монографія. 4-те вид., стер. Знання, Київ: 2018. 302 с.
2. Відкриття притулку «Шелтер Святої Ольги ГО "Елеос-Україна". URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3235124-vidkrito-selter-svatoi-knagini-olgi-prihistok-vid-proaviv-nasilstva.html> (дата звернення: 20.04.2025)
3. Дресвяннікова Н., Борисюк С., Демчишин В. Досвід соціального підприємництва як інструменту підтримки внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану. *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Nowe wyzwania w pracy socjalnej i edukacji: monografia*. Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. Chełm: PANS w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, 2024. 305 s. С. 86-102.
4. Основи підприємництва: теорія і практикум: навч. посіб. / В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, А. Г. Желябін, М. А. Ажажа. Львів: Магнолія, 2006, 2009. 454 с.
5. Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін: посіб. / Свинчук А. А., Корнецький А. О., Гончарова М. А., Назарук В. Я., Гусак Н. Є., Туманова А. А. Київ: ТОВ «Підприємство «ВІ ЕН ЕЙ», 2017. 188с.



УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Мосузенко Дмитро, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті здійснено комплексний психологічний аналіз проблеми саморегуляції особистості. Розкрито сутність поняття саморегуляції, її структурні компоненти, а також чинники, що впливають на її розвиток. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: саморегуляція, особистість, самосвідомість, емоційний контроль, мотивація, адаптація.

Постановка проблеми. Проблема саморегуляції особистості посідає важливе місце у сучасній психологічній науці, оскільки стосується здатності людини впливати на власну поведінку, емоції, мотиваційні процеси та мислення у відповідь на вимоги середовища. Недостатній рівень розвитку механізмів саморегуляції зумовлює підвищену тривожність, імпульсивність, зниження адаптивності, що, у свою чергу, впливає на загальний психоемоційний стан та соціальне функціонування особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема саморегуляції активно досліджувалась як в українській, так і в зарубіжній психології. Серед українських науковців значний внесок зробили О. Киричук, Н. Чепелева, Т. Титаренко, які розглядали саморегуляцію як центральну ланку самосвідомості особистості та її внутрішнього світу. У роботах Т. Яценко акцентується увага на глибинно-психологічних аспектах саморегуляції та її зв'язку з особистісними конфліктами.

Серед зарубіжних дослідників слід виокремити А. Бандуру, який в межах своєї теорії соціального навчання розкрив механізми самоспостереження, самооцінювання та самопідкріплення як ключові елементи саморегуляції. В. Мішель досліджував феномен самоконтролю у контексті відстроченого підкріплення та його зв'язок із життєвими досягненнями. У працях Р. Баумейстера розкрито значення сили волі як ресурсу саморегуляції та описано явище "его-виснаження".

Незважаючи на наявність численних досліджень, питання інтеграції когнітивних, емоційних та мотиваційних аспектів саморегуляції залишається недостатньо розробленим, що визначає наукову новизну та актуальність подальшого вивчення.

Метою даної статті є комплексний психологічний аналіз феномену саморегуляції особистості, з'ясування її структурних компонентів, функцій, а також внутрішніх та зовнішніх чинників, що зумовлюють ефективність процесів саморегуляції.

Виклад основного матеріалу. Саморегуляція особистості – це система внутрішніх процесів, спрямованих на свідоме управління власною поведінкою, емоціями та мисленням відповідно до поставлених цілей, моральних норм та соціальних очікувань. Основу саморегуляції становить самосвідомість – здатність особистості до рефлексії, оцінювання себе як суб'єкта діяльності, а також до побудови стратегій подолання труднощів.

У структурі саморегуляції виділяють декілька ключових компонентів: цілепокладання – усвідомлення бажаного результату та формування плану дій; самоспостереження – здатність до моніторингу власних психічних станів і поведінки; самооцінювання – аналіз відповідності власної діяльності обраним критеріям та очікуванням; самопідкріплення – позитивне підкріплення бажаної поведінки, формування внутрішньої мотивації; емоційна регуляція – управління афективними станами, що здатні перешкоджати досягненню цілей.

Залежно від рівня розвитку вказаних компонентів саморегуляція може варіюватися від ситуативної (реактивної) до особистісно-інтегрованої, коли вона стає стійкою характеристикою.

Чинниками, що визначають ефективність саморегуляції, є: індивідуально-психологічні особливості (рівень тривожності, імпульсивність, тип темпераменту); соціальне середовище (сімейне виховання, стилі педагогічного впливу, культура взаємодії); наявність особистісних смислів та цінностей, що визначають мотиваційне підґрунтя діяльності саморегуляції.

Вітчизняні дослідники зробили вагомий внесок у розробку проблематики саморегуляції особистості, акцентуючи увагу на різних аспектах цього феномену.

Так, О. Киричук розглядає саморегуляцію як один із ключових компонентів структури самосвідомості. На думку вченого, вона забезпечує внутрішню узгодженість особистості, сприяє оптимізації взаємодії індивіда з соціальним середовищем, а також відіграє важливу роль у процесі прийняття рішень. Саморегуляція у цьому контексті постає як інтегративний механізм, що поєднує когнітивну, мотиваційну та емоційну сфери психіки [1, с.30].

Н. Чепелева підкреслює значущість саморегуляції у формуванні суб'єктної позиції особистості. Згідно з її підходом, саморегуляція не лише забезпечує адаптацію до зовнішніх умов, а й виступає основою для активного саморозвитку, самовдосконалення та реалізації особистісного потенціалу. Вона розглядає процеси саморегуляції як необхідну передумову набуття автономії особистості в складних соціальних умовах [3, с. 48].

У дослідженнях Т. Титаренко саморегуляція трактується як механізм життєтворчості, що дозволяє особистості не лише пристосовуватися до обставин, а й активно конструювати смисли власного життя. Вчена акцентує увагу на тому, що ефективна саморегуляція є необхідною умовою подолання життєвих криз, збереження психологічної цілісності та досягнення життєвої зрілості [2, с.20].

Т. Яценко підходить до проблеми саморегуляції з позицій глибинної психології, вивчаючи її у зв'язку з несвідомими процесами, що виявляються у внутрішніх конфліктах особистості. У межах авторської методики глибинно-психологічного аналізу саморегуляція розглядається як процес, що охоплює усвідомлення й опрацювання витіснених емоційних переживань, що, у свою чергу, дозволяє особистості активізувати внутрішні ресурси та досягати психологічної стабільності [4, с. 150].

Отже, у працях українських науковців саморегуляція розглядається як багатогранне явище, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та глибинно-психологічні складові. Незважаючи на різні методологічні підходи, всі дослідники сходяться на думці про її вирішальну роль у забезпеченні цілісності, автономії та життєстійкості особистості.

Натомість А. Бандура, відомий зарубіжний дослідник, розглядав саморегуляцію як ключовий механізм особистісного функціонування в у контексті своєї соціально-когнітивної теорії. Він виокремлював три взаємопов'язані складові процесу саморегуляції: самоспостереження, самооцінювання та самопідкріплення. Згідно з його підходом, індивід активно спостерігає за власною поведінкою, співвідносить її з внутрішніми стандартами чи соціальними нормами, а також виконує функцію внутрішнього «цензора оцінювання», підкріплюючи або змінюючи свою активність. Отже, саморегуляція у моделі А. Бандури не є автоматичною реакцією на зовнішні стимули, а свідомо контрольованим процесом, що спирається на самосвідомість і рефлексію.

Особливу увагу дослідник приділяв ролі віри у власну ефективність як чиннику, що опосередковує ефективність саморегуляції. Він доводив, що впевненість у своїх можливостях суттєво підвищує здатність до досягнення довгострокових цілей, підтримання зусиль у стресових ситуаціях і подолання фрустрації. Таким чином, саморегуляція у концепції науковця є не лише механізмом поведінкового контролю, але й індикатором суб'єктності особистості, що дозволяє їй діяти свідомо, а не імпульсивно щодо впливів середовища [7, с. 260].

В. Мішель підходив до проблеми саморегуляції через експериментальні дослідження самоконтролю, найбільш відоме з яких – «зефірний експеримент». У його межах вивчалася здатність дітей до відтермінування задоволення заради отримання більшого винагородження в майбутньому. Результати цього дослідження стали підґрунтям для висновку, що здатність до самоконтролю в ранньому віці має довготривалі наслідки для емоційного, академічного та соціального функціонування особистості в дорослому житті. Таким чином, саморегуляція розглядається Мішелем як стабільна риса, яка має глибокі індивідуальні відмінності.

Крім того, В. Мішель підкреслював роль когнітивної переробки спокусливого стимулу у процесі саморегуляції. Він доводив, що здатність до зміни фокусу уваги та ментального переосмислення ситуації дозволяє зменшити інтенсивність імпульсивного бажання та зберегти контроль над поведінкою. У цьому контексті саморегуляція постає як результат взаємодії емоційних імпульсів та виконавчих функцій свідомості, що відкриває простір для формування адаптивних стратегій самоконтролю в навчальному і виховному процесі [6, с. 935].

Р. Баумейстер розглядав саморегуляцію через концепцію «его-виснаження» (ego depletion), згідно з якою ресурс самоконтролю є обмеженим і може знижуватися внаслідок тривалої або повторюваної активності саморегуляції. У серії експериментів він довів, що після виконання завдань, що потребують вольових зусиль, у людини знижується здатність до подальшої саморегуляції, що проявляється у зниженні стійкості до спокус, погіршенні концентрації та зростанні імпульсивності. Такий підхід дозволив описати саморегуляцію не лише як психологічний процес, а й як динамічний ресурс, що вимагає відновлення.

Водночас, дослідник підкреслював важливість тренування сили волі та формування стабільних звичок як способів підвищення загальної здатності до саморегуляції. Він також звертав увагу на соціальні та контекстуальні фактори, що впливають на рівень самоконтролю, зокрема емоційний стан, соціальну підтримку та наявність чітких цілей. Таким чином, у концепції Баумейстера саморегуляція є результатом взаємодії біопсихологічних механізмів і соціального контексту, що надає цьому феномену комплексного і прикладного значення [5, с. 353].

Висновки. Проблема саморегуляції особистості є багатовимірною та потребує міждисциплінарного підходу. Здатність до саморегуляції визначає не лише успішність індивіда в різних сферах життя, а й його психологічну стійкість та здатність до адаптації в умовах змін.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на: вивчення нейропсихологічних основ саморегуляції; аналіз культурних відмінностей у процесах самоконтролю; розробку

ефективних методик формування умінь саморегуляції у дітей та молоді; дослідження взаємозв'язку між саморегуляцією та психічним здоров'ям.

Література

1. Киричук О. В. Психологічна структура самосвідомості особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2003. № 8(11). С. 26–34.
2. Титаренко, Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. *Соціальна психологія*. 2000. № 2. С. 15–25.
3. Чепелева Н. В. Суб'єктна активність особистості як чинник розвитку саморегуляції. *Психологічний журнал*. 2004. № 2(1). С. 45–52.
4. Яценко Т. О. Глибинна психокорекція: теорія і практика. Київ: Логос, 2006. 287 с.
5. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. №16(6). С. 351–355.
6. Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. Delay of gratification in children. *Science*. 1989. № 244 (4907). С. 933–938.
7. Bandura, A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. № 50(2). С. 248–287.



УДК 159.9

АГРЕСИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ

Мохір Володимир, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається феномен агресивності як складна інтегративна властивість особистості, аналізуються її психологічні механізми, чинники формування та сучасні підходи до дослідження.

Ключові слова: агресивність, особистість, психологічні механізми, емоційна регуляція, фрустрація, соціальне середовище.

Постановка проблеми. Агресивність як індивідуально-психологічна властивість особистості є об'єктом пильної уваги дослідників у контексті загострення міжособистісних та соціальних конфліктів. У сучасному суспільстві, де зростає кількість проявів насильства, розуміння природи агресивності стає надзвичайно актуальним. Проблема полягає в складності розмежування конструктивних і деструктивних форм агресії, визначенні внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на її прояв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання агресивності досліджували як зарубіжні, так і українські науковці. Зокрема, З. Фрейд тлумачив агресію як прояв інстинкту смерті (танатосу), натомість К. Лоренц підкреслював її біологічну доцільність. А. Бандура акцентував на соціальному навчанні агресії через спостереження та імітацію. Сучасні дослідження (Berkowitz, 1993; Huesmann, 2003) зосереджуються на ролі медіа, соціального контексту та когнітивних схем. В українській психології вагомий внесок зробили С. Д. Максименко, який аналізував особистість у контексті життєтворчості, та Т. Титаренко, яка досліджувала адаптивні механізми подолання агресії.

Метою даної статті є здійснити комплексний психологічний аналіз агресивності як властивості особистості, з урахуванням її внутрішніх механізмів, соціальних впливів та можливостей регуляції.

Виклад основного матеріалу. Агресивність – це не просто сукупність агресивних актів, а системна якість, яка характеризується готовністю до агресивної поведінки, емоційною збудливістю, низьким рівнем самоконтролю, схильністю до фрустрації. Це стійка індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється у схильності до ворожої, деструктивної поведінки, емоційної збудженості, негативізму, а також у готовності до конфліктної взаємодії з оточенням. Вона не є синонімом насильства, але створює психологічне підґрунтя для його проявів.

Агресивність особистості – це інтегральна психологічна характеристика, що виявляється в схильності до ворожих дій, деструктивних емоцій і конфліктної взаємодії. Вона має багатовимірну природу: формується під впливом біологічних, когнітивних і соціальних чинників.

Чинниками агресивності особистості є наступні: внутрішні чинники: індивідуальні особливості нервової системи, підвищена тривожність, імпульсивність та фрустраційна толерантність є важливими предикторами агресивності. Психодинамічні підходи наголошують на несвідомих конфліктах, тоді як когнітивні моделі – на деструктивних переконаннях та стилях інтерпретації соціальних ситуацій. Соціальні чинники: агресія часто формується під впливом середовища: родинне виховання, стиль спілкування в освітніх закладах, медіа, мікросоціальні умови. Дослідження науковців показують, що діти, які спостерігають агресивну поведінку дорослих, мають вищий ризик її відтворення. Вольова регуляція, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок соціальної взаємодії є ключовими у зменшенні рівня агресивності. Інтервенційні програми, спрямовані на розвиток саморегуляції, мають позитивний ефект, що підтверджено низкою емпіричних досліджень [4, с.500].

Агресивність проявляється у вербальній, фізичній, пасивно-агресивній або автоагресивній формах. Її ефективна профілактика передбачає розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та підтримку здорового соціального клімату.

Вченим З. Фрейдом агресія розглядається як вроджений інстинкт смерті, що протистоїть життєвому інстинкту. Агресивна енергія, якщо не отримує сублімації чи розрядки, накопичується і спричиняє деструктивну поведінку. Агресія є невід'ємною складовою внутрішніх конфліктів особистості [5, с. 112].

Біоетологічний підхід К. Лоренца розглядає агресію як природжений інстинкт, необхідний для виживання, територіальної боротьби та соціального структурування. Він стверджував, що агресія у людини накопичується, подібно до пари в котлі, й потребує виходу – регульованого або спонтанного.

А. Бандура довів, що агресивна поведінка формується через спостереження та моделювання. Знаменитий експеримент з «лялькою Бобо» показав, що діти наслідують агресивні дії дорослих. Агресія – не вроджена, а набута через взаємодію з оточенням і медіа.

Вітчизняний вчений С. Максименко, який аналізував агресивність у контексті онтогенезу особистості. Вважав, що агресія може бути результатом деформації життєтворчого розвитку та порушення ідентичності. Підкреслював роль цілей, мотиваційних структур і соціокультурного середовища у формуванні агресивності. Агресивність, як стверджує науковець, може виникати як відповідь на фрустрацію базових потреб, особливо в умовах соціальної дезадаптації. Він підкреслює важливість інтеграції особистості в соціальне середовище для запобігання деструктивним проявам агресії [1, с.128].

Науковиця Т. Титаренко зосереджувала увагу на психологічних механізмах життєстійкості як протизвазі агресії. В її працях агресивність постає як наслідок неуспішної адаптації до стресу, фрустрації або психотравм. Важливими є ресурси подолання – цінності, смисли, підтримка, що знижують агресивні імпульси. Вона розглядає агресивність як реакцію особистості на життєві кризи та стресові ситуації. Агресивні прояви як механізми психологічного захисту, що виникають у відповідь на порушення ідентичності та самоактуалізації. Вчена акцентує увагу на важливості розвитку життєстійкості та адаптивних стратегій поведінки для подолання агресивних тенденцій. Вона також розробляє соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій, спрямовані на зниження рівня агресії та покращення психологічного благополуччя [2, с.210].

Ці підходи доповнюють одне одного, пропонуючи комплексне розуміння феномену агресивності особистості: від внутрішніх психологічних механізмів до впливу соціального контексту та життєвих обставин.

У сучасних українських наукових дослідженнях агресія розглядається як багатовимірне явище, що включає емоційні, поведінкові та психофізіологічні компоненти, що взаємодіють у складній системі людського реагування на зовнішні та внутрішні подразники. Агресія визначається не лише як негативна або деструктивна реакція, а й як адаптивна стратегія для самозахисту, регулювання соціальних взаємодій та комунікації в кризових ситуаціях. Українські дослідники підкреслюють, що формування агресивної поведінки є результатом впливу як біологічних (нейрохімічних, генетичних та ендокринних процесів), так і соціально-культурних факторів, таких як сімейне оточення, соціальна ізоляція, культурна спадщина та економічні умови. Також акцентується увага на тому, що агресія може виступати як реакція на різноманітні стресові фактори, що стимулюють не лише фізіологічну, а й психоемоційну мобілізацію, що дозволяє людині адаптуватися до умов зовнішньої невизначеності. Цей

підхід стимулює подальші дослідження у напрямку розуміння механізмів регуляції агресивних імпульсів, що враховують як еволюційні передумови, так і сучасну соціальну динаміку в українському середовищі.

Аналіз сучасних моделей агресії свідчить про суттєву залежність як її конструктивних, так і деструктивних проявів від індивідуальних особливостей особистості, соціальних норм і культурних контекстів. Українські науковці вдаються до міждисциплінарних підходів, інтегруючи теоретичні та емпіричні дані з психології, соціології, нейробіології та культурології задля виявлення тонкощів механізмів виникнення агресивних реакцій. Сучасні дослідження підкреслюють, що когнітивно-емоційне регулювання, нейробіологічні процеси, а також специфічні соціальні детермінанти (наприклад, рівень соціальної підтримки, культура спільнот та історичний контекст) відіграють ключову роль у формуванні агресивних моделей поведінки. Розроблені системні моделі дозволяють не лише окреслити межі адаптивності агресії, а й сприяють розробці профілактичних заходів, спрямованих на зниження негативних наслідків конфліктних ситуацій. Крім того, порівняльний аналіз українських та міжнародних досліджень збагачує теоретичну базу, відкриваючи нові шляхи впровадження стратегій для посилення соціальної інтеграції та оптимізації механізмів регуляції міжособистісних відносин у різних соціальних середовищах.

Висновки. Агресивність є складним феноменом, який формується під впливом як біологічних, так і соціально-психологічних чинників. Її аналіз вимагає міждисциплінарного підходу. Подальші дослідження доцільно зосередити на уточненні механізмів саморегуляції, вивченні впливу цифрового середовища, а також на розробці та впровадженні ефективних програм психологічної корекції для різних вікових груп.

Література

1. Максименко С. Д. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 368 с.
2. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: психологічна сутність та умови розвитку. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. 240 с.
3. Huesmann, L. R. The Impact of Electronic Media Violence: Scientific Theory and Research. *Journal of Adolescent Health*. 2003. № 27(6). P. 22–26.
4. Gross, J. J. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 3–20). New York: Guilford Press. 2014. 606 с.
5. Фрейд З. Цивілізація та її незадоволення. Київ: Основи, 2002. 160 с.
6. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. Human Aggression. *Annual Review of Psychology*. 2002. № 53 с. 27–51.



УДК 347.963:347.19(477)

ОСОБЛИВОСТІ УЧАСТІ ПРОКУРОРА У ЦИВІЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Мурза Ангеліна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Гесць І. В.**, кафедра політології, права та філософії.

У статті досліджуються особливості участі прокурора у цивільному процесі України, зокрема визначаються межі та форми реалізації його повноважень. Проаналізовано нормативно-правову базу, яка регулює участь прокурора у справах цивільної юрисдикції, а також практику її застосування. Розглянуто випадки обов'язкової та дискреційної участі прокурора у захисті прав і свобод громадян, інтересів держави та суспільства. Особливу увагу приділено функції представництва прокурором інтересів осіб, які не можуть самотійно захистити свої права, а також проблемам, що виникають у зв'язку з реалізацією цих повноважень. Запропоновано шляхи вдосконалення чинного законодавства з метою забезпечення більш ефективної участі прокурора у цивільному судочинстві.

Ключові слова: прокурор, цивільний процес, представництво, судочинство, захист прав, повноваження прокурора.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування правової системи України особливого значення набуває питання забезпечення ефективного захисту прав, свобод і законних інтересів

громадян, юридичних осіб, а також інтересів держави у судовому порядку. Одним із ключових суб'єктів, покликаних здійснювати такий захист, є прокурор. Його участь у цивільному процесі є особливо важливою у справах, де порушуються публічні інтереси або права осіб, які не можуть самостійно захистити себе. Однак, на практиці виникає низка проблем, пов'язаних із неоднозначністю тлумачення норм чинного законодавства щодо підстав, форм та меж участі прокурора у цивільному процесі. Залишається відкритим питання балансу між публічним інтересом та автономією сторін цивільного процесу. Також спостерігається нестабільність судової практики у питаннях визнання правомірності участі прокурора в окремих категоріях справ.

Аналіз останніх досліджень. Тема особливостей участі прокурора у цивільному процесі в наш час була досліджена такими відомими українськими вченими, як Кравчук В. М., Уготновська О. І., Фурса С. Я., Щербак С. В., Євтушенко О. І., Андрушко А. В., Гузе К. А.

Мета дослідження. Дослідити особливості та проблематику інституту прокуратури у цивільному процесі України.

Виклад основного матеріалу. Прокуратура України, як важливий орган у системі правоохоронних інституцій, покликана не лише здійснювати нагляд за дотриманням законності, а й відіграє значну роль у сфері захисту прав і свобод громадян, а також інтересів держави. Однією з форм реалізації цієї функції є участь прокурора у цивільному процесі. У зв'язку з реформуванням прокуратури та змінами у цивільному процесуальному законодавстві, постає необхідність глибшого аналізу особливостей та меж такої участі.

Конституцією України визначено, що прокуратура в Україні здійснює представництво інтересів держави в суді у виключних випадках і в порядку, що визначені законом [1].

За змістом Закону України «Про прокуратуру» прокурор здійснює представництво в суді законних інтересів держави у разі порушення або загрози порушення інтересів держави, якщо захист цих інтересів не здійснює або неналежним чином здійснює орган державної влади, орган місцевого самоврядування чи інший суб'єкт владних повноважень, а також у разі відсутності такого органу. При цьому законодавцем визначено різні процесуальні можливості присутності прокурора у цивільному процесі під час здійснення представництва інтересів держави, а саме: 1) звертатися до суду з позовом (заявою, поданням); 2) вступати у справу, порушену за позовом (заявою, поданням) іншої особи; 3) брати участь у розгляді справи; 4) подавати цивільний позов під час кримінального провадження у випадках та порядку, визначених кримінальним процесуальним законом; 5) брати участь у виконавчому провадженні під час виконання рішень у справі, в якій прокурором здійснювалося представництво інтересів громадянина або держави в суді; 6) з дозволу суду ознайомлюватися з матеріалами справи в суді та матеріалами виконавчого провадження, робити виписки з них, отримувати безоплатно копії документів, що знаходяться у матеріалах справи чи виконавчого провадження [2].

Основним нормативним актом, який регулює участь прокурора у цивільному процесі, є Цивільний процесуальний кодекс України (далі – ЦПК України). Відповідно до статті 56 ЦПК України, прокурор може вступати у справу на будь-якій стадії цивільного процесу, якщо цього потребує захист інтересів держави або громадянина. Прокурор не є стороною у справі, однак має процесуальні права та обов'язки, аналогічні до сторін.

У ч. 1 ст. 56 ЦПК України передбачено, що у випадках, встановлених законом, органи державної влади, органи місцевого самоврядування, фізичні та юридичні особи можуть звертатися до суду із заявами про захист прав, свобод та інтересів інших осіб або державних чи суспільних інтересів та брати участь у цих справах [3].

Таким чином, із вищенаведеного випливає, що Конституція України не передбачає здійснення прокурором представництва інтересів громадян у суді, на противагу Закону України «Про прокуратуру», що вказує на існування суттєвої прогалини у чинному законодавстві, оскільки Основний Закон має найвищу юридичну силу, а норми законів не можуть суперечити нормам, закріпленим у Конституції України.

На думку С.С. Бичкової, «із врахуванням того, що «інтереси держави» є оціночним поняттям, яке потенційно може охопити будь-які випадки порушень прав, свобод та законних інтересів особи, невизначеного кола осіб, а також прав юридичних осіб, а не тільки державних чи суспільних інтересів, прокурор у кожному конкретному випадку має самостійно визначити з посиланням на законодавство, на підставі якого подається позов, у чому саме відбулося чи може відбутися порушення матеріальних або інших інтересів держави, обґрунтовує у позовній заяві необхідність їхнього захисту та зазначає орган, уповноважений державою здійснювати відповідні функції у спірних відносинах» [4, с. 272-273].

Прокурор може брати участь у цивільному процесі у таких формах:

- 1) подання позову в інтересах держави або осіб, які не можуть самостійно звернутися до суду;
- 2) вступ у вже відкриту справу для надання висновку щодо суті спору;
- 3) участь у судових засіданнях;
- 4) ініціювання перегляду судових рішень.

Особливої уваги заслуговує представницька функція прокурора, коли йдеться про захист прав дітей, недієздатних осіб, осіб з інвалідністю або у справах щодо публічного інтересу.

Слід відмітити, що норми ЦПК України чітко визначають лише стадію, на якій прокурор може здійснити вступ у розгляд справи, провадження в якій відкрито за позовом іншої особи. Разом із цим чіткого визначення вимог щодо форми заяви (письмова, усна), її змісту, рішення, яке повинен прийняти суд за результатами її розгляду, законодавство не визначає.

Одночасно у пункті 12.1 наказу Генерального прокурора України від 21.09.2018 р. № 186 «Про організацію діяльності прокурорів щодо представництва інтересів держави в суді та при виконанні судових рішень» зазначено, що рішення про вступ у справу, порушену за ініціативою інших осіб, приймаються керівниками прокуратур шляхом письмового повідомлення суду з обґрунтуванням підстав для представництва [5].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити про існування суттєвих прогалин у положеннях законодавства, що регулюють участь прокурора у цивільному судочинстві. Участь прокурора в цивільному процесі є важливим механізмом забезпечення справедливості, захисту вразливих категорій осіб та інтересів держави. Проте ефективність цієї участі значною мірою залежить від чіткості законодавчого регулювання, однозначності судової практики та належного організаційного забезпечення діяльності прокуратури. Подальше вдосконалення правового механізму участі прокурора в цивільному судочинстві є необхідним для зміцнення правопорядку та довіри до судової системи.

Література

1. Про внесення змін до Конституції України (щодо правосуддя) : Закон України від 02.06.2016 р. № 1401-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1401-19> (дата звернення: 20.04.2025).
2. Про прокуратуру : Закон України від 14 жовтня 2014 року № 1697-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2015. № 2-3. Ст. 12. (дата звернення: 20.04.2025).
3. Цивільний процесуальний кодекс України: Закон України від 18 березня 2004 р. № 1618-IV / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1618-15#Text> (дата звернення: 20.04.2025).
4. Бичкова С. С. Цивільний процесуальний статус осіб, які беруть участь у справах позовного провадження : монографія / за ред. Н. М. Гайдук. Київ : Атіка, 2011. 420 с.
5. Про організацію діяльності прокурорів щодо представництва інтересів держави в суді та при виконанні судових рішень : Наказ Генерального прокурора України від 21.09.2018 р. № 186. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0186900-18> (дата звернення: 20.04.2025).



УДК 615.851:[159.972:159.944.4

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ (ПТСР)

Науменко Наталія Вікторівна, студентки 2-го курсу, факультету педагогіки, соціальної роботи та мистецтв, спеціальності 053 Психологія, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Михайлова О. І.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядаються методологічні засади дослідження посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у контексті повномасштабної війни в Україні. Аналізуються чинники, що впливають на розвиток ПТСР серед різних соціальних груп, зокрема молоді, та вивчається вплив воєнної травми на психічне здоров'я. Окреслено діагностичні критерії ПТСР, описано характерні симптоми й особливості перебігу розладу. Авторка досліджує сучасні підходи до психологічної допомоги постраждалим, зокрема когнітивно-поведінкову терапію, методи соціально-психологічної реабілітації та концепцію посттравматичного зростання. Значна увага приділяється

аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень у галузі психотравматології. Робиться висновок про необхідність культурної адаптації психотерапевтичних підходів до українських реалій, а також акцентується на важливості вивчення впливу ПТСР на освітню та соціальну активність молоді. Запропоновано напрями подальших досліджень, орієнтовані на розробку комплексних міждисциплінарних програм підтримки та реабілітації.

Ключові слова: *посттравматичний стресовий розлад, ПТСР, психотравма, війна, психічне здоров'я, молодь, когнітивно-поведінкова терапія, соціально-психологічна реабілітація, посттравматичне зростання, психотерапія.*

У контексті повномасштабної війни в Україні питання психічної травми та подолання її наслідків набуло особливої актуальності. За результатами соціологічного дослідження, проведеного у вересні 2022 року, 72 % українців визначили війну з росією як головну причину стресу та емоційної напруги [10]. Представники всіх вікових категорій зазнають обстрілів, голоду, насильства та принижень, втрат рідних людей, а також турбуються за близьких, які перебувають у зоні бойових дій. Люди стикаються з втратою майна, житла, переселенням, окупацією, а також змушені адаптуватися до нових умов життя, долати невизначеність і невпевненість у майбутньому. Всі ці фактори спричиняють емоційну нестабільність і стрес, що підтверджується даними опитувань: 71 % українців останнім часом відчували стрес або сильну емоційну напругу [10].

Дослідження показують, що після безпосереднього контакту з травматичною подією – як у ролі постраждалого, так і свідка – у багатьох людей розвивається посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Цей розлад проявляється симптомами, такими як відчуття постійної загрози, повторювані спогади про травматичні події, уникнення думок чи ситуацій, пов'язаних із травмою, що в кінцевому підсумку негативно впливає на різні аспекти життя. Згідно з літературними джерелами, близько 8 % чоловіків і 20 % жінок, які пережили травматичні події, страждають на ПТСР [1; 2].

Особливу небезпеку становить раптовий характер подій із масштабними наслідками, які ускладнюють адаптацію до нових умов. У таких випадках ризик розвитку, загострення чи хронізації стресових розладів значно зростає. Найбільш уразливою групою, згідно з даними ЮНІСЕФ, є молодь до 22 років, яка демонструє найвищу чутливість до подібних ситуацій [8].

Варто відзначити, що значна частина наукових досліджень, присвячених вивченню посттравматичних розладів, зосереджується на періодах воєнних конфліктів та післявоєнних часів. О. Корольчук акцентує увагу на тому, що термін “посттравматичний стресовий розлад” (ПТСР) вперше був запропонований М. Horowitz у 1980-х роках [14]. Він визначив ПТСР як окремий синдром у межах тривожних розладів, розробивши діагностичні критерії, які включають:

повторне переживання травматичної події (флешбеки, інтрузивні думки, нічні жахіття, відчуття пригніченості при спогадах про травму);

фізіологічну гіперактивацію (підвищена пильність, лякливність, роздратованість, проблеми зі сном, труднощі з концентрацією уваги);

уникання і емоційне заціпеніння (свідоме уникнення думок, людей або ситуацій, пов'язаних із травмою; емоційна відчуженість; “прогалини” у спогадах про подію).

Окрім ПТСР, молоді люди, які стикаються з насильством, часто переживають супутні психоемоційні розлади – зокрема депресію, тривожність, підвищене почуття провини, проблемну поведінку, схильність до зловживання психоактивними речовинами, а також втрату мотивації. Дослідження свідчать, що ПТСР має багатогранний вплив на фізіологічний, особистісний, міжособистісний та соціальний рівні. Більше того, наслідки травматичного досвіду можуть поширюватися на близьке оточення постраждалих, змінюючи динаміку сімейних стосунків.

У своїй праці «Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні» О. Корольчук зазначає, що рівень поширеності ПТСР у період воєнного конфлікту коливається від 15 до 30 %, що співставне з показниками серед жертв злочинів – 15–50 %; у мирний час частота становить лише 0,5–1,2 %. Серед молоді симптоми ПТСР діагностуються приблизно у 6 % хлопців та 4 % дівчат, при цьому серед мешканців великих міст цей показник сягає від 24 до 67 %. Також 75 % молодих людей із ПТСР мають супутні психічні порушення [9,8].

Після війни у В'єтнамі в США було проведено багато досліджень ПТСР серед ветеранів: повідомлялося про девіантну поведінку, залежність від психоактивних речовин, ув'язнення, самогубства. Подібні тенденції фіксувалися і після конфліктів в Афганістані та Іраці.

Традиційно в наукових дослідженнях приділяється значна увага дистресу й негативним наслідкам психотравм, серед яких – ПТСР. Симптоми цих станів, особливо поведінкові й емоційні, можуть завдавати значних страждань і погіршувати адаптацію. Найпоширенішим розладом у постраждалих є ПТСР, частіше за все в супроводі психологічних, соціальних та фізіологічних порушень, і потребує тривалого лікування. Останніми роками ця проблема стає об'єктом активного дослідження в Україні.

У праці В. Горбунової «Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії» аналізується психологічна підтримка осіб із ПТСР. Авторка докладно розглядає підхід когнітивної терапії, описує когнітивну модель ПТСР як основу терапевтичного втручання [3].

У монографії «Діти і війна» Зливков В., Лукомська С. та ін. розкривають сучасні підходи до психологічної допомоги дітям, які постраждали від воєнних дій. Зокрема, автори фокусуються на таких реакціях у дітей, як ПТСР, горювання, травматичні втрати, та на важливості ролі родини, освітніх інституцій і волонтерських організацій у процесі реабілітації [5].

У дослідженні «Психологія посттравматичного зростання» автор В. Климчук аналізує поняття «травма» у контексті пандемії COVID-19. Він розглядає короткострокові й довготривалі наслідки травм, способи подолання їх і концепцію посттравматичного зростання, а також надає рекомендації щодо підтримки цього процесу, зокрема в професійній діяльності [7].

У монографії Кісарчука та співавт. «Технології психотерапевтичної допомоги...» представлено концепції та моделі, що спрямовані на розробку технологій реабілітації осіб із ПТСР. Описано діагностичні процедури та ефективні методики підтримки психічного здоров'я [6].

Титаренко Т. М. у праці «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги...» розробила соціально-психологічну модель реабілітації особистості, яка перебуває під постійною травматизацією, подано поетапну модель реабілітації [11; 13].

У навчальному посібнику під редакцією Титаренко в розділах, присвячених стресу, підкреслюється визначення стресу як «стан підвищеної уваги, збудження, мобілізації...». Особлива увага приділена ПТСР як потенційно небезпечній формі порушення адаптації, а також розглядаються профілактичні й адаптаційні стратегії, зокрема для дітей [12; 11].

У фокусі когнітивних теоретиків (Е.В. Foa, А. Ehlers, D.M. Clark, D.F. Tolin, S.M. Orsillo) – ключова роль когнітивних процесів у розвитку й течії ПТСР. Наприклад, роботи А. Ehlers зосереджуються на розумінні тривожних розладів та їх механізмів, що лягли в основу ефективних методів лікування [2].

Представники соціально-когнітивної теорії вказують, що особи, які вважають навколишнє середовище надмірно небезпечним та неконтрольованим, постійно перебувають у стані страху й тривоги щодо ймовірних загроз [8].

У праці Гершанова О. «Основи роботи із травмою» проаналізовано концепти травматичної події, види допомоги на різних етапах травми, а також виділено ключові ознаки гострого стресового розладу (дисоціація, гіперактивація, уникнення, повторне згадування), що є основою для психотерапевтичної підтримки [4].

Таким чином, науковий аналіз дав змогу визначити ключові умови виникнення й характер симптомів ПТСР. Проте вікові особливості перебігу розладу і його вплив ще потребують детальніших досліджень. Хоч численні вітчизняні й закордонні праці стосуються ПТСР і психічного здоров'я, їхня культурна адаптація до українських умов – особливо в сенсі впливу на студентів – лишається актуальним завданням.

Література

1. Alpert E., Hayes A. M., Foa E. B. Examining emotional processing theory and predictors of outcome in prolonged exposure for PTSD. *Behaviour Research and Therapy*. 2023. Vol. 167.
2. Ehlers A., Bisson J., Clark D. M., Creamer, M., Pilling, S., Richards, D. Do all psychological treatments really work the same in posttraumatic stress disorder? *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30, Iss. 2. P. 269–276.
3. Горбунова В. Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії. У: *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*: зб. статей. Київ: Міленіум, 2015. С. 26–35.
4. Гершанов О. Основи роботи із травмою. Робочі матеріали Ізраїльської коаліції травми. 2018. URL: <https://rm.coe.int/osnovu-raboty-z-travmoiu-ukr/1680a035d8>
5. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. *Діти і війна*: монографія. Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2023. 221 с.

6. Кісарчук З. Г. та ін. *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*: монографія / За ред. З. Г. Кісарчук. Київ: ВД «Слово», 2020. 178 с.
7. Климчук В. О. *Психологія посттравматичного зростання*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
8. Козлова А., Журавель Т. *Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР): інформація для батьків*. ЮНІСЕФ. 2022.
9. Корольчук О. Л. Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2016. № 17. С. 104–111.
10. Осадча Я. «Сидять в Інтернеті і їдять солодке: як українці долають пов'язаний з війною стрес. Опитування». *Наукові записки НУ «Острозька академія», серія «Психологія»*. 2024. № 17.
11. Титаренко, Т. М. *Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій*: навч. посіб. / За наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2011. 272 с.
12. Титаренко Т. М. Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. У: *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*: зб. статей. Київ: Міленіум, 2015. С. 3–14.
13. Титаренко Т. М. *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
14. Horowitz M. J. Stress response syndromes and their treatment. In: *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: Free Press, 1982. P. 711–732.



УДК 341

THE SOVEREIGN MILITARY ORDER OF MALTA AS A PHENOMENON OF INTERNATIONAL LAW

Оганян Армаїс, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти І курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Ларіна Т. В.**, кафедра прикладної лінгвістики.

This article highlights features and characteristics of the Sovereign Military Hospitaller Order of Saint John of Jerusalem, of Rhodes and of Malta that make the entity so unique in the system of international law.

Key words: Sovereign Military Order of Malta, international law, UN, diplomatie relations, recognition, territory, state.

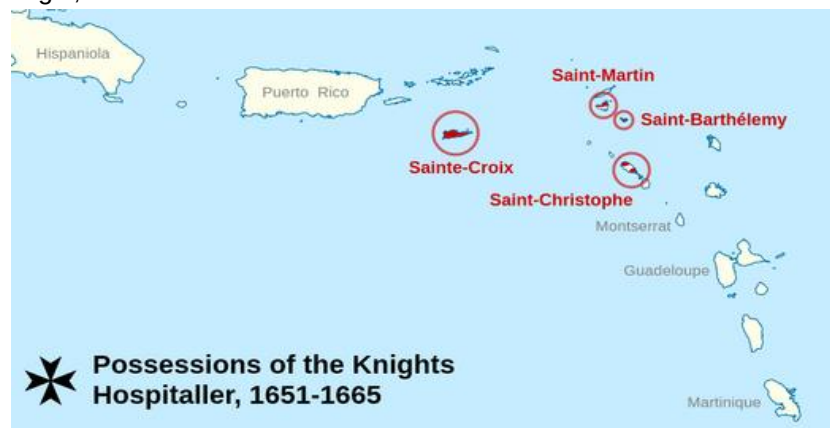
This topic is relevant because the issue of the position of the Sovereign Military Order of Malta (SMOM) in international law has not reached a consensus in academic communities. For example, Federico Marti argues that the SMOM cannot be considered a fully independent subject of international law due to its strong dependence on the Holy See [1], while Beat de Fischer believes the status of the SMOM is similar to that of the Catholic Church but with functions akin to those of the Red Cross [2].

Currently, there are 195 de facto recognized countries, each possessing a specific territory recognized by the members of the United Nations (hereinafter referred to as the UN). However, there are also non-members of the UN that hold some form of sovereignty over certain land, but either fail to gain full recognition due to their separatist or terrorist character, or cannot be considered countries because they lack sufficient territory or even any territory at all. Furthermore, these entities do not have a permanent population, which is a fundamental criterion for statehood as outlined in Article 1 of the Montevideo Convention on the Rights and Duties of States [3].

However, there is a sovereign entity in international law that possesses certain specific characteristics. It holds a status similar to that of the Holy See and provides billions in humanitarian aid, much like the Red Cross. It has employed 52,000 doctors, nurses, and paramedics, who, together with over 100,000 volunteers from more than 120 countries, assist people worldwide—all without any territory. This entity is known as the Sovereign Military Hospitaller Order of Saint John of Jerusalem, of Rhodes, and of Malta (hereinafter referred to as the Order). However, it should not be confused with the Republic of Malta, which is separate from the Order and is fully recognized as a sovereign state with its own land [4].

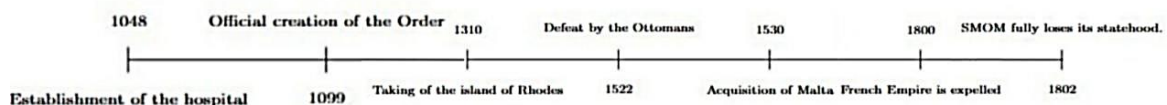
The history of the Order begins in 1048, when the Duchy of Amalfi was granted permission to build a church, a convent, and a hospital to care for pilgrims and others in need in Jerusalem. As a result, they became known as the Knights Hospitaller, from the old French word "ospitaliers" meaning those who care for the needy or ill, regardless of their identity. In 1099, the Order was officially established. In 1113, it was recognized by Pope Pascal II in his bull *Pie postulatio voluntatis* (The Most Pious Request) and became a sovereign entity under the protection of the papacy [5]. During the First Crusade (1096-1099), the Hospitallers played a crucial role both as knights and as physicians in establishing the Kingdom of Jerusalem. They were named after Saint John the Baptist and adopted their own symbol—the eight-pointed cross—representing the eight Beatitudes spoken by Jesus Christ [6].

In 1291, after the fall of Jerusalem, the Order relocated to the Crusader state of Cyprus, where they found refuge. In 1310, the Knights of Saint John seized and conquered the island of Rhodes, becoming known as the Knights of Rhodes. However, in 1522, after a defeat by the Ottoman Empire, they retreated to Sicily. In 1530, the Order claimed the Malta archipelago and the port of Tripoli, thus, becoming the Sovereign Military Hospitaller Order of St. John of Jerusalem, of Rhodes, and of Malta. Between 1651 and 1665, the Order controlled four islands in the Caribbean Sea, which were acquired from the Kingdom of France (Pic. 1). However, they later sold these islands back to France. This event demonstrated to other European countries that the Order was on par with powerful empires such as Britain, Spain, and Portugal. This event demonstrated to other European countries that the Order was on par with powerful empires such as Britain, Spain, Portugal, and others.



Pic.1. Colonies of Order in Caribbean Sea

In 1798, during his campaign in the Middle East, Napoleon Bonaparte besieged Malta and forced the capitulation of the Order. In 1800, the French Empire was expelled from Malta with the help of the British Empire. In 1802, after the signing of the Treaty of Amiens, the terms of the treaty stipulated that pre-Napoleonic borders and countries should be restored, particularly the Order of Malta. However, this did not happen, as the terms were not fully complied with [7]. After that, the Order never regained its own land, marking the end of its period of independence, as shown on the map (Pic. 2).



Pic. 2 The chronogram of independency of Sovereign Order of Malta

In 1834, the Order established its first headquarters at Palazzo Magistrale (Magistral Palace), which officially gained that status in 1869, although it became the headquarters in 1834. Today, it serves as the head office and, in fact, the capital of the Order of Malta, being the residence of the Grand Master and the site where

meetings of the government of the Order are held [8]. The second headquarters, which is also of great importance, is Villa del Priorato di Malta (Magistral Villa). It houses the Grand Priory of Rome and the

Embassy of the Sovereign Order of Malta in Italy. Both properties are granted extraterritorial status by Italy, meaning they enjoy the same privileges as embassies [9].

Thus, the history of the Order is both fascinating and tragic, as accurately depicted on the map (Pic. 3). Despite its challenging history, the Order has remained committed to its original mission—helping those in need and providing care to the sick, regardless of their identity.

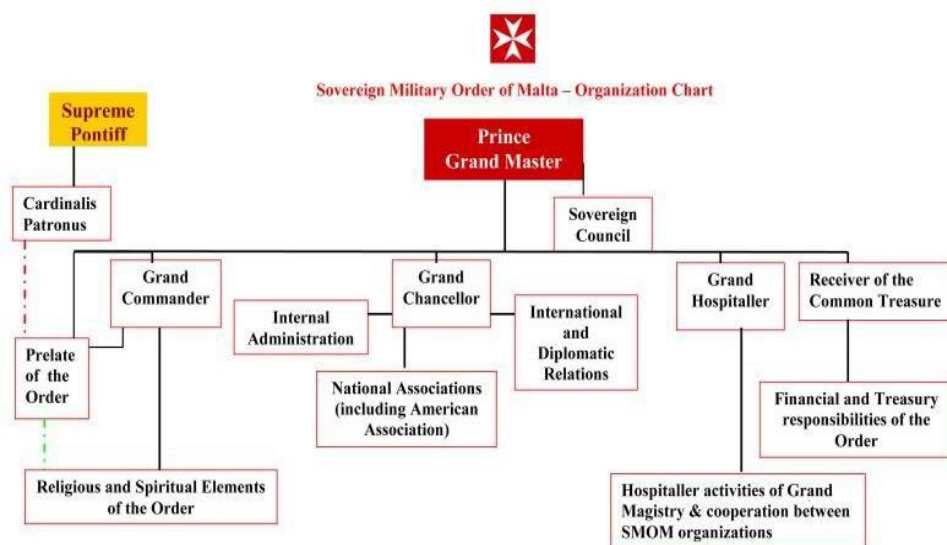


Pic. 3. The map of replacing of the Order of Malta

The modern governance hierarchy of the Sovereign Military Order of Malta is composed of the following:

- **Grand Master (President):** Holds executive power, alongside the Chapter General. The current Grand Master is Fra' John T. Dunlap, who was elected on 3 May 2023, and will lead the Order until 2033.
- **Sovereign Council (Parliament):** Responsible for legislative power.
- **Grand Commander:** The religious superior of the Order.
- **Grand Chancellor:** The Minister of Foreign and Internal Affairs.
- **Grand Hospitaller:** The Minister for International Partnerships and Humanitarian Affairs.
- **Receiver of the Common Treasure:** The Minister of Finance.
- **Courts of the Order:** The judicial authority of the Order.
- **Chapter General:** The supreme governmental body responsible for constitutional rules.

The entire Sovereign Council is elected every 6 years by the Chapter General and the Chapter of the Professed. The most recent election took place on 1-2 May 2019, and the next election will be held in the spring or summer of 2025 [10]. The hierarchy of the Order is shown in (Pic. 4).



Pic. 4 The hierarchy of Sovereign Military Order of Malta

As mentioned above, the Order does not have a territory, which is a key requirement for being considered a state. However, it possesses several features that distinguish it from an international organization. These

features include a flag, coat of arms, anthem, constitution, postmarks, stamps, state awards, diplomatic passports, embassies, ambassadors, a postal system, and its own currency (the Maltese scudo) [11].

The Order refers to itself in its constitution as a lay religious order, where both men and women profess the evangelical vows of poverty, chastity, and obedience, while simultaneously being subjects of international law [12].

It is important to note that the Order positions itself in international relations as neutral, non-political, impartial, and peace-loving. It holds a permanent observer seat in the UN General Assembly, as well as in the Council of Europe, UNESCO, WHO, and other international organizations. The Order also maintains diplomatic relations with 114 countries at the ambassadorial level, including Ukraine and the European Union [13].

The first recorded mention of the Order of Malta in the territory of Ukraine dates back to the 17th century. However, formal diplomatic relations between Ukraine and the Sovereign Military Order of Malta were not established until 9 February 2008. On 16 April 2008, H.E. Paul Friedrich von Fuhrherr was appointed as the first Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador of the Sovereign Military Hospitaller Order of St. John of Jerusalem, of Rhodes and of Malta to Ukraine. Shortly thereafter, on 21 July 2008, Ukraine responded by appointing H.E. Tetyana Izhevskaya as its Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador to the Holy See. In 2014, H.E. Antonio Gazzanti Pugliese di Cotrone assumed the position of Ambassador of the Order of Malta to Ukraine, further strengthening the ties between the two entities [15].

The Order of Malta's humanitarian involvement in Ukraine significantly intensified with the onset of Russia's hybrid war in the eastern regions of the country and the annexation of Crimea. The Order has been a steadfast provider of humanitarian aid to the residents of the conflict zones, delivering essential supplies to the most affected areas. Following the full-scale Russian invasion in 2022, the Sovereign Order of Malta expanded its efforts, distributing over 10,000 tons of humanitarian aid and supporting nearly 4 million people. To date, these operations have amounted to more than 60 million euros in assistance, highlighting the Order's unwavering commitment to those in need in times of crisis [16]. In conclusion, the Sovereign Military Order of Malta is a unique phenomenon in international law. Its structure bears similarities to that of the Holy See, yet its status is comparable to that of the International Red Cross and Red Crescent Movement. Despite its lack of territorial sovereignty, the Order continues to make a significant positive impact on the world, in stark contrast to the actions of some of the world's largest states.

References

1. Marti, F. Short Notes on the International Status of Sovereign Order of Malta under International Law. *Milano University Press*. 2024. January 16. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/statoechiese/article/view/19711>
2. De Fischer, B. The Sovereign Order of Malta Today. *International review of the Red Cross*. 1977. URL: <https://international-review.icrc.org/sites/default/files/S0020860400018222a.pdf>
3. Montevideo Convention on the Rights and Duties of States. *ILSA*. 1933. December 26. URL: <https://www.ilsa.org/Jessup/Jessup15/Montevideo%20Convention.pdf>
4. Farran, d'Olivier. The Sovereign Order of Malta in International Law. *JSTOR*. 1954. April. URL: [suspicious link removed]
5. The Malta Study Center at the Hill Museum & Manuscript Library. *Melitensia*. 2013. Autumn. URL: <https://web.archive.org/web/20151213120716/http://www.hmmml.org/uploads/2/1/6/0/21603598/melitensiafall2013online.pdf>
6. Foster, M. History of the Maltese Cross, as used by the Order of St John of Jerusalem. *Lady's Island-St. Helena Fire District*. 2004. URL: https://www.lishfd.org/History/history_of_the_maltese_cross.htm
7. Theutenberg, B. J. The Holy See, the Order of Malta and International Law. *Theutenberg*. n.d. URL: <https://theutenberg.org/18-the-holy-see-the-order-of-malta-and-international-law/>
8. Cox, N. The Acquisition of Sovereignty by Quasi States: The case of the Order of Malta. *Mountbatten Journal of Legal Studies*. 2002. June 12. URL: https://pure.solent.ac.uk/ws/portalfiles/portal/24356698/2002_6_1_2_1_.pdf
9. Casseli, R. History reminder: Sovereign Military Order of Malta. *The Diplomatic Affairs*. 2024. January 10. URL: <https://www.thediplomaticaffairs.com/2024/01/10/history-reminder-sovereign-military-order-of-malta/>
10. Government. *Official website of Sovereign Order of Malta*. n.d. URL: <https://www.orderofmalta.int/government/>
11. The Sovereign Military Order Malta – history and present role. *Kliemustorja*. 2020. September 25. URL: <https://kliemustorja.com/2020/09/25/the-sovereign-military-order-malta-history-and-present-role/>

12. Constitutional Charter And Code of the Sovereign Military Hospitaller Order of St. John of Jerusalem of Rhodes and of Malta. 2022. September 3. URL: <https://www.orderofmalta.int/wp-content/uploads/2022/11/Sovereign-Order-of-Malta-Constitutional-Charter-and-Code-2022.pdf>
13. Neutrality and Nobility: How the Order of Malta runs its diplomatic service. *The Pillar*. 2024. October 15. URL: <https://www.pillaratholic.com/p/neutrality-and-nobility-how-the-order>
14. Relations with Ukraine. *Sovereign Order of Malta Embassy to Ukraine*. 2023. URL: <https://ukraineembassy.orderofmalta.int/en/relations-with-ukraine/>
15. Merlo, F., & Leszczynski, S. Order of Malta strengthens lifeline of support for Ukraine. *Vatican News*. 2024. October 22. URL: <https://www.vaticannews.va/en/church/news/2024-10/order-of-malta-strengthens-lifeline-of-support-for-ukraine.html>
16. The Sovereign Order of Malta hosts conference on humanitarian crisis in Ukraine. *Official website of Sovereign Order of Malta*. 2024. October 21. URL: <https://www.orderofmalta.int/press-releases/order-of-malta-hosts-conference-humanitarian-crisis-in-ukraine>.



УДК 159.9

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС, ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олексієнко Анна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу, факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються проблеми професійного стресу та емоційного вигорання як чинників, що негативно впливають на ефективність педагогічної діяльності. Визначено основні причини виникнення стресових станів у вчителів, проаналізовано прояви синдрому емоційного вигорання та його наслідки для професійного здоров'я педагога. Обґрунтовано необхідність впровадження психолого-педагогічних механізмів профілактики та подолання зазначених явищ у сфері освіти.

Ключові слова: професійний стрес, емоційне вигорання, педагогічна діяльність, ефективність, педагогічний працівник, заклад загальної середньої освіти, саморозвиток, профілактика.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах професійна діяльність дедалі частіше супроводжується високим рівнем стресу, що негативно впливає як на працездатність, так і на фізичне та психічне здоров'я людини. Стресові навантаження стали невід'ємною складовою багатьох професій, що зумовлює актуальність вивчення їхніх наслідків і шляхів подолання. Одним із найбільш поширених проявів хронічного професійного стресу є емоційне вигорання – складний психофізіологічний стан, який може призвести до значного зниження ефективності праці, втрати інтересу до професії, особистісного виснаження та, навіть, необхідності змінити сферу діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного стресу та емоційного вигорання педагогів активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, Л. Орбан підкреслює, що високий рівень емоційної напруги, зумовлений перевантаженням, недостатньою соціальною підтримкою та складною комунікацією з учнями й батьками, призводить до зниження професійної мотивації педагогів [5, с. 83-91]. О. Савченко підкреслює, що емоційна втома є наслідком не лише надмірного навантаження, а й низької підтримки з боку адміністрації та колег [8, с. 45-51]. Зарубіжні дослідники, зокрема Ch. Maslach і M. Leiter, наголошують, що емоційне вигорання пов'язане з дефіцитом ресурсів і контролю в професійному середовищі, що напряму впливає на якість освітнього процесу [10]. Також сучасні дослідження наголошують на важливості превентивних заходів і програм психоемоційної підтримки педагогів (Г. Балл, С. Максименко, Н. Муравйова та ін.) [3, с. 37-45].

Мета дослідження – визначити основні причини, прояви професійного стресу та емоційного вигорання педагогів у професійній діяльності, а також розробити рекомендації щодо профілактики та подолання цих явищ у системі загальної середньої освіти.

На сьогодні, проблема профілактики професійного вигорання педагогічних працівників є особливо важливою, оскільки своєчасне виявлення його ознак, зниження рівня стресу та впровадження ефективних заходів підтримки психоемоційного здоров'я вчителів дозволяють не лише зберегти їхню професійну активність і задоволення від роботи, а й сприяють загальному підвищенню якості життя.

Емоційне вигорання є наслідком неконтрольованого стресу, що виникає під час професійної діяльності. Наразі загальноновизнано, що професійний стрес є об'єктивною закономірністю, притаманною багатьом видам трудової діяльності. Він може суттєво впливати на ефективність роботи, професійний розвиток і особистісне зростання працівника, а також на тривалість його кар'єри, фізичне й психічне здоров'я [2, с. 112].

Професійний стрес у педагогів, що виникає під впливом несприятливих емоційних факторів у процесі професійної діяльності, проявляється рядом характерних психологічних і фізіологічних реакцій. Серед них: швидка втомлюваність; поява безпричинного головного болю і запаморочення; підвищене потовиділення, тремтіння верхніх кінцівок, озноб, нудота; загальне погіршення фізичного стану; посилена тривожність; пригнічений настрій, схильність до меланхолії; часті спалахи роздратування й емоційні зриви у стосунках із близькими та колегами, навіть через дрібниці; стійке почуття незадоволення життям; відчуття замкненого кола; втрата сенсу життя; прагнення до самотності, уникнення спілкування; розсіювання уваги, зниження здатності концентруватися; забування важливих і другорядних справ; сповільненість у діях, нав'язливі думки; втрата інтересу до колишніх захоплень і хобі тощо.

Унаслідок тривалого професійного стресу у педагогічних працівників розвивається синдром професійного вигорання – складний психофізіологічний стан, що супроводжується інтелектуальним і фізичним виснаженням через надмірне емоційне навантаження в професійній діяльності. Основні його прояви включають: втрату здатності помічати позитивні результати своєї діяльності та розчарування у професії; виникнення стійкого відчуття, що обрана справа є чужою, навіть, попри успіхи; труднощі з пошуком творчих рішень професійних завдань; зниження емоційної чутливості; брак енергії та ентузіазму; підвищену дратівливість і схильність до конфліктів; порушення харчової поведінки у вигляді зниження апетиту або, навпаки, переїдання, особливо у вечірній і нічний час [9, с. 434].

Професійне вигорання також є складною формою проявів хронічного емоційного стресу та професійної дезадаптації. Воно спричиняє зниження якості та втрату інтересу до здійснення професійної діяльності і може призвести до необхідності змінити сферу зайнятості або професію [1, с. 42].

Стрес у професійній діяльності педагогічних працівників може посилюватися через відсутність підтримки з боку адміністрації або колег, обмеженість у прийнятті рішень щодо організації освітнього процесу, а також відчуття недостатнього визнання їхніх зусиль. Таке емоційне напруження негативно впливає як на самих педагогів, так і на загальний стан освітнього процесу, оскільки стресові умови праці позначаються на психологічному стані, фізичному здоров'ї та професійній ефективності вчителів [2, с. 116].

Однією з характерних ознак професійного стресу є необхідність виконання службових обов'язків в умовах екстремального навантаження та підвищеної психоемоційної напруженості. Робота в таких умовах стає серйозним випробуванням для фізичного і психічного здоров'я працівника, а також перевіркою рівня його професійної готовності. Фактично, професійна діяльність виступає одним із головних чинників виникнення стресу. До таких чинників належать: нечітке визначення обов'язків і прав; часті зміни службових функцій; відчуття «пастки» у професії через брак альтернатив; недостатній рівень професійних знань і навичок; непрозорість системи оплати праці; дисбаланс між витраченими зусиллями та винагородою; надмірна зайнятість і ненормований робочий час, що впливають на особисте життя; життєві та фінансові труднощі; конфлікт особистісних цінностей із корпоративними; навантаження через виконання обов'язків інших працівників; невизначеність ситуації; небезпечні умови праці; неясний розподіл ролей; часті конфлікти з керівниками чи колегами; обмеження свободи дій, інтриги на роботі, ізоляція в колективі.

Крім того, стрес можуть спричинити незадовільна організація та зміст роботи: надмірне або недостатнє навантаження, монотонність завдань, зміни тривалості чи умов праці, незручний графік, несприятливі фізичні умови (температурні коливання, шум, вібрація, вологість, нестача кисню, голод, спрага, перевантаження), складність роботи через нестачу інформації або часу, необхідність високої точності та швидкості дій, застаріле або небезпечне обладнання, ризик для життя і здоров'я. Також важливими чинниками є організаційні зміни, підвищена відповідальність, страх припуститися помилки, функціональне виснаження організму, порушення біоритмів (наприклад, сну), необхідність приймати занадто багато рішень, або обмеженість участі у ухваленні важливих рішень [4, с. 160-164].

Для запобігання та подолання синдрому професійного вигорання педагогічних працівників важливо впроваджувати систему заохочень в закладі освіти, яка може включати преміювання, нагородження цінними подарунками, оголошення подяк, організацію творчих відпусток, відрядження на престижні курси підвищення кваліфікації, а також організація, проведення й участь у конкурсах і нагородження за

підсумками навчального року. Раціональне використання таких ресурсів допомагає ефективно протистояти професійному вигоранню вчителів.

Крім того, профілактиці вигорання сприяє дотримання ряду рекомендацій: постановка коротко-строчкових і довгострокових цілей, організація відпочинку від професійних та інших навантажень, розвиток навичок саморегуляції, постійне професійне зростання і самовдосконалення, уникнення зайвої конкуренції, налагодження емоційного спілкування, регулярна фізична активність та дотримання здорового способу життя. Важливим є також створення умов для творчого розвитку, підвищення заробітної плати, підтримка сприятливих взаємин у колективі.

Серед додаткових заходів профілактики професійного вигорання варто відзначити організацію робочих перерв по закінченні уроків, тайм-аутів для емоційного розвантаження, оптимізацію режиму праці та відпочинку, зміну видів діяльності, а також навчання методам релаксації та саморегуляції психічних станів [1, с. 43].

Повністю уникнути стресів у професійній діяльності неможливо, однак можна значно зменшити їхній негативний вплив на здоров'я та якість життя. Важливо об'єктивно оцінювати власні можливості й уникати надмірного навантаження обов'язками та відповідальністю. Невиконання поставлених завдань може підірвати авторитет і спричинити відчуття невдачі. Щоб протидіяти стресу, вчителям важливо опанувати ефективні стратегії саморегуляції, зокрема техніки емоційного розвантаження, тайм-менеджменту та професійного саморозвитку. Підтримка колег, участь у тренінгах із розвитку стресостійкості, формування позитивного мікроклімату в педагогічному колективі – усе це сприяє зниженню психоемоційного навантаження. Крім того, велике значення має організація сприятливого освітнього середовища, де вчитель почувається впевнено, має змогу реалізовувати свої ідеї та отримує зворотний зв'язок, що підкріплює його професійну мотивацію. Турбота про власне психічне здоров'я повинна стати невід'ємною частиною професійної культури сучасного педагога. В якості прикладів конкретних технік і програм, які можуть допомогти вчителям зменшити негативний вплив стресу можна назвати наступні:

- техніки емоційного розвантаження: дихальні вправи (наприклад, техніка «4-7-8») сприяє швидкому зниженню тривожності; майндфулнес (усвідомленість) (регулярна практика присутності «тут і тепер») допомагає знижувати рівень емоційного напруження; арт-терапія (малювання, ліплення, робота з кольорами як спосіб вираження емоцій).
- стратегії тайм-менеджменту: метод «Pomodoro» (25 хвилин роботи + 5 хвилин відпочинку: сприяє зниженню втоми та збереженню продуктивності); пріоритезація завдань за матрицею Ейзенхауера (дозволяє зосередитися на дійсно важливих справах і уникати вигорання); встановлення меж між роботою та особистим життям (важливо вміти «відключатися» від професійної діяльності після завершення робочого дня).
- програми підтримки вчителів: програми психологічної підтримки при закладах освіти або у співпраці з центрами психологічної допомоги; курси підвищення кваліфікації (з розвитку емоційного інтелекту, конфліктології, ненасильницької комунікації); платформи професійного розвитку (EdEra, Prometheus, які пропонують курси з теми ментального здоров'я вчителів); наставництво та коучинг для педагогів (індивідуальна підтримка з боку досвідчених колег чи психологів сприяє зміцненню впевненості в собі).
- підтримка на рівні закладу: створення «кімнат релаксації» або куточків відпочинку; організація регулярних зустрічей для обговорення складних ситуацій, обміну досвідом; впровадження гнучкого графіку або системи внутрішнього підсилення для уникнення перевантаження.

Для зниження ризику розвитку синдрому професійного вигорання психологи і медики рекомендують: уважно ставитися до власного фізичного і психоемоційного стану, вчасно реагувати на ознаки втоми та захворювання; позитивно оцінювати себе і свої професійні досягнення; обирати роботу та завдання, які приносять задоволення; не намагатися компенсувати професійною діяльністю особисті проблеми; уникати надмірного втручання у справи колег, не звалюючи на себе їхню відповідальність; оцінювати емоційно напружені ситуації логічно, без зайвих емоцій.

У сучасних умовах, коли життя наповнене ризиками та викликами, міжособистісні конфлікти та вигорання стали звичайним явищем професійної діяльності. Проте своєчасне розпізнавання ознак стресових станів, турбота про власне психоемоційне здоров'я та розробка індивідуальних ефективних стратегій боротьби зі стресами допоможуть успішно долати труднощі та спрямовувати свою енергію на досягнення важливих життєвих цілей [9, с. 435].

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах професійна діяльність дедалі частіше супроводжується стресовими навантаженнями, які стають серйозною загрозою для фізичного й психоемоційного здоров'я людини. Одним із найбільш небезпечних наслідків тривалого стресу є синдром професійного вигорання, що виявляється у втраті інтересу до роботи, зниженні працездатності, емоційному виснаженні та ризику

зміни професії. Професійний стрес виникає через дисбаланс між вимогами роботи та можливостями працівника, недостатню підтримку з боку колективу, погані умови праці та надмірне навантаження. Для профілактики та подолання емоційного вигорання важливо своєчасно виявляти його ознаки, впроваджувати системи заохочення, забезпечувати створення здоров'язбережувального середовища в закладі освіти; дотримуватися балансу між працею й відпочинком, розвивати навички саморегуляції та підтримувати здоровий спосіб життя. Хоча повністю уникнути стресу неможливо, ефективне управління ним дозволяє зберігати професійну активність, підвищувати якість життя й сприяти особистісному розвитку.

Література

1. Главацька О. Г. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2019. Вип. 2 (45). С. 42-43.
2. Курінна В. Психологічні чинники професійного стресу корекційних педагогів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 112, 116.
3. Максименко С. Д., Муравйова Н. М. Психологічне забезпечення професійного розвитку вчителя в умовах реформування освіти. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 37-45.
4. Мушкевич М. І. Поняття професійного стресу і причини його виникнення. *Особистість в екстремальних умовах : зб. тез V наук.-практ. конф. (м. Львів, 20 квітня 2012 р.) / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*. Львів, 2012. С. 160-164.
5. Орбан-Лембрик Л. Емоційне вигорання як наслідок хронічного стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 83-91.
6. Палько Т. В. Професійний стрес: причини та наслідки. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i13/29.pdf> (дата звернення 02.05.2025).
7. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навч. посіб. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
8. Савченко О. Я. Професійне здоров'я вчителя: виклики та стратегії підтримки. *Педагогічна думка*. 2021. № 3. С. 45-51.
9. Чеберячко С. І., Шароватова О. П. Професійний стрес та професійне вигорання як фактори оцінки ризиків трудової діяльності. *Міжнародна науково-практична конференція «Problems of Emergency Situations»*. 2023. С. 434-435.
10. Maslach Ch., Leiter M.P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.



УДК 327.5/8:004.056](477:4)"2022"

THE ROLE OF UKRAINE IN SHAPING THE NEW ARCHITECTURE OF EUROPEAN SECURITY AFTER 2022

Okhrimenko Ruvim, Student, 3rd year, specialty 'International Relations, Public Communications and Regional Studies'.

Academic supervision – **Tetyana Valeriivna Larina**, PhD in Education, Associate Professor Associate Professor of the Applied Linguistics Department Nizhyn Mykola Gogol State University.

The full-scale invasion of Ukraine by Russia in 2022 has significantly altered the landscape of European security. This study aims to analyze Ukraine's role in shaping the new architecture of European security through diplomatic initiatives, military experience, integration into European defense industries, and participation in international security alliances. The research underscores Ukraine's active contribution to redefining the principles of collective defense, strategic autonomy, and regional stability. The findings suggest that Ukraine's proactive approach is instrumental in fostering a resilient and adaptable security system in Europe, with implications for future research and policy-making.

Keywords: European security architecture, geopolitics, Russo-Ukrainian war, diplomacy, NATO, EU, arms production, information security, cybersecurity, strategic partnership.

1. Introduction. The invasion of Ukraine by Russia in 2022 marked a pivotal moment in contemporary geopolitics, challenging the existing security architecture of Europe and prompting a reevaluation of collective

defense mechanisms. The traditional post-Cold War security order, anchored in agreements such as the Helsinki Final Act and the Paris Charter, has been destabilized, necessitating innovative approaches to regional and global security. Ukraine's evolving role, from a buffer zone to a proactive actor shaping new security paradigms, warrants comprehensive analysis. This paper explores Ukraine's multifaceted contributions to this transformative process, emphasizing diplomatic, military, industrial, and strategic dimensions.

2. Problem Statement. Despite extensive scholarly and policy debates regarding the security implications of Russia's invasion, gaps remain in understanding Ukraine's active role in reshaping European security architecture. While prior research has examined NATO expansion, EU integration, and regional security frameworks, less attention has been paid to Ukraine's own initiatives, military innovations, and diplomatic strategies as drivers of systemic change. Furthermore, the evolving industrial and technological cooperation between Ukraine and European defense actors is insufficiently explored. Addressing these gaps is crucial for developing a holistic understanding of the ongoing transformation and forecasting future trajectories.

3. Aim of the Study. The primary aim of this research is to analyze Ukraine's multifaceted influence on the formation of a new European security architecture post-2022. Specific objectives include evaluating Ukraine's diplomatic initiatives, military innovations, industrial integration, and participation in international alliances. The study seeks to assess how Ukraine's proactive strategies contribute to the redefinition of collective security principles and regional stability.

4. Literature Review. Existing literature emphasizes the destabilizing effects of Russia's invasion on European security [12]. Scholars such as Smith (2023) highlight the resilience of Ukrainian armed forces and their impact on NATO strategies [5]. Others focus on the diplomatic efforts of Ukraine, including the "Crimea Platform" and the "Peace Formula," as innovative approaches to conflict resolution [8]. The integration of Ukraine into European defense industries is addressed by Johnson (2022), who discusses joint ventures and technological cooperation [10]. However, comprehensive analyses integrating these dimensions remain limited, underscoring the need for a multidisciplinary approach.

5. Presentation of the Main Research Material

5.1 Ukraine's Diplomatic Initiatives and International Engagements

Ukraine's diplomatic activity post-2022 exemplifies a strategic shift from reactive to proactive foreign policy. The establishment of platforms such as the "Crimea Platform" underscores Ukraine's efforts to internationalize the issue of occupation and human rights violations [12]. Furthermore, President Zelenskyy's outreach to Asian, African, and Middle Eastern countries fosters new alliances and diversifies support. The "Global Peace Formula" presents a comprehensive 10-point plan emphasizing territorial integrity, withdrawal of Russian troops, and justice mechanisms, reflecting Ukraine's innovative approach to conflict resolution [12].

5.2 Military Innovations and Experience

Ukrainian armed forces have demonstrated remarkable adaptability and innovation, transforming into a modern, technologically advanced army capable of resisting hybrid warfare. The use of unmanned aerial vehicles (UAVs), AI-based reconnaissance, and long-range strike drones such as "Palanytsia" exemplify this progress [12]. Additionally, Ukraine's military education system incorporates the "Russo-Ukrainian War" course, contributing to international knowledge sharing [12]. The destruction of the cruiser "Moskva" using the Neptune missile exemplifies operational success and technological advancement.

5.3 Integration into European Defense Industry

Ukraine's integration into the European defense industrial base (DIB) has gained momentum through joint ventures with European manufacturers. Rheinmetall's plant in Ukraine, MBDA's development of drone countermeasures, and Turkey's Baykar plant exemplify this trend [12]. These collaborations enhance Ukraine's military capabilities and foster technology transfer, contributing to regional defense resilience.

5.4 Strategic Partnerships and Alliances

Ukraine's active participation in NATO, the EU, G7, and regional formats such as RAMSTEIN illustrates its strategic pursuit of collective security and strategic autonomy [12]. The country's diplomatic efforts have resulted in unprecedented military aid, sanctions, and support for Ukraine's sovereignty. The transition toward adopting the euro as a reference currency signifies a long-term strategic orientation towards European integration.

6. Conclusions. The analysis demonstrates that Ukraine plays a crucial role in the ongoing transformation of European security architecture. Its proactive diplomatic initiatives, military innovations, industrial cooperation, and strategic partnerships contribute significantly to shaping a resilient and adaptable security environment. Ukraine's experience in hybrid warfare, technological development, and international diplomacy offers valuable insights for future security frameworks. Nevertheless, challenges such as fatigue

among Western supporters and disinformation campaigns in the Global South necessitate sustained efforts and further research.

7. Future Research Directions. Future research should focus on evaluating the long-term impact of Ukraine's industrial integration into European defense, the evolution of its diplomatic strategies, and the effectiveness of multilateral security alliances. Additionally, exploring the role of information security and cyber defense in Ukraine's security model will be vital for understanding the full scope of modern warfare and regional stability.

References

1. Smith, J. The Transformation of European Security Post-2022. *Journal of International Security Studies*. 2023. Vol. 17, no. 2. P. 45–67.
2. Johnson, A. Ukraine's Military Innovations and NATO Cooperation. *Defense Industry Review*. 2022. Vol. 9, no. 4. P. 112–130.
3. European Union Official Document. EU Candidate Status for Ukraine: Implications for Regional Security. Brussels: European Commission. 2022.
4. Kuleba, D. Ukraine's Diplomatic Strategies in the Context of the Russian-Ukrainian War. *Foreign Policy Journal*. 2023. Vol. 15, no. 3. P. 78–93.
5. NATO Official Website. NATO's Support for Ukraine. URL: <https://www.nato.int>
6. International Crisis Group. The Impact of Ukraine's Military Reforms on Regional Stability. Brussels: ICG. 2023.
7. Ukrainian Ministry of Defense. Military Modernization Program 2022–2024. Kyiv: MoD. 2022.
8. European Defense Agency. Collaboration between Ukraine and European Defense Industry. EDA Report. 2023.
9. Johnson, A. Technological Collaboration in European Defense: Case Studies. *European Defense Review*. 2022. Vol. 18, no. 1. P. 34–50.
10. Kovalchuk, O. Hybrid Warfare and Ukraine: Lessons Learned. *Security Studies Journal*. 2023. Vol. 12, no. 4. P. 101–121.



УДК 37.02

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАТИВНО-РОЛЬОВИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пантелієнко Аліна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються педагогічні умови використання ситуативно-рольових вправ як ефективного засобу формування громадянської компетентності учнів початкових класів. Визначено сутність та значення ситуативно-рольових вправ у освітньому процесі, обґрунтовано їхній вплив на розвиток соціальної активності, відповідальності та здатності до прийняття рішень. Проаналізовано ключові педагогічні умови для успішного впровадження цих вправ, серед яких: відповідність віковим особливостям учнів, зв'язок вправ із реальним життям, створення емоційно безпечного середовища, організація рефлексії та інтеграція вправ у різні навчальні дисципліни. Акцентовано увагу на ролі вчителя як організатора ситуацій, які сприяють активному залученню учнів до соціальної взаємодії.

Ключові слова: педагогічні умови, ситуативно-рольові вправи, громадянська компетентність, початкова школа, комунікативні навички, освітній процес, Нова українська школа (НУШ).

Сучасне українське суспільство потребує активних, відповідальних і свідомих громадян, здатних приймати рішення та брати участь у громадському житті. У початковій школі закладаються основи громадянської компетентності, яка включає знання про права і обов'язки, соціальну відповідальність та вміння співпрацювати. Використання ситуативно-рольових вправ є ефективним засобом для формування цих якостей, оскільки моделювання реальних ситуацій дає можливість учням засвоювати соціальні норми та

правила через активну взаємодію. Актуальність дослідження визначається необхідністю впровадження інноваційних підходів у навчально-виховний процес, що відповідають вимогам НУШ (Нова українська школа) та сприяють розвитку громадянської свідомості молодших школярів.

Мета статті - визначити та обґрунтувати педагогічні умови використання ситуативно-рольових вправ для ефективного формування громадянської компетентності учнів початкових класів, а також розробити практичні рекомендації для педагогів щодо впровадження цих вправ у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень щодо використання ситуативно-рольових вправ у формуванні громадянської компетентності учнів початкових класів свідчить про зростаючий інтерес науковців до цієї тематики. Хоча безпосередньо досліджень, які б зосереджувалися саме на формуванні громадянської компетентності через ситуативно-рольові вправи в початковій школі, обмаль, існують роботи, що опосередковано стосуються цієї проблематики. Є дослідження теми в таких аспектах: формування діалогічного мовлення через ситуаційні вправи дисертація Надії Ростікус "Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів" (2019) досліджує вплив ситуаційних вправ на розвиток діалогічної компетентності молодших школярів. Авторка розробила систему навчання, яка сприяє підвищенню рівня діалогічної компетентності учнів 1-4 класів, що є важливим аспектом громадянської компетентності [5]. Або ж використання рольових ігор для розвитку комунікативної та соціокультурної компетентностей у статті Олега Комара та Маріанни Леврінц "Використання рольових ігор для розвитку комунікативної та соціокультурної компетентностей здобувачів базової середньої освіти: ситуаційний аналіз" (2023) розглядається вплив рольових ігор на розвиток комунікативних та соціокультурних навичок учнів [3]. Хоча дослідження стосується базової середньої освіти, його результати можуть бути адаптовані для початкової школи з метою формування громадянської компетентності.

Загалом, існує потреба в подальших дослідженнях, які б безпосередньо фокусувалися на педагогічних умовах використання ситуативно-рольових вправ для формування громадянської компетентності саме в учнів початкових класів.

Громадянська компетентність – це здатність людини усвідомлювати свої права та обов'язки, брати участь у громадському житті, поважати закон, права інших та діяти на благо суспільства. Формування цієї компетентності у початкових класах закладає фундамент для подальшого розвитку свідомого громадянина [4, с. 93].

Ситуативно-рольові вправи – це методичний прийом, що передбачає моделювання реальних або вигаданих ситуацій, у яких учні беруть на себе певні соціальні ролі та вчать приймати рішення, комунікувати та вирішувати проблеми [5].

Підходи науковців до визначення ситуативно-рольових вправ базуються на різних концепціях навчання, зокрема на комунікативному, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах. Учені підкреслюють, що ситуативно-рольові вправи є ефективним інструментом для розвитку практичних умінь і формування соціальних компетентностей. Розгляньмо кілька основних підходів:

- *комунікативний підхід* - ситуативно-рольові вправи розглядаються як засіб розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок у процесі моделювання реальних або уявних ситуацій. Так за визначенням О. Пометун, ситуативно-рольові вправи – це форма організації навчання, де учні виконують певні ролі, спілкуються і взаємодіють у межах заданої ситуації, наближаючи навчальний процес до реального життя [4].

- *діяльнісний підхід* - вправи спрямовані на активне залучення учнів до навчальної діяльності, яка імітує реальні життєві процеси. Учень не лише отримує знання, але й формує практичні навички через дію. За Г. Баллом, ситуативно-рольові вправи – це форма навчальної діяльності, яка ґрунтується на імітації соціальних і професійних ситуацій для розвитку компетенцій через безпосереднє виконання певних дій [1].

- *особистісно орієнтований підхід* - вправи спрямовані на розвиток особистісних якостей, емоційного інтелекту, здатності до співпраці та самореалізації. За І. Бехом, ситуативно-рольові вправи – це спосіб інтеграції індивідуального досвіду учнів у соціальні ситуації, що сприяє формуванню відповідальності та соціальної активності [2].

- *ігровий підхід* - ситуативно-рольові вправи розглядаються як частина ігрових технологій, які створюють невимушену атмосферу для навчання через гру. За А. Щербаковою, ситуативно-рольові вправи – це навчальні завдання, що поєднують елементи гри та реальних ситуацій, забезпечуючи розвиток комунікативних і соціальних навичок.

На основі описаних підходів можемо виділити загальні риси визначень ситуативно-рольових вправ:

- імітація реальних ситуацій, наближення до життєвих обставин;
- розподіл ролей, учні виконують соціальні або професійні функції;

- розвиток компетентностей, формування комунікації, критичного мислення, відповідальності;
- активна участь, залучення всіх учасників до навчального процесу.

Педагогічними умовами для ефективного використання ситуативно-рольових вправ ми вважаємо спеціально створені обставини та методичні підходи, які забезпечують успішне впровадження цих вправ у навчальний процес та досягнення освітніх цілей. Вони допомагають зробити навчання більш результативним, сприяють активній участі учнів і формують ключові компетентності, зокрема громадянську [5].

Можемо виділити такі педагогічні умови для ефективного використання ситуативно-рольових вправ:

1. *Створення навчальних ситуацій, наближених до реального життя*: вправи мають відображати реальні соціальні й громадянські ситуації (наприклад, вибори класного самоврядування, вирішення конфліктів, обговорення прав та обов'язків).

2. *Врахування вікових та психологічних особливостей молодших школярів*, тому вправи мають бути простими, цікавими, з елементами гри.

3. *Використання казкових персонажів або знайомих сюжетів*, це, на наш погляд, допомагає залучити дітей.

4. *Забезпечення активної участі всіх учнів у процесі гри*, важливо залучати всіх дітей, розподіляючи ролі рівномірно та забезпечуючи можливість висловити свою думку.

5. *Розвиток комунікативних навичок та вміння аргументувати свою позицію*, ситуативно-рольові вправи сприяють розвитку вміння висловлювати свою думку, аргументувати рішення, слухати інших.

6. *Інтеграція ситуативно-рольових вправ у різні освітні галузі*, вправи можна використовувати на уроках української мови, «Я досліджую світ», мистецтва.

7. *Рефлексія та обговорення результатів гри*, важливо аналізувати виконані вправи: що вдалося, які виникли труднощі, які висновки можна зробити.

На наш погляд використання ситуативно-рольових вправ у формуванні громадянських компетентностей сприятиме підвищенню рівня соціальної активності, формуванню відповідальності за свої вчинки, розвитку толерантності та поваги до інших, здатності приймати рішення у складних ситуаціях.

Отже, ситуативно-рольові вправи є дієвим інструментом формування громадянської компетентності, оскільки дозволяють учням через активне включення в умовно-реальні ситуації розвивати такі якості, як відповідальність, емпатія, критичне мислення та здатність до комунікації. Ефективне використання ситуативно-рольових вправ у початковій школі сприяє формуванню громадянської компетентності через активне залучення учнів до моделювання соціальних ситуацій, розвиток комунікації та критичного мислення.

Систематичне використання ситуативно-рольових вправ сприяє формуванню в учнів таких аспектів громадянської компетентності, як усвідомлення своїх прав і обов'язків, навички конструктивного розв'язання конфліктів, толерантність і повага до думки інших, активна життєва позиція та готовність брати участь у громадському житті. Результати дослідження можуть бути використані педагогами початкової школи для розробки та впровадження ситуативно-рольових вправ у навчальний процес, а також для підвищення рівня громадянської компетентності молодших школярів у межах концепції Нової української школи.

Література

1. Балл, Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. 2000. С. 134–158.
2. Бех, І. Д. *Особистість на шляху до духовних цінностей*: монографія. Київ – Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
3. Комар, О., Леврінц, М. Використання рольових ігор для розвитку комунікативної та соціокультурної компетентностей здобувачів базової середньої освіти: ситуаційний аналіз. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 1(9). С. 102–110.
4. Пометун, О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
5. Ростикус, Н. П. *Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів*: дис. доктора пед. наук. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019.



УДК 37.011.3-051-053.2:316.77:364.642.8

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ІЗ ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВТРАТУ АБО ВНУТРІШНЄ ПЕРЕМІЩЕННЯ

Парубець Дарина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто дискурс взаємодії педагога з дитиною, котра пережила втрату чи вимушене переміщення, крізь призму само детермінаційної теорії, теорії прив'язаності й сучасних моделей шкільної резилієнтності. Грунтуючись на огляді міжнародних і вітчизняних напрацювань, сформовано інструментарій підтримувальної комунікації, що враховує етапи горювання, рівень емоційної саморегуляції та соціокультурний контекст воєнного досвіду. Представлено алгоритм побудови безпечного освітнього простору, де педагог виступає фасилітатором траурних реакцій і провідником інтеграції дитини в колектив.

Ключові слова: педагогічна комунікація, горювання, внутрішнє переміщення, психоемоційна підтримка, шкільна резилієнтність, само детермінація

Постановка проблеми. Ескалація воєнних дій спричинила масове переміщення населення й зростання випадків дитячого горювання, отже освітній процес опинився перед викликом: забезпечити компетентну, емоційно грамотну взаємодію, здатну запобігти вторинній травматизації та низці освітніх втрат. Наявні програми підготовки викладачів залишаються фрагментарними, що актуалізує потребу в системному підході.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження Frei-Landau (2024) демонструє, як задоволення базових потреб педагога в автономії та компетентності опосередковує ефективність підтримки учня-горювальника. Публікація O'Keeffe, McLoughlin, O'Reilly (2024) уточнює емоційні конфігурації у гнучких форматах дошкільної освіти, тоді як Scott і McDermott (2024) відзначають результативність короткострокових тренінгів для вчителів. Український сегмент представлено методичними рекомендаціями ЮНІСЕФ (2023) та квазіекспериментальними роботами Масляної, Ковальчук, Харченко, що підтверджують значущість мультидисциплінарного підходу до реабілітації у шкільних громадах. Попри широкий спектр ініціатив, інтегрована модель комунікативних стратегій, пристосована до реалій українського воєнного середовища, лишається недоопрацьованою.

Мета дослідження. Синтезувати теоретичні засади й напрацювати комплекс практичних рекомендацій для педагогічної взаємодії з дітьми, які пережили втрату або внутрішнє переміщення, орієнтуючись на підтримку базових психологічних потреб, мінімізацію навчальних прогалин та формування стійкої інклюзивної культури класу.

Виклад основного матеріалу. Психолінгвістичний аналіз доводить: безпека взаємодії у класі формується насамперед через чіткі комунікативні рамки, де викладач демонструє конгруентність емоцій, вербалізує задану норму та підтримує когнітивний контроль дитини-горювальника [6]. Базові потреби автономії, компетентності та пов'язаності, описані в рамках само детермінаційної теорії, відображаються в трьох групах педагогічних дій. Перша група – емоційне віддзеркалення: вчитель називає переживання, підтверджуючи їхню правомірність, подає мовні шаблони самоідентифікації, уникає заперечення або зміни теми. Друга – структурована підтримка компетентності: короткі інструкції, візуальні чек-листи, індивідуальний темп опанування матеріалу. Третя – укріплення зв'язків: ритуали привітання, колективні навчальні проєкти, експліцитні сигнали прийняття у групі [7].

Наступний логічний крок передбачає кореляцію названих дій із фазами горювання. Психологічна констеляція шоку, дезорганізації, поступової адаптації змінює комунікативні акценти: на етапі шоку доречні «я-повідомлення» викладача, легітимізація мовчання або сліз, мінімізація нових стимулів; під час дезорганізації – запитання відкритого типу, залучення до прогнозованих рутини, підкріплення маленьких навчальних успіхів; у фазі адаптації – спільне планування, делегування ролей, фасилітація групового обговорення втрати [8].

Зміщення уваги до досвіду вимушеного переміщення висуває додаткові вимоги. Трагедія руйнування соціального поля, описана у працях Масляної (2024) та Ковальчук (2024), породжує порушення базового відчуття передбачуваності світу. Комунікація тоді виконує подвійну функцію – терапевтичну та

навігаційну. Терапевтичний вектор охоплює вербалізацію втрати домівки, розгортання наративів стійкості, поступове інтерналізування нових соціальних ролей. Навігаційний – формування карт міста, розбір локальних правил, тренінги мовних або діалектних відмін. Уточнення правил переходу між заняттями, маркери маршрутів коридорами, зрозумілі піктограми знижують рівень дезорієнтації та гальмують ескалацію тривожних реакцій [4].

Польові інтервенції в українських прифронтових громадах демонструють синергію психологічних і педагогічних заходів. С. Харченко (2023) описав системний підхід «Школи гуманітарної праці», де вихователь супроводжує дитину не менше ніж у трьох локаціях протягом дня, закріплюючи стабільне доросле обличчя поруч. Подібна кураційна модель, на відміну від класичного патронажу шкільного психолога, покладає відповідальність за щоденний моніторинг емоцій на вчителя предметника, підсилюючи суб'єктність педагога.

Емпіричні дані навчальних тренінгів у Північній Ірландії свідчать про зростання педагогічної самооцінки після триденного курсу з підтримки учнів, які втратили родича: середнє значення шкали Teacher Self-Efficacy щодо роботи з горювальником піднялося з 2,9 до 4,1 пункту [9]. Аналогічного ефекту досягнули українські майстер-класи «Емоція–Слово–Дія», ініційовані Інститутом кормів: серед опитаних вихователів 68 % повідомили про зниження власного стресу після запровадження протоколу короткого словесного відгуку на дитячу емоцію [1].

Водночас якісний аналіз фокус-груп виявив бар'єр – відсутність системи міждисциплінарної підтримки педагога. У класі, де навчаються внутрішньо переміщені діти, викладач нерідко стикається з вторинною травматизацією, мавпуванням симптомів учнів, емоційним онімінням. Комплексний протокол має передбачати щотижневі супервізійні сесії, чергування складних тем із проєктною діяльністю та ротацію фахівців, обов'язкове відображення ситуаційних тригерів у класному журналі [3].

Додатковий вимір – інклюзія батьків. Переміщення порушує звичну горизонталь «учитель–родина», виникає потреба у новій моделі залучення. UNICEF-модуль змішаних консультацій пропонує три кроки. Перше – телефонна чи онлайн-зустріч до початку відвідування школи, де педагог проводить мапування ресурсів сім'ї. Друге – робоче партнерство батьків із соціальним педагогом у форматі договірної команди, де кожна сторона фіксує обов'язки. Третє – регулярні мікроритуали: спільна ранкова вправа, відеоліст до рідних, фотозвіти про навчальний день [4].

Синтез наведених даних дозволив сформулювати інтегровану модель комунікації. Вона складається із п'яти взаємопов'язаних блоків. Блок перший забезпечує раннє виявлення тригерів – педагог використовує чек-лист індикаторів гострого стресу: раптове мовчання, регрес до попередніх поведінкових шаблонів, соматичні скарги. Блок другий фокусується на вербалізації та валідазації відчуттів, лаконічні фрази типу «Я чую твій сум», «Ти виглядаєш стомленим» запускають процес зовнішнього контурингу емоційного стану. Блок третій переходить до когнітивного структурування: спільне формулювання невеликих освітніх цілей на день, використання візуальних таймлайн-стрічок. Блок четвертий передбачає розбудову соціальних містків через парні та групові завдання, де передбачено ротацію ролей і взаємне наставництво. Блок п'ятий вводить метарефлексію: короткі щоденникові записи або символічні маркери (камінчик, стікер), що відображають власний прогрес у подоланні втрати чи адаптації до нового середовища [8].

Узгодження педагогічних інтервенцій із культурним кодом учнів лишається визначальним чинником результативності. Досвід британських шкіл, які прийняли багатонаціональні групи біженців, засвідчив переструктурування шкільної ідентичності, де культурна різноманітність стала ресурсом взаємного навчання, однак без спеціального тренінгу викладачі демонстрували схильність до надмірної опіки, що гальмувало автономію дітей (Birchanger School case, 2024). Українські заклади освіти, інтегруючи іноземні практики, мусять враховувати локальний громадянський дискурс, де підність і спротив агресії посідають центральне місце, а відтак дискусії про втрату набувають колективного виміру й можуть виходити за межі приватних історій.

Резюмуючи, педагогічна комунікація з дітьми, які пережили втрату або переміщення, стає поліфонічним процесом, що поєднує терапевтичну, дидактичну та соціалізувальну функції. Викладач, озброєний знанням фаз горювання, принципами само детермінації та методиками культурно адаптованої підтримки, здатен перевести травматичний досвід у наратив стійкості. Системні супервізії, міждисциплінарна взаємодія та партнерство з родинами формують умови, у яких голос дитини знову набуває сили у безпечному, осмисленому освітньому просторі.

Література

1. Булковська В. Психологічна допомога дітям внутрішньо переміщених осіб: інформаційна стаття-порадник для педагогів. *Інститут кормів*. 2023. URL: <https://psycholog.school15.org.ua/metodychni-rekomendaciyi-shhodo-organizaciyi-ta-nadannya-psychologichnoyi-dopomogy-dityam-ta-simyam-vnutrishno-peremishheny-osib/> (дата звернення: 23.03.2025).
2. Ковальчук С. О. *Психологічний супровід та підтримка внутрішньо переміщених дітей* : кваліфікаційна робота. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. URL: <https://www.lvduvs.edu.ua/uk/karta-dokumentiv/> (дата звернення: 13.02.2025).
3. Масляна Д. В. *Адаптація внутрішньо переміщених дітей до освітнього середовища закладу дошкільної освіти* : магістерська робота. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2024. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11247> (дата звернення: 03.02.2025).
4. Методичні рекомендації щодо організації та надання психологічної допомоги дітям та сім'ям внутрішньо переміщених осіб. UNICEF Ukraine. 2023. URL: <https://psycholog.school15.org.ua/metodychni-rekomendaciyi-shhodo-organizaciyi-ta-nadannya-psychologichnoyi-dopomogy-dityam-ta-simyam-vnutrishno-peremishheny-osib/> (дата звернення: 21.04.2025).
5. Харченко С. Система психологічної та педагогічної реабілітації дітей у прифронтовій громаді: Досвід «Школи гуманітарної праці» м. Херсон. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 168–175.
6. Frei-Landau R. Teachers as caregivers of grieving children in school in the post-COVID-19 era: Using the self-determination theory to conceptualize teachers' needs when supporting grieving children's mental health. *Frontiers in Pediatrics*. 2024. Vol. 12.
7. Kassam D., Waljee A. Changing perceptions – empowering teachers: Interpersonal communication and community engagement to support inclusive education : training module. UNICEF Europe & Central Asia Regional Office. 2023. URL: <https://www.unicef.org/armenia/media/16766/file/Changing%20perceptions-Empowering%20Teachers.pdf> (дата звернення: 20.04.2025).
8. O'Keeffe L., McLoughlin L., O'Reilly D. Educators' responses to children's grieving: Exploring emotional configurations in flexibly scheduled early childhood education and care. *Early Years*. Advance online publication. 2024. DOI: 10.1080/1350293X.2024.2401435.
9. Scott H., McDermott M. Bereaved pupil support in schools: Service evaluation of a training course for teaching staff in Northern Ireland. *Archives of Disease in Childhood – Education & Practice*. Advance online publication. 2024. DOI: 10.1136/archdischild-2024-xxxxxx.



УДК 159.9

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ АДАПТАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Пастушенко Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти І курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Гетьман Т. О.**, кафедра загальної та практичної психології.

*У статті розглянуто еволюцію та сучасне розуміння поняття адаптації в психологічній науці. Проаналізовано основні підходи до тлумачення адаптації в контексті різних психологічних парадигм: біологічної, когнітивної, гуманістичної та соціокультурної. Виокремлено критерії ефективної адаптації та чинники, що її зумовлюють. Охарактеризовано внесок зарубіжних (Г. Сельє, Ж. Піаже, К. Роджерс, Р. Лазарус) та українських (О. Морозов, Т. Титаренко, Г. Балл, С. Максименко) учених у розроблення теорії адаптації. Зроблено акцент на актуальності дослідження адаптації у зв'язку з викликами соціальної нестабільності, війни та масової міграції. **Ключові слова:** адаптація, психологічна адаптація, coping, дезадаптація, стрес, внутрішні ресурси, особистісна динаміка.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, яке характеризується високою турбулентністю, війнами, епідеміями, економічною та соціальною нестабільністю, проблема психологічної адаптації набуває особливої актуальності. Людина постійно змушена пристосовуватись до змін, що постають у внутрішньому (особистісному) й зовнішньому (соціальному) середовищі. Психологічна адаптація – це не лише захисна реакція психіки, а й складний процес розвитку, трансформації та інтеграції особистісного

досвіду. Відтак, з'ясування сутності адаптації як психологічного феномена є важливим для розуміння людської поведінки в умовах кризи, невизначеності чи життєвих змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття адаптації вперше ґрунтовно осмислювалося в біології та медицині (Ч. Дарвін, Г. Сельє). Зокрема, Ганс Сельє (Selye, 1956) описав загальний адаптаційний синдром, який став базою для подальших психологічних концепцій. Жан Піаже розглядав адаптацію як процес взаємодії асиміляції та акомодатії в когнітивному розвитку дитини. Карл Роджерс трактував адаптацію як прояв узгодженості між «Я-образом» та досвідом, наголошуючи на її ролі у становленні автентичної особистості.

У межах транзакційної теорії стресу Річард Лазарус і Сьюзан Фолкман (Lazarus & Folkman, 1984) підкреслювали, що адаптація є результатом взаємодії особистості з навколишнім середовищем через механізми копіngu. Адаптація в цьому контексті розглядається як активний процес подолання життєвих труднощів.

В українській психології ґрунтовні дослідження адаптаційних процесів здійснювали Т. Титаренко (адаптація в екзистенційному контексті), О. Морозов (психічна адаптація в умовах хронічного стресу), Г. Балл (психологічні механізми адаптації в навчанні), С. Максименко (адаптація як аспект саморозвитку особистості). Дослідження адаптації українських переселенців, ветеранів, військово-службовців та дітей у зонах бойових дій актуалізують розробку нових методик та інтервенцій.

Метою статті є систематизація сучасних підходів до розуміння поняття психологічної адаптації та виявлення її ключових характеристик як динамічного процесу пристосування особистості до змін середовища.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці адаптація трактується як процес і результат взаємодії суб'єкта з мінливим середовищем, спрямований на досягнення рівноваги між внутрішніми потребами особистості та зовнішніми вимогами. Основними параметрами адаптації є: гнучкість поведінкових і когнітивних стратегій; стабільність емоційного фону; відповідність між особистісними цінностями та соціальними ролями [4, с. 7].

Залежно від критерію класифікації виокремлюють: біологічну адаптацію (реакції організму на фізичне середовище); психологічну адаптацію (оптимізація емоційно-когнітивної діяльності); соціальну адаптацію (включення у соціальні структури); професійну адаптацію (засвоєння професійних норм і ролей); культурну адаптацію (акультурація в умовах міграції чи змін середовища).

Процес адаптації є багатовекторним явищем. У разі успішного проходження адаптаційного етапу індивід демонструє функціональну стабільність, саморегуляцію, суб'єктну активність. Якщо ж адаптація порушена (дезадаптація), з'являються тривожні стани, психосоматичні симптоми, девіантна поведінка.

Фактори, що впливають на ефективність адаптації: внутрішні – особистісні риси (екстра-/інтроверсія, ригідність, саморефлексія), мотивація, досвід; зовнішні – соціальна підтримка, доступ до ресурсів, рівень стабільності середовища.

Механізми психологічної адаптації охоплюють:

- копінг-стратегії (Lazarus, Folkman);
- механізми психологічного захисту (Фрейд, Анна Фрейд);
- ресурсний підхід (Хобфолл);
- посттравматичне зростання (Тедеші, Калгун).

У межах екзистенційної парадигми Т. Титаренко розглядає адаптацію не лише як процес пристосування до зовнішніх умов, а як глибоку особистісну трансформацію, пов'язану з пошуком сенсу життя, внутрішньою перебудовою та зростанням суб'єктності [5, с. 17]. На її думку, адаптація в умовах екзистенційних криз (втрати, травми, вимушені зміни) є не тільки засобом збереження психологічної рівноваги, а й важливим ресурсом особистісного розвитку, який активізується через подолання граничних ситуацій.

Центральною ідеєю концепції Т. Титаренко є теза про те, що людина, стикаючись з життєвими випробуваннями, проходить процес смисложиттєвої реконструкції. Цей процес включає переосмислення цінностей, переоцінку життєвих пріоритетів та інтеграцію критичного досвіду в цілісну життєву історію. У цьому контексті адаптація є результатом усвідомленого суб'єктивного вибору, який базується не лише на зовнішній доцільності, а на автентичності переживання, свободі і відповідальності.

Науковиця акцентує на тому, що ключовим чинником адаптаційного процесу виступає суб'єктна активність індивіда. Замість пасивного пристосування до обставин, ефективна адаптація передбачає залучення рефлексивних механізмів, формування нових стратегій буття, здатність створювати нові смисли в умовах втрати попередніх. Особливу увагу Т. Титаренко приділяє феномену «конструктивної

життєвої кризи», яка відкриває перспективу зростання особистості через перехід до більш високого рівня саморозуміння та цілісності. Отже, адаптація в екзистенційному контексті, за Т. Титаренко, – це процес інтеграції екзистенційного досвіду в структуру особистості, що супроводжується переосмисленням життєвої перспективи, утвердженням суб'єктної позиції та оновленням ідентичності.

У науковій концепції О. Морозова психічна адаптація в умовах хронічного стресу розглядається як динамічний процес мобілізації особистісних ресурсів, спрямований на збереження функціональної цілісності психіки за умов тривалого впливу психотравмуючих факторів [3, с. 190]. Учений підкреслює, що особливістю саме хронічного стресу є його пролонгований характер, що виснажує захисні резерви психіки, порушує здатність до відновлення та ускладнює адаптацію в традиційному розумінні як швидке й ефективне пристосування до змін.

Дослідник виокремлює кілька рівнів психічної адаптації до хронічного стресу: фізіологічний, емоційно-афективний, когнітивний і поведінковий. На кожному з них адаптаційні механізми виконують функцію збереження життєдіяльності та відносної внутрішньої рівноваги. Проте в умовах тривалого стресу ці механізми зазнають деформації або виснаження, що знижує ефективність подолання. Важливою складовою концепції автора є акцент на тому, що психічна адаптація при хронічному стресі переходить із площини реактивної в площину реконструктивної діяльності, де відбувається перетворення внутрішніх установок, переосмислення значущих подій і перегляд стратегії взаємодії з реальністю.

Згідно з його підходом, особливе значення мають індивідуальні особистісні ресурси, зокрема: рівень емоційної стабільності, розвиток саморегуляції, мотиваційна структура, наявність соціальної підтримки, а також здатність до смислової інтерпретації труднощів. Морозов підкреслює, що психічна адаптація в умовах хронічного стресу може мати як конструктивний (розвивальний), так і деструктивний (патогенний) характер, залежно від домінуючих механізмів реагування та гнучкості психічної організації особистості. Отже, концепція О. Морозова дає уявлення про психічну адаптацію як цілісний, багаторівневий процес, у якому критичним фактором виступає здатність особистості не лише протистояти стресу, а й трансформувати свій досвід, інтегруючи напруження в нові форми психічної та поведінкової організації. Це розширює межі адаптаційного підходу, включаючи в нього механізми довготривалої стресостійкості та внутрішнього зростання.

Г. Балл розглядає адаптацію як складний психічний процес, що забезпечує інтеграцію індивіда в нові умови навчання через перебудову пізнавальної, мотиваційної та особистісної сфер. У його підході центральне місце займає ідея про те, що ефективна адаптація в освітньому середовищі залежить від формування внутрішніх механізмів регуляції навчальної діяльності, зокрема: самоконтролю, цілепокладання, внутрішньої мотивації до навчання, адекватної самооцінки й рефлексії [1, с. 22].

Балл підкреслює, що адаптація до навчального процесу не зводиться до пасивного пристосування до вимог зовнішнього середовища. Навпаки, вона реалізується як активна діяльність суб'єкта, спрямована на побудову оптимальних стратегій навчання відповідно до власних можливостей, стилю мислення, емоційних особливостей. Успішна адаптація, за Баллом, базується на гнучкості мислення, здатності до планування, вмінні регулювати емоційний стан, що особливо важливо в умовах інформаційного перевантаження та високих когнітивних вимог.

Особливу увагу вчений приділяє ролі рефлексії як механізму самокорекції в умовах навчальної адаптації. Саме рефлексія дозволяє учневі чи студенту осмислювати труднощі, переглядати власну навчальну стратегію, шукати внутрішні ресурси для подолання бар'єрів. Г. Балл також наголошує на соціально-контекстуальних чинниках адаптації – підтримці з боку педагогів, значущих дорослих, рівні психологічної безпеки освітнього середовища. Отже, концепція науковця репрезентує адаптацію в навчанні як системну і багатовимірну динаміку, в якій поєднуються особистісні й когнітивні аспекти, а також соціальний контекст, що впливають на продуктивність навчання й розвиток суб'єктності учня.

У поглядах С. Максименка адаптація постає не як кінцева мета пристосування, а як внутрішній ресурс саморозвитку особистості, що забезпечує її цілісне функціонування в умовах змінного середовища. Учений акцентує увагу на тому, що процес адаптації розгортається у тісному зв'язку з актуалізацією індивідуального потенціалу, смисложиттєвих орієнтацій та потребою в самоактуалізації [2, с. 153].

Дослідник розглядає адаптацію як інтегральний компонент онтогенетичного розвитку, що стимулює особистісне зростання через подолання суперечностей між внутрішніми тенденціями суб'єкта й вимогами зовнішнього середовища. Важливою особливістю його підходу є гуманістичне бачення людини як активного суб'єкта життєтворення, здатного виявляти та реалізовувати власну життєву програму саме в умовах адаптаційних викликів.

На думку науковця, адаптаційний процес виконує роль тригера розвитку, оскільки стимулює людину до рефлексії, пошуку нових смислів, переосмислення власної позиції в системі міжособистісних і соціальних зв'язків. За Максименком, адаптація не є лише способом збереження внутрішньої стабільності, а навпаки – передумовою якісної трансформації, що зумовлює розширення меж особистісної ідентичності.

У цьому контексті адаптація ототожнюється з процесами саморозвитку, які вимагають мобілізації інтелектуального, емоційного та вольового потенціалу. Такий підхід дозволяє розглядати адаптацію як складову психологічної зрілості, що інтегрує здатність до зміни, смислової реконструкції й відповідального вибору. Отже, С. Максименко трактує адаптацію не лише як реакцію на труднощі, а як активну стратегію особистісного самоздійснення, що розкриває її внутрішню динамічну, розвивальну сутність.

Висновки. Психологічна адаптація є складним, багаторівневим процесом, що охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. Успішна адаптація передбачає не тільки збереження функціональності, а й розвиток внутрішніх ресурсів, здатність до рефлексії та конструктивного подолання життєвих викликів.

Перспективними є подальші дослідження адаптації в умовах тривалого стресу, воєнних дій, вимушеного переселення, а також розробка психокорекційних програм для різних соціальних груп, зокрема ветеранів, переселенців, дітей війни.

Література

1. Балл Г. О. Психологічні засади адаптації особистості до освітнього середовища. *Психологія і суспільство*. 2005. № 3. С. 18–28.
2. Максименко С. Д. Генеза життєтворчої особистості: навч. посіб. Київ: Слово, 2006. 276 с.
3. Морозов О. В. Психологічні механізми адаптації особистості до тривалого стресу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. Т. 6. Вип. 9. С. 186–194.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. 4-те вид. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
5. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: теоретико-методологічні засади дослідження. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2011. Вип. 33(част. І). С. 15–23.



УДК 37.013.42-053.6-055.25

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО МАТЕРИНСТВА У ДІВЧАТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Пільчевська Леся, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбик С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті розглядається проблема формування культури материнства у соціально-педагогічній роботі з дівчатами старшого підліткового віку. Актуальність дослідження визначають аналіз результатів статистичних даних та наукових досліджень, в яких акцентується увага на загрозливих тенденціях ранньої вагітності, відсутності системного статевого виховання та недостатній підготовці молоді до свідомого материнства та батьківства. Наголошено про необхідність створення спеціальних соціально-педагогічних умов, спрямованих на розвиток відповідального ставлення до материнства як важливої життєвої цінності.

Ключові слова: материнство, культура материнства, підлітковий вік, соціально-педагогічні умови, відповідальне батьківство.

Сучасне суспільство стикається з численними викликами у сфері сімейного виховання та збереження традиційних сімейних цінностей. Одним із ключових аспектів цього процесу є формування культури материнства, яка визначає готовність жінки до відповідального материнства, усвідомлення ролі матері у вихованні дитини, а також розвиток необхідних морально-етичних і психологічних установок. Особливо важливим є формування культури материнства у старшому підлітковому віці, коли відбувається активне становлення особистості, ціннісних орієнтацій та світоглядних переконань.

В умовах соціально-економічних трансформацій, змін у структурі сім'ї, поширення інституту позашлюбного материнства та зниження народжуваності виникає потреба у цілеспрямованій соціально-педагогічній роботі з молоддю з розвитку у майбутніх батьків свідомого і відповідального ставлення до шлюбу і виховання дітей.

Низький рівень готовності, особливо майбутніх матерів, до виконання своїх функцій щодо догляду за малюком, задоволення потреб в найкращих інтересах дитини, може призводити до порушень сімейної екосистеми, розвитку девіантного материнства і, як наслідок, соціальної дезадаптації як матері, так і дитини. Це робить проблему соціально-педагогічної роботи з дівчатами-підлітками щодо формування культури материнства надзвичайно актуальною.

Проблема формування культури материнства розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців у різних аспектах. Зокрема питання готовності до материнства у своїх наукових роботах розкривали: С. Куц, М. Нероба, А. Кулик, Ф. Хорвата, О. Песоцька, О. Стрельник та інші. Значну увагу дослідники приділяють підготовці до батьківства і материнства учнівської та студентської молоді І. Бех, Л. Гончар, Л. Канишеvsька, В. Кравець, В. Сухомлинський, В. Шахрай.

Попри велику кількість наукових досліджень, питання формування культури материнства саме у соціально-педагогічній роботі з дівчатами старшого підліткового віку залишається недостатньо вивченою.

Особливо актуальною є проблема засвоєння ціннісно-сміслових значень материнства на ранніх етапах особистісного розвитку дівчат. Це передбачає створення спеціальних соціально-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню усвідомленого та позитивного ставлення до майбутньої соціальної ролі матері. Важливою умовою є цілеспрямована та систематична виховна діяльність. Окрім цього, необхідно враховувати сензитивність вікових періодів, адже саме в ці періоди формується психологічна готовність до материнства.

Здійснений аналіз наукових джерел, присвячених темі материнства, дозволяє зробити важливий висновок. Саме ранній юнацький вік є одним із найсприятливіших періодів для формування культури материнства. У цей час відбувається активне становлення ціннісної сфери особистості. Молодь орієнтується на майбутнє, прагне до життєвого самовизначення. Також цей період характеризується встановленням інтимно-особистісних стосунків із представниками протилежної статі.

Вік як характеристика індивіда певною мірою відображає відповідний рівень його фізіологічного і психологічного розвитку, (можливий) соціальний статус, характер діяльності, набір виконуваних ним соціальних ролей. Підлітковий вік – це стадія онтогенетичного розвитку, що знаходиться між дитинством і дорослістю. Цей період характеризується значними змінами, які пов'язані зі статевим дозріванням. Також настає входження в доросле життя. Підлітковий вік вказує на ускладнення процесів, що накладаються на особливості цього періоду. У соціальному плані підліткова фаза характеризується амбівалентністю, що коротко можна описати формулою «вже не дитина, але ще не дорослий».

«Неоднозначність» підліткового віку зумовлена дисгармонією фізіологічного, психологічного та соціального розвитку індивіда. Цей період характеризується появою статевого потягу та потреби в його задоволенні. Підлітки мають фізіологічну здатність до зачаття, виношування і народження дитини. Однак розвинуті суспільства часто не визнають здатність підлітків виконувати роль батьків або матерів. Це спричиняє необхідність розглядати сексуальну та репродуктивну поведінку підлітків з позиції безпеки. Така безпека повинна бути важливою не лише для молоді людини та її сім'ї, але й для розвитку всього суспільства.

За даними Організації Об'єднаних Націй у звіті "Перспективи народонаселення світу" (World Population Prospects) 2024 року зазначається, що 4,7 мільйона немовлят (3,5% від загальної кількості дітей у світі) народилися у матерів віком до 18 років, і близько 340 тисяч – у дівчаток віком до 15 років.

За даними Міністерства охорони здоров'я за 2022р. одними з наймолодших матусь в світі вважаються українки. І це доводить статистика ранніх пологів. Так, торік матерями стали 118 дівчаток до 14 років, а у віці від 15 до 17 років народили 5700 дівчат. Наймолодшою мамою вважається харків'янка Ліза, вона народила у віці 6 років. Кожна 5 дівчина народжує у віці 15-17 років. Кожна четверта у віці до 14-ти років вагітніє.

Проблема підліткової вагітності не належить виключно до сфери охорони здоров'я, це соціальна проблема, глибоко пов'язана з питаннями соціально-економічного розвитку країни, гендерної рівності, бідності, криміногенною ситуацією та станом освіти.

У світі щороку приблизно 16 мільйонів дівчаток у віці 15-19 років народжують дітей. Ускладнення під час вагітності і пологів продовжують бути однією з основних причин смертності серед

дівчат-підлітків у віці 15-19 років у небагатих країнах. Серед дівчат-підлітків та молодих жінок спостерігається високий рівень захворюваності та смертності в результаті нелегальних абортів. За статистикою, загалом показники замирання вагітності та мертвонародження є вдвічі більшими для немовлят, народжених матерями молодшими за 20 років, у порівнянні з матерями у віці 20-29 років.

Ситуація щодо вагітності підлітків залишається тривожною, хоча і спостерігаються позитивні зрушення. За даними Міністерства охорони здоров'я України, частка абортів серед дівчат віком 15–17 років протягом останніх п'яти років зменшилась у 1,4 разу.

Фахівці впевнені, що ця проблема на пряму пов'язана з невмінням батьків розмовляти з власними дітьми. В Україні показники підліткової вагітності можна порівняти з середніми показниками країн ЄС. Однак за останні декілька років кількість тих, хто починає статеве життя в підлітковому віці, збільшилася, що призвело до появи низки соціальних викликів не тільки в контексті запобігання небажаної вагітності, але і зараження інфекціями, що передаються статевим шляхом.

Крім погіршення здоров'я молоді, яка належить до наймолодших вікових груп, найбільшу занепокоєність фахівців викликають негативні прояви її поведінки, які суттєво впливають як на стан здоров'я, так і на рівень незапланованих вагітностей в підлітковому віці. Криза періоду дорослішання може стати причиною різних форм відхилень поведінки.

Разом із тим, сім'я не має можливості у повній мірі забезпечити повноцінне статеве виховання, бо батьки, рівно як і близькі родичі, дуже часто просто не готові обговорювати із підлітком питання статі та сексуальності, відтак таких розмов вони намагаються здебільшого уникати.

Відсутні дослідження, які б виявляли взаємозв'язок між рівнем зрілості ставлення до материнства і розвитком системи самоставлення, батьківських установок і передбачуваних майбутніх взаємостосунків з дитиною. У сучасних умовах шкільна програма не передбачає впровадження дисциплін, спрямованих на формування культури материнства. Зважаючи на це, важливим і необхідним є вивчення процесу усвідомлення дівчатами старшого шкільного віку ролі майбутньої матері та створення розвивальних програм, спеціалісти, які мають відповідну педагогічну підготовку, компетентно нададуть необхідну інформацію здобувачам освіти, що сприятиме формуванню відповідального ставлення до майбутнього материнства.

Виходячи з цього, основним завданням формування культури материнства (батьківства) є:

- формування навичок взаєморозуміння та спілкування між особами різних статей, формування здатності приймати (погоджувати) усвідомленні рішення;
- формування зрілої гармонійної особи;
- забезпечення здобувачів освіти актуальною інформацією, здатною допомогти адаптуватися до змін, які мають місце у період статевого дозрівання, прожити даний період (період дорослішання) із мінімальними психологічними втратами та досягти психологічного комфорту;
- інформування підростаюче покоління про важливість збереження репродуктивного здоров'я;
- інформування молоді про ВІЛ та інші інфекції, які передаються статевим шляхом;
- профілактика психосоціальної дезадаптації, формування основ адекватної статевої соціалізації молоді (юнаків та підлітків);
- профілактика незапланованої вагітності;
- формування у підлітків та юнаків основ здорового способу життя, позитивного відношення до планування сім'ї та відповідального батьківства.

Отже, формування культури материнства є складним соціокультурним феноменом, що поєднує біологічні та соціальні аспекти, і його значення в сучасному суспільстві потребує переосмислення в контексті змін, що відбуваються. Формування підготовки до материнства починається з раннього віку, формуючи основи соціальних взаємовідносин та емоційної прив'язаності. Підлітковий вік є критичним періодом, позначеним амбівалентністю, і експерти наголошують на важливості правильного статевого виховання та підтримки сім'ї. Формування культури материнства - це інвестиція в майбутнє не лише окремої родини, а й усього суспільства. Саме через усвідомлене батьківство формуються покоління, здатні жити в гармонії з собою та світом.

Література

1. Аксьонова С.Ю. Підліткове материнство: демографічний аспект проблеми. Ін-т демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України. Київ, 2016. 184 с.
2. Алексєнко, Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2017. 45 с.

3. Гончар Л., Куркіна О. Теоретичні й практичні аспекти формування у дівчат старшокласниць готовності до відповідального батьківства. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 34. Т. 2. С. 215–220.

4. Кравець В. П. Підготовка школярів до виконання батьківських функцій: зарубіжний досвід. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 40. С. 10–18.

5. Сердюк, Л.П. (2019). Біологічна та психолого-педагогічна основи підготовки молоді до батьківства. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15791/1/105.pdf>



76:616.896]:316.61

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Пономаренко Тетяна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р. Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті автор аналізує особливості соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру. Зокрема, у статті проаналізовано основні концепції теорії аутизму серед вітчизняних науковців; розкрито сутність основних понять наукового дослідження «аутизм», «розлади аутистичного спектру». Подано узагальнення уявлень про причини та механізми розвитку аутистичних порушень. Також автор подав узагальнення груп дітей, які мають різні системні характеристики поведінки залежно від вираженості аутичних проблем і ступеня порушень психічного розвитку.

Ключові слова: аутизм, розлади аутистичного спектру, соціалізація, поведінкові недоліки, труднощі у процесі комунікації.

Дослідження проблем соціалізації у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) охоплює різні аспекти, і над цим питанням працювали такі українські вчені, як Н. Базима, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші. Вони визначили основні напрямки та стратегії для розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом.

Соціалізація дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є важливим аспектом їхнього розвитку, оскільки ці діти стикаються з унікальними викликами в процесі взаємодії з оточуючими. Розуміння особливостей соціалізації таких дітей допомагає створити ефективні стратегії підтримки, які сприяють їхньому інтегруванню в суспільство, особливо в дошкільному віці.

Серед дослідників теорій аутизму сформувалася думка, що їх можна об'єднати у загальні концепції [3; 4; 5; 6]:

- поведінкові концепції та теорії;
- біологічні теорії (наприклад, генетична концепція, теорія порушення розвитку мозку, теорія дії пренатальних факторів, нейрохімічні та імунологічні);
- когнітивні теорії.

Аутизм (грец. autos – «сам»; аутизм – «занурення в себе») сучасними дослідниками розглядається як розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, існують складнощі у взаємодії із зовнішнім світом, через це виникають порушення в соціалізації [5].

Інший дослідник зазначає, аутизм – це розлад розвитку мозку, що характеризується серйозним і поширеним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування, а також обмеженими інтересами та повторюваною діяльністю [6].

Проте під терміном «розлади аутистичного спектру» розуміють стани, схожі на аутизм, при яких спостерігаються менш виражені ознаки та симптоми, або клінічна картина не є повною [6].

Розглядаючи розлади аутистичного спектру слід усвідомлювати ці спектри психологічних характеристик, які характеризуються різними спектрами поведінкових розладів та складнощів щодо взаємодії та спілкуванні, а також пов'язані із обмеженістю у таких дітей інтересів та часто повторювальною поведінкою у середовищі.

Уявлення про причини та механізми розвитку аутистичних порушень ґрунтуються на численних даних, які свідчать про наявність вираженої патології на різних рівнях організації організму – від психічного та нейрофізіологічного до нейрохімічного і анатомічного. Крім того, ці аспекти підтверджуються результатами генетичних досліджень. Варто зазначити, що досі немає єдиної думки щодо чинників, які сприяють виникненню аутизму.

Виникнення розладів аутистичного спектру (РАС) впливає на характер і динаміку порушень психічного розвитку дитини, визначаючи супутні труднощі та прогноз соціального розвитку. Проте ступінь інтелектуальних порушень при аутизмі може варіюватися в широких межах. У багатьох випадках у дітей діагностують легку або середню інтелектуальну недостатність. Однак розлади аутистичного спектру також можуть спостерігатися у дітей, чий інтелектуальний розвиток вважається нормальним або навіть високим. Часто діти з важким аутизмом демонструють вибіркочув обдарованість.

Залежно від вираженості аутичних проблем і ступеня порушень психічного розвитку можна виділити **чотири групи дітей**, які мають різні системні характеристики поведінки [1, с. 258 – 260; 2].

До першої групи можна віднести дітей у яких спостерігається майже відсутня активна вибіркочув у контактах із оточуючими їх людей, що проявляється у їхній поведінці. Практично такі діти зовсім не реагують на звернення, а також не використовують мову, що зовні виявляється як відмежування від навколишнього світу. Ці діти можуть здаватися такими, що не бачать і не чують, і навіть не реагувати на фізичний дискомфорт. Незважаючи на це, у своїй поведінці вони можуть демонструвати несподіване розуміння того, що відбувається навколо. Діти з розладами аутистичного спектру не реагують на оточуючих, не тягнуться до них і не маніпулюють предметами, а просто ковзають повз [2].

Важливо також, що такі діти можуть на короткий час проявити інтерес, але досягти навіть мінімальної взаємодії з ними вкрай складно. Через виражені порушення організації цілеспрямованих дій діти з великими труднощами опановують навички самообслуговування та спілкування. Багато з них час від часу можуть повторювати слово або фразу, які їх зацікавили, і іноді відповідають або несподівано коментують те, що відбувається навколо. Такі діти потребують розуміння в процесі спілкування з ними та прихильності від близьких. Вони можуть поділяти радість інших і насолоджуватися компанією, коли їх оточують. У спілкуванні з дорослими ці діти проявляють вибіркочув: вони можуть взяти руку дорослого, підвести її до потрібного предмета і покласти на неї свою руку.

Друга група дітей характеризується більшою активністю щодо встановлення стосунки з оточуючими. Однак у них спостерігається виражене прагнення зберегти стабільність оточуючого середовища та звичний порядок життя, що проявляється у вибіркочув щодо їжі, одягу та маршрутах переміщення. Ці діти можуть проявляти підозрілість до всього нового, демонструвати виражений сенсорний дискомфорт, огиду та страх перед несподіваними ситуаціями, а також накопичувати стійку тривожність. Невизначеність або раптові помилки в послідовності подій можуть дезорієнтувати дитину і викликати поведінковий зрив, який може проявлятися у вигляді різних форм активного негативізму або агресії [2].

Ці діти привертають увагу до себе через особливі нефункціональні рухи, повторення слів чи фраз, а також повторювальні дії, наприклад, такі як розривання паперу, перегортання книг або клацанням перемикача світла тощо. Ці дії мають значення для дитини і можуть посилюватися в стресових ситуаціях, наприклад, при загрозі появи предмета страху або порушенні звичного режиму дня дитини [2].

Третю групу, на думку науковців, складають діти, що прагнуть досягнути якихось успіхів. Але складність полягає у тому, що для активності цим дітям необхідна повна гарантія досягнення цього успіху, негативний досвід – досвід ризику, невизначеність їх дезорганізовує. Дана категорія дітей має низьку мотивацію до дослідження, вони не гнучкі у спілкуванні з обставинами і приймають лише ті завдання, які їм під силу. В даному сенсі стереотипність цих дітей проявляється не у прагненні зберегти сталість навколишнього середовища, а навпаки зберегти незмінність власної програми дій, необхідність змінювати програму дій попутно може спровокувати у них афективний зрив.

Дана група дітей більше виражається саме в успіхах інтелектуального та мовного розвитку, але водночас вони мають значні труднощі в розвитку моторики – вони просто незграбні, а це відображається на формуванні їх навичок самообслуговування. Вони є надмірно наївними у соціальній сфері розвитку і прямолінійні, що перешкоджає формуванню соціальних навичок. Для цих дітей притаманне прагнення до небезпечних або неприємних вражень.

Четверту групу дітей з РАС складають діти, що швидко втомлюються і можуть бути виснаженими або перезбудженими. Вони мають значні труднощі з концентрацією уваги та повним розумінням усних команд. Проблеми у спілкуванні з людьми та обставинами, що можуть змінитися, проявляються в тому, що, опановуючи навички взаємодії та соціальні кодекси поведінки, діти стереотипно дотримуються їх і

можуть губитися, якщо не готові до змін. У стосунках з іншими людьми вони демонструють затримку в емоційному розвитку, соціальну незрілість і наївність [6].

Ці діти відчувають тривогу і мають схильність до легкого сенсорного дискомфорту; вони можуть злякатися при порушенні звичного режиму, розгубитися під час невдач та перешкод. Їхня особливість полягає в тому, що вони значно більше залежать від близьких і потребують постійної підтримки та заохочення. У пошуках схвалення та захисту від близьких діти стають надто залежними від них, намагаються постійно поводитися аж занадто коректно і бояться відступити від усталених форм поведінки, що свідчить про їхню негнучкість і стереотипність, характерні для дітей з аутизмом. Вони також наївні, незграбні, не гнучкі у соціальних навичках і не здатні адекватно сприймати навколишній світ. Проте за умови адекватного корекційного підходу вони можуть демонструвати значний прогрес у розвитку та мати позитивний прогноз для інтелектуального розвитку та соціальної адаптації [3; 6].

Варто зазначити, що особливості поведінки та взаємодії дитини з оточуючими проявляються ще в дитинстві. Відсутність необхідних контактів заважає їй засвоїти основні стереотипи поведінки та будь якої діяльності. Дитина з будь-якою формою аутизму потребує психологічної, лікувальної та просвітницької підтримки з боку дорослих.

На думку Д.Шульженко, Т.Скрипник та інш., діти з розладами аутистичного спектру сильно прагнуть усамітнення і почуваються значно краще наодинці. Але водночас контакт з матір'ю може мати інший характер стосунків: спостерігається байдужість або відсутність реакції на присутність чи відсутність матері, іноді виникає симбіотична форма взаємодії, коли дитина не хоче залишатися без матері і відчуває тривогу за її відсутності, хоча не проявляє до неї любові [5].

У більшості випадків діти з розладами аутистичного спектру мають різні інтелектуальні порушення. Психометричні дослідження показують, що 55-60% дітей із синдромом аутистичного спектру мають інтелектуальну недостатність, 15-20% – легку інтелектуальну недостатність, і лише 15-20% мають нормальний рівень інтелекту [5; 6].

Причинами, що перешкоджають нормальний розвиток у дітей з розладами аутистичного спектру, на думку науковців, виступають саме ряд психічних розладів, зокрема це і недостатність розумової діяльності таких дітей; порушення інстинктивної сфери; порушення сенсомоторних функцій; порушення моторики; мовленнєві порушення [3; 6].

У дітей з розладами аутистичного спектру пізнавальні процеси відбуваються з помітними спотвореннями. Вони здебільшого досліджують предмети шляхом нюхання, облизування та інших подібних дій. Багато авторів зазначають, що такі діти мають добре розвинену пам'ять. Проте сам процес запам'ятовування є ізольованим і в його використанні проявляється значна автономність [4; 6].

Також серед інших особливостей соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру можна виділити зорову поведінку таких дітей, наприклад погляд «очі в очі», «поблиску» для них є неприпустимим. Майже завжди у цих дітей присутня негативна емоційна складова, яка виражається у тому, що діти просто сприймають навколишній світ як низку негативних афективних ознак, що розвиває у дітей розсіяність, тривогу і невмотивовані страхи.

У дітей з розладами аутистичного спектру існує пряма залежність між характером первинних рухових розладів, що зумовлено порушеннями тоничної регуляції та мовними порушеннями. У них часто спостерігається знижена потреба в голосовому спілкуванні, і реалізація цієї потреби ускладнена. Багато дітей мають дизартричні розлади, а також труднощі з темпом і ритмічною організацією власного мовлення [5, с. 9].

Так, наприклад К.Островська, виділяє серед поведінкових недоліків наступні: труднощі у процесі комунікації; не сформованість соціально-адаптивних навичок; нівелювання ігрових та навичок соціально-побутового орієнтування; перенесення сформованих навичок у нові умови життєдіяльності. Крайніми проявами поведінки дослідниця вважає – агресію та самоагресію, різні стимуляції та аутостимуляції, стереотипні дії [3]. Важливо те, що такі крайності у дітей з РАС проявляють у негативних формах поведінки із-за відсутності простих навичок взаємодії та інш.

Серед біологічних чинників виникнення аутизму називають генетичні порушення, що зумовлені різними множинними генами або рідкісними мутаціями, Х-ламкої хромосоми. До цієї групи дослідники відносять і перинатальні фактори, що негативно впливають різні період вагітності (наприклад, кровотеча у матері під час вагітності, вплив медичних препаратів, токсичні та інфекційні захворювання плоду.). Великий ризик аутизму, на думку науковців, зростає, коли майбутня мама перехворіла вітряною, краснухою. Відповідно з моменту народження дитини в неї утворюється структура особистості, яка характеризується тотальним захистом (аутизмом), який і впливає на розвиток емоційних, інтелектуальних та психологічних процесів.

Патологічні особливості психічного розвитку при аутизмі проявляються не лише у вигляді окремих порушень психічного тону, афективної сфери, сприймання, моторики та мовлення, але й як асинхронія розвитку в цілому, що пов'язана з цими порушеннями і ускладнює соціальну адаптацію. Це призводить до спотворення нормальної взаємодії при формуванні психічних функцій.

Таким чином, аутизм є розладом, що проявляється в різних формах, і його дослідження ускладнене через взаємозв'язок соціального, когнітивного, мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Порушення будь-якої з цих функцій впливають на інші аспекти психічного функціонування дитини.

Література

1. Бондаренко Р. М. Професійна готовність психолога до роботи з дітьми аутистичного спектру як основний фактор ефективності корекційно-реабілітаційної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. № 25. С. 258 – 266;*
2. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 21 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
5. Скрипник Т. В. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Дефектологія науково-методичний журнал. 2013. № 2(66). С. 7–11.*
6. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика: підручник. 2018. 590 с.



УДК 327.5:341.123

РОЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТІВ СЬОГОДНІ THE ROLE OF THE UNITED NATIONS IN CONFLICT RESOLUTION TODAY

Попенко Аліна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Ларіна Т. В.**, кафедра прикладної лінгвістики.

У статті досліджується сучасна роль Організації Об'єднаних Націй у врегулюванні конфліктів, зокрема розглядаються основні механізми, які вона використовує: миротворчі операції, дипломатичне посередництво та санкції. На основі аналізу конкретних кейсів – Ліберії, Східного Тимору, Руанди, Сирії та України – показано як успіхи, так і обмеження в діяльності ООН під час кризових ситуацій. Також розглянуто основні виклики, що постають перед організацією: політичні розбіжності між державами-членами, право вето та ускладнення характеру сучасних конфліктів. У фінальній частині запропоновано можливі реформи для підвищення ефективності ООН у справі підтримання міжнародного миру та безпеки в умовах нових глобальних загроз.

Keywords: *United Nations, peacekeeping, conflict resolution, diplomacy, international security, reforms, humanitarian action.*

Problem statement In this article, I want to identify the importance of the UN's work in resolving international conflicts. The Global Reality of Conflict. Conflicts continue to be a persistent aspect of global reality, encompassing armed warfare, internal uprisings, acts of terrorism, and humanitarian crises. These conflicts have led to widespread suffering, affecting millions globally [15]. The United Nations (UN), established in 1945 to prevent wars through dialogue and cooperation, continues to play a crucial role in maintaining global peace and assisting countries in recovering from violence. The UN employs various tools, including peacekeeping, diplomacy, sanctions, and support for international courts [10]. This article examines how these tools function today, the challenges the UN faces, and how it might improve its effectiveness in addressing modern conflicts.

Formulating the aim of the article. The Role of the United Nations Security Council. The United Nations Security Council holds primary responsibility for initiating urgent responses during conflicts. It has the authority to approve peacekeeping missions, enforce sanctions, or recommend military intervention [14]. However, the five permanent members of the Security Council—USA, UK, France, Russia, and China—hold veto power, which

can lead to deadlock when members have conflicting political interests, as observed in Syria and Ukraine [6]. Despite this, there have been notable successes, such as in Liberia and Côte d'Ivoire, where the UN played a key role in restoring peace [1].

UN Peacekeeping Operations: Challenges and Successes. UN peacekeepers are deployed to conflict zones to help maintain fragile peace, protect civilians, and assist with disarmament processes [14]. These missions have been successful in places like Sierra Leone and Namibia, where the UN helped stabilize post-conflict societies and facilitated democratic processes [2]. However, peacekeeping missions are not always successful. In Rwanda, for example, the failure of UN peacekeepers in 1994—due to a lack of resources and political will—resulted in a tragic genocide [16].

UN diplomats often work behind the scenes, seeking to prevent conflicts from escalating by facilitating negotiations and dialogue. In countries like Libya, Yemen, and The Gambia, diplomatic efforts have sometimes been successful in averting war [13]. However, results are often mixed, and much depends on the willingness of local leaders to engage in dialogue and cooperation [8].

The Use of Sanctions and International Courts.

When peaceful efforts fail, the UN may impose sanctions—such as freezing assets or banning trade—to exert pressure on governments or individuals. These sanctions are designed to avoid harming civilians while holding accountable those responsible for violations of international law [3]. Additionally, the UN supports international courts, such as the International Criminal Court (ICC), which prosecute war criminals and reinforce the principle that those responsible for serious crimes must face justice [5].

Identifying previously unresolved parts of the overall problem. Case Studies: Sierra Leone, Liberia, and Syria. In Sierra Leone, after years of civil war, the UN helped disarm combatants, organized elections, and rebuilt government institutions [14]. Similarly, in Liberia, after two devastating civil wars, the UN assisted in security reforms and political stabilization, leading to a more peaceful environment [1].

However, in Syria, political disagreements among the permanent members of the Security Council, especially Russia's veto, have blocked meaningful action [6]. In Sudan, peacekeepers have faced restrictions imposed by local authorities, limiting their ability to protect civilians effectively [2].

Presentation of the leading research material. This chapter will present basic research on the challenges facing the UN in the 21st century, as well as an analysis of materials highlighting key aspects of these problems. The biggest challenge the UN faces is the political gridlock caused by the veto power of the permanent Security Council members [6]. This can prevent timely action, even when human lives are at stake.

Modern conflicts also increasingly involve non-state actors, such as terrorist groups and cyber threats, which do not fit traditional models of peacekeeping and require innovative strategies [3].

Furthermore, peacekeeping missions often suffer from insufficient funding, personnel shortages, and delays in deployment. In some cases, governments restrict the UN's access to conflict zones, hindering its ability to provide humanitarian aid and monitor violations [13].

Past failures, such as the failure to prevent the Rwandan genocide and incidents of abuse by peacekeepers, have damaged trust in the UN's effectiveness and credibility. To restore this trust, the UN must improve its transparency and accountability in its operations [16].

The Need for Reform: Proposals for a More Effective UN. Experts suggest expanding the Security Council to better represent the current global order. Others propose limiting the use of vetoes in cases of severe humanitarian crises to enable quicker responses [12]. In my opinion, the UN must act more quickly and decisively, with clearer mandates and better-prepared teams. Preventing conflicts before they erupt should become a top priority for the organization.

Moreover, a more predictable and flexible funding model is needed, with wealthier member states contributing more, especially during emergencies [3]. Regional organizations such as the African Union and the European Union can provide essential insights and local knowledge, fostering stronger cooperation and more effective outcomes.

The UN must also continue to support international justice systems and ensure that war criminals are held accountable, as accountability is essential for long-term peace and stability [5].

Conclusions of the study and directions for future research. In conclusion, while the United Nations is far from perfect, its role in global peacekeeping and conflict resolution remains indispensable. With practical reforms and stronger cooperation among nations, the UN can rise to meet today's challenges more effectively. In an increasingly unstable world, a stronger and more responsive United Nations is not just desirable—it is necessary.

References

1. Brown, D. (2018). **The Role of the United Nations in Post-Conflict Reconstruction**. Oxford University Press.

2. Carter, R. (2016). *UN Peacekeeping Missions: Successes and Failures*. Cambridge University Press.
3. Griffiths, M. (2018). *Global Security and the United Nations*. Routledge.
4. International Criminal Court. (2019).
5. Annual Report*. ICC. Retrieved from <https://www.icc-cpi.int/>
6. Jenkins, M. (2019). *The Impact of Veto Power in the UN Security Council*.
7. Journal of International Relations*, 45(3), 213-229.
8. Johnson, T., & Williams, J. (2021).
9. Diplomatic Efforts in Conflict Prevention: Case Studies in Libya and Yemen*. *Global Diplomacy Journal*, 30(1), 78-92.
10. Smith, J. (2019). *Global Conflicts and the Role of the United Nations*.
11. International Relations Review*, 50(2), 112-130.
12. Taylor, H. (2020). *Reforming the United Nations: A New Approach to Global Security*. Harvard University Press.
13. Turner, L. (2017). *Preventing War: The Role of Diplomacy in Modern Conflicts*. Routledge.
14. United Nations. (2020). *Peacekeeping Missions in Sierra Leone and Liberia*. United Nations Peacekeeping. Retrieved from <https://www.un.org/peacekeeping/>.
15. UNHCR. (2018). *Global Trends: Forced Displacement in 2018*. United Nations High Commissioner for Refugees. Retrieved from <https://www.unhcr.org/>.
16. UN. (2007). *The Rwandan Genocide and the Failure of Peacekeeping*. United Nations Department of Peacekeeping Operations.



УДК 37.013.2 + 37.091.3(437)"16" + 141.7

ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ ЯК ФУНДАТОР ПРИРОДОВІДПОВІДНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Приходько Злата, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз ідей Яна Амоса Коменського, які стали підґрунтям для формування принципу природовідповідності у педагогіці. Розкрито філософські засади його педагогічної системи, де виховання й навчання розглядаються як процеси, що мають узгоджуватися із законами природи і віковими особливостями дитини. Особлива увага приділена ключовим аспектам природовідповідного підходу в контексті дидактики Коменського та його впливу на розвиток європейської педагогічної думки. Обґрунтовано актуальність ідей мислителя для сучасної гуманістичної освіти.

Ключові слова: Ян Амос Коменський, природовідповідне виховання, історико-педагогічний аналіз, дидактика, гуманістична педагогіка, філософія освіти, розвиток дитини.

Постановка проблеми. Розвиток педагогіки як науки значною мірою визначався ідеями видатних мислителів минулого. Особливе місце серед них займає Ян Амос Коменський – чеський педагог-гуманіст, богослов і філософ, який заклали основи наукової дидактики, створивши цілісну педагогічну систему. Його концепція освіти вперше в історії спиралася на принцип природовідповідності, що став визначальним для подальших педагогічних пошуків. Сучасна педагогіка звертається до спадщини Коменського у пошуку рішень для гуманізації, демократизації та ефективності навчального процесу.

Актуальність дослідження. У XXI столітті суспільство переживає глибокі трансформації, які зачіпають і сферу освіти. Зростає попит на особистісно-орієнтовану, інклюзивну, інноваційну педагогіку. У цьому контексті ідеї Коменського є надзвичайно актуальними, адже вони орієнтуються на розвиток дитини як унікальної особистості, з урахуванням її вікових та психофізіологічних особливостей. Принцип природовідповідності дозволяє забезпечити гармонійне навчання та виховання, наближене до потреб і можливостей дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Творчість Коменського глибоко досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими, серед яких В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, С.У. Гончаренко, І.Ф. Харамзіна, а також європейські дослідники історії освіти. Сучасні науковці розглядають його ідеї не лише як історичний факт, а як концептуальну основу для створення сучасних освітніх стратегій. Особлива увага приділяється його дидактичним принципам, які сформульовані у праці «Велика дидактика», де Коменський описує принципи навчання, що мають бути універсальними для всіх етапів освіти.

Мета дослідження – проаналізувати педагогічну спадщину Яна Амоса Коменського, висвітлити суть і значення його ідеї природовідповідної педагогіки та з'ясувати, яким чином його теоретичні напрацювання вплинули на розвиток світової та української педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коменський був переконаний, що освіта має відбуватися відповідно до законів природи та поступового розвитку людської особистості. Він вважав, що процес навчання повинен бути таким же природним, як і ріст дерева, і не може бути примусовим або штучним. У праці «Велика дидактика» він обґрунтував основні дидактичні принципи: наочності, систематичності, послідовності, доступності, активності та свідомості учнів. Ці принципи лягли в основу сучасної методики викладання.

Ян Амос Коменський запровадив ідею поділу навчання на етапи, що відповідають віковим особливостям учнів: домашнє навчання (до 6 років), початкова школа (6-12 років), гімназія (12-18 років) і академія (18-24 роки). Ця структура багато в чому передбачила сучасну освітню модель.

Його підхід до навчання був гуманістичним – дитина розглядалася не як пасивний об'єкт, а як активний суб'єкт освітнього процесу. Значну увагу Коменський приділяв мові навчання – він наполягав на важливості використання рідної мови, адже саме вона є основою розуміння світу. У своїй праці «Світ чуттєвих речей у малюнках» (*Orbis sensualium pictus*), яка вважається першим ілюстрованим підручником, він поєднав текст і зображення для підсилення пізнавального ефекту.

Важливим внеском Коменського стало обґрунтування необхідності загальної освіти для всіх: незалежно від соціального походження, статі, релігії чи національності. Це була справжня революційна ідея для XVII століття. Він мріяв про «всезагальну мудрість» та вважав освіту засобом вдосконалення не тільки окремої людини, а й усього людства.

Його ідеї активно впливали на педагогів наступних поколінь, зокрема Руссо, Песталоцці, Гербарта, Ушинського. У XX столітті його принципи були адаптовані в межах концепцій В. Сухомлинського та Ш.А. Амонашвілі. Педагогіка співробітництва, індивідуалізації та емоційного розвитку дитини має свої витоки в натуралістичному підході Коменського.

Висновки. Ян Амос Коменський – не просто фундатор педагогічної науки, а глибокий мислитель-гуманіст, який прагнув зробити освіту природною, доступною, гуманною. Його принцип природовідповідності став наріжним каменем педагогічної теорії й практики, а його вплив на освітню думку простежується донині. Звернення до його ідей є необхідним для реформування української освіти в умовах гуманізації, індивідуалізації та цифровізації навчального процесу.

Література

1. Гончаренко, С. У. Педагогічні терміни: словник-довідник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Коменський, Я. А. Велика дидактика. Київ : Освіта, 1996. 255 с.
3. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1977. 310 с.
4. Харамзіна, І. Ф. Історія педагогіки. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 240 с.
5. Шевченко, Н. М. Історія педагогіки. Київ : Каравела, 2012. 320 с.



УДК 376.112.4

АСИСТЕНТ УЧИТЕЛЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ УЧАСНИК ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

Проха Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті здійснено аналіз ролі асистента вчителя в інклюзивному класі як ключового учасника освітнього процесу, що сприяє створенню безпечного та підтримувального середовища для учнів з особливими освітніми потребами. Розглянуто функціональні обов'язки асистента, зокрема

допомогу в організації навчальної діяльності, адаптації навчального середовища та формуванні соціальних навичок у дітей. Особливу увагу приділено викликам професійної діяльності асистента вчителя, таким як потреба в постійному підвищенні кваліфікації та психологічній стійкості. У процесі дослідження проаналізовано сучасний і міжнародний досвід у сфері інклюзивної освіти.

Ключові слова. Інклюзивна освіта, асистент вчителя, підтримка учнів з ООП, інклюзивний клас, командна взаємодія, педагогічна підтримка.

Реформування української школи, що триває в рамках концепції “Нова українська школа” (НУШ), беззаперечно визначає інклюзивну освіту як один з пріоритетних напрямів. Створення освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей та потреб, має рівні можливості для навчання та розвитку, є ключовим завданням сучасної освітньої політики. В цьому контексті особливої актуальності набуває питання розширення функціоналу асистента вчителя – фахівця, котрий відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні ефективного супроводу учнів з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному класі [2].

Метою статті дослідити роль асистента вчителя в інклюзивному класі, а також визначити перспективні напрями підвищення ефективності роботи асистентів у системі інклюзивної освіти.

Впровадження інклюзивної освіти в системі загальної середньої освіти України доручають високопрофесійним педагогам, які згодом повинні стати прихильниками сучасної освітньої дитиноцентричної методології. Для цього розробляється нормативно-правова база, яка визначає їхню діяльність та спонукає до організації освітнього процесу з використанням сучасних методик, технологій і стратегій навчання. Звісно, найбільше це стосується педагогів, головне завдання яких – організація освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Безпосередню участь в організації інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти забезпечує асистентський супровід.

Асистент вчителя - це посередник між учнем та іншими дітьми та дорослими у шкільному середовищі. Щоб умови перебування такої дитини в школі були по-справжньому зручні та спонукали її до розвитку, робота асистента педагога (як і будь-якого іншого дорослого, котрий працює з дитиною з особливими освітніми потребами) мусить ґрунтуватися на таких переконаннях: віра в здібності дитини, щирий інтерес до її особистості, прийняття її особливостей, доброзичливість, терпіння, послідовність.

Головне завдання асистента вчителя – сприяння педагогу у наданні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу у навчанні, зокрема у розробці індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами.

Згідно нормативних документів, зокрема посадової інструкції, асистент учителя виконує ряд важливих функцій:

1. Організаційна: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану; забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці; веде встановлену педагогічну документацію.

2. Навчально-розвиткова: співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціальнопедагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості; створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

3. Діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

4. Прогностична: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини приймає участь у розробленні індивідуальної програми розвитку.

5. Консультативна: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує учителя класу та батьків про досягнення учня.[3, с.15-16].

Важливим завданням початкової загальної освіти є формування загальноосвітніх умінь і навичок, рівень засвоєння яких значною мірою зумовлює успішність подальшого навчання. У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються далі ті основні характеристики пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення та мови), необхідність яких пов'язані зі вступом до школи. За Виготським Л. С., зазначені процеси до кінця молодшого шкільного віку мають стати «культурними», тобто перетворитися на вищі психологічні функції, пов'язані з промовою, довільними та опосередкованими. Цьому сприяють основні види діяльності, що ними здебільшого зайняті школярі молодшого віку у школі і вдома: навчання, спілкування, гра, праця тощо. Однак, зазначаючи важливість початкової освіти, слід згадати про те, що формування загальних навчальних умінь та навичок відбувається на тлі певного підґрунтя, яким є пізнавальний розвиток дитини. Отже, визначення його рівня є важливим етапом на шляху до подальшої успішної освітньої роботи.

А. Колупаєва та О. Таранченко розглядають концепцію навчання, зорієнтованого на потреби дітей, як організацію навчання дітей таким чином, щоб процес пізнання здійснювався шляхом моделювання навчального середовища, інтенсивного практичного навчання, надання педагогом підтримки (з поступовим її зменшенням) і спрямування на розвиток самостійності [3. с. 6-7].

Теорія множинного інтелекту базується на розумінні того, що діти навчаються та розвиваються у різний спосіб, і тому це важливо враховувати у стратегіях і тактиках організації інклюзивного освітнього процесу. Існують різні типи інтелекту, що вимагає встановлення типу кожного учня інклюзивного класу та вибору відповідного стилю навчання.

Концепція універсального дизайну (Р. Зефф, Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві та ін.) базується на трьох основних принципах: множинні способи представлення навчального матеріалу; множинні способи демонстрації здобутих знань, умінь та навичок; множинні способи залучення кожного учня до навчального процесу, що дасть змогу враховувати відмінності учнів, допомогти їм виявити свої сильні сторони, підвищувати мотивацію до навчання [4].

З запровадженням посади асистента вчителя виникло чимало запитань стосовно організації його діяльності. Приклад організації роботи асистентів учителів в інших країнах.

США, Канада, Австралія, Велика Британія, Сербія, Словаччина, Чехія та інші держави підтримують ідею, що допомогти закладам освіти залучати різні групи дітей з особливими освітніми потребами можуть саме асистенти.

Разом з тим їхні ролі різноманітні – від безпосередньої підтримки педагога до загальної підтримки дітей у класі або окремої дитини з ООП. Аналізуючи зарубіжний досвід, ми не ведемо мову про асистента вчителя, вихователя чи іншого асистента. Більшість країн дійшли спільного знаменника у цьому розумінні – асистент педагога.

Політика різних держав стосовно інклюзивної освіти віддзеркалює інтереси та підтримку дітей з різних етнічних та лінгвістичних груп, соціально вразливих верств, дітей мігрантів та біженців [2].

У Великій Британії, яка є багатонаціональною державою й активно підтримує політику інклюзивної освіти, близько 30% загальноосвітніх шкіл відвідують представники тієї чи іншої етнічної групи. Асистенти педагога перекладають, допомагають із виконанням завдань та підтримують комунікацію з сім'єю такої дитини.

У Сербії, Чехії та Словаччині велику увагу приділяють підтримці дітей із ромських громад, адже за показниками успішності та соціальної інтеграції такі діти відстають від своїх однолітків. Є дані, що діти початкової школи, де були ромські асистенти чи ромські посередники (медіатори), у динаміці показали покращення успішності та поліпшення навичок.

Особливістю роботи асистентів є те, що вони мають стати «містком» між школами та батьками, громадами тощо. Відтак їхні основні завдання не лише пов'язані з роботою в класі (полегшення спілкування між вчителями та дітьми ромів, зокрема допомога ромським дітям зрозуміти вказівки вчителів та підтримка їх у здійсненні освітніх заходів і діяльності), а й з роботою з ромськими дітьми поза аудиторією.

Це може бути й підготовка до школи, допомога у виконанні домашніх завдань та організація дозвілля й культурних заходів, зокрема й таких, що сприяють налагодженню взаємин між школами та ромськими сім'ями й ромською громадою загалом [4].

Механізм залучення до закладу освіти асистента учня та асистента дитини розташовується на перетині двох відомств – Міністерства освіти і науки й Міністерства соціальної політики. Істотна різниця в тому, що асистент учня чи дитини не є педпрацівником і не призначається керівником закладу освіти, а тільки може бути допущений ним до освітнього процесу. Разом з тим, асистент учня чи дитини має пройти відповідне навчання [1].

Відтак досвід різних країн дозволяє зробити висновки, що асистент учителя виконує специфічну системну діяльність, спрямовану на підтримку учня чи учнів в освітньому просторі, зважаючи не лише на індивідуальні можливості, здібності та інтереси окремих учнів, а й можливості та потреби закладу чи окремих вчителів.

Узагальнюючи підсумки дослідження, можна дійти висновку, що залучення асистента вчителя є обов'язковою передумовою для успішного впровадження інклюзивної освіти. Його допомога сприяє не тільки створенню комфортного та безпечного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а й поліпшенню якості навчального процесу загалом. Водночас виявлено нагальну потребу у підвищенні рівня професійної підготовки асистентів вчителя та забезпеченні їх ефективною методичною підтримкою. Перспективами подальших досліджень є глибше вивчення впливу діяльності асистента на різні аспекти розвитку дітей з ООП а також розробка ефективних моделей співпраці асистента та вчителя.

Література

1. Асистент вчителя та асистент дитини виконують різні функції та мають різні обов'язки – роз'яснення МОН. URL: <https://mon.gov.ua/news/asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-vikonuyut-rizni-funktsii-ta-mayut-rizni-obovyazki-rozjasnennya-mon> (Дата звернення 10.04.2025)
2. Гонік С.Ю., Ридецька В.М Асистент вчителя: роль, завдання та практичний досвід. URL: <https://info.nvrada.gov.ua/poryadku-dennogo-plenarnogo-zasidannya-pyatdesyatoyi-sesiyi-miskoyi-rady-vosmogo-sklykannya/> (Дата звернення 7.04.2025)
3. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
4. Ролі й завдання асистентів вчителів. URL: <https://nus.org.ua/2021/07/16/roli-j-zavdannya-asystentiv-vchyteliv-shho-varto-zminyuvaty-ta-chomu/> (Дата звернення 13.04.2025)



УДК 159.922.72-053.4:159.944.4

МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНЯТ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

Процел Лариса, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах хронічного стресу. Проаналізовано наукові підходи до вивчення емоційного інтелекту та обґрунтовано доцільність його емпіричного дослідження у дітей, які є однією з найбільш вразливих категорій населення. Описано зміст, мету та процедуру використання комплексу діагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня сформованості емоційного інтелекту дошкільнят. Зазначено, що жодна з методик не забезпечує комплексного вивчення психофізіологічних проявів емоційного інтелекту, що зумовлює потребу в подальшій науковій розробці цього напрямку.

Ключові слова: емоційний інтелект, дошкільнята, хронічний стрес, діагностика, проєктивні методики, емоційна чутливість, психоемоційний розвиток.

Актуальність. Сучасний світ – це постійні динамічні зміни, наслідками яких є різноманітні стресу, які переживає особистість. Тож, останнім часом продовжує зростати науковий інтерес до феномену емоційного інтелекту, який вважається стресозахисним чинником особистісного вміння переживати сильне емоційне напруження та стрес [5, с. 363].

Варто зауважити, що на розвиток емоційного інтелекту дошкільнят в нинішній час дуже впливає складна політична, економічна, соціально-психологічна ситуація в Україні і є причиною виникнення хронічного стресу та травмуючи ситуацій. З огляду на це, останнім часом невпинно збільшується кількість людей, котрі потребують кваліфікованої психологічної допомоги. Серед найбільш уразливих верст населення є діти. Саме ця категорія осіб найбільш гостро сприймає несприятливі ситуації та глибоко їх переживає [6, с. 71].

Вивчення особливостей переживання дітьми травматичних подій, діапазону прояву симптоматики на різних рівнях та етапах онтогенезу є надзвичайно важливим у сучасній науці. [5, с. 71].

Тому і підбору діагностичного інструментарію відводиться важлива роль.

Актуальність проблеми діагностики розвитку емоційного інтелекту в умовах хронічного стресу обумовлена недостатньою розробкою концепції зданого питання в Україні та розмитістю меж про стан рівня емоційного інтелекту дітей дошкільного віку загалом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Популяризація концепції емоційного інтелекту стала можлива завдяки статтям та книгам журналіста Д. Гоулмана, а також дослідженням західних науковців: Г. Гарднера, Р. Бар-Она, Д. Карузо, Д. Люсіна, Дж. Майєра, П. Селовей, а також вітчизняним науковцям: І. Андреевої, О. Бодальова, А. Гладких, Е. Носенко, Н. Ковригі, О. Тихомирову та все ж не було розроблено єдиної базової моделі для широкого використання [5, с. 363].

У зарубіжній історії вивчення емоційного інтелекту на перетині XX-XXI століть займався Дж. Мейєр [8].

Емоційну сферу та культуру молодших школярів і дошкільнят вивчали Л. Венгер, О. Кононко, Л. Груша, Н. Ульянова, Н. Калініна, І. Бех, о. Запорожець тощо. Особливості емоційного інтелекту дітей дошкільного віку відображено в працях Л. Журавльової, М. Шпак, В. Найчук [1, с. 11].

Стрес досліджувало багато вчених, серед них такі як: Г.Сельє, Р.Лазарус, К. Анохін, У. Кенон, Е. Соммер; роботою присвячену психотравмуючим подіям здійснювали такі зарубіжні вчені, як Д. Коен, Е. Дебліджер, в Україні даним питанням займалися І. Біла, Л. Гребінь, О. Залеська, С. Міщук, Н. Худякова [4].

З проблематики переживання травми дітьми – О. Залеська, Д. Ісаєв, З. Кісарчук, Н. Тарабріна, Л.Трубціна [6, с. 73].

Особливості переживання дітьми травматичних подій, діапазон прояву симптоматики на різних рівнях та етапах онтогенезу є надзвичайно важливим у сучасній науці [6, с. 71]. Дослідженням даного питання займалися як зарубіжні вчені – Д. Коен, Е. Маннаріно, Е. Дебліджер [3, с. 24], так і вітчизняні – І. Біла, Л. Гребінь, О. Залеська, Я. Омельченко, Н. Ходякова, О. Шльоська [4].

Метою статті є опис методик експериментального дослідження націлених на діагностику розвитку емоційного інтелекту дошкільнят в умовах хронічного стресу.

Виклад основного матеріалу. Проблема вивчення емоційного інтелекту та його складників у дитячому віці є складною, суперечливою і актуальною в сучасній психологічній науці. Її складність і суперечливість виявляється насамперед у теоретично-методологічному ракурсі [3, с. 27].

Не дивлячись на досить велику кількість емпіричних досліджень у галузі емоційного інтелекту протягом останніх років, вченими не було створено єдиної моделі емоційного інтелекту, що унеможливило б єдиний підхід до його діагностики [3, с. 24].

Найбільш поширеними щодо використання у наукових дослідженнях є такі методики дослідження емоційного інтелекту дітей: для дітей дошкільного віку – комплекс проєктивних методик для діагностики рівня емоційного інтелекту старших дошкільників М.А. Нгеун, методика диференційованої оцінки емоційного інтелекту дошкільників у процесі спостереження І. Фаустової [3, с. 28].

Інструментарій діагностики емоційного інтелекту включає в себе авторську анкету для вихователів та батьків і набір діагностичних методик для дітей М.А. Нгеуна: **«Домалювання: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання» і «Що – чому – як»** [2, с. 97].

Складаючи **анкетування**, ми враховували п'ять основних базових складових EQ, запропонованих Пітером Саловеем:

- 1 – усвідомлення своїх емоцій (самопізнання);
- 2 – управління своїми емоціями (саморегуляція);
- 3 – самомотивація;
- 4 – емпатія (розпізнавання емоцій інших людей);
- 5 – управління стосунками (соціальні навички).

Також, варто зазначити, що питання анкети спрямовані на оцінку емоційної чуйності дітей, їх здатності переживати значущі для них події та співчувати оточуючим людям.

Проективна методика «Домалювання: світ речей – світ людей – світ емоцій» [7, с. 83-84], направлена на виявлення емоційної орієнтації дитини – на світ речей або на світ людей. Для її виконання психолог пропонує дітям протягом 15 хвилин домалювати до наявних фігур (коло, овал, трикутник) будь-які деталі, щоб малюнок набув сенсу.

Проективна методика «Три бажання» [7, с. 84], направлена виявити емоційну орієнтацію дитини на себе або на інших людей. Для її виконання, психолог просить дітей уявити золоту рибку, котра може

виконати три їх бажання та зобразити це на папері. Інтерпретуючи результати даної діагностики варто враховувати з ким саме пов'язані бажання дитини, чи всі бажання дитина просить тільки для себе чи також присутні близькі та рідні. Обов'язково, по закінченню з дітьми обговорюються обрані ними бажання, але якщо дитина не бажає озвучувати на загал, то ні в якому разі не змушуємо.

Методика «Що – чому – як» [7, с. 85], використовується з метою визначити рівень готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, вміння співпереживати та турбуватися про іншого. В даній методиці використовується два варіанта тексту: для дівчаток та для хлопчиків. По завершенню читання тексту дітям пропонується дати відповідь на наступні запитання:

- «Як ви думаєте, що вона їм сказала?»;
- «Чому Таня / Юра так вчинили?»;
- «Як би ти вчинив / вчинила в такій ситуації?».

Варто зауважити, що дитина, відповідаючи на питання психолога, має вирішити певну проблему, пов'язану з відносинами між дітьми, їх оцінкою ситуації і розумінням емоційних станів інших людей.

Отже, дані діагностичні методики допомагають виявити емоційну орієнтацію дітей (на світ речей або на світ людей, на себе самого або на іншу людину), а також способи адекватного вирішення проблем, що виникають.

Висновки. Отже, описані нами методики спрямовані на діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту дітей та його складових. В той же час, нам варто розуміти, що жодна із зазначених діагностичних процедур не забезпечує можливість відслідковувати психофізіологічні аспекти емоційного інтелекту. Якщо враховувати неоднозначність критеріїв оцінки емоційного інтелекту дітей, відсутність єдиної позиції щодо цього питання серед дослідників, тож можна зазначити, що проблема діагностики емоційного інтелекту у дітей залишається актуальною [3, с. 26].

Література

1. Гладун Л., Жарова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: «Педагогіка. Соціальна. Психологія»*, Ужгород : Ужгородський національний університет, 2023. Вип. 4. С. 9–16.
2. Дерев'янка С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. Чернівці : ЧНПУ, 2015. Вип. 128. С. 95–99.
3. Дерв'янка С., Лавренко С. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 23–29.
4. Могиляста С. М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості*. Вип. 14. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 362–369.
5. Мороз Р. А. Психологічні особливості переживання травмуючи подій дітьми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 71–76.
6. Нгуен М.А. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. *Дитина в дитячому садку*. 2008. №1. С. 83–85.
7. Кісарчук З., Омельченко Я., Біла І., Лазос Г. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: Метод і техніки: метод. посіб. / за ред. З Кісарчук. Вінниця: ФОП Рогальська І., 2016. 234 с.
8. Mayer J. D. A field guide to emotional intelligence / J. D. Mayer; in J. P. Ciarrochi, J. P. Forgas, J.D. Mayer (Eds). *Emotional intelligence and everyday life*. Philadelphia. P.A.: PsychologyPress. 2001. P. 3–24.



УДК 349.23:342.9

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ВІДПУСТОК В УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВИЙ АНАЛІЗ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Пулінець Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Гесць І. В.**, кафедра політології, права та філософії.

У статті досліджено правове регулювання відпусток на основі аналізу норм Конституції України, міжнародних договорів/угод, згода на обов'язковість яких була надана Верховною Радою України, та інших нормативно-правових актів, що здійснюють регламентацію у цій сфері. Вивчено точки

зору науковців щодо змісту категорії «відпустка». Розглянуто різні види відпусток, що визначені статтею 4 Закону України «Про відпустки». Запропоновано внесення змін до чинного законодавства України задля вдосконалення регулювання трудових відносин.

Ключові слова: право на відпочинок, час відпочинку, відпустка, види відпусток, трудове законодавство, правове регулювання.

Постановка проблеми. Сьогодні в цивілізованому світі неможливо уявити реалізацію права на працю без права на відпочинок. Одним із різновидів часу відпочинку є відпустка, яка відіграє ключову роль у формуванні балансу між роботою та особистим життям, безпосередньо впливає на забезпечення фізичного та психічного здоров'я працівників, сприяє підвищенню продуктивності праці та якості виконання професійних обов'язків. Саме тому ефективне правове забезпечення відпусток у законодавстві України завжди є та залишатиметься актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-правові проблеми правового регулювання відпусток були предметом дослідження таких вітчизняних учених, як Н. Б. Болотіної, Л. П. Гаращенко, І. В. Геєць, С. Ф. Гуцу, Ю. П. Дмитренко, В. О. Латишевої, К. Ю. Мельник, П. Д. Пилипенко, В. І. Прокопенко, І. С. Хоменко, Н. М. Хуторян та інших.

Метою статті є здійснення ґрунтовного аналізу поняття «відпустка», розгляд основних нормативно-правових актів, що регулюють порядок надання відпусток, а також дослідження основних їх видів.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце серед основних соціальних прав та свобод людини і громадянина посідає право на відпочинок, гарантоване ст. 45 Конституції України [1].

Не можна не відзначити його тісний зв'язок з правом на працю. Вони обидва є структурними елементами трудових відносин та рушіями розвитку й існування людини як особистості. Ці елементи трудових правовідносин взаємопов'язані між собою і існувати один без одного не можуть: збільшення робочого часу тягне за собою зменшення часу відпочинку, а збільшення часу відпочинку відбувається шляхом скорочення робочого часу [2, с. 171]. Відтак постає необхідність забезпечення трудовим законодавством балансу між робочим часом і часом відпочинку.

Одним із різновидів часу відпочинку є відпустка. Трудове законодавство не дає визначення поняття «відпустка», тому існують різні доктринальні підходи до цього питання.

Так, в юридичній енциклопедії відпустка визначається як певний календарний період часу, що надається працівнику протягом року для відпочинку, відновлення працездатності, зміцнення здоров'я, задоволення інших життєво важливих потреб та інтересів зі звільненням від виконання трудових обов'язків і збереженням місця роботи (посади) у випадках, передбачених законом [3, с. 440].

Ю. П. Дмитренко у своєму підручнику з трудового права вивів поняття відпустки, як найтриваліший вид часу відпочинку, який передбачає тимчасове оплачуване або безоплатне звільнення роботодавцем працівника від виконання трудових обов'язків протягом встановленої законом або за угодою сторін кількості календарних днів із збереження за ним місця роботи за цей період [4, с. 322].

П.Д. Пилипенко трактує дану дефініцію так: відпустки – це такі календарні періоди працюючих громадян, протягом яких вони вільні від виконання основних трудових обов'язків і мають право використовувати їх на власний розсуд або за призначенням.[5, с. 328]

Інший погляд на це питання має В. І. Прокопенко, який дає більш узагальнююче визначення: відпусткою визнається вільний від роботи час протягом встановленої законом або угодою сторін кількості днів з виплатою заробітної плати або без її збереження [6, с. 311].

Аналізуючи думки фахівців з трудового права щодо розуміння основних ознак поняття «відпустка» сформовано окремі її риси:

- є тимчасовим вивільненням працівника від виконання трудових обов'язків;
- обчислюється в календарних днях, тобто визначену кількість днів надають працівнику;
- умови й порядок надання передбачаються законодавством, угодою, колективним або трудовим договором;
- використовується відпустка на розсуд працівника;
- може бути оплатною і безоплатною [7, с. 25].

Щодо міжнародних угод/договорів, то Україна ратифікувала низку конвенцій Міжнародної організації праці (МОП), які стосуються часу відпочинку, а саме: Конвенцію МОП № 132 (переглянута) «Про оплачувані відпустки» від 1970 року, Конвенцію МОП № 140 «Про оплачувані учбові відпустки від 1974 року, Конвенцію МОП «Про оплачувані відпустки в сільському господарстві» № 101 від 24 липня 1954 року та Конвенцію МОП «Про щорічні оплачувані відпустки морякам» № 146 від 13 червня 1979 року.

Конвенція МОП № 132 (переглянута) «Про оплачувані відпустки» від 1970 року ратифікована Законом України від 29 травня 2001 року в ст. 3 встановлює до членів Організації такі вимоги щодо щорічних відпусток: 1) кожна особа, до якої застосовується ця Конвенція, має право на щорічну оплачувану відпустку встановленої мінімальної тривалості; 2) кожний член Організації, який ратифікував цю Конвенцію, зазначає тривалість відпустки в заяві, яка додається до документа про ратифікацію; 3) відпустка ні в якому разі не може становити менше трьох робочих тижнів за один рік роботи; 4) кожний член Організації, який ратифікував цю Конвенцію, може згодом, у новій заяві, повідомити Генерального директора Міжнародного бюро праці про те, що він встановлює більш тривалу відпустку, ніж та, яка була зазначена при ратифікації [7, с. 26].

Порядок надання відпусток регулюється Кодексом законів про працю України, Законом України «Про відпустки» та іншими нормативно-правовими актами.

Право на відпустки мають громадяни України, які перебувають у трудових відносинах з підприємствами, установами, організаціями незалежно від форм власності, виду діяльності та галузевої належності, а також працюють за трудовим договором у фізичної особи [8, ч. 1 ст. 2].

Щодо іноземців та осіб без громадянства, які працюють в Україні, то вони мають право на відпустки нарівні з громадянами України.

Відповідно до трудового законодавства за своїм характером та призначенням відпустки поділяються на:

- а) щорічні відпустки:
 - основна відпустка;
 - додаткова відпустка за роботу із шкідливими та важкими умовами праці;
 - додаткова відпустка за особливий характер праці;
 - інші додаткові відпустки, передбачені законодавством;
- б) додаткові відпустки у зв'язку з навчанням;
- в) творча відпустка;
- г) відпустка для підготовки та участі в змаганнях;
- г) соціальні відпустки:
 - відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами;
 - відпустка для догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку;
 - відпустка у зв'язку з усиновленням дитини;
 - додаткова відпустка працівникам, які мають дітей або повнолітню дитину - особу з інвалідністю з дитинства підгрупи А І групи;
 - відпустка при народженні дитини;
- д) відпустки без збереження заробітної плати.

Законодавством, колективним договором, угодою та трудовим договором можуть установлюватись інші види відпусток [8, ч. 2 ст. 4].

Черговість надання відпусток на підприємствах, установах, організаціях визначається графіками, які затверджуються власником або уповноваженим ним органом за погодженням з виборним органом первинної профспілкової організації (профспілковим представником). При складенні графіків ураховуються інтереси виробництва, особисті інтереси працівників та можливість їх відпочинку й відновлення працездатності. Відпустка має низку характерних правових ознак: по-перше, вона надається лише працівникові, який перебуває у трудових правовідносинах з роботодавцем; по-друге, для неї встановлено визначену тривалість; по-третє, вона є періодичною та надається у встановлені строки [2, с. 171].

За чинним трудовим законодавством щорічна основна відпустка надається не менш, ніж на 24 календарних дні за відпрацьований робочий рік, та не може бути меншою за встановлений термін. Деяким категоріям працівників законом встановлено більшу тривалість щорічної основної відпустки, наприклад, особам з інвалідністю чи особам, віком до вісімнадцяти років.

Щорічна додаткова відпустка за роботу із шкідливими і важкими умовами праці надається працівникам, зайнятих на роботах, які пов'язані з негативним впливом на здоров'я шкідливих виробничих факторів, перелік яких міститься в постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Списків виробництв, робіт, цехів, професій і посад, зайнятість працівників в яких дає право на щорічні додаткові відпустки за роботу із шкідливими і важкими умовами праці та за особливий характер праці» [9]. Тривалість такої відпустки – до 35 календарних днів, що встановлюється колективним чи трудовим договором залежно від результатів атестації робочих місць за умовами праці та часу зайнятості працівника в цих умовах.

Щорічна додаткова відпустка за особливий характер праці надається:

1) окремим категоріям працівників, робота яких пов'язана з підвищеним нервово-емоційним та інтелектуальним навантаженням або виконується в особливих природних географічних і геологічних умовах та умовах підвищеного ризику для здоров'я, – тривалістю до 35 календарних днів за Списком виробництв, робіт, професій і посад, затверджуваним Кабінетом Міністрів України;

2) працівникам з ненормованим робочим днем – тривалістю до 7 календарних днів згідно із списками посад, робіт та професій, визначених колективним договором, угодою [8, ч. 1 с. 8].

За бажанням працівника щорічні додаткові відпустки можуть надаватись одночасно з щорічною основною відпусткою або окремо.

Конкретний період надання щорічних відпусток у межах, установлених графіком, узгоджується між працівником і власником або уповноваженим ним органом, який зобов'язаний письмово повідомити працівника про дату початку відпустки не пізніше як за два тижні до встановленого графіком терміну [8, ч. 11 ст. 10].

Обов'язок ведення обліку відпусток, що надаються працівникам, покладається на власника або на уповноважений ним орган.

Додаткова оплачувана відпустка у зв'язку з навчанням надається працівникам: 1) які здобувають загальну середню освіту в середніх загальноосвітніх вечірніх (змінних) школах, класах, групах з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах, на період складання випускних іспитів; 2) які успішно навчаються на вечірніх відділеннях професійно-технічних навчальних закладів для підготовки та складання іспитів; 3) які успішно навчаються без відриву від виробництва у вищих навчальних закладах з вечірньою та заочною формами навчання.

Наукові працівники мають право на отримання творчої відпустки. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 19 січня 1998 року № 45 «Про затвердження умов, тривалості, порядку надання та оплати творчих відпусток», творчі відпустки надаються працівникам підприємств, установ, організацій незалежно від форм власності за основним місцем роботи для закінчення дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора наук, для написання підручника, монографії, довідника тощо [10].

Відпустка для підготовки та участі в змаганнях надається працівникам, які беруть участь у всеукраїнських та міжнародних спортивних змаганнях [8, ч. 1 ст. 16¹].

Додаткова відпустка із збереженням заробітної плати тривалістю 14 календарних днів на рік надається окремим категоріям громадян, таким як: учасникам бойових дій, постраждалим учасникам Революції Гідності, особам з інвалідністю внаслідок війни, статус яких визначений Законом України "Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту", особам, реабілітованим відповідно до Закону України «Про реабілітацію жертв репресій комуністичного тоталітарного режиму 1917-1991 років», із числа тих, яких було піддано репресіям у формі (формах) позбавлення волі (ув'язнення) або обмеження волі чи примусового безпідставного поміщення здорової людини до психіатричного закладу за рішенням позасудового або іншого репресивного органу.

Засобом заохочення до реалізації сімейних функцій і підтримкою працівників у час вимушеної перерви праці є надання соціальних відпусток. В даному випадку «соціальні» підкреслюють державний інтерес, державні гарантії та державні фінансування певної стадії трудових відносин – відпусток у зв'язку з виконанням батьківських обов'язків чи сімейних функцій та іншими випадками тимчасової непрацездатності [11, с. 148].

Ще одним із важливих видів відпусток є відпустка без збереження заробітної плати, яка надається за бажанням працівника як в обов'язковому порядку, так і в обумовленому угодою між працівником та роботодавцем. Такий вид відпустки можна назвати особливим різновидом соціальної відпустки, бо вона також надається або за сімейними обставинами, або за інших поважних причин [2, с. 172].

Варто зазначити, що сьогодні Закон України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» призупинив дію низки важливих юридичних гарантій прав працівників у сфері відпусток, що, як наголошує К. Ю. Мельник, не могло не відбитися негативним чином на становищі працівників у трудових правовідносинах [12, с. 67].

Висновки. Отже, правове регулювання відпусток здійснюється Конституцією України, міжнародними договорами/угодами, що були ратифіковані Україною, Кодексом Законів про Працю України, Законом України «Про відпустки» та іншими нормативно-правовими актами. Через сучасні виклики, такі як глобалізація, технологічний прогрес, воєнні дії, законодавство у сфері відпусток потребує суттєвої модернізації з урахуванням європейських стандартів у сфері права. Кроками до вдосконалення правової бази

є спрощення процедури отримання відпусток (зокрема автоматизація цього процесу), удосконалення механізмів їх фінансування та збільшення соціальних гарантій. Лише шляхом послідовного реформування законодавчої бази можна створити ефективну систему регулювання відпусток, яка відповідатиме реаліям сьогодення та актуальним потребам як працівників, так і роботодавців.

Література

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. Відомості Верховної Ради України. 1996. № 30. Ст. 141. Із змінами, внесеними Законом України від 01.01.2020 № 1711-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
2. Латишева В. О. Поняття та значення відпусток у трудовому праві України. *Соціальне право*. 2019. № 2. С. 169–173. URL: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/210-Article%20Text-349-1-10-20200124.pdf>.
3. Юридична енциклопедія: в 6 т. Київ : Укр. Енциклопедія ім. М. П. Баж., 1998. Т. 1 : А-г. 672 с.
4. Дмитренко Ю.П. Трудове право України: підруч. Київ: Юрінком Інтер, 2009. 624 с.
5. Трудове право України : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Пилипенко П. Д., Бурак В. Я., Козак З. Я. та ін. ; 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Ін Юре, 2007. 536 с.
6. Прокопенко В.І. Трудове право України : підруч. Харків : Консул, 2000. 608 с.
7. Хоменко І. С. Правове регулювання відпустки в Україні та міжнародний досвід. Дип. робота. Вінниця. 2018. С. 87.
8. Про відпустки : Закон України від 15.11.1996 № 504/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 2. Ст. 4. Із змінами, внесеними Законом України від 24.12.2023 № 3508-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 21.04.2025).
9. Про затвердження Списків виробництв, робіт, цехів, професій і посад, зайнятість працівників в яких дає право на щорічні додаткові відпустки за роботу із шкідливими і важкими умовами праці та за особливий характер праці : Постанова Кабінету Міністрів України від 17.11.1997 № 1290. *Офіційний вісник України*. 1997. № 47. С. 27. Із змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2022 № 777. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1290-97-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2025).
10. Про затвердження умов, тривалості, порядку надання та оплати творчих відпусток : Постанова Кабінету Міністрів України від 19.01.1998 № 45. Офіційний вісник України. 1998. № 3. С. 34. Із змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 26.02.2022 № 186. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/45-98-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.04.2025).
11. Гуцу С. Ф. Правове регулювання відпусток цільового призначення : дис. на здоб. наук. ступ. канд. юрид. наук: 12.00.05. Харків, 2007. 204 с.
12. Мельник К. Ю. Правове регулювання відпусток в умовах воєнного стану. *Соціальне право*. 2022. № 4. С. 66–73. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6741e4e9-c676-499d-815e-c49b256b1533/content>. (дата звернення: 23.04.2025).



УДК 159.922.73:[316.362:316.624.3

ВПЛИВ НЕСПРИЯТЛИВИХ ФАКТОРІВ, НЕБЛАГОНАДІЙНИХ СІМЕЙ, НА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ

Рибак Катерина, здобувачка другого (магістерського) рівня факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається вплив несприятливих факторів на формування емоційної сфери дітей, які зростають у неблагонадійних сім'ях. Аналізуються основні психоемоційні порушення, що виникають в умовах нехтування базовими потребами дитини. Розглядаються види насильства та їх вплив на особистість. Приділяється увага наслідкам емоційної депривації. Висвітлюється роль сімейного середовища у формуванні емоційної стійкості дитини. Виділяються причини виникнення насильства. Матеріали можуть бути корисними для психологів, соціальних працівників, педагогів та фахівців у сфері охорони дитинства.

Ключові слова: види насильства, емоційні реакції, невротичні реакції, причини насилля.

Сім'я – мала соціальна група, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками

та дітьми, братами і сестрами, іншими родичами, що живуть разом і формують спільне господарство на основі єдиного сімейного бюджету любові, прихильності, інтимності. Це складне соціальне утворення, кожний член якого одночасно є і неповторною особистістю, індивідуальністю, і складовою частиною єдиного цілого – сімейної групи [5, с. 9].

Уперше термін «несприятлива соціалізація» використав американський психолог Н. Смелзер, розуміючи при цьому порушення процесу комунікації в соціальному середовищі дитини. Несприятлива соціалізація дитини проявляється в її соціальній дезадаптації і є наслідком дії переважно таких «негативних» психологічних механізмів, як сором та провина [1, с. 96].

У ситуації насильства в дітей спостерігаються переважно такі емоційні стани, як: афект, тривога, страх. Це означає, що в ситуації насильства в дітей передусім страждає їх емоційна сфера. Проте саме ранній емоційний досвід дитини має основоположне значення для формування її особистості [1, с.102].

Нерідко в таких сім'ях можна спостерігати окремі види насильства. **Фізичне насильство** – це будь-яке невинуваткове нанесення дитині тілесних ушкоджень іншою особою.

Сексуальне насильство, що є найбільш прихованою формою насильства у сім'ї. Сексуальне зловживання дітьми охоплює дії від небажаного (проти її волі) дотику до інтимних частин тіла або підглядання за ними до зґвалтування, а також залучення дітей та підлітків до протиправної діяльності в сфері секс-індустрії (до проституції, у тому числі ритуальної, порнографії тощо).

Економічне насильство в сім'ї – умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена сім'ї житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я.

Психологічне насильство – це насильство, пов'язане з дією особи на психіку дитини шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно викликається емоційна непевність, нездатність захистити себе, і може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю. Психологічне насильство щодо дитини виникає у ситуації постійної нестачі доброзичливості, здорової атмосфери, яка б сприяла емоційному зростанню та росту самооцінки дитини.

Діти доволі часто стикаються хоча б з одним з проявів психологічного насильства: їх або принижували (в тому числі й нецензурно), або зневажливо критикували їх особистість, або до них застосовували погрози.

Психологічне насильство може виражатись у формі **нехтування** дитиною. Це – хронічна нездатність батьків або осіб, які здійснюють догляд, надати дитині належну підтримку, увагу, турботу, забезпечити основні потреби дитини в їжі, одязі, житлі, медичному обслуговуванні, освіті, захисті та догляді через ряд об'єктивних причин (бідність, психічне захворювання, недосвідченість), а також без них. До нехтування дитиною відноситься потурання заподіяння шкоди, включаючи приохочення до наркотиків та алкоголю, яке призводить до втрати дитиною самоконтролю та формування в неї стійкої залежності. Відсутність виховного впливу, байдужість до життя дитини та її розвитку, невизначеність правил та норм, «повна свобода», коли дитина зростає «як трава», призводить до соціально-педагогічної занедбаності, а отже, є формою нехтування дитиною. Також часто можна спостерігати, психологічне **жорстоке поводження** – хронічне приниження, образа та висміювання дитини, знущання з неї.

Переважна більшість дорослих, які вдаються до психологічного тиску, вважають його цілком припустимою формою взаємин, потрібною для того, щоб «показати дитині її місце», закріпити її підлегле становище, навіяти їй страх. У той самий час близько третини агресорів не визнають, що за їх діями стоїть бажання принизити іншу особу та утримати таким чином власне лідерство [4, с. 56].

Насильство в сім'ї відбувається у всіх прошарках суспільства, незалежно від релігії, раси, сексуальних вподобань, професійного та освітнього рівня. Жоден фактор окремо не здатен пояснити, чому одна людина поводить себе агресивно, а інша – ні. Насильство – це результат складної взаємодії багатьох факторів, зокрема таких, як:

- соціальні (напруження, конфлікти, насильство у суспільстві; пропагування у засобах масової інформації насильства, як моделі поведінки);
- економічні (матеріальні нестатки; відсутність гідних умов життя та одночасно – відсутність умов для працевлаштування та заробітку грошей; економічна залежність; безробіття);
- психологічні (стереотипи поведінки);
- педагогічні (відсутність культури поведінки – правової, моральної, громадянської, естетичної, економічної, трудової);
- соціально-педагогічні (відсутність усвідомленого батьківства, сімейних цінностей у суспільстві, позитивної моделі сімейного життя на засадах ґендерної рівності, сімейного виховання на основі прав дитини);

- правові (ставлення до насильства як до внутрішньосімейної проблеми, а не як до негативного суспільного явища, до членів сім'ї – як до власності; недостатня правова свідомість);
- політичні (схильність до ґендерних стереотипів; недостатній пріоритет проблем сім'ї та ґендерної рівності; увага до материнства й дитинства, а не до сім'ї загалом; брак уваги до батьківства, чоловіків);
- соціально-медичні (відсутність репродуктивної культури у населення, відповідального батьківства, системи сімейних лікарів; алкоголізм, наркоманія, агресія тощо);
- фізіологічні та медичні (порушення гормонального фону, обміну речовин, швидкості реакцій; прийом збуджувальних лікарських препаратів; хвороби нервової системи тощо) [7, с.12-13].

Діти, які живуть в умовах жорстокого поводження, неминуче травмуються поєднанням надмірних, непередбачуваних «виховних» впливів та браком справжнього захисту й підтримки з боку осіб, які мають піклуватись про дитину. В результаті дитина отримує тяжкі травми, які мають згубні наслідки для її подальшого фізичного та психічного здоров'я [4, с. 52-56].

До емоційних проблем таких дітей можна віднести підвищену агресивність, переважно знижений настрій, високу тривожність та наявність страхів, нестійкість почуттєвої сфери, легке коливання емоцій та їх надмірна сила, часто неадекватна ситуації (дикий регіт, люті або ридання у відповідь на незначні зовнішні подразники). Частими наслідками насильства в сім'ї стають психоневрологічні розлади в дітей: безсоння, енурези та енкопрези (недержання калу), нервові тики тощо, а також тілесні захворювання як відповідь на стрес (серцево-судинні розлади, порушення травлення, астма, алергії та захворювання шкіри). Ознаками скоєного над дитиною насильства та неналежного догляду можуть бути також недостатня вага; затримки у розвитку, сосання пальців, нав'язливі розгойдування; недотримання правил особистої гігієни; одяг, що не відповідає погодним умовам та віку дитини; часті звернення до медичних закладів, зростаюча кількість ушкоджень; відсутність необхідного лікування; невідповідність отриманих ушкоджень поясненням, що їх дає дитина або її батьки чи піклувальники. Оселя, де є насильство, не прогнозована для дитини, яка не знає, що її очікує. Дім (або заклад) лякає, адже дитина не може точно визначити, ані коли відбудеться наступний спалах жорстокості, ані наскільки сильним він буде. В результаті відчуття вразливості, безпорадності та неможливості впливати на ситуацію призводять до виникнення байдужості до зовнішнього впливу, впертості та незговірливості, а також до агресивних вчинків [4, с. 52-58].

Виховання, яке не враховує особливостей індивідуальності дитини, несприятлива життєва ситуація (насамперед обстановка в родині) та психічні травми сприяють появі в дітей нервово-психічного напруження, що призводить до виникнення невротичних проявів, труднощів поведінки й характеру.

До невротичних реакцій належать підвищена збудливість, разгальмованість, агресивність, емоційна нестабільність або загальмованість, апатія, примхливість, поганий сон, страхи тощо. Якщо вчасно не помітити невротичного прояву, не ідентифікувати його і не вжити заходів для своєчасного усунення його причин, то хронічне нервово напруження може спричинити невроз [3, с. 76].

Багаточисленні дослідження вчених (Н.В. Тарабріної, Л.В. Трубіциної, К. Хорні, Е.Г. Ейдемільер та ін.) доводять, що у дитячому віці саме хронічні психотравмуючі ситуації мають найбільш патогенний вплив на розвиток особистості дитини, оскільки вони безпосередньо витікають із сімейних відносин і тісно пов'язані із взаємодією між дітьми та батьками. А.С. Співаковська підкреслює, що патогенний вплив на розвиток особистості має не сам по собі зовнішній вплив (гострий чи хронічний), а його значущість для людини. Оскільки психотравмуючий вплив локалізується не в оточуючому середовищі, а в душі дитини, у її індивідуальному характері сприйняття. Відповідно порушення емоційних контактів з батьками (зокрема насильство щодо дитини) спричиняє зниження почуття захищеності, відхилення в поведінці та порушення психічного здоров'я, що позбавляє дитину опори в подоланні тривоги і стресів [1, с.101].

На жаль, стійке негативне ставлення дорослих і негативна оцінка поведінки дитини хоч і викликають у неї негативні емоційні переживання, проте не підштовхують її до перегляду власних дій, коригування вчинків у тому напрямі, який заданий вимогами батьків. Знову ж таки переконання батьків щодо необхідності виховувати дітей суворо, із застосуванням фізичного покарання є хибним, оскільки це навпаки викликає протест, призводить до неслухняності дітей у молодшому віці, а в підлітковому – є, як правило, першопричиною втягування дітей до вуличного життя.

Література

1. Валько С. С., Лоріашвілі Л. С., Лоріашвілі М. С., Павловський А. І., Саранков Ю. А., Туреханов Я. М., Удовенко Ю. М. Практичний посібник для спеціалістів соціальної сфери. Київ: ХХ, 2011. 304 с.
2. Запобігання та протидія домашньому насильству : Інформаційні матеріали для фахівців, які працюють з дітьми та молоддю в громадах. Київ: Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики, 2018. 32 с. (Сер. «Бібліотека «Молодіжного працівника». Кн. 5).

3. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / 2-ге вид., перероб., доп. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.
4. Пурас Д. Калашник О. Кочемировська О. Цюман Т. Методичні рекомендації щодо опитування дітей, що стали свідками та/або жертвами насильства, а також вчинили насильство; за заг. ред. Т. Цюман. Київ: ФОП КЛІМЕНКО, 2015. 114 с.
5. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.



УДК 159.9

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Рибак Олександра, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Никоненко О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто сутність потребово-мотиваційної сфери особистості, її структуру та функції. Здійснено аналіз сучасних теоретичних підходів до вивчення потреб і мотивації. Виокремлено провідні характеристики цієї сфери як чинника регуляції поведінки.

Ключові слова: мотивація, потреба, особистість, цінності, мотив, спрямованість.

Постановка проблеми. Потребово-мотиваційна сфера є центральною складовою внутрішньої регуляції поведінки особистості, що визначає напрям її діяльності, активність і стійкість цілей. Актуальність дослідження цієї сфери зумовлена потребою глибшого розуміння механізмів формування й динаміки людської поведінки в умовах соціальних, економічних і культурних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класичні підходи до аналізу мотивації представлені роботами А. Маслоу, який запропонував ієрархічну модель потреб, та К. Роджерса, що наголошував на прагненні до самоактуалізації. У межах когнітивної парадигми важливими є дослідження Дж. Аткинсона, котрий акцентував на мотивації досягнення, та Е. Десі й Р. Раяна, які запропонували теорію самодетермінації, згідно з якою потреби в автономії, компетентності та зв'язках лежать в основі сталого мотиваційного процесу (Deci & Ryan, 2000).

Серед українських дослідників вагомими є праці С. Максименка, який розглядає мотиваційну сферу як багаторівневу структуру, що пов'язана із саморегуляцією особистості (Максименко, 2020). Н. Чепелева аналізує динаміку мотивації у зв'язку зі змінами особистісної ідентичності. О. Огороднікова вказує на роль соціального контексту та культурних чинників у формуванні потреб.

Потребово-мотиваційна сфера також досліджується в контексті стресостійкості, професійної діяльності та морального розвитку особистості.

Мета статті полягає в узагальненні сучасних підходів до аналізу потребово-мотиваційної сфери особистості, визначенні її основних характеристик та значення для саморозвитку індивіда.

Виклад основного матеріалу. Потребово-мотиваційна сфера включає систему потреб, мотивів, інтересів, цілей, установок, емоцій та вольових актів, що забезпечують цілісну спрямованість поведінки особистості. Її структурні компоненти поділяють на первинні (біологічні, базові потреби) та вторинні (соціальні, духовні, потреба у самоактуалізації). Мотивація, як внутрішній рушій, є динамічним процесом, що активізується при усвідомленні потреби та сформованій системі цінностей.

Особистість у процесі розвитку засвоює соціальні значення й норми, що трансформуються у внутрішні мотиви діяльності. Саме цей перехід є ключовим у формуванні автономної мотивації, що передбачає цілеспрямовану активність, стійкість у досягненні мети та здатність до подолання труднощів.

На основі емпіричних досліджень було встановлено, що особистості з вираженою внутрішньою мотивацією (орієнтація на цінності, самореалізацію) демонструють вищу адаптивність, психологічне благополуччя і продуктивність у професійній сфері (Ryan & Deci, 2001). У той час як домінування зовнішньої мотивації (соціальне схвалення, винагорода) часто пов'язане з нестабільністю самооцінки та залежністю від зовнішніх оцінок.

Характеристика потребово-мотиваційної сфери також включає такі параметри, як домінуючі потреби, типова ієрархія мотивів, рівень мотиваційної напруги, гнучкість і стабільність мотиваційної

системи. Особливе значення має рівень усвідомленості потреб, що визначає, наскільки особистість здатна адекватно розпізнавати свої прагнення й регулювати поведінку згідно з внутрішніми цілями.

У концепції С. Максименка потребова-мотиваційна сфера розглядається як системне утворення, що є важливою складовою психічної активності особистості та чинником її розвитку. Вона охоплює не лише сукупність потреб і мотивів, а й механізми їхньої реалізації в поведінці. Автор підкреслює, що саме через цю сферу відбувається саморух особистості – від базових імпульсів до вищих форм самореалізації. Особливу увагу він приділяє структурованості мотиваційної сфери, виділяючи такі провідні параметри, як домінуючі мотиви, рівень їхньої усвідомленості, стійкість, змістова насиченість, і ступінь інтегрованості у загальну систему цінностей. Максименко акцентує на тому, що саме глибина інтеріоризації мотивів – їхнє перетворення у внутрішні детермінанти поведінки – забезпечує стабільність цілеспрямованості особистості та високий рівень саморегуляції [3, с. 107]. У зв'язку з цим потребова-мотиваційна сфера виступає не лише джерелом енергії, а й механізмом формування відповідальності й автономії індивіда.

Н. Чепелева зосереджує увагу на динаміці мотиваційної структури впродовж життєвого шляху особистості та її тісному зв'язку з процесами ідентичності. На думку дослідниці, мотивація не є сталою – вона трансформується під впливом вікових змін, соціального контексту, життєвих криз і досвіду. З огляду на це важливими параметрами мотиваційної сфери виступають спрямованість (на себе, на інших, на результат), гнучкість установок, внутрішня послідовність і здатність до рефлексії. Саме ці характеристики, за Чепелевою, дозволяють особистості реалізовувати автономію у виборі цілей і розвивати адаптивну поведінку в умовах складної соціальної реальності. Високий рівень розвитку мотиваційної сфери, у її баченні, є ознакою особистісної зрілості та умовою самореалізації [6, с. 47].

О. Огороднікова підкреслює вплив соціокультурного контексту на формування потребова-мотиваційної сфери, особливо в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства. Дослідниця розглядає потреби не лише як внутрішні імпульси, а й як соціально опосередковані утворення, що виникають у результаті взаємодії з культурними нормами, соціальними групами та інформаційним середовищем. Серед ключових параметрів вона виокремлює соціально детерміновані потреби, вплив значущих інших, мотиваційну чутливість до соціальних оцінок, потребу в ідентичності та самоприйнятті. Особливий акцент дослідницею зроблено на актуалізації вторинних потреб, таких як визнання, належність, самореалізація, що зумовлює потребу у розвитку емоційної, ціннісної та культурної компетентності [4, с. 95].

Л. Карамушка аналізує потребова-мотиваційну сферу у контексті професійної діяльності, зокрема в умовах стресових навантажень і ризику емоційного вигорання. У центрі її уваги – динамічні характеристики мотиваційної системи: рівень мотиваційної напруги, адаптивність, баланс між внутрішніми та зовнішніми джерелами стимулювання. Дослідниця підкреслює, що стабільність мотиваційної сфери та її гнучкість є запорукою психологічного добробуту працівника, тоді як порушення цих характеристик сприяють підвищеній вразливості до деструктивних професійних впливів, втраті сенсу діяльності та зниженню продуктивності [1, с. 10]. Вона також звертає увагу на потребу у підтримці внутрішньої мотивації через розвиток професійної ідентичності та змістовного наповнення праці.

Натомість Т. Клокар досліджує потребова-мотиваційну сферу у контексті професійного самовизначення, наголошуючи на її ролі у формуванні свідомого кар'єрного вибору. У центрі її аналізу – параметри мотиваційної спрямованості, рівень домагань, наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість та стабільність професійних намірів. Авторка підкреслює, що для ефективного розвитку особистості у професійній сфері необхідне усвідомлення провідних мотивів, гармонізація потреб із можливостями середовища та наявність ціннісного підґрунтя. Мотиваційні профілі майбутніх фахівців, згідно поглядів авторки, можуть виступати діагностичним інструментом для прогнозування професійного зростання [2, с. 105].

Т. Титаренко застосовує екзистенційний підхід до вивчення мотиваційної сфери, підкреслюючи її зв'язок із пошуком смислів, цінностей і життєвого призначення. У її концепції мотивація постає не як реакція на дефіцит, а як вияв внутрішнього прагнення до розкриття власного потенціалу. Вона виділяє такі ключові параметри, як глибинні цінності, смисложиттєву мотивація, автономія у виборі життєвого шляху, здатність до рефлексивної переоцінки [5, с. 64]. На думку авторки, головним чинником розвитку мотивації є пошук особистісного сенсу. При цьому, дослідниця підкреслює, що стабільна мотиваційна система формується через подолання криз, рефлексію досвіду й інтеграцію життєвих цілей, а тому означена сфера є важливою у плані особистісного зростання.

Висновки. Отже, потребова-мотиваційна сфера є складною інтегрованою системою, що забезпечує особистісну активність, цілеспрямованість і адаптацію. Її структура охоплює як базові, так і соціально детерміновані потреби, що реалізуються через усвідомлені мотиви.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на вивчення взаємозв'язку між потребами, ціннісними орієнтаціями та стратегічними життєвими цілями особистості в умовах соціальної нестабільності та глобальних викликів.

Література

1. Карамушка Л. М. Психологічні ресурси подолання професійного вигорання у працівників соціономічних професій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 1 (20). С. 7–17.
2. Клокар Т. М. Мотиваційна структура особистості в контексті професійного самовизначення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. № 7. С. 102–108.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 386 с.
4. Огороднікова О. В. Формування мотиваційної сфери особистості в сучасному соціокультурному просторі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2022. Т. XVII. Вип. 3. С. 92–101.
5. Титаренко Т. М. Екзистенційні смисли та особистісна мотивація у кризових періодах життя. *Наука і освіта*. 2016. № 2. С. 63–69.
6. Чепелєва Н. М. Мотиваційна регуляція діяльності особистості в умовах соціальних трансформацій. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 47–56.



УДК 159.9:355.1-057.36-044.332

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО УМОВ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

Ростіков С. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті йдеться про психологічні аспекти адаптації військовослужбовців до умов військової служби в Україні, особливо в контексті повномасштабного вторгнення 2022 року. а також про необхідність створення системи психологічного супроводу для мобілізованих осіб, що не мають попередньої підготовки до служби. Описується процес адаптації, зокрема, фізичні, психологічні та соціальні аспекти, а також вплив стресових ситуацій на психіку військових. Акцентується увага на етапах адаптації, починаючи від початкової психологічної напруги до стабільного функціонування після року служби. Визначаються ключові компоненти психологічної адаптації: психофізіологічний, когнітивний та соціально-психологічний аспекти. Також наголошується на важливості розвитку психофізичної стійкості, емоційної саморегуляції та необхідності удосконалення методів психологічної підготовки і підтримки військових для досягнення високої ефективності в умовах бойових дій.

Ключові слова: адаптація, військова служба, супровід, мобілізовані.

Україна переживає складні часи в історії її незалежності. Українці стали вимушеними учасниками війни, яку розв'язала рф. Це вплинуло на швидкий розвиток і зміни у формуванні нової армії, яка би відповідала потребам сьогодення. З початком повномасштабного вторгнення, 24 лютого 2022 року, кількість військовослужбовців збільшилась. На сьогодні у лавах Збройних сил України маємо переважну кількість людей, які не були підготовлені до несення військової служби. Тому виникає потреба у формуванні системи психологічного супроводу адаптації військовослужбовців різних вікових категорій, особистісних якостей, різним рівнем професійного досвіду.

Метою дослідження є вивчення психологічних аспектів адаптації військовослужбовців до умов військової служби, зокрема формування системи психологічного супроводу адаптації військових, а також аналіз впливу різноманітних психологічних факторів на цей процес.

Психіка людини зазнає змін в умовах нових, несприятливих обставин. Мобілізованому військовослужбовцю необхідно швидко адаптуватися до умов служби, витримуючи фізичні та психічні навантаження, при обмеженому часі. Зовнішні фактори, як віддаленість від родини та друзів, лише ускладнюють

процес. Нове оточення, регламентоване військовими нормами, може викликати конфлікти. Адаптація – це процес пристосування до нових умов, де важливим є узгодження вимог соціуму та можливостей особистості. Основні симптоми ПТСР включають повторне переживання події, емоційне заціпеніння та гіперзбудження. [4, с. 46].

Для новоприбулих цей етап життя є важким і навіть трагічним, оскільки він пов'язаний з кардинальними змінами в їхньому способі життя. Військовослужбовець втрачає рівновагу, адаптивність і здатність до креативного мислення на індивідуально-психологічному рівні. На рівні пошуку сенсу життя стає важче знаходити осмисленість у повсякденних ситуаціях, і складніше отримувати задоволення від простих життєвих моментів. На соціально-психологічному рівні спостерігається зниження емпатії та здатності до співпраці, а також зменшення довіри до світу в цілому. Здоров'я виступає як процес налагодження нестабільної взаємодії між адаптаційними та компенсаторними механізмами [6, с.39].

На початку адаптації військового спостерігається висока психологічна напруга, проблеми зі сном, зниження працездатності та підвищена тривожність. Згодом процес адаптації стає більш конструктивним, набувається досвід, що допомагає стабілізувати психофізичний стан і покращити комунікацію. Після року служби військовослужбовець досягає стабільного психофізичного функціонування. В екстремальних умовах порушується взаємодія між організмом і особистістю, що призводить до стресу. За теорією Г. Сельє, стрес має три стадії: реакція, фаза резистентності та виснаження адаптивних резервів. У третій фазі екстремальні впливи призводять до порушень у функціонуванні особистості.

Для успішної адаптації у новому соціальному середовищі потрібні додаткові психологічні ресурси, що дозволяють встановити конструктивні відносини з іншими військовослужбовцями, включаючи мобілізованих, строковиків і офіцерів. Процес адаптації часто супроводжується негативними психологічними станами, такими як тривожність, апатія, депресія та агресивність. Попередження дезадаптації та подолання її наслідків є основним завданням психологічної підтримки військовослужбовців.

Питання адаптації досліджували такі фахівці у цій галузі: Я. Стреляу, К. Роджерс, М. Раттер, К. Грос, М. Зайдель, П. Анохін, Г. Андрєєва, Ф. Березін, Л. Виготський, Т. Дичев, В. Казначеев, О. Леонтьєв, Б. Ломов, І. Ліпатов, Л. Шестопалова, В. Афанасенко та ін.

Для розуміння адаптації військовослужбовців важливо враховувати особливості військової діяльності, її вплив на психіку та відмінності від інших видів праці. Військова служба має виражену специфіку в структурі, цілях і процесах, а також є соціально значущою, оскільки спрямована на захист держави.

Психологічний супровід допомагає військовослужбовцям бути відповідальними за свої дії, відкрито ділитися переживаннями та отримувати підтримку. Важливо, щоб вони розуміли, що можуть звертатися до психолога за власною ініціативою, а не лише за наказом.

Особливості служби включають біологічні (обмеження сну, фізичні навантаження, погані кліматичні умови), психологічні (обмеження свободи, службова ієрархія, складнощі в міжособистісному спілкуванні) та діяльнісні (виконання небезпечних завдань). Тому психологічна підготовка має на меті розвиток психічної стійкості та готовності до дій, особливо в бойових умовах [7, с.8].

У будь-якій діяльності, в тому числі і військової реалізується пошукова активність, формується певний тип поведінки (ригідний/стереотипний або креативний/гнучкий), яка включає у себе механізми адаптації до змінних умов.

Психологічна адаптація – це процес зміни чутливості аналізаторів внаслідок адаптації органів чуття до активного (або неактивного) подразника. Стабільність сприймання зумовлена впливом різних факторів, серед яких ключову роль відіграють адаптація та уявлення воїна про конкретний об'єкт [1, с. 42].

Соціально-психологічна адаптація тісно пов'язана з психофізичною адаптацією. У цьому випадку йде мова про зміну системи взаємин суб'єктів військової діяльності, нові соціальні ролі, норми, цінності, моделі поведінки і самоусвідомлення на основі ідентифікації з військовою службою як специфічним видом діяльності [2, с.50].

До основних компонентів психологічної адаптації військовослужбовців належать психофізіологічний, когнітивний, соціально-психологічний та діяльнісно-практичний аспекти.

Психофізіологічний компонент проявляється у здатності психіки людини адаптуватися до фізичних навантажень та психологічного стресу в нових умовах і ситуаціях, а також у врахуванні вимог соціуму. Когнітивний компонент охоплює знання, вміння, навички та досвід особистості, що дозволяють ефективно адаптуватися до різних соціальних ситуацій і творчо застосовувати соціальні норми, правила, принципи та інші регулятиви. Діяльнісний (практичний) компонент проявляється через освоєння технологій, прийомів, інструкцій та їх використання для задоволення особистих потреб і вирішення конкретних завдань у

професійній діяльності, з усвідомленням можливості реалізувати як матеріальні, так і духовні потреби через свою професію.

Згідно з визначенням вчених Олексієнка Б., Іщенко Д., Сафіна О., психологічна адаптація військовослужбовців означає «пристосування до умов життя в армійських умовах на основі змін, що відбуваються в їхній психіці. Основними особливостями є обов'язкове дотримання вимог військових статутів, дисципліни і субординації, жорсткого розпорядку дня, проживання в казармах, виконання гарнізонної, вартової і внутрішньої служби, обмежена можливість зустрічей з рідними та близькими, а також потреба в швидкому опануванні великого обсягу службових знань, навичок і умінь за обмежений час [5, с.38].

Ефективність адаптації залежить від стійкості нервової системи, самооцінки та усвідомлення власних мотивів. Військова служба посилює психологічну напругу, особливо серед мобілізованих, через зміни в способі життя, соціальному оточенні, зростання ризиків для здоров'я, ізоляцію та обмеження свободи. Фізичні навантаження збільшуються, змінюються поведінкові стереотипи через підпорядкування військовому керівництву. Психологічні ресурси військовослужбовців зазнають напруги через високий ризик участі в бойових діях, а мобілізовані, що жили в мирних умовах, стикаються з новою реальністю воєнного конфлікту. [6, с.52].

Процес адаптації залежить від психологічних характеристик особистості, її рівня розвитку та ефективності механізмів регуляції поведінки і діяльності.

Залучення великої кількості мобілізованих до служби до активних зон бойових дій створює необхідність у дослідженні психологічної адаптації, оскільки військові стикаються з унікальними стресовими ситуаціями та потребують спеціалізованої підтримки. Психологічне благополуччя та стійкість військових є ключовими елементами для забезпечення їхньої ефективності та виконання поставлених завдань. Недостатня психологічна адаптація може мати серйозні згубні наслідки для військових, такі як поява посттравматичного стресового розладу (ПТСР), зниження бойової готовності та негативний вплив на загальну функціональність військового колективу.

На практичному рівні психологічної науки виявлено різноманітні поведінкові девіації військовослужбовців, такі як уникаючий, пригноблюючий і паразитуючий тип.

Уникаюча поведінка найчастіше виражається у відмові від військової служби та суїцидальних спробах.

Пригноблюючий тип девіацій виявляється через активне застосування методів примусу, що призводить до порушень статутних взаємин та бунтів військовослужбовців. Типовий для паразитуючої поведінки є зловживання службовим становищем та пошкодження або розкрадання майна. Усі ці девіації мають спільну основу в інфантилізмі, домінуванні мотивів уникнення невдач та порушенні процесів саморегуляції і самоорганізації [1, с.311].

З огляду на особливості військової діяльності, повна адаптація мобілізованого до служби є неможливою. Це означає, що може виникнути гальмування адаптації з деструктивними наслідками для психіки. Відмова адаптаційних механізмів залежить від особистісних якостей, стресостійкості, досвіду, емоційного інтелекту та морального розвитку. Особлива увага в дослідженнях приділяється емоційній стійкості, оскільки навіть при високій мотивації емоційний стан може призвести до неефективної та контрпродуктивної поведінки. Тому важливо, щоб мобілізований умів стримувати негативні емоції та володів навичками емоційної саморегуляції.

Мотиваційний потенціал мобілізованої особистості визнається менш важливим порівняно з її здатністю до емоційної саморегуляції. Недостатньо розвинені механізми саморегуляції можуть спричинити посилення емоційних реакцій. Загальна емоційна нестабільність може негативно впливати на логіку та ефективність прийняття рішень. Водночас, такі психологічні ресурси, як здатність утримувати увагу, точність сприйняття, рішучість, готовність до прийняття рішень у нестандартних і ризикованих ситуаціях, а також гнучкість мислення, залишаються важливими [3, с.103].

Основними завданнями психологічної підготовки і супроводу мобілізованих військовослужбовців є: психологічне загартування, формування стійкості до психотравмуючих ситуацій та тривалого психологічного напруження; розвиток здатності попереджувати психотравмування в ризикових та небезпечних ситуаціях; виявлення ознак психологічних травм, надання першої психологічної допомоги, навчання методам самозахисту та підтримки психологічної витривалості [2, с. 39].

Отже, психологічна адаптація військовослужбовців до умов служби є складним і багатогранним процесом, який вимагає системного підходу та комплексної підтримки. Зростання числа мобілізованих, які не були готові до військової служби, підкреслює необхідність формування ефективної системи психологічного супроводу для адаптації. Важливими аспектами є не тільки фізична та професійна підготовка,

але й підтримка психологічної стійкості, здатності справлятися з стресом та емоційними навантаженнями. Психологічна служба має бути інтегрованою частиною військової структури, яка не лише надає підтримку в екстремальних умовах, але й сприяє розвитку внутрішньої стійкості та адаптивності кожного військовослужбовця.

Не менш важливою є врахування індивідуальних особливостей, вікових категорій та професійного досвіду, що суттєво впливають на процес адаптації. Система психологічного супроводу повинна бути гнучкою та адаптованою до конкретних потреб, забезпечуючи своєчасну допомогу та допомагаючи уникнути таких негативних наслідків, як посттравматичний стресовий розлад або дезадаптація. У майбутньому, для досягнення максимального результату, важливо продовжити дослідження в цій галузі, удосконалюючи методи та підходи до психологічної підтримки військових, що безпосередньо впливає на їхню ефективність у виконанні бойових завдань та загальну функціональність військового колективу.

Література

1. Казмірчук А. П., Швець А. В., Ричка О. В., Чайковський А. Р. Суїциди в збройних силах України: аналіз та напрями їх запобігання. *Проблеми військової охорони здоров'я*. Київ, 2017. Вип. 47. С. 310–319.
2. Кокун О. М. Психологічна робота з військовослужбовцями учасниками АТО на етапі відновлення: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. С. 282.
3. Колесніченко О. С., Мацегора Я. В., Приходько І. І. Психологічна само- та взаємодопомога військовослужбовців Національної гвардії України в умовах ведення бойових дій: посіб. / за ред. І.І. Приходька. Харків: НА НГУ, 2016. 108 с
4. Орловська, О. Особливості адаптації військовослужбовців до умов цивільного життя. *Молодий вчений*. 2019, (72). С. 45-49.
5. Павлик Н.В. Психологічна адаптація особистості в екстремальних умовах військової діяльності. *Наук.-дослід. центр гуманітарних проблем Збройних сил України*. 2005. Т. 8. N 4. С. 37–41.
6. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
7. Психологічна підготовка військовослужбовців ЗСУ до перебування в умовах різкої зміни бойової обстановки та умовах примусової ізоляції. Методичні рекомендації. Київ: «Центр учбової літератури», 2022. 108 с.



УДК 373.3.091

ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ

Рула Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, **Дубровська Л. О.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядається питання формування особистості молодшого школяра із використанням різних форм мовленнєвої діяльності; вміння розмовляти українською мовою, мовами національних меншин тощо; розвиток мовленнєвих, творчих здібностей учнів. Автори розглядають особистість учителя, який здатний і готовий до здійснення інноваційної діяльності в початковій школі, може досягнути результатів, коли він усвідомлює себе як професіонал, має установку на творче сприйняття наявного інноваційного досвіду і його необхідне перетворення.

Ключові слова: інноваційність, початкова освіта, професійна освіта.

Постановка проблеми. Завдання освіти – підготовка молоді до успішного суспільного життя – сьогодні певним чином потребує змістової корекції. Оскільки сучасний світ відрізняється соціально-економічною нестабільністю, людина опиняється у проблемному полі і має бути готова ефективно розв'язувати складні життєві ситуації та приймати такі рішення, які дадуть змогу розвиватися, рухатися вперед у власній професійній діяльності, бути результативним на своєму особистому шляху. Тому у наш час дуже гостро постало питання вибору ефективних методів навчання учнів (і молодших школярів у тому числі), які б успішно готували їх до реалізації задач в нових змінних умовах сучасного життя.

Серед освітніх галузей, які визначені Державним стандартом початкової освіти, ключове місце посідає мовно-літературна освітня галузь, завданням якої є формування комунікативної, читацької та інших базових компетентностей; формування особистості молодшого школяра із використанням різних форм мовленнєвої діяльності; вміння розмовляти українською мовою, мовами національних меншин тощо; розвиток мовленнєвих, творчих здібностей учнів. Формування особистості молодшого школяра передбачає вироблення таких компетентностей як уміння читати і усвідомлювати прочитане, критично мислити та інтерпретувати власну думку як усно так і письмово, вміння логічно обстоювати свою позицію [1].

Стан дослідження проблеми. Дослідження і впровадження у освітній процес інноваційних методик є актуальним питанням, якому присвячено низку досліджень у вітчизняній педагогіці, серед них праці Л.Ващенко, Л.Даниленко, І. Дичківської, В.Паламарчук, О.Попової, О.Пехоти, О.Пометун, А.Хуторського, О. Цюняк, І. Якиманської.

Проблеми розвитку інноваційного потенціалу вчителя досліджували О. Хуторський, К. Ангеловські.

Вивченню поняття «освітній простір» приділено увагу в наукових та методичних розробках Н.Рибки, А. Цимбалару, Д.Косенко.

Роботи М. Алексєєвої, Н. Данилової, М. Дригус, С. Дрозденко, Н. Зубалій, М. Лук'янової, Н. Пророк, В. Семичанко, О. Скрипченко розкривають важливі аспекти досліджуваної проблеми.

Вивченню питання дослідження присвячені праці сучасних науковців: Л. Ворзацька, Л. Галіцина, В. Давидова, О. Дусавицький, М. Козицька, А. Лихва, С. Лупінович, Л. Нечволод, Н. Рєпіна, О. Сутула, В. Сухар, В. Телянчук, І. Тригуб, Н. Фастова, О. Франчук, О. Харченко, І. Цєпова, Г. Цукерман, Л. Шильцова та ін.

Останнім часом багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у своїй діяльності (Р. Гурін, М. Жалдак, В. Ковальчук, Л. Макаренко, І. Соколова, О. Суховірський та ін.).

В. Ковальчук вважає, що «сучасний учитель передусім має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями» [3, с. 34].

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних підходів до інноваційної освітньої діяльності учителя початкових класів в умовах реформування.

Виклад основного матеріалу. Суспільна потреба у школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів. Сьогоднішня психолого-педагогічна наука вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів педагогічного процесу, які дають змогу ефективно вирішувати завдання розвитку і саморозвитку творчої особистості. Однією з особливостей сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної [8, с. 80].

Освіта, отримана у початковій школі, служить базою, фундаментом

для подальшого освоєння знань. У сучасній початковій школі дитину недостатньо навчити тільки читання, рахунку і письму. Її необхідно забезпечити новими вміннями – це універсальні навчальні дії, що становлять основу уміння вчитися, а також сформована свідомо мотивація до навчання, самоорганізація і саморозвиток.

Необхідно створити такі умови, які дозволять підвищити у дітей інтерес до навчання, навчити усвідомлювати, що залишилося незрозумілим, а в кінцевому підсумку навчити вчитися. І тоді учень почне отримувати радість від процесу самостійного пізнання і від результату своєї навчальної праці.

У вирішенні цих проблем провідна роль відводиться вчителю. Необхідно переглянути його роботу, освоїти нові методи навчання сучасного молодшого школяра, по-новому поглянути на саму побудову уроку, форму його проведення.

Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Проте інноваційна діяльність вчителя початкових класів потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими [2, с. 58-64].

Урок без інноваційних методів – це урок учорашнього дня. Відомо, що тільки творчий учитель може виховати творчу особистість. А виховати творчого вчителя допомагають інноваційні форми і методи методичної роботи, які передбачають моделювання реальних педагогічних ситуацій, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин; сприяють створенню атмосфери і співробітництва, взаємодії; допомагають учителю справжнім лідером дитячого колективу. Педагоги вчать бути демократичними, активно спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [8, с. 134].

Інноваційна діяльність багато в чому обумовлена неповторністю особистості вчителя та учня, особливостями класу, школи і т.д. Завдання керівника, вчителя в даних умовах полягає у використанні сучасних психолого-педагогічних знань для розробки власної траєкторії освітньої діяльності. Вирішенню цього завдання сприятиме зміна в підході педагога до змісту освіти. Критерії готовності педагога до інноваційної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчості;
- впевненість у тому, що прийняте до впровадження нововведення принесе позитивний результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- технологічна готовність;
- позитивна оцінка свого попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;
- здатність до професійної рефлексії [6, с. 25].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності вчителя формується не сама по собі, а під час педагогічної практики. Сучасний педагог у освітньому процесі повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові форми, методи, засоби, прийоми на уроках.

Учитель, який здатний і готовий до здійснення інноваційної діяльності в початковій школі, може досягнути результатів, коли він усвідомлює себе як професіонал, має установку на творче сприйняття наявного інноваційного досвіду і його необхідне перетворення.

Звичайно, що впровадження інноваційних освітніх технологій є нелегкою справою навіть для досвідченого вчителя і потребує ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, підготовка наочного, ігрового матеріалу, ретельне вивчення індивідуальних особливостей учнів класу та ін.). Але той педагог, який прагне досягнути мети, розкрити всі здібності і таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істину, обов'язково шукатиме шляхи вдосконалення своєї методики.

Застосування сучасних інноваційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, природознавства, української мови.

Використання різних педагогічних технологій на уроках у початковій школі є одним із найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інноваційної культури. Вони дають змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

Отже, можна зазначити, що системне запровадження сучасних педагогічних технологій у молодшій школі зумовлюють те, що учні поступово опановують її не тільки як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, а й як метод організації та планування своєї подальшої життєдіяльності. Врешті це сприяє підготовці молоді, яка ґрунтує свою діяльність на основі демократичних цінностей, схильна до навчання впродовж життя, здатна бути конкурентоздатною на європейському й світовому освітніх просторах та на ринку праці.

Сучасні освітні технології, що використовуються вчителями на уроках:

- особистісно-орієнтоване навчання;
- інформаційно-комунікаційні технології;
- проектно-дослідницька технологія;
- інтерактивні технології;
- технологія проблемного уроку;
- технологія роботи з портфоліо;
- здоров'язберігаючі технології;
- колективно-індивідуальна розумова діяльність;
- блочно-модульна технологія;
- розвивальна система Л. В. Занкова;
- ігрові технології [7, с. 12].

Залежно, від інноваційних технологій, визначених у працях М. Пентилюк, Т. Онукевич, Н. Солодюк, виділяють такі типи інноваційних методів навчання:

1. Методи кооперативно-групового навчання: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки; «Два-чотири – всі разом»; «Карусель»; робота в малих групах; «Акваріум»; «Діалог»; «Синтез думок»; «Коло ідей».

2. Кооперативно-групового навчання: Мікрофон; Броунівський рух; Мозковий штурм; Мозаїка; аналіз ситуацій; «Дерево рішень».

3. Методи ситуативного моделювання: рольова гра; інсценізація; драматизація; проведення конференцій [5, с. 22-23].

Найбільш ефективними і доцільними на уроках у початкових класах такі технології: «Мікрофон», «Мозковий штурм», робота в парах, «Навчаючи – учусь», «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Незакінчене речення».

Григор'єва О.С., вчитель початкових класів, пропонує на уроках у початкових класах використовувати ще такі пошукові методи інтерактивних технологій:

1. Аналіз художнього тексту з використанням знань з інших гуманітарних галузей – філософії, естетики, історії, мистецтвознавства, народознавства.
2. Бесіда за Сократом (учні ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання).
3. Ділова гра (відтворюється поведінка і робота конкретних працівників: учителя, редактора, журналіста, перекладача).
4. Мозкова атака (група ділиться на дві частини: генератори ідей і критики. Першими виступають генератори, потім – критики).
5. Саморозвиток (після виступу учень критично оцінює себе й аналізує недоліки)
6. Дискусія (висловлюються різні погляди під час обговорення складної проблеми і пошуку істини).
7. Мікродискусії (те саме, лише з мінімальною кількістю диспутантів).
8. Творча лабораторія (учасники мікрогрупи подають свої творчі здобутки: власні вірші, міні-твори, новели, сценарії).
9. Проблемний семінар (учні доходять істини, пройшовши шлях суперечок і дискусій, застосовуючи форми групової роботи).
10. Акваріум (кілька учнів з групи сидять у центрі кабінету в оточенні інших і ведуть дискусію. Кожен з тих, хто спостерігає, закріплений за кількома учасниками дискусії, уважно стежить за нею, а потім висловлює свої зауваження і коментарі) [4, с. 13-14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, особлива цінність інноваційного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. З іншого боку, інноваційні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. Розглянута проблема потребує подальших досліджень та розробок, адже ефективність проведеного уроку значною мірою залежить від правильного застосування тієї чи іншої інтерактивної технології вчителем на кожному з етапів. Учитель у процесі інтерактивного навчання виступає лише як інструктор і оцінювач здобутих учнями результатів. Основну діяльність учні виконують самостійно, спираючись на власний досвід взаємодії у групах, а також на свої вміння висловлювати власну думку, аналізувати думки своїх однокласників.

На підвищення ефективності навчання суттєво впливає оптимальне використання стимулювального впливу проблемних ситуацій на розвиток розумової активності учнів. Його успішна реалізація в практиці школи

безпосередньо пов'язана із здійсненням педагогічно-доцільного керівництва учнівським пізнанням: збільшення позитивної і зменшення негативної дії проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів досягається завдяки різнобічному врахуванню залежностей, що існують між компонентами проблемної ситуації та провідними характеристиками в розвитку учня як особистості.

Література

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Із змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 23.04.2025).
2. Зінченко В. І. Використання інтерактивних форм і методів навчання в ході реалізації навчальних програм в початкових класах. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 19–21.
3. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006.
4. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009.
5. Кондратюк О. Інноваційні технології в початковій школі. Київ, 2015. 250 с.
6. Тараджук Н. В., Панасюк О. П. Інноваційні технології: креативно-виховний : монографія. Луцьк : Твердиня, 2009. 164 с.
7. Телянчук В. П., Лесіна О. В. Інноваційні технології в початковій школі. Харків : Видавнича група «Основа», 2008. 233 с.
8. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 312 с.



УДК 94(100):327.5(6)

РОЛЬ ООН У ВРЕГУЛЮВАННІ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ У АФРИЦІ В ПОСТКОЛОНІАЛЬНИЙ ПЕРІОД

Самородна Марія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

Стаття присвячена аналізу ролі Організації Об'єднаних Націй у врегулюванні збройних конфліктів на африканському континенті у постколоніальний період. Автор розглядає причини тривалих конфліктів, що впливають із колоніальної спадщини, та аналізує ефективність миротворчих операцій ООН у таких країнах, як Демократична Республіка Конго, Сьєрра-Леоне, Руанда та Судан. Особливу увагу приділено взаємодії ООН із регіональними організаціями, зокрема Африканським союзом. У статті окреслено головні виклики, які обмежують ефективність миротворчих зусиль, зокрема політичну фрагментованість, нестачу ресурсів, обмеження мандатів місії та слабку координацію з місцевими структурами.

Ключові слова: ООН, миротворчі місії, Африка, збройні конфлікти, постколоніальний період, Африканський союз.

Вступ. Від часу здобуття незалежності більшістю африканських країн у 1960-х роках, континент пережив десятки затяжних конфліктів, зокрема в Демократичній Республіці Конго (1960–1965, 1996–1997, 1998–2003), Руанді (геноцид 1994 року), Сьєрра-Леоне (громадянська війна 1991–2002), Судані (Дарфур з 2003 року). Ці конфлікти мають спільні корені – штучно накреслені колоніальні кордони, відсутність стійких державних інституцій, етнополітичні протиріччя та глибока соціально-економічна нерівність. У цьому контексті діяльність Організації Об'єднаних Націй є системним чинником стабілізації, що охоплює як миротворчі місії, так і дипломатичні та гуманітарні зусилля.

Останні роки характеризуються зростанням уваги до аналізу ролі ООН у врегулюванні африканських конфліктів. Зокрема, роботи Джона Боулдена (2013), Пола Вільямса (2016), Кедріана де Конінга (2016) та інших дослідників пропонують критичний аналіз місій MONUC, UNAMID, UNAMSIL, підкреслюючи як приклади успішної стабілізації, так і випадки провалів. Наприклад, фахівці вказують на те, що нездатність миротворців ООН зупинити геноцид у Руанді у 1994 році була наслідком слабого мандату місії UNAMIR і пасивної позиції Ради Безпеки. У той же час, місія UNAMSIL у Сьєрра-Леоне визнається однією з найефективніших, зокрема через успішне роззброєння понад 75 тисяч комбатантів та відновлення демократичного уряду [6].

Метою дослідження є системне вивчення ролі Організації Об'єднаних Націй у врегулюванні збройних конфліктів у країнах Африки у постколоніальний період. Особлива увага приділяється аналізу причин конфліктів, оцінці мандатів та результатів конкретних миротворчих місій, а також вивченню взаємодії ООН із регіональними структурами, зокрема Африканським союзом.

Сучасні виклики врегулювання збройних конфліктів в Африці: роль і механізми участі ООН

Постколоніальні конфлікти в Африці значною мірою зумовлені штучним розмежуванням територій, здійсненим колоніальними державами без урахування етнічної, культурної та мовної мозаїки регіону. На Берлінській конференції 1884–1885 років були закладені основи майбутнього розподілу Африки між європейськими імперіями, внаслідок чого однорідні етнічні групи часто опинялися розділеними між кількома державами (наприклад, народ еве – між Того, Ганою і Беніном), а в межах однієї країни поєднувалися ворожі племена (як у Руанді – хуту і тутсі). Після здобуття незалежності близько 30 африканських країн у період з 1957 по 1965 рік, ці внутрішні протиріччя почали переростати в повноцінні збройні конфлікти.

Структурна слабкість новостворених держав виявилася ключовим чинником ескалації насильства. У багатьох випадках нові уряди не мали ані ефективного адміністративного апарату, ані достатнього контролю над територією. Наприклад, у Демократичній Республіці Конго після здобуття незалежності від Бельгії у 1960 році країна поринула в серію криз, включаючи повстання, спроби

сепаратизму в Катанзі та іноземні інтервенції. У Нігерії громадянська війна 1967–1970 років між урядом і сепаратистською республікою Біафра стала наслідком глибоких етнічних і релігійних суперечностей, що були проігноровані під час формування держави. Подібні процеси спостерігалися в Судані, Ефіопії, Анголі, Чаді, Мозамбіку та Ліберії, де держава фактично втрачала монополію на насильство [3].

Крім того, постколоніальні еліти нерідко успадковували авторитарні методи управління від колишніх метрополій, що сприяло концентрації влади в руках вузького кола осіб і пригніченню опозиційних груп. У деяких випадках це спричиняло державні перевороти (наприклад, у Центрально-африканській Республіці у 1966 році) або формування повстанських рухів (як у Сьєрра-Леоне у 1991 році). Існуючі теоретичні підходи – зокрема концепція «недодержав» (fragile states) – вказують, що основним чинником повторюваності конфліктів в Африці є не лише історичні травми колоніалізму, а й відсутність легітимних механізмів розв'язання суперечностей у межах політичної системи.

Миротворча діяльність Організації Об'єднаних Націй в Африці спирається на Статут ООН, зокрема розділи VI та VII, що визначають правові рамки мирного врегулювання суперечок і заходів у разі загроз миру. Починаючи з першої місії в Конго (ONUC, 1960–1964), ООН розробила гнучку систему підходів до врегулювання конфліктів. Упродовж 1990-х – 2000-х років структура мандатів значно ускладнилася: до традиційних функцій спостереження та підтримки перемир'я додалися завдання з роззброєння, реінтеграції колишніх комбатантів, захисту цивільного населення, супроводу виборів, реформування сектору безпеки. У 2007 році Генеральна Асамблея ухвалила Доктрину комплексного підходу до миротворчості, що зробила акцент на взаємозв'язку між безпекою, розвитком і правами людини [1].

Типологія місій ООН включає три основні категорії: класичні миротворчі операції (наприклад, UNFICYP), політичні місії (наприклад, UNIOGBIS у Гвінеї-Бісау) та гібридні операції, як-от UNAMID у Дарфурі. Гібридні моделі поєднують ресурси ООН і регіональних організацій, що дозволяє враховувати специфіку африканських безпекових контекстів. У 2013 році в Малі була розгорнута місія MINUSMA з широким мандатом, який охоплював не лише стабілізацію, а й моніторинг прав людини та сприяння державному будівництву. Склад учасників таких операцій охоплює військові, поліцейські та цивільні компоненти, що дозволяє забезпечити багатовимірний вплив на конфліктні ситуації [5, с. 110].

Однак, незважаючи на інституційне розмаїття мандатів, критики відзначають, що універсальні підходи ООН часто недостатньо адаптовані до локальних реалій. Наприклад, мандат місії MONUSCO у ДР Конго, що передбачає активні бойові дії проти озброєних угруповань, виявився суперечливим у контексті недовіри місцевого населення. Крім того, політична обережність Радбезу ООН, залежність від згоди сторін та обмеженість ресурсів знижують ефективність реалізації мандатів. Згідно з аналізом Центру досліджень миру в Осло (PRIO, 2021), лише 42% операцій ООН в Африці досягли основних цілей мандату [10, с. 252].

Ефективність миротворчих операцій ООН в Африці значною мірою залежить від наявності політичної волі серед держав-членів, передусім постійних членів Ради Безпеки. Саме їх згода визначає швидкість ухвалення резолюцій, масштаб мандату та обсяги фінансування. Наприклад, у випадку геноциду в Руанді 1994 року, незважаючи на наявні сигнали про ескалацію насильства, Рада Безпеки не погодилася розширення мандату місії UNAMIR, і натомість скоротила її контингент з 2 500 до 270 військовослужбовців. Аналогічно, у 2013 році через політичні суперечки між членами Радбезу було затримано схвалення повноцінного мандату для місії в ЦАР, що ускладнило стабілізацію ситуації після перевороту [8, с. 93].

Зовнішні обмеження також пов'язані з фінансовими ресурсами та логістикою. За даними Управління ООН з питань миротворчих операцій, на 2023 рік бюджет усіх миротворчих місій становив приблизно \$6,5 млрд, тоді як запити з конфліктних регіонів Африки постійно зростають. У випадку місії MINUSCA у Центральноафриканській Республіці нестача транспорту, затримки із забезпеченням техніки та відсутність авіаційної підтримки неодноразово ставали причинами зниження мобільності та оперативного реагування. Крім того, контингент місій складається з військ понад 120 країн, що створює складнощі у взаємній комунікації, відмінностях у тактичній підготовці та дисциплінарних нормах.

На додаток, внутрішні чинники – зокрема, слабкість інституцій африканських держав, корупція, відсутність довіри до іноземного втручання – також підривають ефективність миротворчих зусиль. У Судані в 2006–2007 роках уряд неодноразово обмежував доступ місії AMIS/UNAMID до регіону Дарфур, ігноруючи зобов'язання співпраці. Часто миротворці стикаються з небажанням місцевої влади делегувати їм будь-які функції контролю, що блокує процес роззброєння або моніторингу порушень прав людини. Теоретики міжнародних відносин, зокрема Бела Маджиду, зазначають, що без інституційного узгодження дій місія ООН не може забезпечити довготривалий мир.

**Практична реалізація миротворчих ініціатив ООН в окремих державах Африки:
результати та висновки**

Миротворчі місії ООН у Демократичній Республіці Конго та Сьєрра-Леоне стали прикладами різних підходів до стабілізації постконфліктних регіонів. У ДР Конго перша операція MONUC була започаткована у 1999 році відповідно до резолюції Ради Безпеки ООН №1279 у відповідь на Другу конголезьку війну (1998–2003), яка охопила дев'ять держав і десятки збройних угруповань. Згодом місія була трансформована в MONUSCO (2010), з розширеним мандатом, включаючи захист цивільного населення та нейтралізацію збройних формувань, зокрема угруповання M23. Станом на 2023 рік MONUSCO є однією з найбільших миротворчих операцій у світі – понад 16 тисяч військовослужбовців, що свідчить про високий рівень загроз і складність завдань [11, с. 437].

На відміну від цього, місія UNAMSIL у Сьєрра-Леоне (1999–2005) вважається прикладом порівняно успішної реалізації цілей ООН. Вона була створена після провалу попередньої місії ECOMOG, коли громадянська війна тривала понад 8 років і супроводжувалась масовими злочинами, зокрема рекрутингом дітей у збройні формування RUF. UNAMSIL здійснила демобілізацію понад 75 тисяч бойовиків, сприяла організації загальнонаціональних виборів у 2002 році та підтримувала реформу сектору безпеки. За даними доповідей Генерального секретаря ООН, рівень насильства в країні суттєво знизився вже до 2004 року, що дало змогу поступово вивести контингент.

Порівняльний аналіз цих двох кейсів свідчить, що результативність операцій залежала не лише від чисельності контингенту чи мандату, а й від рівня співпраці з місцевими інституціями, наявності політичної волі у міжнародній спільноті та чіткості стратегії. У випадку Сьєрра-Леоне уряд був готовий до взаємодії, а конфлікт мав більш визначену структуру, що полегшувало процес примирення. У Конго ж конфлікт залишається фрагментованим і багатоетапним, з глибокими регіональними впливами. Це підтверджує висновки дослідників Polity Press (Bellamy & Williams, 2010), які вказують, що миротворчість у складних збройних середовищах потребує гнучких інструментів і довгострокової присутності.

Одним із найгостріших провалів миротворчої системи ООН став геноцид у Руанді у 1994 році, коли менш ніж за сто днів було вбито понад 800 тисяч людей, переважно тутсі. Місія UNAMIR, створена згідно з резолюцією Ради Безпеки ООН №872 у жовтні 1993 року, мала обмежений мандат, що передбачав лише моніторинг виконання Арушських угод між урядом і РПФ (Руандійський патріотичний фронт). Після початку масових вбивств 7 квітня 1994 року, незважаючи на численні сигнали з боку командира місії Ромеро Далера, Рада Безпеки не тільки не посилила мандат, а навпаки – скоротила чисельність контингенту з 2 500 до 270 осіб. Це рішення, ухвалене під тиском окремих країн, зокрема США та Франції, які не бажали втручатися, створило умови повної безкарності для організаторів геноциду [2].

Інший приклад – конфлікт у суданському регіоні Дарфур, що розпочався у 2003 році, коли повстанські групи звинуватили уряд Судану в дискримінації та відсутності розвитку. У відповідь уряд розгорнув кампанію насильства із залученням арабських ополченців «джанджавід», що призвело до загибелі понад 300 тисяч осіб та переміщення близько 2,5 мільйона цивільних. Місія AMIS Африканського союзу, розгорнута у 2004 році, виявилась неефективною через брак фінансування, технічних засобів та політичної підтримки. Лише у 2007 році було створено спільну гібридну операцію UNAMID – першу в історії миротворчу місію ООН спільно з регіональною організацією, згідно з резолюцією №1769. Проте навіть за максимального розгортання (понад 26 тисяч миротворців) вона не змогла забезпечити стійкий захист цивільного населення через брак повноважень, відсутність співпраці з урядом Судану та системні атаки на персонал місії [12].

У випадку Руанди основною проблемою була відсутність політичної волі та небажання країн-членів Ради Безпеки застосовувати силу. У Дарфурі – складність гібридного формату, суперечності між ООН та Африканським союзом, а також блокування з боку уряду Судану. Дослідження Міжнародного центру перехідного правосуддя (ICTJ, 2015) вказують, що успішне втручання можливе лише за умов чіткого мандату, підтримки місцевого населення та наявності швидкого механізму реагування.

У ХХІ столітті співпраця між Організацією Об'єднаних Націй та Африканським Союзом (АС) стала одним із центральних елементів міжнародної політики безпеки на континенті. Після створення АС у 2002 році на зміну Організації африканської єдності, значну увагу було приділено розвитку миротворчих механізмів, що базуються на регіональному принципі відповідальності. У 2008 році між ООН та Африканським Союзом було укладено Спільну рамкову угоду про посилене стратегічне партнерство у сфері миру та безпеки, що передбачала координацію дій у сфері превентивної дипломатії, розгортання місій, медіації та післяконфліктного відновлення. Наприклад, місія AMISOM у Сомалі

(2007–2022) була африканською за складом, але фінансувалась переважно ООН та ЄС, що демонструє модель розподілу ресурсів [4].

Однак, попри інституційне зближення, залишаються системні розбіжності у підходах до врегулювання конфліктів. Африканський Союз наполягає на принципі «африканських рішень для африканських проблем», що іноді вступає у суперечність з глобальними стандартами ООН щодо прав людини та гуманітарного втручання. Так, у випадку з Лівією у 2011 році АС виступав проти військової операції НАТО, схваленої резолюцією Ради Безпеки №1973, і пропонував альтернативний шлях переговорів. У ситуації з Південним Суданом у 2013–2016 роках різні бачення причин конфлікту між АС і ООН призводили до дублювання ініціатив і втрати координації. Крім того, затримки з реагуванням АС на кризи через брак оперативного фонду і логістичної спроможності часто змушують ООН брати на себе основну частину відповідальності, що створює дисбаланс у партнерстві [7].

Попри вказані проблеми, регіональне лідерство Африканського Союзу залишається важливою умовою легітимності та ефективності миротворчої діяльності. Досвід спільної місії UNAMID у Дарфурі, хоч і не був повністю успішним, продемонстрував, що формат гібридного партнерства може працювати за наявності політичної підтримки, чіткого поділу повноважень і згоди сторін. У 2016 році Рада Безпеки ООН визнала роль АС як стратегічного партнера в забезпеченні миру на континенті, підтвердивши необхідність інституційного укріплення таких форматів. Оцінки Африканського Центру стратегічних досліджень (ACSS, 2022) свідчать, що країни, у яких АС виступає ініціатором миротворчих зусиль, демонструють вищий рівень місцевої підтримки операцій. Отже, синергія між ООН і АС є не лише бажаною, а й необхідною умовою стабілізації Африки у постколоніальному вимірі.

Висновки. Від перших місій у Конго до сучасних операцій у Малі, Судані чи ЦАР, ООН демонструє еволюцію своїх підходів – від обмежених функцій спостереження до комплексного впливу, що охоплює безпековий, політичний та гуманітарний виміри. На прикладах таких місій, як UNAMSIL у Сьєрра-Леоне та MONUSCO у ДР Конго, стало очевидним, що тривалість присутності, наявність мандату на захист цивільного населення, політична підтримка і співпраця з національними урядами є критичними чинниками результативності. Натомість події у Руанді та Дарфурі висвітлили глибокі системні вади: нерішучість Ради Безпеки, залежність від політичних інтересів країн-учасниць та інституційну інертність в умовах кризи.

Важливою частиною ефективного миротворчого механізму є регіональна координація, особливо з боку Африканського Союзу. Досвід гібридних операцій, таких як UNAMID, доводить, що без локального лідерства, розуміння культурного контексту та політичної легітимності неможливо досягти сталого миру. Однак такі партнерства потребують чітких регламентів, передбачуваного фінансування та узгодженості підходів до прав людини і втручання. Окрему увагу варто приділити вивченню механізмів відповідальності миротворців за порушення, а також практик взаємодії з жіночими та молодіжними організаціями у миротворчих процесах. Усі ці аспекти можуть стати базою для розробки нової стратегії міжнародної безпеки на Африканському континенті.

Література

1. Ахмедов А. І. Конфлікти в Африці: історичні передумови та сучасні виклики. Харків : ХНУ, 2021.
2. Бердал М., Учко Д. Х. Організація Об'єднаних Націй та політика миру: від Конго до Малі. Лондон : Routledge, 2015.
3. Боулден Дж. Реагування на конфлікт в Африці: ООН і регіональні організації. Пелгрейв Макміллан, 2013.
4. Вільямс П. Д. Війни та конфлікти в Африці. Кембридж : Polity Press, 2016.
5. Громовенко К. В., Грушко М. В., Мануїлова К. В. Міжнародно-правове регулювання збройних конфліктів : навч.-метод. посіб. Одеса : Юридика, 2023. 132 с.
6. Де Конінг К., Гелот Л., Карлсруд Дж. Майбутнє миротворчих операцій в Африці: від Джанджавід до Боко Харам. Лондон : Zed Books, 2016.
7. Макагон Ю. В. Проблеми безпеки в Африці в постколоніальний період. Львів : Вид-во ЛНУ, 2019.
8. Роль ООН у сучасному світі : матеріали наукового симпозіуму, присвяченого 75-річчю від дня заснування Організації Об'єднаних Націй, м. Кам'янець-Подільський, 22 жовтня 2020 р. / редкол.: М. М. Тріпак (гол.) та ін. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 154 с.
9. СІПРІ 2017: Щорічник: Озброєння, роззброєння та міжнародна безпека / Стокгольм. міжнар. ін-т дослідження миру ; Укр. центр екон. і політ. досліджень ім. О. Разумкова ; редкол. укр. вид.: О. Мельник (керівник проекту) та ін. ; пер. з англ. Київ : Заповіт, 2017. 568 с.

10. Africa and the World: Bilateral and Multilateral International Diplomacy / Ed. by D. Nagar, C. Mutasa. Cham, 2018. 525 p.
11. Bokeriya S. A., Khudaykulova A. V. UN Peacekeeping in Africa: Nature, Scope and Development. Vestnik RUDN. International Relations. 2023. Vol. 23, no. 3. P. 435–450.
12. Williams P. D., Bellamy A. J. Understanding Peacekeeping. Cambridge : Polity Press, 2021.



УДК 37.015.31:173.5(09)(092)

КОНЦЕПЦІЯ РОДИННО-ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: ЗМІСТ І АКТУАЛЬНІСТЬ

Сипливий Ігор, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто систему родинно-шкільного виховання В. О. Сухомлинського, засновану на співпраці школи й сім'ї, повазі до дитини та єдності виховного впливу. Підкреслено значення батьківського прикладу та емоційного клімату в родині. Висвітлено актуальність цих ідей для сучасної освіти в умовах послаблення родинних цінностей.

Ключові слова: В.О. Сухомлинський, родинно-шкільне виховання, моральний розвиток, єдність школи і сім'ї, роль педагога, сімейне середовище, батьківська педагогіка, партнерство, спільна відповідальність.

Постановка проблеми: У сучасних умовах зростання соціальної нестабільності, поширення сімейних криз і ослаблення моральних орієнтирів особливої актуальності набуває питання формування гармонійного виховного середовища для дитини. Однією з головних проблем залишається недостатня узгодженість між впливами родини й школи, що нерідко мають суперечливий або розрізнений характер. Багато родин виявляються неготовими до виконання виховної функції, а педагогічна діяльність школи обмежується лише навчальним процесом. Постає потреба у переосмисленні ролі педагога як посередника між дитиною і родиною, здатного впливати не лише на учня, а й на батьків з метою формування єдиного морального простору. У цьому контексті виняткову цінність становлять ідеї В.О. Сухомлинського щодо партнерства між школою й родиною як основи морального виховання дитини. Його підхід дає змогу осмислити ефективні шляхи подолання розриву між родинним і шкільним впливом та формування повноцінної особистості на засадах любові, довіри й відповідальності.

Аналіз досліджень: Питання родинно-шкільного виховання у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського активно вивчалось вітчизняними науковцями та педагогами. Зокрема, його ідеї розкрито у працях О. Сухомлинської, А. Богуш, І. Зязюна, С. Гончаренка, які акцентують увагу на важливості єдності виховного впливу сім'ї та школи, гуманістичних підходах до виховання, ролі морально-емоційного клімату в родині.

Мета статті: здійснити аналіз педагогічної системи родинно-шкільного виховання В. О. Сухомлинського, визначення її ключових принципів та обґрунтування актуальності й практичного значення цієї системи для сучасної освітньої практики в умовах трансформації родинних цінностей і викликів виховання молодого покоління.

Виклад основного матеріалу: Василь Олександрович Сухомлинський розглядав родинно-шкільне виховання як єдиний, нерозривний процес формування особистості дитини. У центрі його уваги стоїть ідея єдності морального впливу школи й родини, яка має стати основою для виховання гуманної, відповідальної, мислячої особистості. В своїх працях він демонструє, як педагог може й повинен бути посередником між дитиною і її батьками, впливаючи на обидві сторони з метою формування гармонійного виховного середовища.

У «Школі радості» В. Сухомлинський показує, що перше завдання вчителя – це уважне вивчення сімейного середовища, у якому зростає дитина. Педагог з боєм описує реальні випадки з педагогічної практики: «Як пробудити в твоєму серці, Коля, добрі, людські почуття, що протиставити потворній атмосфері зла і презирства до людей, серед яких ти ріс? Дивлюся в байдужі, якісь незрячі очі матері, і мені стає не по собі від цієї байдужості» [4, с. 20]. Через подібні приклади автор підкреслює, що школа

змушена не лише доповнювати, а й часто замінювати морально-психологічний вплив родини, формуючи в дитини емоційно позитивне уявлення про людські стосунки. Це також чітко простежується у твердженні: «Чим ближче я знайомився з майбутніми вихованцями, тим більше переконувався, що одним із важливих завдань, які стоять переді мною, є повернення дитинства тим, хто його не має в родині» [4, с.22].

Однією з ключових ідей Сухомлинського є розуміння того, що моральне зростання дитини починається з досвіду спостереження за людськими стосунками в родині. «Часто ми, вихователі, забуваємо, що пізнання світу починається для маленьких дітей з пізнання людини. Добро і зло відкриваються перед дитиною вже в тому, яким тоном звертається батько до матері, які почуття висловлюють його погляди, рухи» [4, с.24]. Таким чином, етика сімейного життя стає для дитини першою школою людяності. Недарма педагог підкреслює: «Дитина - дзеркало морального життя батьків. Я замислювався над добрим і поганим у кожній сім'ї. Найцінніша моральна риса хороших батьків, що передається дітям без особливих зусиль, - душевна доброта матері й батька, вміння робити людям добро» [4, с. 28].

В. Сухомлинський виступав проти ізоляції педагога від домашнього життя дитини. Навпаки, відвідування сімей, поради батькам, спільні рішення – усе це розглядалось як невід'ємна частина виховного процесу: «...ми часто відвідували сім'ї учнів, радилися з батьками» [3, с. 179].

Особливу увагу В. Сухомлинський приділяв педагогічній освіті самих батьків. У статтях, зібраних у книзі «Батьківська педагогіка», він стверджує: «Людина – найвища цінність серед усіх цінностей світу. Зрозуміймо, шановні батьки, що невихована людина, моральний невіглас, недоук – це однаково, що літак, випущений у політ із зіпсованими двигунами: він загине сам і принесе загибель людям» [1, с. 412]. Саме тому педагог наголошує на важливості спільної участі школи й родини у вихованні, закликаючи батьків бути активними учасниками навчально-виховного процесу: «Якщо вас запрошують до школи, ідіть, домовляйтесь на виробництві, щоб вам дали відпустку» [1, с. 412].

На думку Сухомлинського, внутрішній спокій, моральна стабільність і віра в добро закладаються в дітях насамперед тоді, коли вони спостерігають у сім'ї щирі любов і повагу: «Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, щиросердна віра в добро, віра в красу людську, віра в слово вихователя, тонка чутливість до тонких засобів впливу – доброго слова і краси» [1, с. 413].

Практична реалізація ідеї родинно-шкільного партнерства проявлялася у створенні постійно діючого батьківського університету. В «Вихованні без покарань» педагог описує цей досвід: «У нашій школі працює ось уже півтора десятка років постійно діючий батьківський університет. Дитина вчиться в школі десять років, а її батьки вчать в своєму університеті тринадцять років» [2, с. 344]. У цих освітніх заходах педагоги не обмежувалися гаслами, а пропонували батькам конкретні поради, як впливати на дітей в умовах повсякденного життя.

Сучасному педагогічному середовищу близькі думки Сухомлинського про те, що лише в єдності школи і родини можна досягти повноцінного виховання: «Ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не можуть справитися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення дитини» [2, с. 343]. Він наголошував, що в умовах правильно організованого родинно-шкільного виховання дитина здатна навіть впливати на атмосферу в родині: «Якщо за допомогою школи в молодій сім'ї закладені міцні основи високої педагогічної культури сімейно-шкільного виховання, дитина здатна творити чудеса: вона не допустить, щоб батько став п'яницею, утримає батьків від грубого слова, сварки та ін.» [2, с. 344].

Усе це свідчить про те, що спадщина В. Сухомлинського зберігає актуальність і сьогодні. Його підходи можуть стати дороговказом для побудови нової культури партнерства між школою і родиною – культури довіри, поваги та спільної відповідальності.

Висновки: У педагогічній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського родинно-шкільне виховання постає як глибоко цілісний, гуманістичний процес, що потребує тісної взаємодії між учителем і батьками. Педагог наполягав на моральній відповідальності родини за перші уявлення дитини про добро і зло, про людяність і справедливість, а також на необхідності активної участі школи у формуванні педагогічної культури батьків. Висвітлюючи конкретні приклади з власного досвіду, він не лише критикує байдужість родин до духовного розвитку дитини, а й пропонує практичні шляхи співпраці – від відвідувань сімей до створення батьківських університетів.

Провідні ідеї Сухомлинського зберігають надзвичайну актуальність у сучасному освітньому процесі, адже проблема узгодженості виховних впливів школи і сім'ї не втратила своєї гостроти. Його принцип єдності впливу родини й школи – це не лише моральний ідеал, а й педагогічна необхідність

у добу ціннісної кризи та соціальних трансформацій. Використання цих ідей в освітньо-виховній практиці сьогодення здатне значною мірою покращити якість взаємодії між батьками та педагогами, забезпечити дитині всебічну підтримку та стабільний моральний розвиток.

Література

1. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 410–414.
2. Сухомлинський В. О. Виховання без покарань. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 343–347.
3. Сухомлинський В. О. Виховання почуттів. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 176–195.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 19–30.



УДК 37.014.5(73+520+410):316.42:004.738.5

НОВА ПАРАДИГМА ЦІННОСТЕЙ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ США, ЯПОНІЇ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА НАВЧАЛЬНІ СТАНДАРТИ

Сич Ігор, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті розглянуто нову парадигму цінностей в освітніх системах США, Японії та Великобританії в умовах глобалізаційних змін. Проаналізовано трансформації, які відбуваються в ціннісних орієнтирах освіти, зумовлені інтеграційними процесами, впровадженням інновацій та зростанням ролі глобальної компетентності. Особлива увага приділена впливу глобалізації на формування та оновлення національних навчальних стандартів, зокрема у контексті міжкультурного діалогу, екологічної свідомості, цифрової грамотності й соціальної відповідальності. Визначено спільні риси та відмінності у підходах до освітніх пріоритетів у трьох країнах, а також окреслено перспективи адаптації світових ціннісних тенденцій у вітчизняній системі освіти.

Ключові слова: глобалізація, цінності освіти, навчальні стандарти, США, Японія, Велика Британія, глобальна компетентність, трансформація освіти, інтернаціоналізація, освітня політика.

Актуальність дослідження. У XXI столітті світова система освіти перебуває в стані динамічних змін, викликаних процесами глобалізації, цифровізації та культурного взаємопроникнення. Особливу увагу в цьому контексті привертає трансформація ціннісних орієнтирів в освітніх системах провідних країн світу – США, Японії та Великобританії. Саме ці держави виступають зразками для формування стратегій освіти в багатьох країнах, зокрема в контексті реформування навчальних стандартів, підходів до викладання, оцінювання знань і виховання молоді.

Актуальність теми полягає у необхідності критичного осмислення нової парадигми цінностей, що формується під впливом глобалізаційних викликів. Розуміння цих змін дозволяє виявити тенденції розвитку освіти, адаптувати національні системи до світових стандартів, забезпечити конкурентоспроможність випускників і сприяти інтеграції у світовий освітній простір. Аналіз освітніх систем США, Японії та Великобританії у цьому контексті є особливо цінним, оскільки вони демонструють різні культурні моделі реагування на глобалізаційні імперативи.

Метою дослідження є визначення впливу глобалізації на навчальні стандарти у контексті формування нової парадигми цінностей в освітніх системах США, Японії та Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація в освіті проявляється через низку взаємопов'язаних процесів. По-перше, це інтернаціоналізація освіти, що передбачає мобільність студентів і викладачів, спільні дослідницькі проекти, міжнародні програми обміну та створення глобальних освітніх мереж. По-друге, це стандартизація освітніх систем, що відображається у впровадженні міжнародних систем оцінювання (PISA, TIMSS, PIRLS), узгодженні кваліфікаційних рамок та взаємному визнанні дипломів. По-третє, це комерціалізація освіти, що перетворює освітні послуги на товар глобального ринку.

Аналіз публікацій. Теоретичне осмислення глобалізації в освіті розвивається у кількох напрямках. Згідно з неоліберальним підходом (Ф. Альтбах, Д. Белл), глобалізація сприяє ефективності освітніх систем через конкуренцію та ринкові механізми. Критичний підхід (П. Бурдьє, І. Валлерстайн) наголошує на нерівномірному розподілі переваг глобалізації та посиленні освітньої нерівності. Культурологічний підхід (А. Аппадурай, З. Бауман) зосереджується на питаннях культурної ідентичності в контексті глобальних освітніх трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація створює як можливості, так і виклики для національних освітніх систем. З одного боку, вона розширює доступ до освітніх ресурсів, сприяє інноваціям та підвищує якість освіти. З іншого – загрожує культурній різноманітності, поглиблює залежність периферійних освітніх систем від центру та посилює комерціалізацію освіти.

Глобалізаційні процеси в освіті нерозривно пов'язані з цифровою революцією. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій уможливив появу масових відкритих онлайн-курсів, віртуальних університетів та глобальних навчальних платформ, що радикально трансформують традиційні форми навчання та створюють передумови для формування глобального освітнього простору.

Освітні цінності формують фундамент будь-якої освітньої системи, визначаючи її цілі, зміст та методи навчання. В умовах глобалізації відбувається суттєва трансформація ціннісних орієнтирів в освіті, що відображає перехід від традиційної до нової освітньої парадигми.

Традиційна освітня парадигма, що домінувала до кінця XX століття, базувалася на таких цінностях: стабільність і передбачуваність освітнього процесу; авторитарна педагогіка та вертикальна передача знань; енциклопедичність та предметоцентризм; колективізм та уніфікація навчання; орієнтація на минуле як джерело зразків і норм; національно-центрична спрямованість змісту освіти; формальна рівність освітніх можливостей.

Нова освітня парадигма, що формується під впливом глобалізації, пропонує альтернативну систему цінностей: гнучкість і адаптивність освітніх траєкторій; особистісно-орієнтована педагогіка та горизонтальна взаємодія; компетентнісний підхід та міждисциплінарність; індивідуалізація та диференціація навчання; орієнтація на майбутнє та інновації глобальна громадянськість та мультикультуралізм; інклюзивність та врахування різноманітності.

Трансформація освітніх цінностей відбувається нерівномірно в різних країнах. Так, в країнах з давніми освітніми традиціями, такі як Японія, прагнуть інтегрувати нові цінності, зберігаючи культурну автентичність своїх освітніх систем. Англосаксонські країни, зокрема США та Великобританія, виявляють більшу сприйнятливості до глобальних освітніх трендів, часто виступаючи їх провідниками.

Під впливом глобалізації в освітній політиці різних країн виникають спільні тенденції, що свідчать про формування глобального освітнього порядку денного. Аналіз цих тенденцій дозволяє краще зрозуміти напрями трансформації освітніх систем США, Японії та Великобританії [9].

Першою глобальною тенденцією є стандартизація та посилення підзвітності в освіті. Розвиток міжнародних систем оцінювання якості освіти (PISA, TIMSS, PIRLS) створює умови для порівняння національних освітніх систем та сприяє уніфікації освітніх стандартів. Країни прагнуть підвищити свої показники в міжнародних рейтингах, що стимулює реформування освітніх систем відповідно до глобальних бенчмарків.

Другою тенденцією є поширення неоліберальних підходів до управління освітою. Це проявляється у децентралізації управління, посиленні автономії навчальних закладів, запровадженні квазіринкових механізмів (освітні ваучери, рейтингування закладів) та залученні приватного сектору до надання освітніх послуг. Неоліберальна логіка трансформує освіту в конкурентне поле, де навчальні заклади змагаються за ресурси та репутацію.

Третьою тенденцією є технологізація освіти. Цифрові технології радикально змінюють форми навчання, сприяючи розвитку змішаного та дистанційного навчання, персоналізованих освітніх траєкторій, гейміфікації навчального процесу та аналітики даних для моніторингу освітніх результатів. Пандемія COVID-19 прискорила цю тенденцію, зробивши цифрову трансформацію освіти глобальним пріоритетом.

Четвертою тенденцією є інтернаціоналізація та глобальна мобільність. Це проявляється у зростанні кількості іноземних студентів, розвитку транснаціональної освіти, створенні міжнародних філій університетів та глобальних освітніх альянсів. Англійська мова утверджується як *lingua franca* глобальної освіти, що сприяє гегемонії англосаксонської освітньої моделі.

П'ятою тенденцією є орієнтація на розвиток компетентностей XXI століття. Освітні системи переорієнтовуються з передачі знань на формування навичок критичного мислення, творчості, комунікації

та співпраці. Концепція «навчання впродовж життя» (lifelong learning) стає ключовим принципом сучасної освітньої політики, відображаючи потреби динамічного ринку праці та швидких технологічних змін.

Шостою тенденцією є посилення уваги до інклюзивності та рівності в освіті. Глобальні організації, такі як ЮНЕСКО та ОЕСР, просувають порядок денний інклюзивної освіти, що передбачає забезпечення доступу до якісної освіти для всіх груп населення, незалежно від соціально-економічного статусу, етнічного походження, гендеру чи особливих освітніх потреб.

Нарешті, сьомою тенденцією є екологізація освіти та орієнтація на цілі сталого розвитку. Освітні системи інтегрують принципи екологічної відповідальності, глобальної громадянськості та міжкультурного розуміння, сприяючи формуванню цінностей, необхідних для вирішення глобальних проблем людства.

Ці глобальні тенденції по-різному проявляються в національних контекстах, взаємодіючи з локальними освітніми традиціями та культурними особливостями. Аналіз освітніх систем США, Японії та Великобританії дозволяє простежити специфіку цієї взаємодії та виявити механізми трансформації освітніх цінностей під впливом глобалізації [7].

Освітня система США традиційно відзначалася децентралізованістю, прагматизмом та орієнтацією на індивідуальні досягнення. Глобалізаційні процеси посилили ці характеристики, одночасно спонукаючи до більшої стандартизації та підзвітності на національному рівні. Ключовою трансформацією в американській освіті стало запровадження загальнонаціональних освітніх стандартів, таких як Common Core State Standards у математиці та англійській мові. Ця ініціатива відображає прагнення підвищити конкурентоспроможність американської освіти на глобальному рівні та забезпечити відповідність освітніх результатів вимогам глобальної економіки знань. У ціннісному вимірі американська освіта зазнала суттєвих змін. Традиційна цінність академічної свободи доповнюється цінністю підзвітності та орієнтації на вимірювані результати. Індивідуалізм трансформується в концепцію персоналізованого навчання, що враховує різноманітні потреби та здібності учнів. Демократичні цінності розширюються до концепції глобального громадянства та міжкультурної компетентності. Особливістю американського підходу є активне впровадження освітніх інновацій та технологій. Цінності підприємництва та інноваційності проникають в освітню сферу, стимулюючи розвиток EdTech стартапів та альтернативних освітніх моделей. Концепція STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) стає пріоритетом освітньої політики, відображаючи потреби інноваційної економіки [5, с.129-141].

Водночас, у США зростає увага до проблем освітньої нерівності та справедливості. Політика No Child Left Behind, а згодом Every Student Succeeds Act спрямовані на подолання освітніх розривів між різними соціальними та етнічними групами. Проте неоліберальні підходи до реформування освіти, зокрема розвиток чартерних шкіл та систем освітніх ваучерів, викликають критику за посилення сегрегації та нерівності в освіті.

Глобалізація також впливає на вищу освіту США, посилюючи її орієнтацію на міжнародний ринок та комерціалізацію. Американські університети активно залучають іноземних студентів, створюють міжнародні філії та розвивають онлайн-програми для глобальної аудиторії. Академічна досконалість переосмислюється в контексті глобальних університетських рейтингів та міжнародної конкуренції за таланти.

Японська освітня система традиційно базувалася на цінностях колективізму, ієрархії, наполегливої праці та поваги до авторитетів. Глобалізаційні процеси створюють значний тиск на ці традиційні цінності, спонукаючи до їх переосмислення та адаптації [1, с. 144-162].

Японська модель реагування на глобалізаційні виклики характеризується прагненням зберегти культурну автентичність освіти, одночасно інтегруючи глобальні освітні тренди. Реформи, розпочаті в рамках ініціативи «Освіта для нового століття», спрямовані на розвиток критичного мислення, творчості та комунікативних навичок, необхідних для глобального суспільства знань. Традиційна цінність академічних досягнень та інтенсивного навчання (gakureki shakai) доповнюється орієнтацією на розвиток м'яких навичок та емоційного інтелекту. Концепція «освіти серця» (kokoro no kyoiku) трансформується, включаючи елементи глобальної громадянськості та міжкультурного розуміння [2, с. 155-168].

Особливої уваги заслуговує японська програма інтернаціоналізації освіти (kokusaika). Вона передбачає посилення вивчення англійської мови, залучення іноземних викладачів, розвиток міжнародних обмінів та формування глобальної перспективи в змісті освіти. Водночас японська система намагається зберегти національну ідентичність через вивчення традиційної культури та моральне виховання (dotoku).

Японський підхід до реформування освіти є більш централізованим та консервативним порівняно з американським. Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій (MEXT) відіграє ключову роль у визначенні національних освітніх стандартів та координації реформ. Проте глобалізація сприяє

децентралізації та диверсифікації освітніх практик, зокрема через розвиток приватної освіти та міжнародних шкіл.

Вища освіта Японії також зазнає суттєвих трансформацій. Програма «Топ глобальні університети» (Super Global Universities) спрямована на підвищення міжнародної конкурентоспроможності японських університетів, збільшення кількості іноземних студентів та викладачів, розвиток англійських програм та міжнародних дослідницьких проєктів [1, с. 199-212].

Британська освітня система поєднує традиції елітарної освіти з принципами соціальної справедливості та рівних можливостей. Глобалізація посилює напруженість між цими аспектами, спонукаючи до переосмислення освітніх цінностей у глобальному контексті.

Реформи освіти у Великобританії, особливо в Англії, відображають неоліберальні тенденції: посилення стандартизації, регулярне тестування, створення квазіринкових механізмів та розширення вибору для батьків. Національний курикулум, запроваджений у 1988 році, постійно модифікується для відповідності глобальним викликам, зокрема через посилення STEM-дисциплін та розвиток цифрових компетентностей. Традиційні британські цінності академічної досконалості та ліберальної освіти трансформуються під впливом глобальних освітніх трендів. Акцент на "знання заради знання" поступається місцем орієнтації на практичні навички та працевлаштування. Розвиток характеру (character education) переосмислюється в контексті глобальних компетентностей та емоційного інтелекту. Британська вища освіта, яка має потужні міжнародні позиції, активно адаптується до глобального освітнього ринку. Університети розвивають міжнародні кампуси, дистанційні програми та стратегічні партнерства, залучаючи значну кількість іноземних студентів. Впровадження високих плат за навчання відображає комерціалізацію вищої освіти та її переорієнтацію на клієнтоцентричну модель [6, с. 129-141].

Особливістю британської відповіді на глобалізаційні виклики є акцент на збереженні конкурентних переваг своєї освітньої системи. Британська освіта позиціонується як глобальний бренд, що поєднує традиції та інновації. Ініціативи такі як "Глобальна Британія в освіті" спрямовані на посилення освітнього впливу країни на міжнародному рівні.

Порівнюючи трансформацію освітніх цінностей у США, Японії та Великобританії, можна виявити як спільні тенденції, так і національні особливості реагування на глобалізаційні виклики.

Спільними для трьох країн є такі тенденції:

- Посилення орієнтації на глобальну конкурентоспроможність та міжнародні освітні стандарти.
- Впровадження компетентнісного підходу та розвиток навичок XXI століття.
- Технологізація освіти та розвиток цифрових освітніх середовищ.
- Інтернаціоналізація та розширення глобальної мобільності.
- Диверсифікація освітніх траєкторій та індивідуалізація навчання.

Водночас кожна країна демонструє специфічні моделі адаптації до глобалізаційних процесів. США характеризуються інноваційним та підприємницьким підходом до трансформації освіти, що відображає цінності індивідуалізму та конкуренції. Японія прагне зберегти національну специфіку освіти, адаптуючи глобальні тренди до своїх культурних традицій та цінностей колективізму. Великобританія намагається поєднати традиційну академічну культуру з ринковими підходами до управління освітою, зберігаючи глобальне лідерство своїх освітніх інституцій.

Важливою відмінністю є ступінь централізації управління освітою. Японія демонструє найбільш централізований підхід, де реформи координуються на національному рівні. США характеризуються високим рівнем децентралізації з елементами федерального впливу. Великобританія займає проміжну позицію, поєднуючи національні стандарти з автономією навчальних закладів. Також відрізняється співвідношення між економічними та культурними цілями освіти. У США домінує прагматичний підхід, орієнтований на потреби економіки та ринку праці. Японія більше уваги приділяє культурним та моральним аспектам освіти. Великобританія намагається балансувати між цими підходами, зберігаючи ліберальні освітні традиції в умовах ринкової орієнтації.

Висновки. На основі аналізу трансформації освітніх цінностей у США, Японії та Великобританії можна сформулювати практичні рекомендації для розвитку освітньої політики в умовах глобалізації:

- Розвивати глобальну перспективу в змісті освіти, інтегруючи міжнародні аспекти в навчальні програми та стимулюючи міжкультурний діалог.
- Збалансовано підходити до стандартизації, поєднуючи міжнародні освітні стандарти з гнучкістю та адаптивністю до локальних потреб.
- Приділяти увагу розвитку глобальних компетентностей, включаючи критичне мислення, міжкультурну комунікацію, цифрову грамотність та навички співпраці.

- Сприяти технологічній трансформації освіти, впроваджуючи інноваційні моделі навчання та розвиваючи цифрові освітні екосистеми.
- Посилювати інтернаціоналізацію освіти через міжнародні обміни, спільні освітні програми та впровадження мовної політики, що сприяє глобальній комунікації.
- Забезпечувати інклюзивність та справедливість в освіті, протидіючи негативним аспектам глобалізації, таким як посилення нерівності та комерціалізація освітніх послуг.
- Підтримувати діалог між традиційними та інноваційними освітніми цінностями, не протиставляючи їх, а шукаючи синергію.

Література

1. Fujita H. Japanese Education: A Context for Globalization. *Asia Pacific Journal of Education*. 2020. Vol. 30, N 2. P. 199–212.
2. Sato M. Reforming Japanese Education: The Prospect of Active Learning. *Educational Studies in Japan*. 2021. N 15. P. 155–168.
3. Tokunaga T. Education for Global Competence in Japan. *Journal of Research in International Education*. 2023. Vol. 22, N 1. P. 65–83.
4. Shimizu K. Moral Education in Japan: Implications for American Schools. *The Educational Forum*. 2020. Vol. 84, N 2. P. 144–162.
5. Saito E., Atencio M. New Directions in Japanese Education Reform: Active Learning and STEM Education. *Asia Pacific Journal of Education*. 2022. Vol. 42, N 1. P. 129–141.
6. Yonezawa A. Strategies for the Emerging Global Higher Education Market: Japan's Challenge. *Higher Education Policy*. 2020. Vol. 33, N 4. P. 640–660.
7. UNESCO. Futures of Education – A new social contract for education. 2021. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation> (дата звернення: 21.04.2025).
8. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. *Courses of Study*. URL: <https://www.mext.go.jp/en/> (дата звернення: 21.04.2025).
9. Department for Education, United Kingdom. *National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4*. 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> (дата звернення: 21.04.2025).



УДК 159.922.7:159.942.5

ЕФЕКТИВНІСТЬ КОРЕКЦІЙНИХ ПРОГРАМ ПРИ ПОДОЛАННІ ТРИВОЖНОСТІ

Сідлярук Богдана, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається ефективність корекційних програм, спрямованих на зниження тривожності у дітей старшого дошкільного віку. Дослідження охоплює 55 учасників, щодо яких застосовано психодіагностичні методики: шкали Спілбергера, Гамільтона та CMAS. Визначено домінування середнього й високого рівня тривожності серед дошкільників, що підтверджує актуальність впровадження корекційного втручання. У програму входили групові тренінги, казкотерапія, дихальні техніки, емоційне малювання, що забезпечили багатовекторний підхід до подолання тривожних станів. Позитивна динаміка після втручання простежується за всіма показниками: зменшення фізіологічних ознак тривожності, підвищення соціальної впевненості, зниження унікальної поведінки. Залучення батьків до процесу сприяло швидшому досягненню позитивних результатів. Дослідження засвідчує ефективність системного підходу у створенні безпечного середовища для емоційного розвитку дошкільників.

Ключові слова: тривожність, дошкільники, корекційна програма, емоційна стабілізація, психодіагностика, казкотерапія, соціальна адаптація, психоемоційне здоров'я.

Ефективність корекційних програм при подоланні тривожності у дошкільників викликає особливу зацікавленість серед практичних психологів і педагогів. У наявній вибірці представлено 55 дітей старшого

дошкільного віку, серед яких 44% хлопчиків і 56% дівчаток. Було залучено три психодіагностичні шкали: The Children's Form of Manifest Anxiety Scale (CMAS), Шкала Гамільтона (HAM-A) і Шкала Спілбергера (STAI). Вказані методи відкривають змогу оцінити переживання та рівень нервового напруження з різних сторін. За спостереженнями колективу авторів на чолі з С. Богдановим [1, с. 58], програма «Безпечний простір» формує здатність до емоційної стабілізації й полегшує вихід із травматичних вражень.

Початковий етап оцінки засвідчив наявність підвищеного рівня тривожності у 35% учасників, середнього – у 42%, нижче середнього – у 23%. Застосована Шкала Гамільтона (HAM-A) підтвердила, що 31% дітей відчували виразні соматичні ознаки (прискорене серцебиття, тремтіння, надмірне потовиділення). Шкала Спілбергера (STAI) виявила стійке переживання невпевненості у 46% вихованців, яке проявлялося при будь-яких змінах звичного розпорядку. Водночас діагностичне опитування за CMAS продемонструвало складнощі з прийняттям нових вихователів у 40% дошкільників, помічено унікаючу поведінку й побоювання негативної оцінки з боку дорослих.

Під час реалізації корекційного блоку використовувалося декілька форм роботи. Частина занять стосувалася групових тренінгів, де застосовувалися вправи на зниження м'язової напруги й моделювалися ігрові ситуації, що імітували конфлікти або страхи. Паралельно організували індивідуальні бесіди з елементами казкотерапії. Процес супроводжувався вправами з розпізнавання емоцій, що пояснюють специфіку страху та шляхи керування власними реакціями. В. Панок у спільних працях із колегами [1, с. 114] акцентує на перевазі модульного формату: кожен навчально-методичний блок містить чітко окреслені завдання й завдяки змінним вправам підвищується залученість дітей.

Педагоги зазначили, що 27% учасників групи іноді демонструють надмірне побоювання соціальних контактів, відмовляються від колективних ігор. При повторному тестуванні, коли було введено вправи на саморелаксацію (дихальні техніки, образне уявлення про безпечну зону), кількість дітей із такою ознакою скоротилася до 14%. Крім того, зросла спроможність керувати власними емоціями: після завершення корекційного циклу 49% продемонстрували помірний рівень тривожності, а 22% перейшли до низького рівня. Можна звернутися до думки С. Васківської [2, с. 9], котра зауважує, що застосування м'яких комунікативних технік на основі партнерської взаємодії покращує контакт між дитиною і вихователем, усуває приховане напруження.

Розвиток навичок соціальної компетентності відбувався через рольові ігри, діалоги про уявні ситуації й практику невербальних методів вираження емоцій (малювання, пластичні етюди, міміка). Використання стратегій креативної саморегуляції привело до цікавих результатів: 35% вихованців повідомили, що раніш боялися вийти перед групою, але тепер готові виступати під час святкових заходів. За підсумками повторного вимірювання за CMAS, зменшився показник загального рівня переживань із 46% до 28%. За Шкалою Гамільтона, кількість дітей зі стійкими соматичними скаргами впала з 31% до 16%.

Експертиза у форматі динамічного спостереження тривала три місяці. Щотижня проводили рефлексивні заняття: діти відзначали, який спосіб впорався з незручними відчуттями найефективніше. Серед найчастіших варіантів фіксували: дихальна релаксація (51%), малювання із зображенням елементів безпеки (23%), розмови про тривогу (18%). Решта 8% обрали рухові практики з елементами танцю. Г. О. Гуд [3, с. 385] рекомендує враховувати індивідуальні характеристики кожної дитини, адже надмірно тривалий груповий вплив спричиняє втрату відчуття комфорту.

Необхідно підкреслити, що серед дітей із високим рівнем страху перед відлученням від батьків (12% від загальної вибірки) тривога знизилася на 50% після систематичних бесід із залученням сім'ї до корекційного процесу. У рамках програми «Безпечний простір» передбачався розподіл обов'язків між психологом і вихователем. Педагогічні працівники проводили щоденні вправи із закріплення набутих навичок: показували способи зняття паніки через обійми, розігрували емоційні діалоги. Психолог зосереджувався на аналізі індивідуальної динаміки, коригував програму залежно від поточного стану. Наприкінці корекційного курсу 68% із тих, хто мав високі показники тривожності, перейшли до задовільного рівня, 22% – до помірного, а 10% залишилися на підвищених позиціях.

Пояснення відмінностей у результатах полягає в характері сімейної ситуації та внутрішніх особливостях сприймання негативних подій. Дослідники Гніда Т. і Залеська О. [1, с. 173] дійшли висновку, що рівень солідарності у родині прямо впливає на емоційну стійкість. Спостереження підтвердили: 72% батьків, які допомагали дітям виконувати творчі завдання вдома, отримали швидше зниження тривожності. Решта 28% відзначила, що брак вільного часу або емоційне виснаження заважали активній участі в домашніх вправах.

На завершальному етапі проаналізували загальні зміни. Середній відсоток зниження показників за STAI – 28%. За HAM-A – 21%. За CMAS – 32%. Зростання позитивної динаміки виявилось найпомітнішим

серед дітей, які мали зовнішній прояв страху під час конфліктних взаємодій (35% до корекції, 18% після). У комплексі така програма сприяє виробленню нових поведінкових стратегій і відкриває перспективу формування адаптивних механізмів:

- зменшення загального рівня тривожності: 28-32%;
- скорочення проявів соматичної напруги: 15-20%;
- підвищення впевненості у власних силах: 27%;
- стимулювання позитивної взаємодії з ровесниками: 36%.

Отож, корекційні програми довели свою результативність, знизивши показники неспокою та відновивши природну активність дітей. При відповідній підтримці з боку сімейного середовища сформувалося більш сприятливе підґрунтя для соціалізації, що відобразилося у збалансованих емоційних реакціях. Використаний досвід свідчить: вчасне застосування системних методів дозволяє зменшити недовіру до оточення, сформувати позитивну установку на взаємодію з однолітками й дорослими. У підсумку понад 70% учасників досягли стійкого покращення, про що свідчать кількісні дані за всіма шкалами

Література

1. Богданов С., Гніда Т., Залеська О., Лунченко Н., Панок В., Соловійова В. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навч.-мет. посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
2. Васьківська С. В. Про дитячу тривожність. *Початкова школа*. 2020. №9. С. 8–11.
3. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. IX. З. Вип. 11. С. 381–393.



УДК 15 9.9-053.6:316.752 «364»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІНІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сідько Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Гетьман Т. О.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті представлено дослідження зміни ціннісних орієнтацій підліткового віку в період невизначеності. Щоб розглянути збереження психічного здоров'я дитини потрібно визначити основу формування психологічних особливостей ціннісних орієнтацій здобувачів освіти в умовах війни. У підлітковому віці ціннісні орієнтири мають вагоме значення. Вони допомагають дитині зрозуміти ким він є і ким хоче бути, бо саме у підлітковому віці активно формується особистість. Соціальні цінності з друзями допомагають підлітку краще адаптуватися до соціальної групи відчутти себе частиною спільноти. Сильна система цінностей допоможе підлітку протидіяти тиску з боку однолітків та зовнішніх факторів. Будь-яка подія може суттєво вплинути на особистість. Внутрішні ідеали, переконання, принципи керують нашими думками, діями, почуттями. Вони є оригінальним вказівником, який показує нам шлях у житті, компас, який допомагає нам прийняти рішення та визначити власну поведінку.

Ключові слова: ідеали, цінності, ціннісні орієнтири.

Постановка проблеми: спричинена потребою вивчення життя підлітків, вибору ціннісних орієнтацій підростаючого покоління під час війни. Через ціннісні орієнтації формується самосвідомість громадянина України. У процесі соціалізації особистості підліток засвоює своє ставлення до цінностей, що транслюється суспільством. Оскільки на території України продовжуються військові протистояння, можна з упевненістю стверджувати, соціальні цінності зазнають значних змін. Підлітки починають більше цінувати здоров'я, життя, друзів та сім'ю.

Емпірична база дослідження. У анкетуванні, опитуванні взяли участь 50 здобувачів освіти 6–9 класів. Для реалізації поставлених завдань були використані методичний інструментарій та застосовані психодіагностичні методики: Методики «Ціннісні орієнтації», «Визначення сформованості ціннісних орієнтацій» М. Рокіча, в модифікації; методика «Незакінченні речення» Д.Сакса, Л. Сіднея.

Мета дослідження полягає у визначенні пріоритезації ціннісних орієнтацій у здобувачів освіти в умовах війни та факторів, що впливають на їх формування та зміни

Для визначення цілісної орієнтації підлітків, глибше зрозуміти мотивацію, цінності, світогляд та передбачити їх поведінку в різних життєвих ситуаціях поставлені завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до вивчення ціннісних орієнтацій та стан проблеми дослідження у здобувачів освіти ;

- ідентифікувати ключові цінності у старшокласників в умовах воєнного стану;

- визначити домінантні цінності та ціннісні орієнтири здобувачів освіти в умовах мирного часу;

- визначити зміни ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах воєнного стану.

Війна – це надзвичайно травматична подія. Це потужний чинник стресу тому, що багато людей зараз відчують пригнічення, тривожність, агресивність, страх. Повітряні тривоги створюють стрес і страх. Повномасштабна збройна агресія змінює звичайний уклад життя, людей змушує людей змінювати місце проживання, змінювати свої плани. Ця ситуація безперечно пливає і на майбутнє покоління.

У роки війни, коли під загрозою є життя, йде переосмислення, переоцінення та визначення, що найголовніше. Вже кілька років живемо в умовах війни. Ми спостерігаємо зміну ціннісних орієнтацій. Матеріальні блага миттєво втрачаються. Люди починають цінувати здоров'я, життя близьких. Свобода і незалежність для всіх українців є найвищою цінністю. Всіх людей, що проживають на території України, об'єднує одне бажання – жити у вільній та незалежній державі. Люди згуртовуються для того, щоб здобути перемогу. У часи війни життєві орієнтири переосмислюються. Матеріальні блага стають менш цінними, ніж життя, здоров'я, родина, мир [4].

Проблема особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості вивчалася такими вченими як Ф.Ю. Василюк, Є.І. Головаха, Т.В. Корнілова, М. Рокич, М.С. Яницький та ін. Науковці по-різному обґрунтовують різноманітні підходи до класифікації ціннісних орієнтацій, але застосовують основні напрямки змін. На сьогодні не існує єдиного варіанту визначення ціннісних орієнтацій.

Український психолог М. Й. Боришевський висловлює думку, що формування ціннісних орієнтирів є «віддзеркаленням» моральних і духовних якостей людини.

Є.І. Головаха визначає ціннісні орієнтації особистості як фактор, що обумовлює рух по лініям життя, від події до події. Згідно поглядів автора в основі ціннісних орієнтацій лежить система сприйнятих особистістю соціальних цінностей. Плануючи своє майбутнє людина, перш за все, виходить із певної ієрархії цінностей, представленої у її свідомості. Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних цінностей, індивід обирає серед них ті, які найбільш тісно пов'язані із його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, будучи усвідомленими особистістю, стають її провідними життєвими цінностями [3].

Згідно поглядів М.С. Яницького, система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу – вектор розвитку особистості, виступає у якості найважливішого джерела і механізму, пов'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище [1].

У підлітковому віці ціннісні орієнтири мають вагоме значення. Вони допомагають дитині зрозуміти ким він є і ким хоче бути, бо саме у підлітковому віці активно формується особистість. Соціальні цінності з друзями допомагають підлітку краще адаптуватися до соціальної групи відчувати себе частиною спільноти. Сильна система цінностей допоможе підлітку протидіяти тиску з боку однолітків та зовнішніх факторів. Будь-яка подія може суттєво вплинути на особистість, порушити його психічне здоров'я.

У підлітковому віці переосмислення цінностей напрямляє дитину на певні орієнтири в подальшому житті. При виборі ціннісних орієнтирів індивід реалізується. Це впливає на удосконалення себе та на оточення. Тоді сенс життя виступає більш гнучкою ланкою між духовними і матеріальними потребами. Так вибір ціннісних орієнтирів слугуватиме сенсом життя. Ціннісні орієнтири є вільно та усвідомлено обрані людиною базові установки, ідеали, орієнтири. Вони являються важливим елементом внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом [2].

Відбуваються зміни ціннісних орієнтацій: підвищується патріотизм та національна свідомість; зростає цінність життя і здоров'я; більше підлітки цінують членів родини та близьких людей; на сьогодні цінність миру найголовніша для підлітків.

Ціннісні орієнтації – це частина структури підлітка, це філософія та ідеологія буття, це сталі установки, на які орієнтується підліток. Прийняття рішень вкажуть, які домінують ціннісні пріоритети.

Щоб допомогти підліткам впоратися з наслідками війни, потрібно створити для них безпечний простір, забезпечити безпеку та стабільність, відверто демонструвати турботу та любов, потрібно чути підлітка, не придушувати почуття, дозволяти кричати, висловлювати радість чи гнів, плакати не придушувати емоції. Спонукати підлітків займатися улюбленою справою, творчістю. Накопичення особистісних

цінностей складають внутрішні орієнтири, які виражаються зовнішніми проявами. Підліток остаточно виділяє ціннісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки, аналізує та прогнозує в певних ситуаціях.

У роки війни, коли під загрозу стає життя йде переосмислення, переоцінення та визначення, що найголовніше. Вже кілька років живемо в умовах війни. Ми спостерігаємо зміну ціннісних орієнтацій. Матеріальні блага миттєво втрачаються. Люди починають цінувати здоров'я, життя близьких. Свобода і незалежність для всіх українців є найвищою цінністю. В усіх людей, що проживають на території України об'єднує одне бажання жити у вільній та незалежній державі. Люди згуртовуються для того, щоб здобути перемогу.

Війна змушує задуматися над сенсом життя, починаються шукати духовні опори. Почуття патріотизму, бажання захистити рідну землю, надати волонтерську допомогу стає одним із найсильніших мотивів для українців.

Якщо людина спрямована на певну ієрархію життєвих цінностей, для себе буде виділяти значущі об'єкти та явища шляхом диференціації, надаючи перевагу одним та відсіваючи від себе інші, вона буде виокремлювати значуще від несуттєвого, складати пазли картини внутрішньої суті. У процесі своєї життєдіяльності вона опиратиметься на основні системи цінності, які її краще допоможуть прожити в суспільстві.

Молодь критично пересмислює досвід попередніх поколінь, формує нові уявлення про майбутні професії та планує майбутнє. Коли втрачаються старі непридатні для життя орієнтири на тимчасовому роздоріжжі майже щодня з'являються чужі ідеологічні норми. Особистості важко переоцінити значення ціннісних орієнтирів і прийняти відповідне рішення, бо старі ціннісні орієнтири втрачені, а нові ще не напрацьовані. У цей час у підлітка особистісні цінності вступають у своєрідне відношення з досвідом соціальної групи та світом. Незалежно від фактів, явищ, подій, що виникають на життєвому шляху не закріплюються доки не стануть рефлексивними. Діти у підлітковому віці емоційно чутливі. В процесі утворення ціннісних орієнтацій формується якість стійкості особистості.

Підлітки прагнуть перебороти власні недоліки, сформувати ціннісні орієнтації. Коли на одній шальці терезів почуття власної гідності, а на іншій потреба самоствердження у підлітка йде боротьба між совістю незалежністю і мораллю. Соціально-психологічні умови розвитку сучасних підлітків мають істотні відмінності. В умовах воєнного стану, економічної нестабільності проявляється родинний тиск на свободу підлітка і водночас проявляється нестача уваги з боку батьків. Ще негативно впливають засоби масової комунікації. У більшості інформацію, яку отримують підлітки, не наповнена духовно-моральною цінністю. Тоді у підлітка йде орієнтація споживацтво та егоцентричні орієнтири. Це ускладнює духовно моральний розвиток молоді [4].

Відповідно до попиту, інтенсиву, ставлення формується ціннісна орієнтація. Підлітковий вік бурхливий період до розвитку допитливості та бажань. У міру того як інформація пронизує індивідуально-психологічний світ підлітка в процесі соціалізації формується ціннісна орієнтація.

Моральні і духовні зміни формують нову ієрархію цінностей. Ціннісна орієнтація починається утворювати складну і стійку систему. Від особистих переконань формується активна життєва позиція підлітка, яка покращує психічне здоров'я особистості.

Отже, підлітковий вік бурхливий період до розвитку допитливості та бажань. У міру того як інформація пронизує індивідуально-психологічний світ підлітка в процесі соціалізації, формується ціннісні орієнтації. Відбуваються зміни ціннісностей: підвищується патріотизм та національна свідомість; зростає цінність життя і здоров'я; більше підлітки цінують членів родини та близьких людей; на сьогодні цінність миру – найголовніша для підлітків. А головне завдання закладів освіти – це розвиток особистості дитини в соціальних, інтелектуальних, здоров'язберігаючих сферах.

Література

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціальної молоді в умовах трансформації суспільства: навч. посіб. Київ: «ППП», 2005. 375 с.
2. Бабенко Ю. А. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді: за результатами дослідження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 2. С. 76–81.
3. Баранівський В. Ф. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль в консолідації українського суспільства. *Науковий вісник ХНПУ ім.Г.С.Сковороди. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип. 43. С. 39–52.
4. Бирик Д. Д. Ціннісні орієнтири для молоді у побудові успішного майбутнього. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України*. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. С.13–16.



УДК 159.9:316.6

**КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТАВЛЕННЯ УКРАЇНОК,
ЯКІ ЗАЛИШИЛИСЯ В УКРАЇНІ, ДО СПІВВІТЧИЗНИЦЬ,
ЩО ВИЇХАЛИ ЗА КОРДОН УНАСЛІДОК ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ**

Сірик Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти II курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник - канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано клініко-психологічні чинники, які впливають на формування ставлення українок, що залишилися в Україні, до співвітчизниць, які виїхали за кордон після початку повномасштабного вторгнення. Розглядається вплив посттравматичного стресу, тривожності, почуття провини, соціальної ідентифікації та інформаційного впливу на міжгрупове сприйняття. Обґрунтовано гіпотезу, що негативне чи амбівалентне ставлення значною мірою зумовлено поєднанням психотравматичних наслідків війни та захисних соціально-психологічних механізмів. Запропоновано напрямки емпіричного дослідження для виявлення предикторів міжособистісного сприйняття в умовах війни.

Ключові слова: ставлення до співвітчизниць; внутрішньогрупова ворожість; соціальна поляризація; ставлення до біженок.

Одразу після початку повномасштабної війни в Україні почалася безпрецедентна хвиля міграції. Спочатку десятки, потім сотні тисяч і зрештою мільйони людей виїхали з країни, рятуючись від війни. У той самий час значна частина українців, у тому числі жінок, залишилися в країні, долучаючись до підтримки війська, піклуючись про рідних та продовжуючи жити і працювати вдома. Це створило підґрунтя для складного соціального процесу, що поєднує конфлікт через різні кризові рішення, соціальну поляризацію, стигматизацію, руйнування соціальних очікувань, дезінтеграцію суспільства та ін. Це болісне явище яке вже зараз розколює людей, а згодом загрожує суттєво ускладнити наше повернення до спільного мирного життя.

За даними соціологічних досліджень, українці по-різному ставляться до співгромадян, які виїхали за кордон. Наприклад, за результатами опитування Київського міжнародного інституту соціології (KMIC) [3] за вересень 2024 року, 47% респондентів з розумінням ставляться до таких людей, майже 40% хотіли б, щоб біженці поверталися до України, а 13% не хотіли б їх бачити в Україні.

Водночас, за словами керівника соціологічної групи "Рейтинг" Олексія Антиповича, станом на кінець 2024 року близько 30% українців демонструють "холодне" ставлення до співгромадян, які виїхали за кордон [1].

Згідно з теорією соціальної ідентичності Г. Теджфела [5, с. 37-49], навіть за відсутності об'єктивних конфліктів люди схильні поділяти оточуючих на групи "ми" та "вони", підвищуючи самооцінку через позитивну оцінку "своїєї" групи і певну девальвацію "чужої". У ситуації війни цей механізм може проявлятися у поділі на "тих, хто вистояв вдома" та "тих, хто виїхав". Для жінок, які залишилися в Україні, власна група може усвідомлюватися як та, що "витримала удар" чи "не покинула країну", тоді як щодо жінок-біженок може формуватися образ "тих, хто втік". Подібне розмежування підсилюється в умовах стресу та пропагандистських впливів, що шукають винних за внутрішні труднощі. Теорія реалістичного міжгрупового конфлікту [4] пояснює, що в ситуації браку ресурсів або небезпеки зростає напруження між групами, навіть якщо об'єктивно вони мають спільного ворога. Війна – це не лише боротьба на фронті, а й глибокий поділ всередині суспільства: ми починаємо навіть своїх ділити на "своїх" і "не зовсім своїх" в залежності від того, хто залишився, а хто виїхав. У цьому разі жінки, які виїхали, можуть стати мішенню для негативних проєкцій з боку тих, хто залишився і переживає важкі умови. З іншого боку, теорія соціального обміну й справедливості припускає, що оцінка інших залежить від того, наскільки їхні дії відповідають груповим нормам та очікуванням. В українському суспільстві воєнного часу зароджується нова норма жіночої ролі: частина жінок реалізує себе як берегині родини, що рятують дітей через евакуацію, а інша частина – як стійкі хранительки дому, волонтерки, професіоналки, які залишаються і працюють в умовах

війни. Ці дві ролі потенційно рівноцінні патріотичні прояви, проте на рівні масової свідомості може виникати напруження між ними через різницю життєвого досвіду та соціального контексту.

У кризовий період формування ставлення до "інших" членів своєї спільноти значною мірою залежить від клініко-психологічних чинників – індивідуальних особливостей переживання травматичних подій, рівня стресу та особистісних ресурсів. Посттравматичні реакції є одним із ключових чинників, що здатні впливати на міжособистісне сприйняття. Жінки, які стали свідками або жертвами воєнного насильства, бомбардувань, втрати близьких, можуть розвинути посттравматичний стресовий розлад [2]. Коли жінка пережила щось страшне – обстріл, втрату близьких, окупацію – їй може бути важко просто спілкуватися з іншими. У неї з'являється злість, напруження, емоційне залякання – і це дуже впливає на її ставлення до людей, особливо до тих, хто не поділив її досвід.

Наступний важливий чинник – тривожність та хронічний стрес. Постійна загроза життю, невизначеність майбутнього, розлука з близькими формують у багатьох українок підвищений базовий рівень тривоги. Тривожність може маніфестуватися у підозрілості, схильності до катастрофічних оцінок та пошуку об'єктів, на яких можна "розрядити" накопичене емоційне напруження. У результаті деякі жінки, що переживають надмірний стрес, можуть несвідомо ставитися з роздратуванням або осудом до тих, хто, як їм видається, перебуває у кращих умовах або "втекли від проблем".

Ще один психологічний аспект – почуття провини та моральні оцінки. Частина українок, які залишаються вдома, можуть відчувати провину за власну нездатність забезпечити дітей або рідних шляхом евакуації, особливо якщо порівнюють себе з тими, хто виїхав. Ця провина іноді трансформується у проєктивну реакцію: щоб зменшити внутрішній дисонанс, людина може знецінювати рішення інших поїхати. З іншого боку, може виникати і так званий "провина того, хто вижив" у тих, хто залишився неушкодженим: вони почуваються винними перед тими, хто постраждав більше, і через це здатні відчувати злість або заздрість до тих, хто забезпечив себе втечею. Ідентифікація – наступний чинник, може розглядатися у двох вимірах. Соціальна ідентифікація з національною спільнотою: високий рівень патріотичної ідентичності загалом об'єднує людей перед обличчям зовнішньої агресії, однак коли всі члени спільноти зазнають різного досвіду (фронт, окупація, евакуація тощо), можливі розбіжності у підгруповій ідентифікації. Жінки, які залишилися, можуть сильніше ідентифікуватися з образом "нескореної українки" – тієї, що фізично присутня на рідній землі попри небезпеку. Якщо ця ідентичність набуває для них центрального значення, то жінки, які виїхали, можуть сприйматися як "інші", менш належні до внутрішнього кола нації. Другий вимір – гендерна ідентичність і пов'язані ролі. Традиційно від жінки очікується захист дітей і сім'ї; водночас сучасні гендерні норми визнають право жінки на активну соціальну роль у кризі (волонтерство, професійна діяльність). В залежності від того, з якою роллю себе більше ототожнює жінка, буде різнитися і її ставлення. Так, жінка, яка ототожнює себе передусім як мати-захисниця, може з більшим розумінням ставитися до інших матерів, які виїхали заради безпеки дітей, і водночас засуджувати молодих жінок без сім'ї, що полишили країну. І навпаки, жінка, яка ідентифікує себе як громадянка-будівниця, що лишилася допомагати країні, може критично дивитися на тих, хто, на її думку, не виконав громадянського обов'язку. Нарешті, соціальна напруга та інформаційний вплив теж належать до чинників формування ставлень. У суспільстві в стані війни загальний рівень напруги дуже високий; щоденні новини про втрати, руйнування, економічні труднощі створюють фон фрустрації. За таких обставин зростає ризик внутрішньої поляризації, коли з'являються чутки або наративи, що протиставляють "ті, хто терпить удома" і "ті, кому легше за кордоном". Соціальні мережі можуть підсилювати такі наративи. Отже, те, як жінка бачить інших, залежить не лише від її психологічного стану, а й від усього, що відбувається довкола – новин, розмов, емоційної атмосфери в суспільстві.

На основі викладеного можна висунути гіпотезу, що негативне або амбівалентне ставлення українок, які залишилися в країні, до співвітчизниць за кордоном зумовлене саме поєднанням психотравматичних наслідків та соціально-психологічних механізмів захисту групової ідентичності. Зокрема, припускається, що вищий рівень посттравматичних симптомів і тривожності буде корелювати із більш вираженим негативним ставленням та схильністю звинувачувати "інших" у власних труднощах. Перспективи подальшого дослідження включають емпіричну перевірку цієї гіпотези методом опитування та психо-діагностики. Планується сформувати вибірку з групи українок, які залишаються в відносно безпечних регіонах України, та оцінити їхні установки щодо українок-біженок за кордоном за допомогою стандартизованих шкал. Паралельно буде виміряно рівень посттравматичного стресу, рівень ситуативної і особистісної тривожності. Статистичний аналіз дозволить визначити, які саме клініко-психологічні чинники є найбільш значущими предикторами ставлення до співвітчизниць за кордоном. Отримані результати сприятимуть розробці практичних заходів з подолання внутрішньої соціальної напруги: програм психологічної

підтримки, що враховують травматичний досвід жінок, та інформаційних кампаній, покликаних зміцнити єдність українок незалежно від місця їх перебування. Це особливо важливо в сучасних умовах, коли консолідація суспільства є чинником стійкості держави, а взаємна підтримка жінок – потужним ресурсом збереження психологічного здоров'я нації.

Література

1. Антипович О. Стан суспільної думки щодо біженців з України. *LB.ua*. 2025. 12 лютого. URL: https://lb.ua/news/2025/02/12/660087_oleksiy_antipovich_grupa_reyting.html (дата звернення: 25.07.2025).
2. Валле В. Війна і психічне здоров'я українців. *Український інтерес*. 2025. 28 січня. URL: <https://uain.press/articles/vijna-i-psihichne-zdorov-ya-ukrayintsiv-1774142> (дата звернення: 25.07.2025).
3. Київський міжнародний інститут соціології (KMIC). Ставлення українців до біженців: опитування, вересень 2024 року. *Telegraf*. 2024. URL: <https://www.telegraf.in.ua/politics/10136315-yednist-chi-rozbrat-jak-ukrajinci-stavljajutsja-do-rosijskomovnih-bizhenciv-ta-vpo-socopituvannja.html> (дата звернення: 25.07.2025).
4. Психологія міжгрупової взаємодії у вимірах війни і миру : навч. посіб. / за ред. Л. Г. Чорної. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 119 с.
5. Tajfel H., Turner J. An integrative theory of intergroup conflict. *The Social Psychology of Intergroup Relations* / Eds. W. G. Austin, S. Worchel. Monterey, CA : Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Скок Марія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті досліджується феномен емоційного благополуччя особистості як один із ключових показників психологічного здоров'я. Проаналізовано підходи до розуміння емоційного благополуччя в контексті позитивної психології, емоційного інтелекту, теорій самодетермінації та стресостійкості. Окреслено чинники, що впливають на емоційне благополуччя, а також розглянуто можливості його розвитку.

Ключові слова: емоційне благополуччя, емоційний інтелект, психологічне здоров'я, стресостійкість, позитивна психологія, саморегуляція.

Постановка проблеми. Емоційне благополуччя є основоположним компонентом ментального здоров'я та особистісного функціонування, що виявляється у здатності особи усвідомлювати, приймати та регулювати власні емоції, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати внутрішню мотивацію та задоволення від життя. В умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенавантаження та постійного стресу проблема емоційного благополуччя набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній науці поняття емоційного благополуччя розглядається з різних позицій. У межах позитивної психології М. Селігман визначає його як поєднання задоволеності життям, наявності позитивних емоцій та реалізації потенціалу особистості. Д. Гоулман та П. Саловей акцентують увагу на ролі емоційного інтелекту – здатності розпізнавати, розуміти й управляти емоціями. Українські дослідники (І. Кочюба, Т. Титаренко, С. Максименко) вивчають емоційне благополуччя у контексті адаптації, стресостійкості, здатності до саморефлексії та внутрішнього діалогу.

Метою статті є узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння емоційного благополуччя особистості, виявлення основних чинників, що його визначають, та обґрунтування напрямів розвитку емоційної стійкості.

Виклад основного матеріалу. Емоційне благополуччя охоплює як короткотривалі емоційні стани, так і стійке відчуття задоволеності життям. Згідно до уявлень науковців, емоційне благополуччя є частиною більш широкої структури психологічного добробуту, що містить у собі позитивні емоції, значущість, досягнення та міжособистісні зв'язки. Так, М. Селігман, один із засновників позитивної психології, розро-

бив модель PERMA, у якій емоційне благополуччя пов'язане із п'ятьма основними компонентами: позитивними емоціями (Positive Emotions), залученістю в діяльність (Engagement), позитивними міжособистісними взаєминами (Relationships), наявністю смислу (Meaning) та досягненнями (Accomplishment). Його підхід фокусується на зміцненні ресурсів особистості, що сприяють не лише уникненню психічних труднощів, а й побудові змістовного та щасливого життя. У центрі цієї моделі – ідея, що емоційне благополуччя є не лише результатом зовнішніх обставин, а передусім наслідком внутрішньої психологічної архітектури особистості [3, с. 7].

Іншою впливовою теорією є теорія самодетермінації, розроблена Е. Раяном і Р. Десі. Вони розглядають емоційне благополуччя як похідну від задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії (відчуття власної ініціативи у діях), компетентності (відчуття ефективності у взаємодії зі світом) та пов'язаності (якісні стосунки з іншими людьми). Дослідники стверджують, що лише у випадку, коли всі ці потреби задоволені, особистість відчуває емоційну гармонію, позитивну мотивацію та психологічну стійкість. Їх підхід має широке емпіричне підтвердження і активно використовується у дослідженнях добробуту, освіти та психотерапії.

Також у зарубіжній психології важливий внесок у концептуалізацію емоційного благополуччя здійснила К. Ріф [7, с. 1070], яка запропонувала модель психологічного благополуччя із шести компонентів. Науковиця виділила такі визначальні аспекти досліджуваного явища, як самоприйняття, позитивні міжособистісні стосунки, автономія, екологічне опанування (здатність ефективно взаємодіяти з довкіллям), наявність цілей у житті та особистісне зростання. У її концепції емоційне благополуччя постає як суб'єктивне переживання внутрішньої узгодженості, що супроводжується відчуттям розвитку й контролю над власним життям.

З-поміж зарубіжних дослідників вагомий внесок у розробку когнітивно-поведінкової парадигми зробив К. Фейрберн, який вважав центральним механізмом розладів харчової поведінки наявність надмірної цінності контролю ваги і форми тіла. Його модель передбачає, що прагнення до ідеального тіла запускає цикл дієтичних обмежень, що врешті призводить до втрати контролю і переїдання. Водночас внутрішня критика і сором лише посилюють проблему. Дослідник підкреслює важливість когнітивної перебудови і формування гнучкішого самосприйняття.

С. Торрес акцентує увагу на ролі емоцій у розвитку нездорової харчової поведінки. Дослідниця вказує, що емоційне переїдання часто стає автоматичною реакцією на негативні стани (тривогу, нудьгу, самотність), що не усвідомлюється особистістю. Це свідчить про недостатній рівень розвитку емоційної компетентності та навичок емоційної регуляції. Авторка також відзначає, що важливо не лише коригувати поведінкові прояви, а й формувати здатність до емоційного опрацювання переживань без звернення до їжі.

У працях **інших дослідників** харчова поведінка трактується як динамічна система самоконтролю, що схильна до зривів у разі надмірних когнітивних зусиль. У моделі рестриктивної харчової поведінки вони описують парадокс: чим сильніше людина контролює споживання їжі, тим вища ймовірність переїдання. Це пов'язано з тим, що надмірні заборони активують реакції винагороди і знижують межу опору спокусі. У зв'язку з цим автори виступають за поміркований, гнучкий контроль та усвідомлений підхід до харчування [5, с. 220].

Не менш важливим є соціокультурний вимір харчової поведінки, у якому аналізується вплив маркетингового середовища, реклами, урбанізації та цифрової культури на споживчі звички. Відтак, харчові розлади не можна розглядати лише як індивідуальну проблему – вони мають системний характер і потребують втручання на рівні політики, освіти і медіа [6, 210].

Отже, харчова поведінка є багатовимірною конструкцією, в якій взаємодіють особистісні характеристики, емоційний досвід, соціальні настанови та культурні контексти. Розуміння її природи вимагає інтеграції психологічних теорій, даних нейробіології та соціальних досліджень. Це відкриває перспективи для створення ефективних психопрофілактичних програм і інтервенцій, орієнтованих на гармонізацію ставлення до їжі та власного тіла.

У вітчизняній психологічній науці емоційне благополуччя особистості розглядається як багатовимірне утворення, що є відображенням внутрішньої збалансованості, гармонійного функціонування психіки та суб'єктивного відчуття задоволеності життям. Т. Титаренко наголошує на тому, що емоційне благополуччя не є сталим станом, а скоріше динамічним процесом, який формується у взаємодії особистості з життєвими викликами. Центральним у цьому процесі, на її думку, є пошук сенсу, здатність до позитивної переоцінки життєвих подій та збереження цілісності Я-концепції. Вона підкреслює важливість «життєвої стратегії», яка дозволяє особистості адаптуватися до змінних умов реальності без втрати внутрішньої стійкості [4, с. 15].

С. Максименко, опираючись на концепцію саморозвитку особистості [2, с. 67], підкреслює, що емоційне благополуччя формується в контексті активного опанування індивідом життєвого простору й особистісного становлення. Науковець розглядає його як інтегральний показник психологічного здоров'я, у структурі якого важливу роль відіграють здатність до саморефлексії, емоційна компетентність, критичність до себе та інших, а також наявність життєвої мети й ціннісної орієнтації. І. Кочюба акцентує свою увагу на соціальному вимірі емоційного благополуччя, розглядаючи його як індикатор адаптаційної здатності особистості до соціальних трансформацій і як результат інтеграції індивідуального досвіду в нові життєві обставини. Особливе місце вона відводить феномену емоційного інтелекту як психологічній основі здатності для підтримки емоційної рівноваги та конструктивних реакцій на стресові ситуації [1, с. 47].

Харчова поведінка розглядається як результат взаємодії між фізіологічною потребою в їжі, емоційним станом і когнітивними переконаннями. При цьому, описуються типові особливості поведінки осіб із надмірною вагою: тенденцію до заїдання негативних емоцій, порушення ситості, фіксацію на зовнішніх стандартах краси. При цьому важливим вважається аналіз мотиваційних механізмів, які визначають, чому саме їжа стає засобом емоційної компенсації.

Серед низки чинників емоційного благополуччя виділяють: емоційний інтелект, що дозволяє особистості ефективно ідентифікувати власні емоції та емоції інших, а також регулювати їх відповідно до контексту; рівень самоприйняття, позитивна самооцінка та відчуття внутрішньої цінності; соціальну підтримку – наявність довірливих міжособистісних зв'язків; задоволеність власним життям, що залежить від суб'єктивного сприйняття досягнень та умов життя; стресостійкість і практичні навички саморегуляції, які допомагають зберігати емоційну рівновагу у складних обставинах.

Низка досліджень вказує на те, що розвиток свідомого ставлення до власного психологічного здоров'я, розвиток рефлексії, активний стиль життя та збереження балансу між навантаженнями та відпочинком є найбільш ефективними стратегіями підвищення рівня емоційного благополуччя.

Водночас, ризики емоційного неблагополуччя зумовлені хронічним стресом, травматичним досвідом, тривалими емоційними навантаженнями, недостатнім рівнем підтримки. Це може спричинити розвиток тривожних і депресивних станів, зниження когнітивної продуктивності, проблеми в соціальній сфері. Отже, внутрішня мотивація, автономія у прийнятті рішень, відчуття компетентності та приналежності до значущої спільноти виступають передумовами не лише психічного, а й емоційного благополуччя особистості.

Висновки. Емоційне благополуччя – багатокомпонентне явище, що відображає здатність особистості підтримувати емоційну рівновагу, саморегуляцію, відчуття життєвої задоволеності та внутрішньої гармонії. Воно визначається як індивідуальними особливостями, так і соціальними умовами існування. Високий рівень емоційного благополуччя сприяє психологічній стійкості, соціальній адаптованості та загальному добробуту.

У різних теоретичних підходах емоційне благополуччя трактується як багатовимірне утворення, в основі якого лежать як особистісні чинники (рефлексія, самореалізація, інтерпретація досвіду), так і міжособистісні (якість соціальних зв'язків, підтримка, приналежність до спільноти). Незважаючи на розмаїття трактувань, спільним є визнання важливості активної позиції особистості у формуванні власного емоційного стану та в розбудові суб'єктивного благополуччя.

Перспективи подальших наукових розробок проблеми емоційного благополуччя мають бути спрямовані на: вивчення механізмів емоційної саморегуляції у фаховій діяльності, а також на емпіричному вивченні рівня емоційного благополуччя особистості.

Література

1. Кочюба І. О. Емоційне благополуччя особистості як чинник адаптації до соціальних змін. *Наукові записки НаУОА. Психологія і педагогіка*. 2020. № (28). С. 45–49.
2. Максименко С. Д. Генеза життєвого світу особистості: психологічна парадигма. Київ: Талком. 2016. 394 с.
3. Селігман М. У пошуках щастя. Як здобути життєву радість. Львів: Літопис, 2011. 293 с.
4. Титаренко Т. М. *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: КМ Academia, 2007. 352 с.
5. Fredrickson, B. L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 2001. № 56(3). P. 218–226.
6. Keyes C. L. The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*. 2002. № 43(2)P. 207–222.
7. Rif K. Scales of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 57(6). P. 1069–1081.



УДК 159.9

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СУЧАСНИХ МІГРАНТІВ

Скок Сергій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядаються провідні особистісні чинники, що впливають на успішність соціально-психологічної адаптації сучасних мігрантів. Проаналізовано актуальні дослідження, сформульовано основні механізми впливу особистісних змінних на адаптаційний процес.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, міграція, особистість, стрес, копінг-стратегії, резильєнтність.

Постановка проблеми. Міграційні процеси у XXI столітті набули глобального характеру, охоплюючи широкий спектр причин – від економічних і політичних до воєнних та екологічних. В умовах примусового переміщення особа стикається з необхідністю адаптації до нових соціокультурних умов, що, у свою чергу, ставить перед наукою завдання вивчення психологічних чинників, які зумовлюють успішність цього процесу. Особливої уваги потребують внутрішні ресурси людини – її особистісні якості, що опосередковують сприйняття нових обставин, визначають стиль подолання стресу та сприяють інтеграції в нове соціальне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика адаптації мігрантів активно досліджується в зарубіжній та українській психології. Так, у роботах J. Berry (1997) запропоновано модель стратегій адаптації мігрантів, де позиція особистості, що отримала назву акультурації (інтеграція, асиміляція, сепарація, маргіналізація), є тісно пов'язана з психоемоційним благополуччям. Пізніше моделі дослідника були розвинені у працях C. Ward, A. Furnham, де адаптація розглядається у контексті міжособистісної компетентності та здатності до крос-культурного навчання.

Українські дослідники, зокрема Т. Титаренко, акцентують увагу на феномені «життєстійкості» в умовах кризових змін життєвого середовища. Її концепція суб'єктності особистості в умовах життєвих трансформацій вказує, що здатність до відновлення (резильєнтність), гнучкість мислення, а також позитивна Я-концепція є визначальними у процесі адаптації. Схожих поглядів дотримується й В. Панок, який підкреслює значення стресостійкості та особистісної автономії для збереження психічного здоров'я мігрантів.

Метою даної статті є аналіз особистісних чинників, що впливають на ефективність соціально-психологічної адаптації сучасних мігрантів, з урахуванням міждисциплінарного контексту і сучасних емпіричних напрацювань.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психологічній науці соціально-психологічна адаптація трактується як складний процес взаємодії людини з новим соціокультурним середовищем, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові зміни. Актуальність вивчення цієї проблеми зросла у зв'язку з масштабними міграційними процесами, викликаними збройними конфліктами, політичними переслідуваннями, економічними труднощами тощо. Процес адаптації до нових умов включає як зовнішні (соціальні, економічні, культурні), так і внутрішні (психологічні, емоційні) компоненти. Особистісні чинники, на думку більшості дослідників, відіграють роль не лише фільтра сприйняття змін, а й активного модератора поведінки в адаптивному процесі.

До таких чинників насамперед належать: резильєнтність, або здатність до відновлення після стресу (за B. Southwick, D. Charney), що тісно пов'язана з когнітивною гнучкістю та оптимістичними переконаннями; копінг-стратегії, адаптивність яких визначає конструктивність реакцій на стрес (за C. Folkman); внутрішній локус контролю, що, за дослідженнями J. Rotter, корелює з вищим рівнем адаптаційної активності; емоційна регуляція, яку досліджували P. Gross та M. Thompson, як чинник профілактики емоційного вигорання і депресії у переселенців; самооцінка та ідентичність, які забезпечують стабільність у період втрати звичного соціального статусу.

Слід зазначити, що не лише індивідуальні особливості, а й контекстуальні умови (доступ до підтримки, дискримінація, мова, інституційна відкритість) модифікують прояв цих чинників. Зокрема за

даними дослідження Е. Раян та Р. Деці, мотивація до адаптації посилюється при наявності базових умов: автономії, компетентності та соціальної залученості.

Питання соціально-психологічної адаптації особистості в умовах міграції посідає чільне місце у міждисциплінарних дослідженнях сучасної психології. Одним із фундаментальних підходів до вивчення цієї проблематики є акультураційна модель Дж. Беррі, у якій адаптація розглядається як процес взаємодії особистості з новим соціокультурним середовищем, що передбачає вибір однієї з чотирьох стратегій: інтеграція, асиміляція, сепарація або маргіналізація. Беррі наголошує, що саме інтеграція як поєднання збереження культурної ідентичності та активної участі в новому соціумі є найбільш адаптивною [5, с. 11].

С. Ворд та А. Фернхем доповнили дану модель концепцією двох типів адаптації: психологічної (емоційне благополуччя, суб'єктивна задоволеність життям) і соціальної (функціональна ефективність у новому культурному контексті). Вони акцентують увагу на важливості міжособистісних навичок, емоційного інтелекту та міжкультурної компетентності як ключових чинників успішної адаптації [6, с. 661]. При цьому С. Ворд акцентує свою увагу на ролі міжособистісних відносин, соціальної підтримки та індивідуального досвіду міжкультурної взаємодії.

Натомість А. Фернхем, досліджуючи процес адаптації іноземних студентів, підкреслює роль особистісних чинників, зокрема таких як толерантність до невизначеності, рівень відкритості до нового, емоційна стабільність. Він вважає, що навіть у подібних соціальних умовах реакція індивіда значною мірою залежить від його внутрішніх ресурсів (Furnham, 2004).

В українській психології проблема адаптації особистості в умовах кризових змін (зокрема, міграції) розглядається крізь призму суб'єктності, життєстійкості та самореалізації. Так, Т. Титаренко розробила концепцію «конструктивної життєтворчості», де адаптація постає як активний, свідомий процес трансформації життєвого сценарію, що спирається на рефлексію, пошук нових смислів та мобілізацію внутрішніх ресурсів [4, с. 47].

В. Панок у межах досліджень психологічної травматизації та соціальної підтримки підкреслює значення таких особистісних чинників, як автономія, стресостійкість, здатність до саморегуляції й відновлення, які забезпечують суб'єктивне відчуття безпеки в новому середовищі [2, с. 15]. Він також акцентує на важливості розбудови механізмів соціальної інтеграції та підтримки з боку приймаючої спільноти.

Інші українські дослідники – І. Зверева, Л. Сохань, Н. Побірченко – розглядають адаптацію крізь призму соціального включення, психолого-педагогічного супроводу та розвитку культурної компетентності. І. Зверева наголошує на ролі соціального капіталу та інституційної підтримки у зміцненні особистісної автономії мігрантів [1, с. 10]. Л. Сохань у межах гуманістичної парадигми підкреслює значення духовних смислів та самоактуалізації як чинників адаптації в умовах екзистенційної невизначеності [3, с. 29].

Спільним для більшості підходів є визнання адаптації як динамічного, багаторівневого процесу, що поєднує індивідуальні ресурси з контекстуальними факторами. Водночас, зарубіжні моделі здебільшого акцентують на соціокультурному вимірі адаптації та її когнітивно-поведінкових механізмах, тоді як українські дослідники частіше підкреслюють суб'єкту, екзистенційну та ціннісну складову адаптаційного процесу. Такий розподіл відображає глибинні методологічні орієнтири: емпіризм і міжкультурна психологія на Заході – проти культурно-особистісної та гуманістичної парадигми в українській науці.

Висновки. Аналіз показує, що успішна соціально-психологічна адаптація сучасних мігрантів значною мірою залежить від особистісних ресурсів, таких як стресостійкість, здатність до емоційного саморегулювання, сформованість конструктивних копінг-стратегій, автономність і позитивна самооцінка. Водночас адаптаційний потенціал реалізується лише за умов сприятливого соціального середовища, що підтримує суб'єкту позицію мігранта.

Узагальнюючи представлені підходи, варто зазначити, що як зарубіжні, так і українські дослідники визнають адаптацію динамічним процесом, який поєднує внутрішні (особистісні) й зовнішні (соціальні) чинники. Утім, у зарубіжних теоріях домінує емпіричний, функціонально-когнітивний підхід, орієнтований на поведінкові та культурні аспекти адаптації, тоді як українські дослідження тяжіють до гуманістичної інтерпретації, що передбачає глибоку внутрішню перебудову особистості в контексті цінностей, ідентичності та життєвих цілей.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на глибше вивчення взаємозв'язку між соціальним контекстом, психологічними ресурсами та типом адаптаційних стратегій, а також на розробку профілактичних програм підтримки психічного здоров'я мігрантів у кризових умовах.

Література

1. Зверева І. Д. Соціальна адаптація переселенців: міжособистісний і громадський вимір. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2016. № 2. С. 8–13.
2. Панок В. Г. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб: чинники та умови. *Психологічний журнал*. 2021. № 2(12). С. 10–17.
3. Сохань Л. І. Психологічні чинники адаптації особистості в період соціальних змін. *Психологічні перспективи*. 2020. № 35. С. 27–33.
4. Титаренко Т. М. (). Життєстійкість особистості в кризових життєвих ситуаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. № 37(1). С. 45–51.
5. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. № 46(1). P. 5–34.
6. Ward C., & Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. № 23(4). P. 659–677.



УДК 159.922.7:316.363.5

ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ СИНДРОМУ ВІДЧУЖЕННЯ ОДНОГО З БАТЬКІВ

Строганова Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто психологічні особливості переживання дітьми синдрому відчуження одного з батьків у ситуаціях розлучення. Проаналізовано основні чинники, що сприяють формуванню цього явища, його психоемоційні наслідки для дитини, а також визначено можливості психокорекційної допомоги з метою мінімізації травматичних впливів. Акцентовано увагу на необхідності міждисциплінарного підходу у подоланні цього феномену.

Ключові слова: синдром відчуження одного з батьків, дитина, розлучення, емоційне переживання, психологічна травма, психокорекція, сімейний конфлікт.

Постановка проблеми. Сучасна сім'я зазнає значних трансформацій, і дедалі частіше в житті дітей з'являється реальність розлучення батьків. У цій ситуації діти переживають глибокі емоційні потрясіння, однією з форм яких є синдром відчуження одного з батьків (Parental Alienation Syndrome – PAS). Це складне емоційне та психологічне явище, яке виникає тоді, коли один із батьків формує у дитини негативне ставлення до іншого з батьків, часто шляхом маніпуляцій або навмисного емоційного тиску [2].

Проблема так званого «синдрому відчуження одного з батьків» тісно пов'язана з ситуаціями розлучення подружжя або проживанням батьків окремо. Такий життєвий етап, без сумніву, є надзвичайно складним як для всієї родини загалом, так і для дитини зокрема.

Мета роботи: дослідити психологічні особливості переживання дітьми синдрому відчуження одного з батьків, виявити його наслідки та окреслити можливості корекційної підтримки.

Результати дослідження та їх обговорення. Вперше термін «синдром відчуження одного з батьків» запровадив американський психіатр Річард Гарднер у 1985 році. PAS не є офіційним діагнозом, однак його симптоми визнаються в практиці сімейної психотерапії [5]. Це не просто звичайна образа чи небажання контактувати – це цілеспрямовано сформований емоційний бар'єр, який супроводжується такими ознаками:

- дитина відмовляється бачитися з одним із батьків без очевидних причин;
- вона повторює фрази або оцінки, характерні для іншого з батьків;
- демонструє повну відсутність позитивних спогадів чи рис відчуженого батька або матері;
- проявляє ідеалізацію одного з батьків і демонізацію іншого [4].

Найчастіше синдром формується внаслідок дій одного з батьків, які не завжди є свідомими. Емоційні коментарі, конфлікти, судові процеси можуть вплинути на дитину більше, ніж здається. Інколи батьки, намагаючись отримати підтримку дитини у міжособистісному конфлікті, несвідомо формують її ворожість до іншого. Негативний вплив можуть посилювати родичі, друзі, навіть педагоги, якщо не зберігають нейтральну позицію.

В. Бернет описує явище батьківського відчуження як специфічний психоемоційний стан дитини, що зазвичай виникає в умовах конфліктного розлучення. У таких обставинах дитина формує глибоку прив'язаність до одного з батьків (так званого алієнатора), тоді як до іншого – демонструє ворожість або повне ігнорування без наявності реальних підстав для такого ставлення. На думку вченого, цей процес є формою психологічного насильства, що за своєю травматичною силою порівнюється з раптовою втратою одного з батьків. Для батька чи матері, які зазнають відчуження, така ситуація може сприйматися як втрата дитини [3].

На думку Р. Гарднера, діти, які стали свідками або учасниками батьківського розлучення, схильні до проявів межової психічної симптоматики [5]. Також для них характерні труднощі адаптації до соціального середовища, зниження рівня соціальної компетентності, проблеми у спілкуванні з ровесниками та авторитетними дорослими, низька самооцінка й обмежена здатність до співпраці.

Варто звернути увагу на сукупності чинників, що визначають особливості психологічної адаптації дитини в умовах, які здатні спричинити негативні наслідки розлучення, зокрема розвиток явища, відомого як «синдром відчуженого батьківства». До ключових детермінантів цього процесу належать наступні (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Чинники, які в умовах розлучення можуть обумовити виникнення
«синдрому відчуженого батьківства»**

Чинник	Характеристика
Якість батьківства до розлучення	Рівень батьківської участі до розлучення суттєво впливає на емоційний добробут дитини. Йдеться про кількість часу, який батьки приділяли дитині, ступінь залучення в її освітню та соціальну діяльність, а також здатність чутливо реагувати на її потреби.
Психічний стан батька/матері після розлучення	Якість стосунків дитини з батьками до та під час розлучення визначає ступінь її здатності до адаптації. Проживання з батьками, які перебувають у стані тривоги, депресії або мають ознаки особистісних порушень, збільшує ризик формування емоційної дезадаптації, проблем у соціальній сфері.
Спілкування з батьком/матір'ю, які проживають окремо	Продовження взаємин із батьком чи матір'ю, які проживають окремо, значною мірою залежить від попереднього емоційного зв'язку. Якщо він був стабільним і позитивним до розриву, існує висока ймовірність збереження конструктивних взаємин.
Конфлікт між батьками	Високий рівень конфліктності між батьками як до, так і після припинення шлюбу чинить деструктивний вплив на психологічний стан дитини. Постійні суперечки формують у неї хронічний стрес, погіршують здатність до адаптації та формують негативні моделі для наслідування, що ускладнює процес ідентифікації з дорослими.
Втягнення дітей у конфліктні стосунки	Маніпулятивне залучення дитини до конфлікту між батьками призводить до формування глибокого внутрішнього конфлікту. Коли дитину змушують обирати сторону або бути «союзником» одного з батьків, це спричиняє емоційне напруження, втрату психологічної рівноваги та ускладнює формування гармонійної прив'язаності до обох батьків.
Наявність психопатології у батька/матері, що опікує	Психічні порушення у батьків, які залишаються з дитиною, значно погіршують її адаптаційні можливості. Такі обставини підвищують ризик втягнення дитини в затяжні конфлікти між дорослими, що може мати серйозні психотравмуючі наслідки.

На думку Я. Фішера, психологічне розщеплення виступає як адаптивний механізм виживання дитини в умовах деструктивного батьківського впливу, однак супроводжується значними психоемоційними втратами. У ситуації впливу з боку алієнатора психіка дитини поділяється на дві частини: усвідомлену («Я»), яка підтримується домінантним батьком, та витіснену («не-Я»), де зберігаються пригнічені емоції прихильності до відчуженого з батьків, що становлять справжню суть особистості дитини. У результаті «не-Я» сприймається як небажаний, негативний фрагмент особистості, а разом з ним – і відчужений батько. Такий внутрішній конфлікт порушує інтеграцію особистості, викликаючи почуття емоційної порожнечі, самотності, провини та депресивних станів [5].

Прийняття дитиною позиції алієнатора зумовлюється тим, що психологічний тиск з його боку формує у неї високий рівень тривожності. У прагненні зберегти відносну стабільність і відчуття безпеки, дитина змушена ідентифікуватися з точкою зору алієнатора, навіть ціною втрати стосунків із іншим батьком, якого вона продовжує любити. Така ситуація веде до повного емоційного злиття з алієнатором і формування співзалежних стосунків. Хоча це злиття забезпечує певний психологічний захист, воно водночас призводить до втрати дитиною власної автентичності та «внутрішнього Я», що в подальшому може спричинити розвиток глибоких психоемоційних розладів [1].

Ефективними засобами подолання синдрому відчуження одного з батьків є:

- проведення психологічної корекційної роботи з дитиною (арттерапія, ігротерапія, казкотерапія);
- організація спільного часу з обома батьками, за можливості – з підтримкою медіатора або психолога;

- інформування батьків про шкідливість втягування дитини у конфлікт;
- створення в школі або садочку атмосфери підтримки й розуміння;
- індивідуальні консультації для батьків із метою зміни поведінкових стратегій.

Висновки. Синдром відчуження одного з батьків є складним емоційним явищем, що вимагає комплексного підходу до вивчення та подолання. Найефективнішою стратегією допомоги дітям є забезпечення стабільного емоційного середовища, підтримка з боку обох батьків, а також своєчасна психологічна допомога. Подолання наслідків PAS можливе лише за умов взаємної зацікавленості дорослих у збереженні психологічного благополуччя дитини.

Література

1. Маркус Ф. Відчуження одного з батьків другим – це психологічне насилля над дитиною. URL: <https://supreme.court.gov.ua/supreme/pres-centr/news/1058503/> (дата звернення: 17.04.2025).
2. Радзівіл К. Відчуження дитиною одного з батьків як психологічний феномен: науково-теоретичне обґрунтування. *Вісник Львівського університету*. 2021. Вип. 11. С. 167–172.
3. Bernet W. Parental Alienation and Misinformation Proliferation. *Family Court Review*. 2020. № 58. Р. 293–307.
4. Bernet W., Tinka J. Scientific basis of Parental Alienation. *Psychology and Pathopsychology of Child*. 2018. № 52. Р. 173–182.
5. Fisher J. *Healing the Fragmented Selves of Trauma Survivors*. New York : Routledge, 2017. 292 p.



УДК 37.013.3+37.091

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА РЕФОРМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Суденко Наталія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 3-го курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються основні тенденції та напрямки модернізації змісту освіти в розвинутих країнах у контексті сучасних соціально-економічних і технологічних змін. Проаналізовано ключові реформи, спрямовані на оновлення освітніх програм, впровадження інноваційних технологій та компетентнісно орієнтованих підходів у навчанні. Визначено вплив глобалізації, цифровізації та змін на ринку праці на освітні стратегії. Акцентовано увагу на проблемах адаптації освітніх систем до потреб сучасного суспільства та викликах, що стоять перед освітніми установами. Стаття містить рекомендації щодо подальшого розвитку змісту освіти для забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: модернізація освіти, зміст освіти, реформи в освіті, розвинуті країни, освітні тенденції, інновації в освіті, компетентнісний підхід, цифровізація освіти

Актуальність дослідження. Проблема модернізації змісту освіти в розвинутих країнах привертає значну увагу. Сучасні суспільні трансформації, що охоплюють економічну, технологічну та культурну сфери, зумовлюють нагальну потребу в оновленні освітніх систем. Незважаючи на вагомий внесок багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників у вивчення реформи освіти, потреба в поглибленому аналізі залишається актуальною. Це пов'язано з необхідністю адаптації освіти до викликів глобалізації, розвитку інформаційних технологій та змін на ринку праці.

Метою дослідження є виявлення та систематизація ключових реформ і тенденцій, що визначають модернізацію змісту освіти в розвинутих країнах. У рамках досягнення цієї мети передбачається розгляд теоретичних засад модернізації, аналіз конкретних прикладів реформ у різних країнах, а також оцінка їхньої відповідності сучасним викликам. Особлива увага приділятиметься впливу цих змін на формування ключових компетентностей учнів, підвищення якості освіти та забезпечення її доступності.

Виклад основного матеріалу. Модернізація змісту освіти в розвинутих країнах є складним і багатогранним процесом, що охоплює широкий спектр змін в освітніх системах. Ці зміни спрямовані на

адаптацію освіти до викликів сучасного світу, включаючи глобалізацію, швидкий технологічний прогрес, зміни на ринку праці та зростаючу потребу в розвитку "м'яких" навичок.

Однією з ключових тенденцій є посилення орієнтації на розвиток ключових компетентностей. Це передбачає перехід від простого запам'ятовування фактів до формування здатності застосовувати знання на практиці, критично мислити, розв'язувати проблеми, ефективно спілкуватися та працювати в команді. Розвинені країни активно впроваджують освітні програми, спрямовані на формування таких компетентностей, як навчання впродовж життя, інформаційна грамотність, креативність та інноваційність.

Важливою складовою модернізації є інтеграція міждисциплінарності та STEM-освіти. Сучасні виклики часто вимагають знань і навичок з різних предметних областей, тому освіта все більше орієнтується на міждисциплінарні підходи, що поєднують науку, технології, інженерію та математику. STEM-освіта розглядається як важливий фактор економічного розвитку та конкурентоспроможності країн.

Індивідуалізація та диференціація навчання також стають все більш поширеними. З урахуванням різноманітності потреб та інтересів учнів, освітні системи прагнуть забезпечити більш гнучкі підходи до навчання, що дозволяють кожному учню досягти максимального потенціалу. Це може включати використання індивідуальних навчальних планів, проектної діяльності, навчання в малих групах та інших форм організації навчального процесу.

Використання цифрових технологій є ще однією важливою тенденцією модернізації. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для навчання, включаючи доступ до онлайн-ресурсів, інтерактивні навчальні матеріали, віртуальні навчальні середовища та інструменти для співпраці. Розвинені країни активно інвестують у цифрову інфраструктуру в освіті та розробку цифрових навчальних матеріалів.

Крім того, спостерігається посилення уваги до розвитку соціально-емоційних навичок. Емоційний інтелект, саморегуляція, емпатія та інші соціально-емоційні навички розглядаються як важливі фактори успіху в житті та професійній діяльності. Освітні програми все частіше включають компоненти, спрямовані на розвиток цих навичок.

Реформи змісту освіти в розвинених країнах часто включають перегляд навчальних планів і програм. Це може передбачати зменшення обсягу академічного матеріалу, зосередження на ключових поняттях і навичках, інтеграцію міждисциплінарних зв'язків та оновлення змісту освіти з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки.

Впровадження компетентнісного підходу до оцінювання результатів навчання є ще однією важливою реформою. Оцінювання все більше орієнтується на перевірку не лише знань, але й здатності застосовувати їх на практиці, розв'язувати проблеми та виконувати завдання. Це може включати використання портфоліо, проектів, практичних завдань та інших форм оцінювання, що дозволяють оцінити широкий спектр навичок і компетентностей учнів.

Підвищення кваліфікації вчителів є критично важливим для успішної модернізації освіти. Вчителі повинні володіти не лише глибокими знаннями свого предмета, але й сучасними педагогічними методами, включаючи використання цифрових технологій, індивідуалізоване навчання та компетентнісний підхід. Розвинені країни інвестують у програми професійного розвитку вчителів, щоб забезпечити їхню готовність до змін.

Розвиток державно-приватного партнерства у сфері освіти також стає все більш поширеним. Залучення бізнесу, громадських організацій та інших зацікавлених сторін може сприяти підвищенню якості освіти, забезпеченню її відповідності потребам ринку праці та залученню додаткових ресурсів.

І, нарешті, забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх груп населення є важливим пріоритетом. Розвинені країни прагнуть подолати бар'єри, що перешкоджають отриманню якісної освіти, такі як соціально-економічні нерівності, географічне розташування та особливі освітні потреби.

Ці тенденції та реформи взаємопов'язані та спрямовані на створення освітніх систем, здатних підготувати молодь до успішного життя та діяльності в умовах глобалізованого та швидкозмінного світу.

Висновки. Модернізація змісту освіти в розвинених країнах є відповіддю на виклики сучасності, зокрема цифрову трансформацію та змінні вимоги ринку праці. Впровадження компетентнісно орієнтованих освітніх програм сприяє формуванню у здобувачів освіти ключових навичок, необхідних для життя та професійної діяльності. Глобалізація та інтеграція освітніх систем стимулюють запозичення найкращих практик та адаптацію інноваційних підходів. Для успішної модернізації необхідно враховувати локальні особливості, культурний контекст та потреби конкретних суспільств. Освітні реформи повинні супроводжуватися постійним професійним розвитком педагогів та інвестиціями у матеріально-технічну базу.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові пошуки варто зосередити на дослідженні ефективності окремих моделей модернізації змісту освіти в різних країнах, зокрема в аспектах:

- впливу цифрових технологій і дистанційного навчання на якість освіти;
 - адаптації освітніх програм до вимог сталого розвитку і соціальної відповідальності;
 - ролі педагогічної майстерності та безперервного професійного розвитку в умовах реформ;
 - комплексного аналізу взаємодії державної політики, освітніх інституцій і суспільства у процесі модернізації;
 - вивчення освітніх інновацій у контексті підготовки фахівців для глобалізованого ринку праці.
- Ці напрями досліджень, на нашу думку, сприятимуть подальшому вдосконаленню змісту освіти та формуванню ефективних освітніх систем, адаптованих до сучасних викликів.

Література

1. Голованова Н. Ф. Соціалізація особистості учня: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2018. 256 с.
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 380–395.
3. Лук'янова Л. Б. Інноваційні технології в освіті. Вінниця : Планер, 2019. 184 с.
4. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 26.04.2025).



УДК 159.9:[316.362-057.2:331.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО БЕЗРОБІТТЯ В СИТУАЦІЇ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Тарасенко Анна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Гетьман Т. О.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті досліджуються психологічні аспекти сімейного безробіття в контексті процесу працевлаштування. Визначено вплив безробіття на функціонування сімейної системи, зокрема на рольові взаємини, емоційний клімат, мотивацію до праці та рівень стресу. Розглянуто психологічні чинники, що сприяють адаптації або ускладнюють процес професійного повернення. Акцент зроблено на важливості системної підтримки та індивідуально-психологічного супроводу сімей з безробітними членами.

Ключові слова: безробіття, працевлаштування, сім'я, психологічна адаптація, стрес, підтримка, рольові конфлікти.

Постановка проблеми. Безробіття є однією з найбільш соціально та психологічно травматичних подій у житті особистості та сім'ї. Особливої актуальності набуває ця проблема в умовах економічної нестабільності, повоєнного відновлення та трансформації ринку праці в Україні. Втрата роботи не лише знижує матеріальну забезпеченість, а й викликає низку психологічних наслідків, таких як тривога, депресія, відчуття безсилля та зниження самооцінки. Водночас, перебування у стані безробіття одного або кількох членів сім'ї впливає на всю систему родинних взаємин. У цьому контексті необхідним є вивчення психологічних особливостей сімейного безробіття та пошук ефективних підходів до його подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика безробіття досліджується у психології з позицій його впливу на самооцінку, рівень тривожності, ідентичність особистості. Зокрема, у працях Виноградової Н. зазначається, що безробіття у родинному контексті трансформує систему очікувань між членами родини і може призводити до конфліктів та ролевої дезадаптації [1]. Волошина О. звертає увагу на те, що працевлаштування після тривалого безробіття часто викликає змішане емоційне тло, пов'язане з адаптацією до нових ролей та змін у способі життя [2].

У дослідженнях Зелінської Г. [3] підкреслено, що найбільшій психологічній напруги зазнають родини, де один із подружжя раптово втрачає роботу, а інший продовжує працювати. Така асиметрія породжує почуття провини, сорому, нерівноцінності. У свою чергу, Журавська С. [4] вказує, що ефективна комунікація у родині та підтримка партнерів є критичними факторами адаптації в період зміни економічного статусу.

За словами Іванченко Ю. [5], безробіття одного з батьків може негативно вплинути на психологічний стан дітей, викликаючи у них тривожність, нестабільність, зниження успішності. Також автор підкреслює, що повернення до працевлаштування змінює щоденний ритм родини та вимагає психологічної перебудови.

Карпенко А. [6] у своєму дослідженні наводить дані, що у сім'ях із тривалим безробіттям формується пасивна життєва позиція, що знижує мотивацію до змін. Проте, за умови активної участі у програмах підтримки, психологічний клімат родини може покращуватись, що зазначено також у працях Литвин Л. [7].

У роботі Малчюді С. розглядається застосування арт-терапії як одного з методів подолання тривалого стресу в умовах економічної нестабільності, зокрема й у сім'ях, які переживають період безробіття [8]. Аналогічно, Макніфф С. вказує на важливість використання креативних технік для зниження напруження в родині, які стикаються з кризою через зміну соціально-економічного статусу [9].

Мета статті – охарактеризувати психологічні особливості сімейного безробіття в ситуації працевлаштування та виокремити основні чинники адаптації в таких умовах.

Основний матеріал і результати дослідження. Сімейне безробіття – це не лише економічна, а й глибоко психологічна проблема, що впливає на емоційний клімат у родині, змінює динаміку взаємодії між її членами та вимагає нових підходів до розв'язання конфліктів і ролей. Такий стан часто супроводжується підвищеним рівнем тривоги, втратою впевненості в майбутньому, що знижує рівень довіри та емоційної близькості в родині [1]. Крім того, тривале безробіття одного з членів сім'ї змінює баланс сил, відповідальностей і очікувань: часто безробітний бере на себе більше побутових завдань, компенсує фінансову участь іншим способом, що створює нову систему звичок і взаємозалежностей [2; 6].

Ситуація, коли один із членів сім'ї працевлаштовується після періоду безробіття, ініціює складний процес адаптації, як для самої особи, так і для родини загалом. Це викликає потребу в переосмисленні ролей, перебудові щоденного ритму життя, а також в емоційній перебудові – від відчуття безпорадності до повернення впевненості й цінності особистого внеску. У цей момент можливе як зростання напруги, так і поява нових ресурсів – за умови, що сім'я готова відкрито взаємодіяти, підтримувати одне одного та приймати зміни як спільний виклик, а не лише особисту справу одного з членів родини [1; 7].

Психологічні труднощі в такій ситуації можуть проявлятися у таких формах:

1. Порушення звичних моделей комунікації. Після працевлаштування людина може змінити своє ставлення до часу, обов'язків та очікувань, що часто викликає непорозуміння у межах сім'ї. За спостереженнями Виноградової Н., ці зміни можуть спричинити своєрідний «відкат» у спілкуванні: партнери стають менш відкритими, зростає кількість образ, з'являється потреба в нових формах діалогу [1]. Особливо чутливо це сприймається в парах, де комунікація і до цього була недостатньо ефективною [4].

2. Адаптація до нового ритму життя. За дослідженням Волошиної О., перехід від домашнього способу життя до зайнятості на роботі часто супроводжується втратою стабільності у виконанні побутових функцій. Це викликає перевантаження у партнера, який залишається вдома, або потребує перегляду попередніх домовленостей [2]. Брак часу на звичні справи може також провокувати стрес у дітей, які очікують присутності батьків у той самий спосіб, як раніше [5].

3. Психологічне напруження через зміну статусу. Новий етап життя нерідко викликає у працевлаштованої особи відчуття тривоги, сумнівів у власних силах, що описує Іванченко Ю. у своїх дослідженнях сімей з кризовими ознаками [5]. Особливо це характерно для тривалого безробіття, коли особа втрачає впевненість у собі, і кожен крок до професійної реалізації сприймається з пересторогою. У таких випадках підтримка з боку родини, визнання досягнень і заохочення до нових починань є ключовими факторами відновлення психологічного ресурсу [6].

4. Формування нового балансу ролей. У родині, де протягом періоду безробіття лише один із партнерів виконував роль «годувальника», після працевлаштування іншого партнера виникає необхідність у переосмисленні розподілу обов'язків і ресурсів. Журавська С. звертає увагу на те, що такий перехідний період може супроводжуватись конфліктами щодо контролю, влади, а також очікувань у сфері емоційної підтримки [4]. Не всі партнери готові відмовитися від звичного статусу, що часто спричиняє суперечки на рівні несвідомого протистояння [1].

5. Дитяча реакція на зміни. Діти можуть виявляти тривожність, протестну поведінку або замикання в собі, якщо змінюється час спільного проведення дозвілля з батьками. Іванченко Ю. наголошує, що в таких випадках важливо надавати дітям інформацію у зрозумілій формі про зміни, залучати їх до обговорення нового ритму життя та залишати простір для емоційної виразності [5]. Залучення арт-терапевтичних практик дозволяє дитині екологічно проявити внутрішні переживання, що підтверджується дослідженнями Малчюді С. [8].

6. Потреба у зовнішній підтримці. Родини, які зіткнулися з подібними трансформаціями, часто потребують психологічного супроводу. Литвин Л. наголошує на необхідності соціально-психологічної підтримки як ресурсу стабілізації сімейної системи. Це може включати участь у групах підтримки, консультаціях, а також впровадження технік самодопомоги [7].

7. Використання арт-терапевтичних інструментів. Арт-терапія, як зазначає Малчюді С., дозволяє родині через образотворчу діяльність пропрацювати приховані емоції, пов'язані зі зміною статусу,

страхами та невпевненістю [8]. Макніфф С. підкреслює, що саме в ситуаціях внутрішньосімейної кризи творчий процес може виступати засобом об'єднання та пошуку нового змісту в сімейній взаємодії [9].

8. Генерація нових адаптаційних механізмів. Карпенко А. визначає, що успішне подолання кризи безробіття залежить від здатності родини мобілізувати внутрішні ресурси, формувати нові традиції, цінності й ритуали, які відображають зміни в їхньому житті [6]. Це може включати як прості щоденні дії (спільні вечери, планування вихідних), так і більш глибокі трансформації світогляду.

Таким чином, працевлаштування після періоду безробіття виступає не лише економічним кроком до стабілізації фінансового становища родини, а й складним психологічним процесом, що охоплює всі рівні сімейної взаємодії. Це новий етап, який вимагає від усіх членів родини не лише звикання до нових умов, а й глибокої внутрішньої перебудови. Зміни, які відбуваються, торкаються питань ідентичності, самооцінки, довіри, взаєморозуміння та підтримки. Успішна адаптація до таких змін можлива лише за умови, якщо родина здатна мобілізувати власні психологічні ресурси, відкрита до конструктивного діалогу, здатна на емпатію і підтримку одне одного.

Особливо важливим є усвідомлення того, що не лише безробіття, а й сам факт працевлаштування може бути кризовим фактором, який потребує уваги. Це передбачає гнучкість у ролях, здатність переосмислювати обов'язки та приймати нову структуру життя. У таких обставинах доцільним є залучення методів психологічного супроводу: індивідуальне та сімейне консультування, групова підтримка, а також креативні методи – зокрема, арт-терапія, яка дозволяє емоційно розрядити напругу та сприяє формуванню нових способів взаємодії [8; 9].

Важливо, щоб фахівці – психологи, соціальні працівники, освітяни – мали чітке розуміння динаміки таких змін та могли вчасно надавати ефективну підтримку родинам у період трансформацій. Тільки комплексний підхід, який враховує як індивідуальні, так і системні особливості сімейного функціонування, дає змогу не лише пом'якшити наслідки змін, а й перетворити ситуацію працевлаштування на ресурс для розвитку, оновлення та зміцнення родинних стосунків [2; 6; 7].

Висновок. Сімейне безробіття – складний психологічний феномен, що впливає як на окремого індивіда, так і на функціонування всієї родинної системи. Це не лише втрата джерела доходу, а й глибоке емоційне випробування для всіх членів сім'ї, яке супроводжується змінами у ролях, комунікаціях, звичному способі життя та рівні самооцінки. У процесі працевлаштування одного з членів родини відбувається повторна трансформація всієї внутрішньосімейної динаміки, що вимагає адаптації, взаєморозуміння та часто – психологічного втручання.

Дослідження показує, що ефективний психологічний супровід у таких ситуаціях має спиратися не лише на індивідуальну роботу з безробітним, але й охоплювати всю сім'ю як систему. Це особливо важливо для підтримки емоційного благополуччя дітей, попередження конфліктів у подружжі та формування гнучкої моделі розподілу обов'язків і відповідальності [1; 4; 5]. Застосування методів арт-терапії, парного консультування, тренінгів комунікативної компетентності та сімейної психоедукації показує позитивну динаміку у зниженні напруги, підвищенні стресостійкості та розвитку внутрішніх ресурсів родини [7; 8; 9].

Психологічний супровід, орієнтований на взаємодію, адаптацію та підтримку, є критично важливим чинником успішного працевлаштування та збереження сімейної гармонії. У перспективі доцільним є створення цільових програм для сімей з безробітними членами на базі центрів зайнятості, соціальних служб, психологічних центрів, які поєднуюватимуть консультативну, просвітницьку та психотерапевтичну підтримку. Такий комплексний підхід дозволить не лише подолати наслідки безробіття, а й сприятиме укріпленню сімейних зв'язків, формуванню більш стійких та здорових моделей взаємин у майбутньому.

Література

1. Виноградова Н. Сімейна психологія в умовах соціальних трансформацій. Київ: Сфера, 2022. 168 с.
2. Волошина О. Психологія змін: адаптація родини до нових умов. Харків: Видавництво «Основа», 2021. 256 с.
3. Зелінська Г. Психологія родинних криз. Львів: Світ, 2020. 143 с.
4. Журавська С. Взаємодія в подружжі в умовах безробіття. Чернівці: Десна, 2021. 117 с.
5. Іванченко Ю. Психологічне благополуччя дітей у кризових родинах. Київ: Педагогічна думка, 2023. 152 с.
6. Карпенко А. Адаптаційні механізми родини у стані безробіття. Дніпро: АРТ-ПРЕС, 2020. 134 с.
7. Литвин Л. Соціально-психологічна підтримка родин: теорія і практика. Ужгород: Поліграфцентр, 2022. 172 с.
8. Malchiodi, C. A. Handbook of Art Therapy (2nd ed.). Guilford Press, 2012. 438 p.
9. McNiff, S. Art Heals: How Creativity Cures the Soul. Shambhala Publications. 2004. 580 p.



УДК 327.82:008(410)

КУЛЬТУРНА ДИПЛОМАТІЯ ЯК СКЛАДОВА ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Тимченко Анна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті аналізується роль культурної дипломатії Великої Британії як її «м'якої сили» у світовій політиці.

Ключові слова: Велика Британія, Україна, культурна, демократія, зовнішня політика, міжнародні культурні відносини.

Для багатьох сучасних європейських держав культурна дипломатія виступає пріоритетним напрямком зовнішньої політики. «Велика Британія зуміла виробити модель культурної дипломатії, яка зараз слугує взірцем для інших країн» [8].

Більшість зарубіжних учених аналізують культурну дипломатію у ширшому контексті досліджень дипломатії. Довгий час остання сфера розглядалася як маргінальна для теорії міжнародних відносин. Це було властиво як американському, так і європейському академічному середовищу. Наразі зарубіжна історіографія презентує як специфіку концептуалізації цього феномену в межах реалістичної, неоліберальної та конструктивістської парадигм, так і масштабний фактичний матеріал щодо розвитку культурної дипломатії Сполученого Королівства на сучасному етапі. Більшість українських авторів дотепер не ставили своїм завданням розгляд стратегії культурної дипломатії Великої Британії, дослідження її практики також носять фрагментарний характер. Це є ключовим аргументом на користь наукової актуальності теми статті.

Мета статті – визначити специфіку використання Великою Британією засобів культурної дипломатії в імплементації її сучасної зовнішньополітичної стратегії.

Для Великої Британії культурна дипломатія до 1940-х рр. не була пріоритетним напрямом зовнішньої політики, адже статус «колоніальної імперії» гарантував домінуючі позиції англійської мови та британської культури в країнах Азії та Африки. «Холодна війна» і деколонізація актуалізували для Лондона розробку нових зовнішньополітичних стратегій, які б забезпечили Сполученому Королівству статус впливового глобального політичного гравця. Для самої Британії вироблення ефективної культурної політики мала сприяти культурній консолідації, оскільки громадяни Шотландії, Вельсу та Північної Ірландії традиційно позиціонують себе як окремі нації, нетотожні англійській. У постбіполярний період культурна дипломатія й надалі лишається пріоритетним напрямом зовнішньої політики, що засвідчують регулярні дебати щодо неї у британському парламенті та збільшення обсягів її державного фінансування. [1, с. 39-40].

Побудова міжнародних культурних відносин ніколи не була аполітичною, і сам культурний сектор може проявляти тенденцію прив'язуватися до інших сфер політики, переосмислюючи відносини у позитивному ключі [8, с. 3]. Британська Рада робить важливий внесок у поширення впливу Великої Британії та зміцнення її «м'якої сили» завдяки своїй активній роботі в сфері культури та освіти в усьому світі. Наразі Рада створила власну глобальну мережу, яка об'єднує представництва у 229 містах у 111 країнах світу. Для зручності управління та ефективності ці понад 100 країн поділені на вісім географічних регіонів: Америка, Східна Азія, Європейський Союз, Близький Схід і Північна Африка, Південна Азія, Африка на південь від Сахари, Велика Британія, і Європа поза ЄС. Звіти закордонних культурно-просвітницьких офісів Британської Ради, опубліковані на інституційному веб-сайті [2], свідчать про гігантські масштаби її діяльності, що охоплює такі напрямки як англійська мова та іспити, мистецтво, наука і технології, зміна клімату, спорт, соціальне управління, навчання в школі, професійне навчання, молодіжні спільноти та вища освіта. Офіси в кожній країні жорстко не підпорядковуються лондонській штаб-квартирі, а діють самостійно, гнучко добираючи інструментарій відповідно до місцевих умов.

Міжнародні партнери Британської Ради включають три категорії: міжнародні установи та організації, органи місцевого самоврядування на всіх рівнях та місцевий приватний сектор або окремі особи. У постбіполярний період Рада часто виступала агентом міжнародних організацій з підтримки миру та сприяння розвитку, включаючи ООН, Світовий банк, Міжнародний валютний фонд, Європейський Союз, НАТО тощо. Ці організації та установи здебільшого надають фінансову або технічну підтримку, тоді як Британська Рада відповідає за реалізацію спеціальних програм і проєктів. У своїй роботі з урядами приймаючих країн

Британська Рада приділяє особливу увагу концепції взаємовигідної співпраці, що є особливо важливою у такій політично чутливій діяльності як культурна дипломатія. Приватні партнерства дозволяють Британській Раді істотно розширити аудиторію для своїх заходів й активізувати свою комерційну діяльність.

Пріоритетною сферою культурної дипломатії Сполученого Королівства є глобальна популяризація англійської мови. Британська Рада створила офіси та навчальні центри по всьому світу для розробки та викладання курсів англійської мови для іноземних студентів, а також інших курсів, пов'язаних з британською культурою та мовою, для збору та керування матеріалами та інформацією, надання професійних консультаційних послуг з питань мовної освіти, а також маркетингових планів та рекламних програм з викладання мови для навчальних закладів.

Британська Рада ліцензує понад 550 навчальних закладів - шкіл, коледжів та університетів - у Великій Британії для забезпечення високоякісного викладання англійської мови в 58 країнах. Вона також адаптує свої програми до конкретних вимог аудиторії, наприклад, англійська для дітей, англійська для підлітків, англійська для дорослих, англійська для університетів, англійська на робочому місці, англійська для компаній, англійська для миротворців, англійська для футболу тощо.

Міжнародна система тестування англійської мови (IELTS) є найважливішим із тестів на рівень володіння мовою, спонсором або співспонсором яких є Британська Рада. З моменту заснування у 1989 році IELTS є світовим лідером у сфері оцінювання англійської мови для навчання, імміграції та розвитку кар'єри завдяки своїй авторитетності, об'єктивності та безпеці. Більше 2,5 мільйонів осіб у 140 країнах і територіях щороку складають тест IELTS. Крім того, Британська Рада спільно з іншими організаціями та інституціями Сполученого Королівства проводить професійно-технічні, вступні та університетські іспити, які перевіряють не лише знання мови, але й професійну компетентність. Зараз Рада співпрацює з понад 150 академічними та професійними екзаменаційними установами та університетами Великої Британії, щоб через 124 міжнародні центри тестування надати британську кваліфікацію тим, хто вивчає англійську в усьому світі [6].

Важливою сферою діяльності є співробітництво з іноземними урядами для вдосконалення національних систем навчання та професійного розвитку вчителів англійської мови. В Європі ця колаборація має довгу історію і представлена, зокрема, програмою двомовної освіти в Іспанії, інтегрованою програмою вивчення мови у Франції та програмою вдосконалення викладання англійської мови в Німеччині. З 2006 року Британська Рада співпрацює з міністерствами освіти та урядовими департаментами Венесуели, Індії, Пакистану та Південної Африки над широким спектром реформ навчання англійської мови та фахової підготовки вчителів.

У 2018 році від імені Уряду Сполученого Королівства Британська Рада спільно з урядами Аргентини, Колумбії, Мексики, Перу та Чилі встановила систему акредитації ступенів для сприяння мобільності та співпраці у сфері вищої освіти у Великій Британії та Латинській Америці.

У Китаї Британська Рада безпосередньо відповідає за двосторонні освітні угоди, організовує щорічні саміти міністрів освіти Великої Британії та КНР та співпрацює з Екзаменаційним центром Міністерства освіти Китаю для сприяння міжнародному вирівнюванню іспитів з англійської мови.

Для подальшого посилення ефективності британської культурної дипломатії Рада імплементує «відкритий та самовідданий; експертно-інклюзивний; оптимістичний і сміливий» підходи як свої цінності. Ці цінності зосереджені на почуттях людей і наближають культурну дипломатію до її суб'єкта та клієнта [6].

У квітні 2014 року делегати з 70 країн зібралися у США на щорічній конференції Британської Ради Going Global, де була презентована аналітична стаття «Глобальний вплив політики вищої освіти». Її обговорення засвідчило, що зусилля Британської Ради з популяризації англійської мови досягли колосальних успіхів. У сучасному світі англійська мова стала глобальною лінгва франка; разом з глобалізацією економіки відбувається глобалізація культури, і англосаксонська культура, в яку вкорінена англійська, є домінуючою. З невинним поширенням навчання і використання англійської мови в усьому світі, англійська культура, спосіб життя та цінності англосаксонських суспільств тихо вплинули на неанглосаксонські країни. Все це і є великою «м'якою силою», що забезпечує значні економічні вигоди та культурну привабливість для Великої Британії.

Для іноземних студентів освіта у Великій Британії посідає друге місце у світі за привабливістю. «Освітня дипломатія» як один із пріоритетних напрямів культурної дипломатії займається просуванням британської освіти за кордоном, забезпечуючи тим самим вплив на майбутні еліти держав світу. Її основними напрямками є сприяння реформуванню національних систем шкільної освіти, реалізація міжнародних партнерських проєктів у галузі вищої освіти, підтримка програм професійного розвитку, передусім для безробітної молоді, за кордоном. Наприклад, фінансований з 2006 року Міністерством міжнародного розвитку (DFID) проєкт HE Links мав на меті забезпечити розбудову потенціалу вищої освіти в країнах, що розвиваються [5]. Британська Рада вже понад півстоліття діє як місток для експорту британської освіти, надаючи різноманітні можливості іноземній молоді, зацікавленій у навчанні у Великій Британії, співпрацюючи з університетами, пропонуючи курси загальної англійської та бізнес-англійської для студентів і викладачів, а

також різні види авторитетних і професійних тестів з англійської мови в усьому світі. Наразі Британська Рада керує понад 200 стипендіальними програмами, зокрема, стипендіями та грантами уряду Великої Британії *Aspiring Leaders Scholarships and Bursaries*, стипендіями та грантами Співдружності Націй, стипендією Маршалла (для громадян США), стипендією *Hornby Education Foundation Scholarship* тощо. 1984 року Форін офіс заснував стипендію для навчання у Великій Британії потенційних майбутніх лідерів, яка нині відома як *Чівнінг* і доступна для громадян 160 країн світу. Через адміністрування цієї стипендії Британська Рада має можливість будувати відносини з 350 000 осіб, які щорічно вивчають англійську мову в її представництвах в інших країнах. Вона також має доступ для здійснення чіткого профілювання більш ніж 800 000 осіб, які складають іспити, що організовуються щороку [7, с. 81].

Сполучене Королівство також активно імплементує «наукову дипломатію», ставлячи за мету об'єднати вчених і дослідників з усього світу, надаючи їм інформацію про те, як отримати доступ до фінансування та працювати у Великій Британії, а також заохочуючи громадянське суспільство обговорювати такі питання, як наука та сталий розвиток. Зокрема, Британською Радою адмініструється низка дослідницьких проектів з питань зміни клімату [5].

Зміна урядового фінансування Британської Ради у період між 2006 і 2018 роками спричинила збільшення уваги до виконання нею проектів з акцентом на міжнародний розвиток. До 2018 року Рада витратила 136 мільйонів фунтів стерлінгів із свого 168 мільйонного гранту від Міністерства закордонних справ і у справах Співдружності на ОПР (офіційну допомогу для розвитку) країн Африки, Близького Сходу і Південної Азії. В Уганді, наприклад, Британська рада запросила представників усіх верств суспільства, включно з урядовим Міністерством гендерних питань, провести дослідження та обговорити проблеми різноманітності, з якими стикаються люди та організації. Протягом трьох місяців в Уганді був прийнятий Закон про рівні можливості [6]. У Республіці Союзу М'янма, чверть мільйона людей використовують бібліотеки Британської Ради для доступу до мережі Інтернет без цензури, що дозволяє їм отримати британський досвід, досвід зі свободи вираження думок у безпечному, відкритому середовищі та відчути міжнародну культуру [9, First Report, 2014; par. 248]. Ці проекти орієнтовані на налагодження міжнародних контактів і розвитку стосунків, але ці стосунки також мають на меті просування певних цінностей.

Діяльність Британської Ради у сфері культури охоплює як мистецтво, так і соціальний сектор. Мистецькі проекти демонструють світові яскраві та інноваційні креативні індустрії Великої Британії та водночас збагачують культурний ландшафт Сполученого Королівства, надаючи британській аудиторії доступ до світової культурної спадщини. Окрім того, мистецькі програми Ради стимулюють соціальні зміни, сприяють співпраці та мережевій комунікації, а також просувають культурні навички, необхідні для розвитку глобальної креативної економіки, а також допомагають митцям співпрацювати на міжнародному рівні, отримуючи фінансування від британського уряду. У 2018-2019 роках 39 000 осіб з усього світу взяли участь у мистецьких заходах, організованих Британською радою.

Велике значення для культурної дипломатії Великої Британії, має привабливість масової культури країни, зокрема її «внесок у сучасну світову попмузику, літературу та кінематограф. Британські романи, фільми й серіали набули рекордної популярності: імена Гаррі Поттера, коміка Містера Біна, агента Джеймса Бонда й Доктора Хто знає весь світ». Британська рада у своїй діяльності активно використовує новітні технології й пропонує широкий спектр інформаційних послуг для реалізації унікальних культурних та освітніх проектів у країнах перебування [1, с. 41].

Соціальні програми Британської Ради допомагають окремим особам та установам за кордоном отримати навички, необхідні для створення прозорих умов діяльності НУО, зміцнення громадянського суспільства, розширення доступу до правосуддя та сприяння верховенству права. Низка проектів надають підприємцям можливості для розвитку бізнесу та працевлаштування, ділячись знаннями та досвідом Великої Британії у сфері соціально орієнтованого підприємництва. До сфери культурної дипломатії можна віднести і заходи з формування навичок та покращення згуртованості громади через уроки фізичного виховання; допомоги жінкам і дівчатам у розвитку впевненості і навичок для більш повної участі в житті суспільства. Яскравим прикладом є програма «Активні громадяни» (*Active Citizens*), яка націлена на покращення міжкультурного діалогу і соціального розвитку. Цей проєкт стартував у 2009 році та реалізується більш ніж у 40 країнах світу. Загалом, програма нараховує понад 5 000 розпочатих соціальних проєктів, до яких залучено близько 130 000 громадян з різних держав [4].

Отже, мета культурної дипломатії Сполученого Королівства полягає в тому, щоб привернути увагу людей за кордоном до британської креативності та наукових інновацій, а також розширити їхнє знайомство з різноманітністю британської культури. Як декларує керівництво Британської ради, «наша робота зміцнює безпеку, процвітання та вплив Великої Британії, і таким чином допомагає зробити світ кращим і безпечнішим» [3].

Література

1. Культурна дипломатія: навч. посіб. / за заг. ред. І.Б. Матяш, В.М. Матвієнка; Інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка; Наукове товариство історії дипломатії та міжнародних відносин. Київ: ДП «ГДІП», 2021. 252 с.
2. British Council Official Website. URL: [http:// www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org)
3. British Council (2018b). Corporate Plan 2018-2020. URL: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/2018-20-corporate-plan.pdf>
4. British Council. History. URL: <http://www.britishcouncil.org/organisation/history>
5. Fisher, A. (2020). Four Seasons in One Day the Crowded House of Public Diplomacy in the United Kingdom. In N. Snow, & N. J. Cull (Eds.), Routledge Handbook of Public Diplomacy. 2nd ed. Routledge. 528 p.
6. Jingyi, Zhou. (2022). The Role of British Council in UK Culture Diplomacy. Open Journal of Political Science. Vol.12. No.4.
7. Leonard, M., Stead, C., Smewing, C. (2002). Public Diplomacy. London: Foreign Policy Centre. 183 p.
8. Mytsyk, L. (2022). European Experience of Institutionalization and Implementation of Cultural Diplomacy. *Problemy i wyzwania współczesności oczami młodych badaczy z Polski, Ukrainy i Kazachstanu*. Warszawa: Elipsa. 63-74.
9. The Committee on Soft Power and the UK's Influence. UK Parliament. URL: <http://www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/lords-select/softpower-and-the-uks-influence>



УДК 37.013.4:159.922.7

ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ ЯНУША КОРЧАКА В КОНТЕКСТІ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Тіхонов Анатолій, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, III курсу Навчально-наукового інституту природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджується актуальність гуманістичних ідей видатного польсько-єврейського педагога Януша Корчака для захисту прав дитини та ефективної протидії булінгу в сучасному освітньому середовищі. Педагогічна спадщина Корчака, заснована на безумовній повазі до дитини як повноцінної особистості, її праві на власну думку та самовизначення, є цінним фундаментом подолання насильства у шкільному колективі. Дослідження акцентує увагу на ключових принципах Корчака: повага до дитини, право на власну думку та індивідуальність, дитяче самоврядування (зокрема, «товариський суд»), розвиток відповідальності та роль дорослого як уважного спостерігача і помічника. Проведено порівняльний аналіз цих ідей із сучасними антибулінговими програмами, виявлено їхні спільні риси та унікальні доповнення, які пропонує Корчак, зокрема, у розширенні прав і можливостей учнів через дитяче самоврядування та відновне правосуддя. Розглядаються можливості адаптації цих принципів для протидії різним формам булінгу, включно з кібербулінгом, шляхом формування культури гідності, соціально-емоційної компетентності та активної участі учнів у створенні безпечного освітнього простору. Висновки статті підтверджують незмінну актуальність спадщини Корчака та пропонують конкретні шляхи її інтеграції у сучасні педагогічні практики для створення шкіл, вільних від насильства.

Ключові слова: Януш Корчак, гуманістична педагогіка, права дитини, булінг, цькування, протидія булінгу, повага до дитини, дитяче самоврядування, відповідальність, шкільний клімат, кібербулінг, відновне правосуддя, культура гідності.

Постановка проблеми. Януш Корчак, справжнє ім'я Генрик Гольдшміт, був видатним польсько-єврейським лікарем-педіатром, педагогом та письменником [12, с. 3–10], чия гуманістична педагогіка глибоко вкорінена в принципах поваги до дитини та визнання її прав. Його підхід до виховання базувався на переконанні, що дитина є повноцінною людиною, яка заслуговує на повагу, розуміння та підтримку в її розвитку. У сучасному світі, позначеному зростанням різних форм насильства та агресії, звернення до гуманістичної спадщини Корчака є особливо важливим.

Однією з найгостріших соціально-педагогічних проблем сучасності залишається булінг, або цькування, що визначається як «систематичне зловживання владою, що проявляється через фізичну, вербальну або психологічну агресію» [14, с. 9]. Незважаючи на численні програми та ініціативи, спрямовані на

протидію цьому явищу, булінг продовжує завдавати значної шкоди дітям та підліткам. Це явище не лише завдає глибоких психологічних травм дітям, які стають його жертвами, підвищуючи ризик розвитку депресії та тривожних розладів [1, с. 601–605], але й негативно впливає на загальний клімат у навчальному закладі, руйнує основи довіри та безпеки, порушує фундаментальні права дитини на захист від насильства та на освіту в безпечному середовищі, гарантовані міжнародними угодами, зокрема Конвенцією ООН про права дитини [8, ст. 19, 28]. Масштаби проблеми підтверджуються і сучасними моніторингами стану дотримання прав дитини в Україні [13, с. 23], де наголошується на високому рівні агресивної поведінки серед підлітків.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в пошуку нових та ефективних підходів до профілактики та подолання булінгу, які б ґрунтувалися на глибоких гуманістичних цінностях та принципах. Необхідність спиратися на гуманістичні ідеї в педагогіці має глибоке історичне коріння. Ще педагоги епохи Відродження "піддали різкій критиці всю середньовічну схоластичну систему виховання та навчання, протиставили їй таке виховання, що розвиває людину розумово і фізично, формує в неї високі моральні якості" [5, с. 34]. Гуманістичний підхід, що "проголошував загальну повагу до дитячої особистості, заперечував сувору дисципліну та тілесні покарання" [5, с. 35], є особливо актуальним сьогодні у протистоянні насильству та неповазі в шкільному середовищі. Більше того, сучасна українська освіта також декларує опору "на за-садах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями" [5, с. 218], що створює нормативне підґрунтя для впровадження гуманістичних практик, таких як пропонувані Корчаком.

Ключове питання дослідження: як саме гуманістичні ідеї Януша Корчака, зокрема його акцент на повазі, праві на власну думку, дитячому самоврядуванні та відповідальності, можуть бути адаптовані та застосовані в сучасних умовах для запобігання та подолання булінгу.

Актуальність дослідження. В умовах, коли форми булінгу ускладнюються, зокрема через поширення кібербулінгу [16, с. 77], а традиційні методи протидії часто виявляються недостатньо ефективними [4, с. 48–54], виникає нагальна потреба у глибокому переосмисленні підходів до виховання та взаємодії в дитячому колективі. Наслідки булінгу є руйнівними для дітей та підлітків, впливаючи на їхнє психічне здоров'я, самооцінку, академічну успішність та соціальну адаптацію.

Януш Корчак був одним із перших педагогів [12, с. 45–50; 20, с. 30–35], який глибоко розумів дитячу природу та послідовно відстоював права дитини, розглядаючи її як повноцінну особистість, гідну поваги та уваги. Його педагогічна спадщина, що ґрунтується на принципі поваги до дитини як до "людини сьогоднішнього дня", а не лише майбутнього, є особливо цінною. При цьому численні дослідження свідчать, що «позитивний шкільний клімат є ключовим фактором у профілактиці булінгу» [2, с. 182]. Гуманістичні ідеї Януша Корчака пропонують ціннісний фундамент для побудови безпечного та підтримувального освітнього середовища, яке сприяє формуванню «культури гідності» [23, с. 45–58]. Адаптація принципів Корчака (повага до дитини [9, с. 25], визнання її прав [20, с. 45–50], розвиток самостійності) до сучасних реалій може стати ключовим елементом у формуванні культури нетерпимості до будь-яких проявів насильства.

Саме тому аналіз взаємозв'язку між педагогічною спадщиною Корчака, що не втрачає своєї значущості [6, с. 45], та сучасними стратегіями протидії булінгу є надзвичайно актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження педагогічної спадщини Януша Корчака свідчать про його глибоке розуміння природи дитини та її прав. У своїх працях, таких як "Як любити дитину" та "Право дитини на повагу", Корчак заклавав основи гуманістичної педагогіки, в центрі якої перебуває дитина з її потребами та гідністю. Наукові публікації з цієї теми можна згрупувати за кількома напрямками:

- **Праці про Януша Корчака та його педагогічну спадщину:** Спадщина Януша Корчака є предметом постійного інтересу дослідників його життя та творчості (І. П. Фальковська [20], Б. Дж. Ліфтон [12], Дж. Кьорчнер [6]). Аналізуються ключові педагогічні принципи, такі як визнання дитини суб'єктом виховання [12, с. 78], досвід Корчака в «Домі сиріт» та «Нашому Домі» [12, с. 210–235], його літературні та публіцистичні твори [9; 10; 11].

- **Дослідження проблеми булінгу:** Проблема булінгу широко досліджується в сучасній психологічній та педагогічній науці (праці Д. Ольвеуса [14, с. 40–65], О. Воронцової, Б. Жебровського та ін.). Вивчаються його причини, види, наслідки [1, с. 601–610], розробляються програми профілактики та втручання, ефективність яких проаналізовано у систематичних оглядах [24, с. 27–30]. Особливу увагу приділено також новим формам, таким як кібербулінг, що стає значною проблемою в підлітковому середовищі України [16, с. 75–76].

- **Недостатність досліджень зв'язку педагогіки Корчака та проблеми булінгу:** Існує певний дефіцит досліджень, які б системно аналізували саме взаємозв'язок гуманістичних ідей Корчака та їх практичне застосування у сучасних програмах протидії булінгу. Так, наприклад, у методичних посібниках з протидії булінгу [4] або в узагальнюючих працях про Корчака [20] цей аспект висвітлюється побіжно і не

має докладного розгляду. Переважно наголошується на загальному гуманістичному потенціалі його педагогіки [20, с. 250–261], без детального розгляду конкретних механізмів (наприклад, «товариський суд» чи дитяче самоврядування [10, с. 85–92; 25, с. 112], принцип відповідальності як можливості виправлення [3, с. 63]) і того, як вони можуть працювати саме в контексті профілактики та подолання булінгу.

• **Дослідження ефективності сучасних антибулінгових програм:** Існуючі дослідження оцінюють результативність різних підходів до протидії булінгу, включаючи цілісні шкільні програми, соціально-емоційне навчання, відновну юстицію та медіацію, демонструючи як їхні переваги, так і недоліки (як згадано вище, ефективність програм аналізується у систематичних оглядах [24, с. 27–30]).

Отже, існує потреба у подальшому дослідженні потенціалу гуманістичних ідей Януша Корчака, зокрема його конкретних педагогічних інструментів, для розв'язання проблеми булінгу в сучасному освітньому контексті.

Мета дослідження. Основною метою цього дослідження є глибокий аналіз релевантності та потенціалу застосування ключових гуманістичних ідей Януша Корчака для запобігання та подолання булінгу в сучасному освітньому середовищі.

Конкретні завдання дослідження включають:

- Визначити основні гуманістичні принципи педагогіки Януша Корчака.
- Описати сучасне розуміння проблеми булінгу, включаючи його визначення, форми, причини та наслідки.
- Проаналізувати можливості адаптації та застосування кожної з ключових ідей Януша Корчака (повага, право на власну думку, дитяче самоврядування, відповідальність) для профілактики булінгу в освітньому середовищі.
- Виявити та проаналізувати сучасні дослідження та практичні ініціативи, які використовують принципи Януша Корчака для боротьби з булінгом.
- Порівняти підходи до протидії булінгу, що базуються на ідеях Корчака, з іншими сучасними методиками та оцінити їхню ефективність та обмеження.
- Сформулювати висновки про актуальність гуманістичних ідей Януша Корчака для вирішення проблеми булінгу в сучасному суспільстві та запропонувати можливі шляхи їхньої адаптації та впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Гуманістичні ідеї Януша Корчака та їх потенціал у протидії булінгу

Педагогічна система Януша Корчака, що формувалася в умовах багаторічної роботи з дітьми у складних соціальних обставинах [12, с. 90–105], спирається на **глибоку віру в дитину та визнання її повноцінною особистістю** [9, с. 5–15; 20, с. 30–35]. Це й зумовило її антитоталітарний, гуманістичний характер. Розглянемо ключові ідеї Корчака та їхній зв'язок із сучасними підходами до запобігання та подолання булінгу.

Повага до дитини: Центральна ідея Корчака – вимога безумовної поваги до дитини як до людини теперішньої [9, с. 25], яка володіє вродженою гідністю та правами з моменту народження. Він наголошував на необхідності ставитися до дітей з тією ж повагою, що й до дорослих, визнаючи важливість їхнього "сьогоднішнього дня", унікального внутрішнього світу, права бути собою, помилятися, радіти життю, мати повагу до своєї власності та таємниць. Таке глибоке шанування дитини кидає виклик нерівності влади, яка є ключовим елементом булінгу. Якщо розглядати булінг як крайній прояв неповаги [14, с. 9–11], то побудова культури справжньої поваги до кожної дитини, «культури гідності» [19, с. 26; 23, с. 45–50], підриває саму основу, на якій процвітає булінг – уявну чи реальну перевагу одних над іншими.

Право дитини на власну думку та індивідуальність: Корчак твердо вірив у право дитини висловлювати власні думки, брати активну участь в обговореннях та мати повагу до своїх поглядів. У своїх дитячих будинках він створював платформи для дитячого голосу (дитячий парламент, газета "Малий Пшегляд"). Коли діти відчувають, що їх чують і їхня думка має значення, розвивається почуття причетності та значущості. Корчак також відстоював право дитини на власний шлях розвитку, навіть із можливими помилками [11, с. 112–120]. Це важливо для прийняття різноманітності у колективі та створення інклюзивного середовища. В інклюзивній освіті, де діти часто відрізняються за потребами, це допомагає формувати толерантність [7, с. 138] і зменшує ризик цькування "інакших".

Дитяче самоврядування та «товариський суд»: Корчак був новатором у впровадженні дитячого самоврядування, створюючи такі інституції, як Рада самоврядування та «Товариський суд» [10, с. 85–92; 25, с. 112]. Ці структури надавали дітям право голосу у встановленні правил, вирішенні конфліктів та управлінні життям колективу, розвиваючи навички самоконтролю та відповідальності за спільноту [20, с. 180–195]. Дитяче самоврядування може бути потужним інструментом для запобігання булінгу,

створюючи демократичне середовище. Сучасними аналогами таких підходів можна вважати практики медіації ровесників [17, с. 41–50] та підходи відновного правосуддя [21, с. 60–85; 26, с. 25], де метою є відновлення стосунків, а не лише покарання. Важливо враховувати необхідність ретельного впровадження самоврядування під керівництвом дорослих для запобігання зловживанням.

Відповідальність: Педагогіка Корчака наголошувала на особистій та спільній відповідальності дітей за свої вчинки та добробут спільноти. Він розглядав відповідальність не як покарання, а як можливість виправлення та зростання [3, с. 63; 10, с. 101–115]. Виховання почуття відповідальності може сприяти створенню турботливого клімату, де учні враховують вплив своїх дій. У контексті боротьби з булінгом це означає залучення всіх учасників до процесу відновлення справедливості. Крім того, важливим аспектом є активна позиція свідків булінгу, чия бездіяльність здатна підтримувати агресора [14, с. 60–65]. Сучасні антибулінгові програми також роблять акцент на ролі свідків та заохоченні їх до втручання («захисників») [4, с. 115–128; 17, с. 70–75].

Роль дорослого як уважного спостерігача і помічника: У Корчака вихователь – не суворий наглядач, а «спостерігач і помічник», який уникає зайвого втручання, але завжди готовий підтримати дитину [11, с. 200–215]. Це не означає пасивності у випадках насильства. З позиції протидії булінгу це передбачає створення атмосфери довіри та швидку і системну реакцію педагогів: не ігнорування, а підтримку жертви, роботу з агресором (направлену на усвідомлення та зміну поведінки) і «групою спостерігачів» [15, с. 127–130; 4, с. 130–140].

Сучасне розуміння проблеми булінгу: Для повноти картини важливо нагадати сучасне визначення булінгу, яке включає три основні елементи: небажана агресивна поведінка, спостережуваний або відчутний дисбаланс влади та повторення або висока ймовірність повторення. Булінг може проявлятися в різних формах (фізичний, вербальний, соціальний/реляційний, кібербулінг). Причини є багатограними (індивідуальні, сімейні, шкільні фактори, динаміка групи), а наслідки серйозні для всіх учасників (жертв, кривдників, свідків).

Адаптація та застосування ідей Януша Корчака для запобігання булінгу:

Повага до дитини як основа протидії булінгу: Створення шкільного середовища, де панує атмосфера поваги та де кожен учень відчуває себе цінним та почутим, може стати ефективним захистом від булінгу. Практичні стратегії можуть включати активне слухання проблем учнів, визнання їхніх емоцій та забезпечення їхнього залучення до обговорень у класі та школі. Пріоритет поваги дозволяє школам безпосередньо кинути виклик дисбалансу влади, який підживлює булінг. Коли учні почуваються шанованими, вони менш схильні домінувати над іншими або принижувати їх, а жертви з більшою ймовірністю почуватимуться достатньо безпечно, щоб повідомляти про випадки булінгу. Шанобливе середовище сприяє розвитку емпатії та розуміння, роблячи булінгову поведінку соціально неприйнятною. Педагоги можуть моделювати шанобливу поведінку та відкрито навчати учнів важливості поваги у їхніх взаємодіях. Наприклад, вчитель може заохочувати учнів висловлювати свою думку без страху бути висміяними, а також втручатися, коли бачить прояви неповаги між учнями.

Право дитини на власну думку у формуванні безпечного середовища: Запровадження механізмів, які дозволяють учням висловлювати свою думку щодо шкільних правил, політики безпеки та взаємодії між однолітками, може надати їм можливість брати активну участь у запобіганні булінгу. Приклади таких механізмів включають учнівські опитування, скриньки для пропозицій та регулярні класні збори, де учні можуть висловлювати свої занепокоєння та ідеї щодо шкільної безпеки та булінгу. Надання учням права голосу у створенні безпечного середовища сприяє розвитку почуття відповідальності. Коли учні відчувають, що їхня думка має значення, вони більше зацікавлені у підтримці позитивного шкільного клімату та менш схильні до участі або толерування булінгу. Наприклад, в українській школі можна створити учнівську раду, яка б регулярно обговорювала питання шкільного життя, включаючи проблеми булінгу, та пропонувала шляхи їхнього вирішення.

Дитяче самоврядування як інструмент профілактики булінгу: Адаптація моделі дитячого самоврядування Корчака, наприклад, через створення учнівських антибулінгових комітетів або програм підтримки однолітків (за належного нагляду та керівництва дорослих), може надати учням можливість самостійно вирішувати проблеми булінгу у своєму середовищі. Потенціал учнівських судів або програм медіації (за умови їхнього обережного впровадження та використання не як основної реакції на булінг) може допомогти у вирішенні незначних конфліктів та сприяти порозумінню між учнями. Важливо підкреслити обмеження використання лише медіації однолітків у випадках булінгу, де існує дисбаланс влади. Залучення учнів до самоврядування може створити культуру, де булінг вирішується самими учнями, сприяючи розвитку почуття колективної відповідальності та заохочуючи свідків втручатися. Наприклад, в українській школі учнівський

антибулінговий комітет може займатися роз'яснювальною роботою серед однолітків, організовувати акції проти булінгу та допомагати жертвам булінгу звертатися за допомогою до дорослих.

Адаптація до сучасних викликів: кібербулінг: Сьогодні булінг має і цифровий вимір. Аби протидіяти кібербулінгу [16, с. 75–76], актуально переносити корчаківські ідеї поваги [9, с. 25–28], усвідомленої відповідальності [10, с. 150–160] та «демократичного спілкування» у віртуальний простір. Це нерозривно пов'язано з медіаосвітою [4, с. 150–162], що формує компетентність учнів у соціальних мережах і вчить безпечної поведінки онлайн.

Роль відповідальності у створенні сприятливого клімату: Виховання почуття особистої та колективної відповідальності серед учнів може сприяти створенню шкільного клімату, який не заохочує булінг. Стратегії можуть включати призначення учням ролей та обов'язків у класі та школі, заохочення їх до відповідальності за свої дії та пропагування поведінки "захисника", коли учні безпечно втручаються або повідомляють про випадки булінгу. Коли учні розуміють, що вони відповідають за свої вчинки та зобов'язані піклуватися одне про одного, булінг стає менш імовірним, а у разі його виникнення – більш імовірним для вирішення. Наприклад, в українських школах можна запровадити програми, які заохочують учнів брати участь у волонтерських проектах, спрямованих на допомогу тим, хто цього потребує, що сприятиме розвитку емпатії та відповідальності.

Таблиця 1

Адаптація принципів Януша Корчака для запобігання булінгу

Принцип Януша Корчака	Адаптація та застосування для запобігання булінгу
Повага до дитини	Створення шкільного етосу, де кожен учень відчуває себе цінним та почутим; активне слухання учнів, валідація їхніх емоцій; забезпечення включення учнів до обговорень шкільних питань; моделювання шанобливої поведінки педагогами.
Право дитини на власну думку	Запровадження механізмів для висловлення учнями своєї думки щодо шкільних правил та політики безпеки (опитування, скриньки пропозицій, класні збори); заохочення учнів брати участь у прийнятті рішень, що їх стосуються.
Дитяче самоврядування	Створення учнівських антибулінгових комітетів або програм підтримки однолітків (за нагляду дорослих); обережне використання програм медіації однолітків для вирішення незначних конфліктів; залучення учнів до розробки та впровадження шкільних правил.
Відповідальність	Призначення учням ролей та обов'язків у школі; заохочення учнів брати на себе відповідальність за свої дії; пропагування поведінки "захисника", коли учні безпечно втручаються або повідомляють про випадки булінгу.

Сучасні дослідження та практичні ініціативи: Сучасні антибулінгові програми часто відображають принципи Корчака, навіть якщо це не завжди явно зазначено. Програми, спрямовані на розвиток емпатії, заохочення учнівського голосу, створення позитивного шкільного клімату та використання практик відновної юстиції, перегукуються з його філософією. Існують також програми, які навчають свідків булінгу втручатися. Хоча прямих посилань на Корчака в сучасних антибулінгових програмах може бути небагато, багато сучасних підходів поділяють його базові принципи, такі як акцент на емпатії, повазі та створенні позитивного та інклюзивного шкільного середовища. Загальною тенденцією є перехід до більш цілісних та орієнтованих на учнів підходів, що відповідає ідеям Корчака.

Порівняльний аналіз з іншими сучасними методиками: Підходи, що ґрунтуються на ідеях Корчака, мають схожість з такими відомими програмами, як Програма Олвеуса з профілактики булінгу та "Другий крок", особливо в їхньому фокусі на загальношкільних змінах та створенні позитивного клімату. Однак філософія Корчака вирізняється особливим акцентом на учнівській автономії та самоврядуванні, що може бути цінним доповненням до існуючих антибулінгових програм, які часто більше зосереджені на ініціативах дорослих та навчальних програмах. Існує значний потенціал інтеграції принципів Корчака з практиками відновної юстиції, де відновлення шкоди та сприяння порозумінню узгоджуються з акцентом Корчака на повазі та емпатії. Водночас, обмеження покладання виключно на медіацію однолітків у випадках булінгу узгоджуються з розумінням Корчаком дисбалансу влади в таких ситуаціях. Впровадження дитячого самоврядування в сучасних школах може зіткнутися з такими викликами, як необхідність спеціальної підготовки педагогів для фасилітації цього процесу, ризик формалізації учнівських органів самоврядування та можливий опір з боку адміністрації, яка може побоюватися втрати контролю. Проте, за умов належної підтримки та впровадження, ці ініціативи можуть суттєво покращити шкільний клімат та знизити рівень булінгу. Філософія Корчака пропонує унікальний акцент на розширенні прав і можливостей дітей через самоврядування та повагу до їхньої автономії, що може бути цінним доповненням до існуючих антибулінгових програм, які часто більше зосереджені на втручаннях дорослих та навчанні на основі

навчальних планів. У той час як сучасні програми надають цінні рамки та стратегії, ідеї Корчака можуть збагатити ці підходи, роблячи більший акцент на учнівській агенції та участі у створенні безпечної та шанобливої шкільної спільноти.

Висновки. Гуманістичні ідеї Януша Корчака, сформульовані майже століття тому [9; 11], залишаються надзвичайно актуальними у сучасному освітньому середовищі, особливо в контексті вирішення проблеми булінгу [6, с. 45; 7, с. 138]. Його підхід, що ставить у центр уваги дитину, її права та гідність [20, с. 265–270], пропонує ціннісну основу для формування безпечного, позитивного та інклюзивного шкільного клімату, менш сприятливого для цькування.

Однак, впровадження корчаківських ідей вимагає не точкових заходів, а глибинної зміни філософії взаємодії в освітньому просторі [4, с. 190–195]. Це передбачає переорієнтацію на гуманістичні, діалогові та відновлювальні практики [21, с. 15–25; 26, с. 25–30], спрямовані на створення «культури гідності» [23, с. 170–185], розвиток соціально-емоційних компетентностей учнів [18, с. 50–53] та розширення їхньої участі у прийнятті рішень, що стосуються шкільного життя, що, в свою чергу, зменшує ризик виникнення булінгу.

Аналіз підтвердив, що ключові принципи педагогіки Корчака (повага, дитяче самоврядування, відповідальність, роль дорослого як помічника) можуть бути ефективно адаптовані в сучасні програми запобігання булінгу [22, с. S12–S14]. Хоча сучасні антибулінгові програми пропонують цінні стратегії, інтеграція філософії Корчака, особливо її акценту на розширенні прав і можливостей учнів та їхній автономії, може забезпечити більш цілісний та стійкий підхід. Застосування його принципів здатне підвищити результативність існуючих науково обґрунтованих підходів [14, с. 80–85; 24, с. 40–45], посилюючи дитячу активність та спільну відповідальність за здоровий клімат у колективі.

Результати цього дослідження можуть бути корисними для вчителів, шкільних психологів та адміністрації шкіл у розробці та впровадженні ефективних антибулінгових стратегій, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричне вивчення ефективності впровадження конкретних аспектів педагогіки Корчака в сучасних школах України.

Література

1. Arseneault, L. Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2021. Vol. 62, No. 5. P. 601–624.
2. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*. 2009. Vol. 111, No. 1. P. 180–213.
3. Efron, S. E. Janusz Korczak: Legacy of a practitioner-researcher. *Journal of Curriculum and Supervision*. 2005. Vol. 20, No. 1. P. 54–76.
4. Запобігання та протидія булінгу (цькуванню) в закладах освіти: Наук.-метод. посіб. / кол. авт. ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; МОН України, Ін-т обдарованої дитини НАПН України. Київ, 2023. 248 с.
5. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. / уклад. Є. І. Коваленко, О. В. Самойленко, О. С. Філо-ненко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 269 с.
6. Kirchner, J. Reclaiming Korczak: Transformative Pedagogy in Turbulent Times. Information Age Publishing, 2021.
7. Ковальчук Г. П. Актуалізація гуманістичних ідей Януша Корчака в контексті викликів інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 88. С. 135–140.
8. Конвенція про права дитини: Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 07.04.2025).
9. Корчак Я. *Право дитини на повагу* / пер. з пол. В. Каденка. Київ : Наш формат, 2020. 112 с.
10. Корчак Я. *Правила життя. Педагогіка для дітей і дорослих* / пер. з пол. І. Ковальчук. Львів : Свічадо, 2011. 184 с.
11. Корчак Я. *Як любити дитину* / пер. з пол. Київ : КМ-БУКС, 2019. 288 с.
12. Lifton, B. J. *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. St. Martin's Griffin, 2005.
13. Моніторинг дотримання прав дитини в умовах воєнного стану в Україні: результати та рекомендації. Аналіт. звіт громад. орг. Київ, 2024. 95 с.
14. Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, 1993.
15. Olweus, D., Limber, S. P. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010. Vol. 80, No. 1. P. 124–134.
16. Петренко О. С. Кібербулінг як соціально-психологічна проблема в підлітковому середовищі України. *Український вісник психоневрології*. 2023. Т. 31, вип. 3 (116). С. 75–81.
17. Практики вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти: посібник / за заг. ред. М. Сейми. Київ : ЮНІСЕФ, 2019. 96 с.

18. Романовська Д. Д., Нагула О. І. Впровадження програм соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) як інструмент формування безпечного освітнього середовища. *Освітній простір України*. 2024. № 1 (33). С. 45–56.
19. Сидоренко В. Л. Формування культури гідності та взаємоповаги в учнівському середовищі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 2. С. 25–31.
20. Фальковська І. Педагогічна система Януша Корчака: Гуманістичні засади. Варшава–Київ : Дух і Літера, 2009. 280 с.
21. Шкільна служба порозуміння: розвиток медіації та відновних практик в українських школах / за ред. І. Сушенцевої. Київ : Центр "Ла Страда-Україна", 2022. 160 с.
22. Thomas, N., Jacob, K. S. Applicability of Janusz Korczak's ideas in contemporary child care settings. *Indian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 62, Suppl. 1. P. S11–S16.
23. Thompson, C. A. *Creating Cultures of Dignity: A Guide to Building Empathy and Respect in Schools*. Corwin Press, 2022.
24. Ttofi, M. M., Farrington, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*. 2011. Vol. 7, No. 1. P. 27–56.
25. Wolins, M. Another view of Korczak's work. *Social Service Review*. 1967. Vol. 41, No. 1. P. 111–114.
26. Zehr, H. *The Little Book of Restorative Justice*. Good Books, 2002.



УДК 37.013.42:37.014.3(091)

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Ж.-Ж. РУССО ЩОДО ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ТА НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСВІД У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Токар Ірина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті проаналізовано педагогічні ідеї Жан-Жака Руссо щодо індивідуального підходу та навчання через досвід. Обґрунтовано актуальність цих ідей у сучасному освітньому просторі, зокрема в контексті компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. Розглянуто вплив філософії Руссо на формування педагогічної парадигми Нової української школи. Зроблено висновки про значущість гуманістичного підходу Руссо для трансформації змісту, методів і цілей сучасної освіти.

Ключові слова: Жан-Жак Руссо педагогічні ідеї, гуманістичний підхід, індивідуальний підхід, освіта, досвід, освітній простір.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де освіта зазнає глибоких трансформацій, посилюється потреба в особистісно орієнтованому навчанні, що базується на індивідуальних потребах, інтересах і можливостях учнів. Одним із філософів, які заклали підвалини такого підходу, є Жан-Жак Руссо. Його педагогічна концепція, сформульована ще у XVIII столітті, залишається актуальною завдяки своїй гуманістичній спрямованості та акценту на природному розвитку дитини, навчанні через досвід і самостійне пізнання.

Жан-Жак Руссо – видатний філософ і педагог XVIII століття, який запропонував новий підхід до виховання дітей. Він вважав, що дитина від народження є доброю, а її розвиток має відбуватися відповідно до природних законів, без насильницького втручання дорослих. Його теорія природного виховання базується на принципах свободи, самостійного досвіду та гармонії з природою. Сьогодні, коли в освіті все частіше говорять про індивідуальний підхід і навчання через досвід, ідеї Руссо знову набувають актуальності.

Метою дослідження є аналіз педагогічних ідей Ж.-Ж. Руссо щодо індивідуального підходу та навчання через досвід, а також визначення їхньої актуальності для сучасної теорії та практики освіти.

Виклад основного матеріалу. Жан-Жак Руссо наголошував на важливості особистісного розвитку дитини у процесі виховання, виступаючи проти станового підходу, який панував у феодальному суспільстві. Він вважав, що головною причиною соціальних проблем є влада та майнова нерівність, які позбавляють людину природної свободи та моральної чистоти. Через це суспільство стає зіпсованим, а разом із ним – і його члени. Руссо стверджував, що виховання може стати засобом виправлення цієї проблеми, адже саме через правильне формування особистості можна змінити світ. Він пропонував виховувати дитину подалі від негативного впливу суспільства, у гармонії з природою, відповідно до її

природного розвитку. Це означає врахування вікових особливостей, потреб і здібностей дитини, надаючи їй свободу для самостійного пізнання світу.

У творі «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо виступає з ідеєю природовідповідного розвитку дитини, відкидає при цьому механічне засвоєння знань і наголошує на необхідності створення умов для вільного формування особистості. Він стверджував, що навчання має відбуватися не через примус, а через досвід, експериментування, взаємодію з природою і суспільством [2].

Руссо вважав, що кожна дитина має власний темп розвитку, тому індивідуальний підхід – необхідна умова ефективного навчання. Його педагогічна модель передбачає активну роль учня в процесі пізнання – учень має не засвоювати готові істини, а відкривати їх самостійно [3].

Руссо визначав три основні фактори впливу на дитину: природу, людей і предмети довколишнього світу. Виховний процес має узгоджуватися з природним розвитком дитини, а основним принципом є природовідповідність – навчання через власний досвід, без примусу та авторитарного втручання. Замість покарань він пропонував метод «природних наслідків», коли дитина сама усвідомлює результати своїх вчинків.

Він виділив чотири вікові періоди розвитку:

1. Немовля (0-2 роки) – основна увага приділяється фізичному розвитку та зміцненню здоров'я.
2. Дитинство (2-12 років) – час чуттєвого пізнання світу, активного руху та ігор. У цьому віці не варто нав'язувати дитині абстрактні поняття чи навчання читанню.
3. Отроцтво (12-15 років) – розвиток розумових здібностей та трудове виховання. Руссо наголошував на практичності освіти та необхідності самостійного мислення.
4. Юність (15-18 років) – період морального становлення. Дитина повинна вчитися жити в суспільстві та формувати свої цінності через приклади реальних людей.

Ідеал Руссо – це гармонійна особистість, яка усвідомлює свої громадянські обов'язки, любить свою країну та позбавлена егоїзму. Виховання має величезне значення, адже воно формує вільну та щасливу людину.

Руссо вважав, що головне завдання вихователя – навчити дитину жити. Він не прагнув виховати вузького спеціаліста – суддю, військового чи священника. Його метою було сформувати особистість, здатну пристосуватися до будь-яких життєвих обставин.

Виховання має відповідати віковим особливостям дитини, бути тісно пов'язаним із працею та розвивати ініціативність і самостійність. Інтелектуальному розвитку має передувати й супроводжувати його фізичне загартування та розвиток чуттєвого сприйняття світу.

Таким чином, ідеї Жан-Жака Руссо про природне та вільне виховання стали важливим етапом у розвитку педагогіки. Він наголошував на свободі дитини, її природному розвитку та навчанні через власний досвід.

Хоча Руссо виступав за природне та вільне виховання, його погляди на освіту дівчаток були досить обмеженими і традиційними. Він вважав, що головне призначення жінки – бути дружиною та матір'ю, а отже, її освіта має відповідати цій ролі. На його думку, дівчата не потребують глибоких знань у науках чи розвитку критичного мислення. Замість цього вони мають навчатися домашньому господарству, рукоділлю, вихованню дітей і мистецтву бути приємними у спілкуванні. Руссо наголошував, що жінка повинна підкорятися чоловікові та підтримувати гармонію в родині. Такий підхід викликав критику, адже обмежував можливості жінок для самореалізації та розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. Філософи та педагоги пізніших епох підкреслювали важливість рівного доступу до освіти незалежно від статі. Ідеї Руссо щодо виховання дівчат сьогодні сприймаються застарілими, оскільки сучасна педагогіка базується на принципах гендерної рівності та всебічного розвитку особистості.

Концепція вільного виховання Жан-Жака Руссо була революційною для свого часу, але чи може вона повністю реалізуватися сьогодні? Він вважав, що дитина повинна виховуватися в природному середовищі, без впливу суспільства, і навчатися лише через власний досвід. У сучасному світі така ізоляція неможлива, адже діти з раннього віку взаємодіють із технологіями, соціальними мережами та шкільною системою.

Сучасна освіта дедалі частіше орієнтується на компетентнісний підхід, де важливими є не лише знання, а й уміння застосовувати їх у практичній діяльності. Це перегукується з ідеєю Руссо про навчання через діяльність і досвід. Сучасні освітні технології – проєктне навчання, навчання через дослідження, кейс-метод – є фактично реалізацією цих ідей у практиці. Саме проєктне навчання реалізує принцип Руссо про навчання через досвід. Учні досліджують реальні проблеми, аналізують інформацію та знаходять рішення, що сприяє розвитку самостійності та критичного мислення.

У контексті НУШ (Нової української школи) також простежується вплив ідей Руссо: створення умов для особистісного розвитку, дитиноцентризм, розвиток критичного мислення, стимулювання допитливості – все це є еволюційним продовженням гуманістичної педагогіки Руссо [1; 4].

Особистісно орієнтоване навчання відображає його концепцію: сучасні школи дедалі більше враховують індивідуальні особливості учнів, допомагаючи їм розкрити природні здібності.

Отже, хоча педагогічні погляди Руссо виникли у XVIII столітті, вони й досі впливають на підходи до навчання, роблячи освіту більш гнучкою, природною та орієнтованою на дитину.

У добу цифровізації й масового використання EdTech-ресурсів питання індивідуального підходу стає ще більш актуальнішим. Використання адаптивного навчання, персоналізованих освітніх маршрутів, онлайн-платформ дозволяє враховувати індивідуальні потреби та здібності учнів. Проте, як і в часи Руссо, залишається актуальним питання балансу між свободою дитини та педагогічним керівництвом.

Висновки. Таким чином, навіть через століття ідеї Руссо продовжують впливати на освіту, сприяючи створенню системи, де враховуються інтереси та потреби кожної дитини. Хоча його концепція мала суперечливі моменти, зокрема ізоляцію від суспільства та обмежену роль жінок в освіті, вона дала поштовх для змін у вихованні. Принципи Руссо знайшли відображення у сучасних демократичних школах, особистісно орієнтованому навчанні та гуманістичному підході до виховання.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути зосереджені на:

- аналізі впливу ідей Руссо на сучасні освітні методики, зокрема проєктне та дослідницьке навчання;
- порівняльному вивченні педагогіки Руссо та сучасних концепцій персоналізованого навчання;
- вивченні застосування ідей навчання через досвід у цифровому освітньому середовищі;
- розробленні практичних моделей індивідуалізованого супроводу учня в умовах Нової української школи.

Література

1. Васильєва, Г. М. Індивідуалізація навчання в контексті ідей Ж.-Ж. Руссо. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 4. С. 34-38.
2. Руссо, Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання. Київ: Основи, 2003. 512 с.
3. Бех, І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: сучасна інтерпретація. Київ: Либідь, 2012. 240 с.
4. Савченко, О. Я. Ідеї гуманістичної педагогіки в контексті НУШ. *Початкова школа*. 2019. № 2. С. 3-7.



УДК 327:373.5.014(477)

ВПЛИВ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ НА РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Труфанова Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглянуто значення міжнародної співпраці для реформування системи загальної середньої освіти в Україні. Проаналізовано участь українських освітніх закладів у програмах Європейського Союзу, зокрема «Еразмус+», «eTwinning» та інших ініціативах. Розкрито потенціал впровадження проєктного навчання, цифрових технологій і інклюзивних підходів. Висвітлено вплив цих процесів на формування конкурентоспроможної освітньої системи відповідно до європейських стандартів.

Ключові слова: співпраця, освіта, реформи, інтеграція, розвиток.

Постановка проблеми. Освітня система України зазнає потреби в оновленні через динамічні трансформації сучасного суспільства та нові запити до якості навчального процесу. Одним з найефективніших шляхів оновлення є міжнародна співпраця, що сприяє впровадженню інноваційних практик, підвищенню професійного рівня педагогів та інтеграції української освіти у європейський простір [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тему міжнародної освітньої інтеграції досліджували українські вчені, зокрема Ф. Г. Ващук, який наголошував на важливості поєднання національних традицій

з міжнародним досвідом [1], а також В. Г. Кремень, що підкреслював необхідність модернізації освіти як чинника суспільного розвитку [2]. Праці Ратушняк і Синюк [5] аналізують міжнародні освітні проекти як інструмент реалізації освітніх реформ. У свою чергу, нормативні документи МОН та програми ЄС, такі як «Еразмус+» [8], створюють основу для розвитку міжнародної співпраці в освіті.

Мета дослідження. Метою статті є дослідити вплив міжнародної співпраці на розвиток системи загальної середньої освіти в Україні, виокремити ключові практики, що сприяють модернізації освіти, та визначити перспективи подальшого розвитку цієї взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Українська система загальної середньої освіти протягом останніх десятиліть зазнала суттєвих трансформацій. Проте серед основних викликів залишаються недостатнє фінансування, застарілі методи викладання, обмежені можливості для професійного розвитку вчителів і нерівний доступ до якісної освіти у різних регіонах країни. Ці проблеми ускладнюють інтеграцію у європейський простір і потребують переосмислення підходів до організації навчального процесу. Саме міжнародна співпраця є тим інструментом, що дозволяє подолати частину бар'єрів, залучити сучасні освітні практики, розширити горизонт педагогічного досвіду й підвищити ефективність національної системи освіти.

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції до європейського освітнього простору питання розвитку загальної середньої освіти в Україні набуває особливої актуальності. Зокрема, освітня співпраця з іноземними партнерами, впровадження іноземних програм та залучення кращих практик забезпечують перехід української освіти на якісно новий рівень.

Сучасне покоління значно відрізняється від попередніх, тож передача лише фактів більше не є достатньою. Сьогодні важливо навчати дітей, як ефективно використовувати інформацію та перетворювати її на практичні знання. Однією з основних освітніх ініціатив, започаткованих МОН України, стала реформа «Нова українська школа», яка відображає нову концепцію шкільної освіти. Її головна мета – створити таку школу, в якій навчання буде не лише цікавим, а й корисним, спрямованим на формування в учнів здатності застосовувати знання у повсякденному житті. Розвиток НУШ уже розпочато й триватиме впродовж наступних років [3, с. 155].

Залучення України до міжнародних освітніх процесів відіграє суттєву роль у модернізації освіти, забезпечуючи її адаптацію до глобальних стандартів і підвищення якості. Залучення міжнародних партнерів дозволяє впроваджувати інноваційні підходи до навчання, удосконалювати освітні стандарти та забезпечувати якісну підготовку педагогічних кадрів. Така співпраця також відкриває нові можливості для обміну досвідом та впровадження кращих світових практик у загальну середню освіту України [5, с. 12].

У сучасному світі провідні країни наочно демонструють важливість системи загальної середньої освіти як ключового чинника структурних змін і впровадження інновацій. В умовах формування нової економіки саме рівень розвитку освіти визначає інтелектуальний потенціал держави, її здатність накопичувати знання, створювати нові ідеї та, як наслідок, забезпечувати економічне зростання і добробут [4, с. 244].

Україна поступово інтегрується в сучасну систему європейських та світових взаємин, що підтверджується початком нового етапу європейської освітньої політики, формалізованого в межах програми «Освіта та професійна підготовка 2010», схваленої Єврокомісією у травні 2000 року в Лісабоні. Основною метою реформування вищої освіти в Україні є формування такої освітньої моделі, яка гармонійно поєднує передові національні традиції з позитивним міжнародним досвідом. Інтеграція гуманістичних засад української педагогіки з практиками зарубіжних країн сприятиме створенню сучасної, гнучкої та конкурентоспроможної системи освіти [1, с. 8].

У контексті інтеграції України до Європейського простору освіти у 2017–2018 роках було значно посилено інституційні засади розвитку системи загальної середньої освіти. Одним із ключових кроків стало ухвалення Закону України «Про освіту», який регулює суспільні відносини у сфері реалізації права громадян на освіту, визначає права й обов'язки учасників освітнього процесу, а також компетенції органів державної влади та місцевого самоврядування у цій галузі [7, с. 27].

Програма Європейського Союзу «Еразмус+» на період 2021–2027 років є продовженням та розширенням попередньої ініціативи, спрямованої на підтримку освіти, професійної підготовки, молоді та спорту в Європі. З бюджетом у розмірі 26,2 мільярда євро, що майже вдвічі перевищує фінансування попереднього періоду (2014–2020), нова програма акцентує увагу на соціальній інклюзії, зеленому та цифровому переходах, а також на заохоченні участі молоді в демократичному житті [8].

Україна продовжує бути активним партнером програми «Еразмус+», беручи участь у різноманітних проектах, спрямованих на модернізацію освітньої системи, розвиток професійних навичок та сприяння міжкультурному діалогу [9].

У цьому контексті також варто згадати діяльність PMI Educational Foundation (PMIEF) – глобальної ініціативи Project Management Institute, спрямованої на впровадження проектного мислення в освіту.

Організація підтримує розвиток освітніх ініціатив, сприяє тренінгам та професійному розвитку викладачів, а також створює ресурси для учнів і студентів [10].

Подальший розвиток міжнародної співпраці у сфері загальної середньої освіти пов'язаний з необхідністю посилення інституційної спроможності українських шкіл до участі в міжнародних програмах. Важливо створювати умови для поглиблення партнерства з європейськими та світовими освітніми інституціями, активніше інтегрувати проектне навчання в шкільну практику та розвивати цифрові компетентності педагогів. Водночас слід удосконалювати систему внутрішнього моніторингу результатів участі у проектах, з метою формування політик, заснованих на даних, а також налагодження системного обміну кращими практиками серед шкіл.

Література

1. Ващук Ф. Г. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
3. Лазебна Л. О. Нова українська школа – основа національної освітньої реформи: зб. матеріалів Всеукр. круглого столу, м. Київ, 17 квіт. 2018 р. Київ: КНУБА, 2018. С. 155.
4. Петухова І. О., Ополінська В. В. Проблеми і перспективи сучасної вітчизняної вищої освіти в контексті порівняльного аналізу Болонської та української освітніх моделей: зб. матеріалів Всеукр. круглого столу, м. Київ, 17 квіт. 2018 р. Київ: КНУБА, 2018. С. 244–249.
5. Ратушняк Н., Синюк Н. Міжнародна співпраця України як чинник реалізації освітніх реформ у закладах загальної середньої освіти. *Comparative Professional Pedagogy*. 2022. № 12(1). С. 12.
6. Міністерство освіти і науки України. Болонський процес в Україні: стан та перспективи.
7. Освіта в Україні: базові індикатори. *Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р.* Київ: Інфоцентр, 2019. 209 с.
8. Erasmus+. *Керівництво до програми (Programme Guide)*. Version 1 (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/erasmus+> (дата звернення: 17.04.2025).
9. Регламент (ЄС) № 1288/2013 Європейського Парламенту та Ради від 11 грудня 2013 року про встановлення *Erasmus+: програма Союзу для освіти, підготовки, молоді та спорту*.
10. PMI Educational Foundation (PMIEF). Офіційний сайт. URL: <https://pmief.org/> (дата звернення: 17.04.2025).
11. PMI Ukraine Chapter. URL: <https://pmiukraine.org/> (дата звернення: 17.04.2025).



УДК 159.9.07

АРТ-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З НАСЛІДКАМИ ВІЙНИ

Усатюк Єсенія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Михайлова О. І.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається арт-терапія як ефективний психотерапевтичний метод у подоланні психологічних наслідків війни. Визначено основні функції арт-терапії в роботі з посттравматичним стресовим розладом, емоційними розладами та порушеннями ідентичності. Обґрунтовано важливість використання арттерапевтичних технік у роботі з дорослими людьми.

Ключові слова: арт-терапія, війна, травма, творчість.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, що триває в Україні з 2022 року, поставила нові виклики перед системою психічного здоров'я. Значна частина населення зазнала впливу травматичних подій: обстрілів, втрати рідних, поранень, окупації, депортації. Зростає кількість осіб з ПТСР, депресивними та тривожними розладами. У цьому контексті актуалізується пошук ефективних методів психологічної допомоги. Одним із них є арт-терапія – метод, що ґрунтується на використанні творчого самовираження як інструменту зцілення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Арттерапія виникла у середині ХХ століття як форма допомоги людям із психічними розладами. Вона базується на психоаналітичній, гуманістичній та

когнітивно-поведінковій традиціях. Основна ідея – мистецтво є каналом вираження несвідомого, засобом переробки емоцій та способом повернення внутрішньої цілісності.

За словами Р. Макніффа, арт-терапія «дає змогу побачити внутрішній світ через зовнішній образ» [7]. Це особливо важливо в роботі з травмою, коли вербалізація досвіду є ускладненою або неможливою.

Арт-терапія базується на припущенні, що мистецьке самовираження сприяє вивільненню внутрішніх конфліктів і гармонізації психоемоційного стану. Вагомий внесок у розвиток цього підходу зробив Карл Густав Юнг, який вказував на важливість символіки та творчості для пізнання несвідомого [1].

Арт-терапевтичний процес повинен включати в себе: створення особливих умов, середовище для зцілення, присутність терапевта поруч з пацієнтом в процесі його творчої діяльності і використання ним тих чи інших прийомів, які допомагають пацієнту виразити свої почуття і думки в художній формі і усвідомлювати зв'язок творчої продукції із змістом свого внутрішнього світу [4, с. 70].

Арт-терапія базується на різних концептуальних підходах, кожен із яких має свої особливості та фокус на певних аспектах роботи з клієнтом. Основними є психодинамічний, когнітивно-поведінковий та гуманістичний підходи.

Психодинамічний підхід ґрунтується на концепції психоаналізу Зігмунда Фрейда, розвинутій пізніше Карлом Густавом Юнгом. Основна увага зосереджена на дослідженні несвідомих переживань, що виявляються через творчий процес. Метою є допомогти пацієнту усвідомити та пропрацювати глибокі емоційні конфлікти, страхи чи травматичний досвід.

Когнітивно-поведінковий підхід поєднує арт-терапію з принципами когнітивно-поведінкової терапії. Основний акцент робиться на зміні негативних установок, автоматичних думок та поведінкових моделей через творчі техніки. Метою є навчити клієнта усвідомлювати та контролювати свої емоції, мислення та поведінку.

Гуманістичний підхід базується на концепціях Карла Роджерса та Абрахама Маслоу, які підкреслюють важливість самовираження, творчого розвитку та внутрішньої гармонії. Метою є допомогти клієнту усвідомити власний потенціал, побудувати гармонійні стосунки із самим собою та з навколишнім світом.

Мета статті полягає у розгляді арт-терапії як ефективного психотерапевтичного методу роботи з психологічними наслідками війни.

Основний матеріал і результати дослідження. В умовах сучасної України зростає потреба у психологічній допомозі, особливо в контексті війни, соціальної нестабільності та зростання рівня стресу серед населення. Арт-терапія як інноваційний підхід може стати ефективним інструментом для вирішення цих завдань оскільки сприяє:

1. Безпечному емоційному розвантаженню (учасники арттерапії отримують змогу переносити свій досвід на символічний рівень, що сприяє зниженню напруги й тривоги) [2].
2. Опрацюванню травматичного досвіду (через малюнки, ліплення, колаж чи рух можливо переосмислити події, що травмували, у безпечному середовищі) [5]
3. Поверненню контролю (творчість повертає людині відчуття власної активності, автономії та впливу на реальність).
4. Відновленню самооцінки (результати арт-терапії (малюнок, пісня, скульптура) сприяють формуванню позитивного образу себе, що важливо для людей, які втратили свою ідентичність [4].
5. Розвитку підтримуючого середовища (групова арт-терапія сприяє створенню атмосфери довіри, де можливе взаємне співпереживання та розуміння).

Власне арт-терапія є найбільш відповідним методом інтеграції ініціації в терапевтичний процес у відповідь на несвідомий запит клієнта на ініціювання та його потребу в екзистенційному досвіді. Арт-терапія в Україні стрімко набуває популярності як інструмент психологічної підтримки та реабілітації. Вона активно застосовується для роботи з різними соціальними групами: дітьми, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами війни, жертвами насильства [1].

Одним із найбільш затребуваних напрямів впровадження арт-терапії в Україні є робота з ветеранами війни та учасниками бойових дій. Методами є: малювання як спосіб самовираження та зняття емоційного напруження; театральні постановки для роботи з травмаатичним досвідом; музикотерапія, яка допомагає знизити рівень стресу та полегшити адаптацію до мирного життя.

Арт-терапевтичні методи також інтегруються в практику психологів і психотерапевтів. Вони ефективні для: роботи з пацієнтами, які мають депресію або тривожні розлади; терапії дітей із розладами розвитку (аутизм, тощо); підтримки пацієнтів з онкологічними захворюваннями або хронічними болями. Таким чином, арт-терапія в Україні стає важливим інструментом у роботі з емоційними переживаннями та внутрішніми конфліктами. Вона: сприяє психологічній підтримці в умовах війни та соціальних криз; є

ефективним методом реабілітації та інтеграції ветеранів, дітей і переселенців. Цей напрямок має значний потенціал для подальшого розвитку, особливо в умовах сучасних викликів.

Висновок. Арт-терапія є ефективним інструментом психологічної допомоги постраждалим від війни. Вона сприяє емоційному розвантаженню, відновленню ідентичності, ресоціалізації та особистісному зростанню. З огляду на масштаби психотравм, впровадження арт-терапевтичних програм у центрах психологічної допомоги, школах та громадах є вкрай актуальним.

Література

1. Андрушко Л., Легка А. Пошук психологічного ресурсу у кольорі в умовах воєнних дій. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи. / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. [Колективна монографія]. Львів: ЛьвДУВС, С. 88–97.
2. Бабій І. В. Теорія і практика арттерапії: навч.-метод. комплекс. Умань: Алмі, 2014. 75 с.
3. Вознесенська О. Ризики та обмеження застосування арттерапії в час війни. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи. / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. [Кол. Моногр.]. Львів: ЛьвДУВС, С. 37–56.
4. Калька Н., Ковальчук З. Основи арттерапії: навч. посіб. Львів, ЛьвДУВС, 2020. 142 с.
5. Колпакчи О. С. Арттерапія: курс лекцій: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 288 с.
6. Левус Н. Застосування арттерапевтичних конфронтацій у роботі з травміваними спогадами. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. [Колективна монографія]. Львів: ЛьвДУВС, С. 57–69.
7. Одинцова Г. Можливості казкотерапії у трактуванні клієнтських казок. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. [Кол. Моногр.]. Львів: ЛьвДУВС, С. 70–87.



УДК 37.013.42:37.01(091)(=161.2)

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Я. А. КОМЕНСЬКОГО НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Федько Ірина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, IV курсу, факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті проаналізовано педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського щодо морального виховання як ключового елементу всебічного розвитку особистості. З'ясовано, що моральне виховання у його концепції тісно пов'язане з релігійними, гуманістичними й природовідповідними засадами. Окреслено актуальність цих ідей у контексті сучасної освіти, яка потребує формування в учнів ціннісних орієнтацій, відповідальності, гуманності та самодисципліни. Підкреслено, що моральна складова освіти у XXI столітті потребує переосмислення у світлі глобальних викликів, але може ефективно спиратися на засади, сформульовані Коменським.

Ключові слова: Ян Амос Коменський, моральне виховання, гуманізм, цінності, педагогічна спадщина, сучасна освіта.

Постановка проблеми. Однією з найяскравіших постатей у галузі педагогіки можна сміливо назвати Яна Амоса Коменського. Саме його вважають засновником педагогіки Нового часу та основоположником педагогіки як науки. Всі найважливіші педагогічні проблеми розглянуті у його теоретичних працях з питань навчання і виховання дітей, таких як: «Материнська школа», «Новітній метод мов», «Пансофічна школа», звісно ж, «Велика дидактика» та інші.

Найважливіші дидактичні погляди Коменського ґрунтуються на засадах сенсуалізму. Сенсуалізм – це філософська течія, представники якої стверджують, що джерелом пізнання об'єктивного світу для людини служить передусім її чуттєвий досвід. Педагогом було проголошено «золоте правило» дидактики: «Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями» [4].

Мета дослідження – проаналізувати педагогічні погляди Я. А. Коменського на моральне виховання та визначити їх значущість і потенціал застосування в умовах сучасної освітньої практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Моральне виховання дитини посідає важливе місце у системі виховання. Питання вирішальної ролі морального виховання в розвитку й формуванні особистості порушувалися багатьма вченими. Серед них такі відомі мислителі та педагоги, як Сократ, Аристотель, Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. І. Песталоцці, І. Гербарт, К. Ф. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський. Зосередимо увагу на педагогічних поглядах Коменського, який репрезентує педагогіку Нового часу. Його педагогічній діяльності притаманні демократизм, гуманізм, життєрадісність. Фундатор наукової педагогіки приділяв багато уваги моральному вихованню та дисципліні, був переконаний, що освіта людини повинна сприяти підвищенню її моральності, формуванню мудрості, помірності, мужності й справедливості – головних моральних якостей гуманної людини [2].

Виклад основного матеріалу. У своїх працях «Велика дидактика» та «Закони добре організованої школи» Коменський виклав ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині. Мета виховання – сформувати працювиту, високоморальну людину, яка була б корисним членом суспільства і гідно прожила своє життя на землі.

На сторінках «Великої дидактики» видатний педагог згадує про метод морального виховання та заявляє, що моральність та благочестя треба обернути в мистецтво: «слід якнайбільше дбати про те, щоб мистецтво внадрувати по-справжньому і щоб істинне благочестя було поставлене належним чином у школах, щоб школи вповні стали, як їх називають, «майстернями людей»».

Батько дидактики говорить нам про те, що мистецтво розвивати моральність має шістнадцять основних правил. Назвемо деякі з них:

- «Доброчесності повинні бути надруковані юнацтву всі без винятку. І насамперед основні, або, як їх називають, «кардинальні» доброчесності: мудрість, помірність, мужність і справедливість».
- «Мудрість юнаки повинні черпати з доброго напутіння, вивчаючи істинні відмінності речей і їх якість».
- «Помірності нехай навчаються протягом усього часу навчання, звикаючи додержувати помірності в їжі і питві, у сні і в неспанні, в роботі і в іграх, в розмові і мовчанні».
- «Мужності нехай вони вчаться, перемагаючи самих себе, стримуючи свій потяг до зайвої біганини або гри поза або за межами призначеного часу, у вгамуванні нетерплячості, нарікання, гніву».
- «Справедливості вчаться, нікого не ображаючи, віддаючи кожному своє, уникаючи лжі і обману, виявляючи справність і люб'язність».
- «Особливу необхідно прищепити дітям споріднену справедливості доброчесність – готовність услужити іншим і охоту до цього».
- «Нехай постійно сяють перед ними приклади порядного життя батьків, годувальниць, учителів, товаришів. Проте, треба приклади супроводити напутіннями і правилами життя для того, щоб виправляти, доповнювати і зміцнювати наслідування» [3].

Сучасні науковці розглядають педагогічну спадщину Яна Амоса Коменського як актуальну основу для формування ціннісних орієнтацій у молодого покоління. Його ідеї морального виховання – зокрема розвиток совісті, християнських чеснот, гуманності та відповідальності – оцінюються як універсальні, міжкультурні й такі, що зберігають значущість у XXI столітті. Так, О. В. Сухомлинська, наголошує, що Коменський створив гуманістичну модель освіти, де моральне виховання – основа гармонійного розвитку особистості [6, с. 5-11]. І. Дичківська підкреслює природовідповідність та послідовність наукового підходу Я.А. Коменського, що узгоджується з сучасною ідеєю педагогіки партнерства [1, с. 89-92]. М. Стельмахович та інші автори вбачають у його працях джерело натхнення для побудови морального виховання в Новій українській школі [5, с. 45-50].

Також, у сучасних умовах ідеї Я.А. Коменського знаходять застосування в розробці освітніх стратегій, спрямованих на виховання особистості, здатної до морального самоконтролю, емпатії, відповідального вибору та критичного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, класик світової педагогічної літератури Ян Амос Коменський має дидактичні погляди, що базуються на принципах природовідповідності, свободи, самооцінюваності людини. За Я.А. Коменським, виховання моральності – це не просто навчити людину робити добрі вчинки, а пробудити в дитини самостійну волю, самобутню творчість, для якої моральний ідеал буде лише матеріалом для формування більш високих форм.

На нашу думку, перспективними подальшими дослідженнями можуть стати: ґрунтовне вивчення впливу ідей Я.А. Коменського на сучасні концепції ціннісного виховання; аналіз інтеграції морального

компонента у сучасні освітні програми різного рівня; порівняльні дослідження морального виховання в поглядах Я.А. Коменського та інших європейських педагогів-гуманістів; вивчення можливостей реалізації ідей Я.А. Коменського в цифровому освітньому середовищі, зокрема через освітні технології й медіа.

Література

1. Дичківська І. М. Педагогіка: навчальний посібник. К: Академвидав, 2012. С. 89-92.
2. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. / уклад. О. В. Самойленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 269 с.
3. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Том 1. Велика дидактика. Під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. А. А. Красновського. Видавництво «Радянська школа», Київ, 1940. 248 с.
4. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. Київ, Центр навчальної літератури, 2003. 360 с.
5. Стельмахович М. Гуманістичні ідеї в історії української педагогіки. Чернівці : Золоті литаври, 2003. С. 45-50.
6. Сухомлинська О. В. Коменський і сучасна гуманістична педагогіка // *Педагогіка і психологія*. 2009. № 4. С. 5-11.



УДК 327.3(292.6+73+519.3)

АФРИКА У ФОКУСІ ГЕОПОЛІТИЧНОГО ПРОТИСТОЯННЯ США І КНР

Фурса Дмитро, учень І курсу історичного класу Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради при НДУ імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглядається Африка як регіон сучасного протистояння між США і КНР. Аналізується стратегічне, ресурсне значення регіону та інтереси провідних країн, зокрема і України, в ньому. Протистояння цих інтересів формує нову динаміку континенту, впливаючи на його стабільність та розвиток.

Ключові слова: геополітика, стратегічне суперництво, дипломатія, африканські держави, ресурси, панування.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день Африка постала, як головний регіон боротьби та суперництва на світовій арені. США та КНР намагаються застосувати все новіші форми та методи впливу безпосередньо через економічні та дипломатичні місії та програми, а саме: видання кредитів під нуль відсотків, інвестування грошей у розбудову інфраструктури міст, приїзд лідерів держав у африканські країни. Відмічається зростання присутності "африканського порядку" на території Африки, насамперед через законопроект Китаю «Один пояс – один шлях», де африканський регіон відіграє одну з провідних ролей у створенні найбільшого товарообміну у світі. У відповідь на рішучі кроки Пекіну, Білий дім почав активніше налагоджувати та нарощувати дипломатичні зв'язки у сферах оборони, торгівлі, боротьбі з тероризмом та у демократичних виборах президентів, а також почали проводити політику стримування. У такому випадку країни Африки постають перед складним вибором кандидата. На нашу думку, швидкі та не завжди обдумані рішення двох конкуруючих наддержав без урахування інтересів африканських країн та їх народів можуть призвести до перетворення цілого континента на інструмент впливу на інші країни, а не суб'єкт рівноправних відносин на міжнародній арені.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ця боротьба є досить свіжою темою, багато матеріалу активно досліджується аналітиками по всьому світу і донині, ще безліч інформації є не опрацьованою та потребує ретельної перевірки викладеного матеріалу зокрема на китайських та американських сайтах для пропагування правильних ідей та переконання народу у лідерстві своєї країни. Один з дослідників та аналізаторів моєї теми, а саме Чарльз Рей у своїй праці [13] наголошує, що ще у ХХ ст. в африканському регіоні дуже суттєво зросла присутність Китаю в сферах інфраструктури та використовується наратив «південь–південь», що суперечить західній моделі співпраці. Його ретельний аналіз показує, що КНР вдається до "м'якої сили" та економічної присутності, як основних важелів зовнішньої політики, чим змінює баланс сил на континенті.

У дослідженні Джудіт ван де Лоой [11] підкреслюється, що Китай вибудовує довготривалі партнерства з африканськими режимами, у його роботі наглядно показано графіки експорту та імпорту Китаю, їхні вклади в розбудову інфраструктури і культурне життя, починаючи ще з ХХ ст.. В його

роботі ми можемо побачити, що Китай вкладає гроші майже в усі країни Африки, але найбільше у країни з високими запасами ресурсів та мінералів, такі як: ПАР, Нігерія, Судан та інші. Також у його праці продемонстровано в які країни та скільки було вкладено коштів у їх розбудову. Завдяки Джудіт ван де Лоой ми можемо проаналізувати за допомогою графіків темпи зростання вкладу коштів та покращення дипломатичних зв'язків між Китаєм та Африкою.

Китайських науковці, які зацікавлені цією темою дуже мало, зазвичай відповіді на дану тему озвучує КПК [3]. В цьому документі наглядно показується чіткій та незворотній курс Китаю щодо Африки та її регіону. У ньому описуються сталі пункти, які допоможуть Китаю панувати над усім світом.

Також ми не можемо оминати і африканських публіцистів. Одним із яких є Абдета Бейєн родом із Ефіопії. В його статті [4] зазначено країни Африки, які проявляють нейтралітет до Китаю та спільні інтереси, які підійдуть африканським країнам.

Українська кореспондентка Вікторія Хаджирадева у своїй статті [1] наголошує про важливий вплив зокрема і України у війні за Африку. " Китай через те, що не може завдати адекватного економічного удару по США, буде більше підтримувати Росію у війні проти України аби нашкодити США в політичному плані. Водночас послаблення економіки Китаю може призвести до того, що в нього буде менше коштів на підтримку Росії у війні з Україною."-цитата з її роботи.

Метою дослідження є аналіз ролі та місця Африки в сучасному геополітичному суперництві між Сполученими Штатами Америки та Китайською Народною Республікою та систематизація механізмів геополітичного впливу, а також оцінка впливу на політичну стабільність, економічний розвиток і міжнародну позицію африканських держав. Для досягнення мети визначені такі дослідницькі завдання:

1. Аналіз інструментів маніпулювання США;
2. Вивчення методик підходу Китаю до Африки;
3. Оцінка наслідків змагальної політики двох держав;
5. Визначення перспектив протистояння.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Наразі моя робота є на самому початку створення тому виклад матеріалу я можу зробити коротко та тезисно, оскільки не володію тією кількістю інформації, яка потрібна для повного отримання результатів. Інструменти впливу.

Китай тільки за 2023 рік інвестував у африканські країни понад 44,6 млрд. доларів США на пряму в інвестиції та 43,7 млрд доларів США за допомогою будівельних контрактів та безвідсоткових позик [9].

Сполучені Штати Америки у 2023 році вклали в інфраструктуру Африки 43,79 млрд дол. США, а з 2003 року загальний обсяг фінансування перевищив 120 млрд дол. США. "Програма Power Africa, започаткована у 2013 році, сприяла укладенню 164 енергетичних проєктів, які принесли 26,4 млрд дол. США контрактів для американських компаній"-пише The Washington Post [10]. У 2024 році загальний обсяг двосторонньої торгівлі товарами між США та Африкою склав 71,6 млрд дол. США, з яких експорт США – 32,1 млрд, імпорту з Африки – 39,5 млрд [2]. Аналізуючи ці цифри ми можемо побачити, що США з останніми роками почав дуже стрімко вкладати гроші в Африку у зв'язку з покращення відношень Китаю.

Наразі обмін ресурсами є невід'ємною частиною життя всіх країн світу, і в нашій боротьбі експорт та імпорту відіграють важливу роль у становленні світового панування. Обидві країни вкладають мільярди доларів заради тісних відносин для росту та розвитку безпосередньо своєї економіки. У січні–листопаді 2024 р. товарний експорт США до Африки склав 28,81 млрд USD, а імпорту – 35,96 млрд USD. За весь 2024 р. двостороння торгівля (експорт + імпорту) досягла 71,6 млрд USD, з яких експорт США становив 32,1 млрд, імпорту – 39,5 млрд. Найбільше за даними 2024 року США експортує в субсахарський регіон, а саме в ПАР. Щомісяця США витрачає на експорт в цю країну приблизно 6 млрд. Доларів [14]. Також через дефіцит певних товарів в США імпорту нафти зріс на 40%, імпорту металів та сільськогосподарської продукції на 15% порівнюючи з 2022 роком. До Африки за 2024 рік зросло експортування машин на 25% та електроніки на 12%. Китай не відстає від свого суперника та показує зростаючі показники, порівнюючи з минулими роками. У 2023 році загальна вартість двосторонньої торгівлі Китаю та Африки досягла 282,1 млрд USD, що на 1,5 % більше, ніж у 2022 р. За період січень–липень 2024 року Китай імпортував з Африки близько 65 млрд USD товарів, а експортував на континент понад 120 млрд USD [12]. Китай наразі перевищує США за кількістю експорту по всім показникам. Це і машинобудування-30%, Електроніка та побутова техніка – понад 25 % товарообігу, Автомобілі та автозапчастини – близько 15 %. Китай найбільше цікавить саме нафта та залізні

метали, яких імпорт у 2024 році склав 40%. Незмінними найбільшими країнами експортерами до Китаю є Ангола, ДР Конго, ПАР.

У квітні 2025 року адміністрація США запровадила високі імпорتنі мита (30–50 %) на товари з ряду країн-бенефіціарів AGOA: Лесото, Мадагаскар, Маврикій, Ботсвана та ПАР. Ці заходи були анонсовані, як «взаємні тарифи» на тлі загального підвищення базового мита до 10 % і мали на меті стримати імпорт, який зростає навіть після зменшення економічних преференцій[8]. Для ПАР особливо болючим стало додаткове 25 % мито на легкові автомобілі та запчастини: цей сектор забезпечує близько 2 млрд USD щорічно та створює понад 35 000 робочих місць [6]. Експерти з Brookings Institution наголошують, що без продовження AGOA до 2041 р. африканські країни змушені будуть шукати альтернативні ринки, а США втратять важіль впливу в боротьбі з китайською експансією на континенті[14]. Натомість КНР у листопаді 2024 року довела до дії обіцянку з 9-го саміту FOCAC, офіційно надавши 33 африканським країнам з категорії найменш розвинених повний нульовий тариф на 100 % своїх товарів при збереженні дипломатичних зв'язків з Пекіном [5]. У грудні 2024-го Китай та Нігерія продовжили угоду про валютний своп на 15 млрд юанів (це приблизно 2 млрд. доларів) для полегшення розрахунків у національних валютах й обмеження залежності від долара [15]. КНР також розширює програму підтримки африканських МСП, передбачаючи фінансування, 50 бізнес-матчмейкінгів і 1 000 навчальних сесій для менеджерів з 2025 року [8]. Таким чином можна стверджувати, що з приходом на місце президента Сполучених Штатів Дональда Трампа зв'язки Білого Дому і африканських країн різко погіршилися, а Пекін намагається укріпитися на тлі нинішніх реалій.

Висновок. Отже, Африка дедалі чіткіше виступає не просто об'єктом, а активним суб'єктом великої гри між США та Китаєм, де обидві наддержави поєднують економічні, дипломатичні, безпекові та цифрові інструменти впливу. Китай нарощує інфраструктурні інвестиції в рамках BRI та розширює м'яку силу через нульові тарифи, тоді як США концентруються на програмах розвитку, безпеки та демократичних ініціативах через USAID, AFRICOM і Prosper Africa. Африканські країни, у свою чергу, активно маневрують між двома наддержавами прагнучи досягти максимальної вигоди із цього суперництва.

Література

1. Хаджирадева В. До чого призведе нова торгова війна між США та Китаєм. URL: <https://ua.korrespondent.net/articles/4687237-do-choho-pryzvede-nova-torhova-viina-mizh-ssha-ta-kytaiem>
2. Africa: Office of the United States Trade Representative, executive office of the president. URL: <https://ustr.gov/countries-regions>
3. African Trade Report 2024 Climate Implications of the AfCFTA implementation. URL: https://media.afreximbank.com/afrexim/African-Trade-Report_2024.pdf
4. Beyene, A Avoiding Conflicts and Ensuring U.S. -China Cooperation in Africa: An African Perspective. URL: <https://asiasociety.org/node/39388>
5. China grants full duty-free access to 33 African countries. URL: <https://www.ntu.edu.sg/cas/news-events/news/details/china-grants-full-duty-free-access-to-33-african-countries>
6. Dlodla, N. and Bhargava, A. South Africa not planning to retaliate over Trump's tariffs. URL: <https://www.reuters.com/world/africa/south-africa-says-trumps-tariffs-effectively-nullify-agoa-benefits-2025-04-04/>
7. Dlodla, N. and Rabary, L. Steep US tariffs on Africa signal end of trade deal meant to boost development. URL: <https://www.reuters.com/world/steep-us-tariffs-africa-signal-end-trade-deal-meant-boost-development-2025-04-03/>
8. Forum on China-Africa Cooperation Beijing Action Plan (2025-2027). URL: https://www.mfa.gov.cn/eng/xw/zyxw/202409/t20240905_11485719.html
9. Green Finance & Development Center. URL: <https://greenfdc.org/china-belt-and-road-initiative-bri-investment-report2023/>
10. Harlan, C. The U.S. says Africa needs energy. But DOGE halted a program to help. URL: <https://www.washingtonpost.com/climateenvironment/2025/04/14/power-africa-energy-usaid/>
11. Looy van de J. Africa and China: A Strategic Partnership? URL: <https://www.ascleiden.nl/pdf/wp67.pdf>
12. Nyabiage, J. China-Africa trade hit US\$282 billion in 2023 but Africa's trade deficit widens, with commodity prices a key factor. URL: <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy/article/3250552/china-africa-trade-hit-282-billion-2023-africas-trade-deficit-widens-commodity-prices-key-factor>
13. Ray, Ch. China's Presence in Africa: Implications for U.S. Africa Policy. URL: <https://www.chinausfocus.com/foreign-policy/chinas-presence-in-africa-implications-for-us-africa-policy>
14. Schneidman, W. Congress, Africa, and Trump: What does the future hold? URL: <https://www.brookings.edu/articles/congress-africa-and-trump-what-does-the-future-hold/>

15. Schoonover, N. China in Africa: December 2024. URL: <https://www.cfr.org/article/china-africa-december-2024>
16. Trade in Goods with Africa. URL: <https://www.census.gov/foreign-trade/balance/c0013.html>



УДК 343.352:351.862

ЗАПОБІГАННЯ КОРУПЦІЇ В СЕКТОРІ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ

Хомінець Тетяна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Гесць І. В.**, кафедра політології, права та філософії.

Корупція як інституційне явище становить серйозну загрозу національній безпеці України, особливо в умовах воєнного стану. Вона підриває ефективність військових інституцій, деморалізує особовий склад і шкодить репутації оборонного сектору. У статті проаналізовано зміни в антикорупційному законодавстві, спрямовані на посилення відповідальності за корупційні діяння під час війни. Обґрунтовано необхідність правового реагування на корупцію як на загрозу, що співвідноситься із колабораціонізмом, з урахуванням принципу верховенства права.

Ключові слова: корупція, законодавство, війна, воєнний стан, запобігання.

Постановка проблеми. Рівень захищеності кожної держави від зовнішніх загроз, включно із збройною агресією, безпосередньо залежить від внутрішньої стабільності, міцності державного апарату та ефективності політичної влади на всій території країни. У цьому контексті корупція часто виступає ключовою внутрішньою причиною політичних та економічних криз. Вона має значний вплив на всі верстви суспільства, оскільки підриває основи демократії та верховенство права, спричиняє порушення прав людини, викривлення ринкових механізмів, погіршення якості життя, а також сприяє розвитку організованої злочинності, тероризму та інших загроз суспільній безпеці. Корупцію можна виявити в усіх країнах світу – незалежно від їхнього розміру чи рівня економічного розвитку, але в країнах, що розвиваються, її наслідки особливо руйнівні.

У зв'язку з військовою агресією РФ проти України, на основі пропозицій Ради національної безпеки і оборони України, згідно з пунктом 20 частини 1 статті 106 Конституції України та Законом України «Про правовий режим воєнного стану» був введений план заходів із запровадження та забезпечення правового режиму воєнного стану в країні. В таких умовах боротьба зі злочинністю та корупцією залишається одним із стратегічних пріоритетів для України. Сучасна криміногенна ситуація потребує ефективного державного реагування, зокрема, узгоджених та цілеспрямованих дій з боку законодавчих і правоохоронних органів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.

Різним організаційно-правовим аспектам боротьби з корупційною злочинністю та вдосконаленню українського антикорупційного законодавства присвячено численні дослідження, зокрема роботи таких фахівців, як В. Б. Авер'янов, Ю. В. Баулін, С. Г. Братель, О. М. Бандурка, О. Ю. Бусол, Б. М. Головкін, О. М. Джужа, О. Ю. Дрозд, А. П. Закалюк, М. В. Калатур, А. Т. Комзюк, О. М. Костенко, А. О. Левчук, О. М. Литвинов, О. О. Дудоров, М. Г. Колодяжний, М. І. Мельник, А. О. Шевчук, В. І. Дришлюк, Д. В. Слинько, В. І. Шакур, О. В. Шевченко, О. Ю. Шостко, Н. М. Яриш та інших.

Незважаючи на внесок цих дослідників у вивчення антикорупційних заходів, особливості їх застосування в умовах воєнного стану все ще потребують подальшого опрацювання.

Мета дослідження. Дослідити вплив корупції на сектор національної безпеки та оборони України в умовах воєнного стану, проаналізувати законодавчі механізми її запобігання, а також обґрунтувати доцільність посилення правової відповідальності за корупційні діяння як загрозу державній цілісності.

Виклад основного матеріалу. Успіх подальшої розбудови України як суверенної і незалежної, демократичної, соціальної, правової держави нині, як ніколи раніше, залежить від рішучості політиків, державних діячів та публічних службовців і принциповості кожного громадянина та громадянського суспільства загалом у боротьбі із зовнішнім і внутрішнім ворогом. Одним із найбільш небезпечних внутрішніх супротивників України є корупція, яка унеможливує ефективний економічний, соціальний та гуманітарний розвиток України, уповільнює її європейську інтеграцію, що зрештою грає на руку зовнішнім ворогам нашої держави. Саме тому викорінення корупції нині є одним із найважливіших завдань Української держави [1, с. 7].

Корупція є надзвичайно серйозною і болючою проблемою для країн, економіка яких перебуває в перехідному періоді і переходить від однієї політичної системи до іншої. У цей період відбувається дестабілізація та стагнація різних елементів державного апарату, періодично виникають кризи та конфлікти.

Рівень корупції в Україні є стабільно високим. За даними Transparency International, з 2013 року показник повільно зростає – з 25 зі 100 до 32 у 2018 році. Лише 2018 року Україна піднялася на 10 позицій до 120 місця зі 180 країн. Однак у 2019 році Україна вперше втратила два пункти. Україна повернулася до показника 2017 року і посіла 126-те місце зі 180 країн, разом із Киргизстаном, Азербайджаном та Джибуті [2].

На думку експертів Transparency International, це пов'язано з тим, що з початку 2017 року Україна фактично загальмувала процес реформ та боротьби з корупцією. Влада все частіше намагалася обмежити незалежність антикорупційних інституцій, затягуючи запуск Вищого антикорупційного суду та вводячи штучні правові обмеження; політична заангажованість НАЗК, відсутність реформи судової системи та загальний брак реформи правоохоронних органів призвели до «відкату» на задекларованому шляху подолання корупції та відновлення законності і правопорядку. Більш детальну ретроспективну інформацію наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Індекс сприйняття корупції в Україні (2014-2022 рр.)

Рік	Кількість балів зі 100 можливих	Місце	Загальна кількість країн
2014	26	142	175
2015	27	130	168
2016	29	131	176
2017	30	130	180
2018	32	120	180
2019	30	126	180
2020	33	117	180
2021	32	122	180
2022	33	116	180

Проблема боротьби з корупцією належить до найнебезпечніших загроз національній безпеці України і є надзвичайно серйозною.

На думку професора В. І. Шакуна, саме економічна організована злочинність дискредитувала державу через корупцію, спонукаючи частину чиновників вступати до злочинних організацій, що дозволило їм встановити контроль над найбільш прибутковими галузями економіки. Справедливим є висновок науковців, що тіньова економіка є матеріальною основою для формування кримінальної структури корупції [3, с. 44].

Від початку широкомасштабного вторгнення росії в Україну збереження державної та територіальної цілісності є найважливішим викликом для українського суспільства. Виклики, пов'язані з війною, створюють серйозні проблеми для соціальної стабільності та безпеки, загрожують стабільності правової системи, демократичним цінностям та верховенству права. Окрім війни, корупція є однією з найскладніших і невирішених проблем в Україні, яка загрожує стабільності національної безпеки, демократичному розвитку та захисту етичних цінностей [4, с. 64].

Аналіз діяльності НАЗК у воєнний час стосувався переважно автоматичної перевірки декларацій, аналізу державних закупівель та перевірки постачальників, реорганізації державних установ, участі у формуванні санкційних списків осіб, до яких можуть бути застосовані заборони та обмеження, а також розробки Національної антикорупційної програми на період 2023-2025 років. Програма пропонує зміни у 15 сферах державної політики, серед яких впровадження стандартів НАТО в оборонних цілях, єдиних правил ведення бізнесу, правосуддя, охорони здоров'я та освіти. На думку експертів, ефективність запропонованої антикорупційної програми визначатиметься «індивідуальною відповідальністю за виконання конкретних заходів» [5].

Як справедливо зазначає Драго Кос у своїй статті «Війна і корупція в Україні»: «Кожна війна рано чи пізно закінчується, але в результаті недостатньої уваги до корупції під час збройного конфлікту рівень корупції в постраждалих країнах завжди зростатиме і не закінчиться із закінченням бойових дій» [6, с. 153].

Слід зазначити, що нормативно-правова база боротьби з корупцією в Україні регулюється Законом України «Про запобігання корупції», Кримінальним кодексом України та Кодексом України про адміністративні правопорушення. У 2006 році Україна також ратифікувала Конвенцію ООН проти корупції. Відповідно до статей 5 та 65 Конвенції, держави-учасниці зобов'язані сприяти боротьбі з

корупцією та вживати ефективних заходів для запобігання корупції відповідно до основних принципів внутрішнього законодавства, а також мають право вживати більш суворих заходів для запобігання корупції та боротьби з нею. Таким чином, національне законодавство має бути важелем, інструментом і джерелом прийняття рішень щодо запобігання та протидії корупції в країні, об'єктивним вираженням компетенції держави та логічною реакцією на динаміку суспільних процесів і ситуацій [7, с. 84].

Запобігання корупційній злочинності являє собою комплексний організований і науково обґрунтований процес впливу держави та інших спеціально уповноважених суб'єктів на формування негативних факторів корупційної злочинності та протікання корупції у суспільстві. Одним із ключових напрямів такого запобігання виступає запобігання корупційній злочинності, попереджувальний зміст якого якраз і зосереджується на усуненні та нейтралізації причин і умов корупційної злочинності, а також інших криміногенних чинників, що позначаються на формуванні особистості осіб, які вчиняють корупційні злочини. Теоретико-методологічне забезпечення корупційної злочинності виділяє пріоритетне значення запобігання цьому соціально-правовому явищу поряд з іншими формами боротьби [8, с. 79]. Стратегічною метою антикорупційної політики є протидія корупції на рівні державної влади та місцевого самоврядування шляхом підвищення прозорості в їх діяльності, додержання прав і свобод людини і громадянина, створення умов для розвитку економіки, забезпечення європейських соціальних стандартів і добробуту населення. Досягнення цієї мети можливе шляхом реалізації антикорупційної політики, яка передбачає поступове зниження рівня корупції в державі та налагодження дієвого механізму із запобігання та протидії корупції в Україні. Виходячи з цього, мають визначатись стратегічні та тактичні цілі протидії корупції, ставитись завдання перед конкретними органами державної влади, обиратись засоби протидії корупції [9, с. 63-64].

Висновки. Корупція в умовах воєнного стану є критичною загрозою для національної безпеки України, ослаблюючи обороноздатність і підриваючи довіру до державних інституцій. Запобігання корупції має базуватись на принципі верховенства права із урахуванням реалій воєнного часу. Пропонуємо посилити правову відповідальність за корупційні діяння, прирівнюючи їх до співпраці з ворогом, забезпечити прозорість використання ресурсів, удосконалити антикорупційну підготовку кадрів оборонного сектору, зміцнити незалежність антикорупційних органів і підвищити рівень громадської обізнаності щодо загроз корупції в умовах війни.

Література

1. Державна антикорупційна політика і запобігання та протидія корупції на публічній службі в органах державної влади і органах місцевого самоврядування: монографія / за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. Л. Федоренка. Київ : Видавництво Ліра-К, НАДУ, 2016. 524 с.
2. Річний звіт Transparency International 2019 р. Transparency International. URL : <https://ti-ukraine.org/wp-content/uploads/2019/08/TI-Richnyj>
3. Шакун В. І. Тіньова економіка як джерело корупції. *Реалізація державної антикорупційної політики в міжнародному вимірі*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 8 груд. 2017 р.) [Редкол. В. В. Черней, В. В. Гусарев, С. С. Чернявський та ін.]. Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2017. С. 42-46.
4. Бусол О. Ю. Протидія корупційній злочинності в Україні у сучасний період: монографія. Київ: Ін Юре, 2014. 564 с.
5. Про затвердження Державної антикорупційної програми на 2023-2025 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 04.03.2023 р. № 220. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/220-2023-%D0%BF#Text>
6. Драго Кос «Війна і корупція в Україні» EUCRIM. Випуск 2/2022 С. 152-157. DOI: <https://doi.org/10.30709/eucrim-2022-007>.
7. Бондар І. С., Горник В. Г., Кравченко С. О., Кравченко В. В. Антикорупційна політика та запобігання корупції в публічному управлінні: Навчально-методичний посібник. Київ: «В-во Ліра-К», 2016. 192 с.
8. Мельник М. І. Корупція: сутність, поняття, заходи протидії: монографія. Київ: Атіка, 2001. 304 с.
9. Корупційна злочинність в Україні: сучасний стан, детермінанти та запобігання: навч. посіб. / за ред. О.М. Джужи, Е.В. Расюка. Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2018. 340 с.



УДК 373. 3. 046 – 021. 64. 091. 313 : 51

**ОСОБЛИВОСТІ ПОЗАУРОЧНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МАТЕМАТИКИ**

Чайка Вікторія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті висвітлюється сутність та значення позаурочної проєктної діяльності учнів початкових класів як ефективного інструменту розвитку особистості, формування ключових компетентностей і соціальних навичок, важливих для успішного майбутнього дитини. Розкрито особливості такої діяльності, зокрема її орієнтацію на практичне застосування знань. Наголошено на ролі позаурочних проєктів у стимулюванні творчого та критичного мислення, розвитку вміння працювати в команді, приймати рішення й нести відповідальність за результат. Матеріал статті може бути корисним педагогам, методистам та дослідникам, які займаються питаннями організації сучасного освітнього середовища в початковій школі.

Ключові слова: проєкт, позаурочна проєктна діяльність, математика, учні початкових класів.

Позаурочна проєктна діяльність учнів початкових класів є головною складовою сучасного освітнього процесу, яка сприяє всебічному розвитку дітей, розвитку їх творчого потенціалу та соціальних навичок. Така діяльність дозволяє виховувати у дітей ініціативність, відповідальність, вміння працювати в команді, а також розвивати інтерес до навчання та науки. В умовах постійних змін у суспільстві та освіті, інтеграція проєктного методу в позаурочну діяльність стає не лише ефективним, але й необхідним інструментом для забезпечення гнучкості та інноваційності у навчанні.

Проєкти у позаурочній діяльності дають можливість учням використовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях, що значно підвищує мотивацію до навчання різних предметів, у тому числі й математики, та розвиває креативність. Головне, що в процесі такої діяльності учні не тільки отримують нові знання, але й набувають навичок самоорганізації, взаємодії в групі, планування та виконання завдань, що є головними для формування компетентностей у майбутньому [1].

Актуальність теми полягає в тому, що впровадження позаурочної проєктної діяльності сприяє розвитку ключових компетентностей учнів початкових класів, що є основою для їх успішного навчання математики в подальшому. З огляду на новітні вимоги до навчального процесу, зокрема, впровадження концепції компетентнісного навчання, питання проєктної діяльності набуває особливого значення [2]. Вона дозволяє інтегрувати знання з різних дисциплін, стимулювати учнів до самостійної роботи, а також розвивати у них здатність до критичного мислення та вирішення нестандартних завдань.

Молодші школярі потребують організації занять, які поєднують різні види діяльності: гру, творчу працю, експерименти та дослідження. Проєкти для учнів початкових класів зазвичай мають міждисциплінарний підхід, що дозволяє залучити знання з різних предметів, таких як математика, природознавство, мова та мистецтво, у цікавій та інтерактивній формі. Наприклад, створення учнями мініатюрного екологічного саду може об'єднати знання з ботаніки, вміння рахувати витрати на матеріали (математика), а також розвинути художні здібності (мистецтво) під час оформлення саду. Таким чином, позаурочна проєктна діяльність сприяє не лише закріпленню знань, а й розвитку ключових компетентностей, які стануть основою для подальшого навчання [3].

Психологічний фактор позаурочної проєктної діяльності полягає у створенні умов, які відповідають рівню розвитку дитини. Молодші школярі мають природну допитливість, яка стимулює їх до активного пізнання світу. Використання проєктного підходу дозволяє розвинути цю допитливість через практичну діяльність, що має для них реальний сенс. Наприклад, проєкт, спрямований на дослідження місцевої природи чи культури, викликає у дітей інтерес завдяки його актуальності та можливості бачити результати своєї роботи [4]. Проєктна діяльність допомагає дітям формувати впевненість у своїх силах, адже виконання завдань у рамках проєкту зазвичай завершується досягненням конкретного результату, що приносить задоволення та підвищує мотивацію до подальшого навчання [5].

Участь у проєктах зазвичай передбачає групову роботу, під час якої учні вчаться співпрацювати, домовлятися, висловлювати свої думки та слухати інших. Цей процес має значення не лише для формування соціальних компетентностей, але й для створення позитивного емоційного клімату в колективі. Через проєктну діяльність діти початкових класів здобувають досвід спільного досягнення мети, що є головним для їх соціалізації та подальшого розвитку в освітньому середовищі. Педагог підтримував позитивну атмосферу в групі, спрямовував учнів на конструктивний діалог та допомагав вирішувати можливі конфлікти.

Організація позаурочної проєктної діяльності потребує врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, таких як короткотривала увага, висока емоційність та потреба в активній діяльності. Для цього треба обирати теми, які відповідають інтересам учнів, та використовувати методи, що стимулюють їхню активність. Наприклад, залучення елементів гри, інтерактивних завдань, творчих майстер-класів дозволяє підтримувати увагу дітей протягом усього проєкту. Проєкти для молодших школярів мають бути короткостроковими, щоб забезпечити досягнення результатів у стислі строки, які відповідають можливостям учнів. Це дозволяє уникнути втрати інтересу до діяльності та підтримувати високу мотивацію [6].

Успішна реалізація позаурочної проєктної діяльності неможлива без активної участі вчителя. Педагог виконує роль фасилітатора, який допомагає учням обирати теми проєктів, планувати їх реалізацію, організовувати процес виконання завдань і оцінювати результати. Головне, щоб учитель не нав'язував своє бачення, а створював умови для самостійного пошуку та творчості учнів.

Так, як учням початкових класів ще складно генерувати ідеї до власних проєктів, то в цьому їм може допомогти штучний інтелект. Завдання вчителя на цьому етапі полягає в умінні навчити дітей правильно давати запит ШІ.

Наприклад, у рамках екологічного проєкту педагог може запропонувати учням визначити проблему, яку вони хочуть вирішити, і спланувати дії для її подолання, надаючи при цьому необхідну підтримку. Такий підхід сприяє розвитку ініціативності та відповідальності у дітей, що є головними характеристиками успішної особистості.

Пропонуємо молодшим школярам виконати екологічний математичний проєкт: «Екологічне місто геометричних фігур», цілями якого будуть: ознайомити дітей з геометричними фігурами у практичному контексті; розвивати навички вимірювання, побудови фігур, роботи в команді; формувати екологічне мислення та відповідальне ставлення до навколишнього середовища. Спочатку учні разом обговорюють та планують свою роботу. Учитель розповідає про екологічні проблеми міст, такі як забруднення повітря, купу сміття, нестачу зелених зон тощо. Діти у групах визначають, які об'єкти будуть у їхньому місті: будинки, парки, велосипедні доріжки, сонячні батареї тощо. Потім спільно приймають рішення, як зробити місто екологічним, наприклад, насадити більше дерев, займатися сортуванням сміття, використовувати громадський транспорт замість машин тощо. Наступним етапом роботи над проєктом є створення будівель з геометричних фігур: з трикутників, квадратів, прямокутників, кіл. Для цього учні можуть використовувати старі упаковки або журнали для створення макета. Додають написи: "Будинок із сонячними панелями", "Парк для очищення повітря", "Зона для сортування сміття". Потім учні презентують проєкти. Кожна група пояснює, які геометричні фігури вони використали та як їхній об'єкт допомагає зберігати природу. Обговорюють, як можна зробити їхній реальний район екологічнішим. Під час підбиття підсумків учитель робить висновки, підкреслюючи важливість для життя в суспільстві як математики, так і екологічної свідомості.

До створення проєктів корисно залучати і сім'ї учнів, що дозволяє не лише поглибити взаємодію між школою та домом, але й зміцнити зв'язок між дитиною та її батьками. Спільна робота над проєктами сприяє створенню атмосфери підтримки, довіри та співробітництва, що позитивно впливає на успішність дитини в навчанні. Наприклад, участь батьків у підготовці матеріалів для проєкту чи організації його презентації допомагає дітям відчувати себе впевненішими та більш залученими до освітнього процесу [7].

Позаурочна проєктна діяльність учнів початкових класів є інструментом розвитку особистості, формування ключових компетентностей і соціальних навичок, що мають велике значення для їхнього майбутнього. Її особливості полягають у спрямованості на практичну реалізацію знань, інтеграції різних навчальних дисциплін, залученні батьків та місцевої громади, а також у можливості врахування індивідуальних інтересів та здібностей кожної дитини. Така діяльність стимулює творче мислення, критичний підхід до вирішення завдань, співпрацю в команді та відповідальність за результат, що є надзвичайно актуальним у сучасному освітньому процесі.

Залучення дітей до проєктів, які спрямовані на вирішення реальних проблем, таких як збереження довкілля, вивчення культури чи наукове дослідження, дає змогу учням глибше зрозуміти матеріал і побачити практичне застосування своїх знань. Водночас це сприяє формуванню емоційно позитивного

ставлення до навчання, адже діти отримують задоволення від досягнення результатів і відчувають свою значущість. Позаурочна діяльність допомагає виховувати у дітей морально-етичні якості, такі як емпатія, турбота про інших та повага до праці [4].

Таким чином, позаурочна проектна діяльність учнів початкових класів сприяє всебічному розвитку дітей, формуванню їхньої особистості та соціальних навичок. Завдяки інтегративному характеру, психологічній та педагогічній спрямованості, а також активній участі вчителів і батьків, така діяльність стає ефективним інструментом для підготовки учнів до майбутніх освітніх і життєвих викликів.

Література

1. Алексеев В. Проекти в початковій школі. *Початкова освіта*. 2018. № 17. С. 39–43.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя на учнів. *Початкова школа*. 2003. № 6. С. 15–17.
3. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 52–58.
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Онопрієнко О. Проектна технологія як засіб компетентнісноорієнтованого навчання. *Учитель початкової школи*. 2013. № 1. С. 2–6.
7. Онопрієнко О.В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. *Навчання і виховання учнів 4 класу: метод. посіб.* Київ: Початкова школа, 2005. С. 53–64.



УДК 159.922.2-053.6:004

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ НА ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Чердинцева Діана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Останіна Н. С.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Автор статті висвітлює проблему впливу комп'ютерної залежності на здоров'я учнівської молоді. Наведено існуючі негативні наслідки впливу комп'ютерної залежності на здоров'я учнівської молоді, наслідки залежності для психічного і емоційного здоров'я підростаючої особистості. Автор вказує на необхідність розробки ефективних стратегій попередження ризиків емоційного виснаження організму особистості від комп'ютерної залежності.

Ключові слова: Інтернет-залежність, комп'ютерна залежність, здоров'я, учнівське середовище, учнівська молодь.

Постановка проблеми. У сучасному світі повноцінне життя людини неможливо уявити без інформаційних технологій. Але разом із тим у результаті проникнення комп'ютерів та Інтернету в повсякденне життя людини з'явилися і хвороби, про які ще кілька років тому ніхто не знав – це комп'ютерна та Інтернет-залежності.

Знайомство людини з комп'ютером зазвичай починається в школі, але, на жаль, все більша частина батьків намагається навчити своїх дітей користуватися цим модним технічним пристроєм якомога раніше, щоб вони не відставали від однолітків. За даними американських вчених, 31 % дітей від 3-х років вміють працювати з комп'ютером, також, спостерігається тенденція до зниження вікових меж вмільців працювати з комп'ютером. Результати опитування показали, що 80 % підлітків захоплюються комп'ютерними іграми, причому багато хто з 10-12 річних підлітків має ігровий досвід 4-6 років. Обстеження останніх років, здійснене вітчизняними науковцями, виявило, що близько 30 % дітей і підлітків, які захоплюються комп'ютерними іграми, зловживають перебуванням у віртуальній реальності, і 10 % з них знаходяться в стадії психологічної залежності від комп'ютера [1].

Профілактика адиктивної поведінки набуває особливої значущості в підлітковому віці саме тому, що в цей час починають формуватися дуже важливі якості особистості, звернення до яких могло б стати

однією з найважливіших складових на шляху подолання адикції. Це такі якості, як прагнення до розвитку і самосвідомість, інтерес до своєї особи і її потенціалів, здібність до самоспостереження. Важливими особливостями цього періоду є поява рефлексії і формування етичних переконань. Підлітки починають усвідомлювати себе частиною суспільства і знаходять нові суспільно значущі позиції, роблять спроби в самовираженні.

Підлітки, які мають комп'ютерну залежність, не мають активного соціального, творчого або спортивного життя і, навпаки, підлітки, які мають хобі та захоплення, не мають Інтернет-залежності, хоча використовують Інтернет у своїх потребах. Особливістю Інтернет-залежних підлітків у порівнянні з підлітками, які не мають Інтернет-залежності, є нижчий рівень культурно-психологічного потенціалу. Особливості спілкування Інтернет-залежних респондентів: наявний високий рівень залежності від Інтернет-партнера; високий рівень нетовариськості до Інтернет-партнера. Інтернет-залежні підлітки більш низько поставили цінності такі як активне діяльне життя, хороші та вірні друзі, впевненість у собі, життєрадісність, відповідальність, самоконтроль.

Тривала робота на комп'ютері викликає зміни у функціонуванні організму [3]. На перше місце у підлітків -користувачів комп'ютерів виходять зміни психологічного стану та невротичні розлади, що характеризуються комплексністю, тяжкістю та поєднанням різних патологічних проявів. Часто робота за комп'ютером передбачає постійну концентрацію уваги та засвоєння великої кількості інформації. Проте, характерним є отримання непотрібної інформації, яка «перевантажує» мозок та пам'ять і призводить до розумової втоми та порушення уваги. Внаслідок нервово-емоційної напруги швидко розвивається перевтома, що провокує головний біль. Може виникати шум у вухах, запаморочення, нудота. Неконтрольоване у часі спілкування з комп'ютером на тлі перевтоми призводить до розладів сну, метушливості у поведінці, порушення пам'яті [3]. Змінюється вища нервова діяльність.

Звернемо увагу на побічні ефекти комп'ютерної залежності. Наприклад, фізичні симптоми:

- зап'ястний тунельний синдром оніміння та зниження чутливості пальців,
- сухі очі;
- головні болі (схожі на мігрень);
- болі у спині;
- недотримання гігієни;
- розлади сну.
- нехтування власним здоров'ям, гігієною, сном на користь часу, який проведено за комп'ютером.
- готовність нерегулярно харчуватись випадковою або одноманітною їжею, не відволікаючись від комп'ютера;

Отже, розглянемо перші ознаки залежності дитини/підлітка від комп'ютера:

- пропуски занять через комп'ютерну гру чи віртуальне спілкування в мережі Інтернет,
 - просиджування за комп'ютером уночі;
 - приймання їжі за комп'ютером;
 - відсутність інших захоплень, крім комп'ютерних ігор; та віртуальних пошуків у мережі Інтернет
 - віддавання переваги віртуальному спілкуванню;
 - загальний час, проведений за комп'ютером та у мережі, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками і однолітками, інших захоплень;
 - дитина не уявляє, чим себе зайняти, коли комп'ютер зламався;
 - конфлікти з батьками та їх шантажування у відповідь на заборону проводити час за комп'ютером.
- Таким чином, ми бачимо, що саме проблема комп'ютерної залежності на сьогоднішній день є досить актуальною. Для її профілактики наведемо кілька порад, що стануть вам у пригоді:

- Обмежувати час перебування за комп'ютером до 30 хв, після чого треба змінити вид діяльності;
- Установити часовий закон не грати перед сном, після їжі й поки не виконані домашні завдання та справи;
- Контролювати зміст ігор, не допускаючи сюжетів насилля, жорстокості, з елементами культових ритуальних обрядів та образами нечисті;
- Частіше гуляти з друзями, не забувати, що реальне спілкування важливіше і корисніше від віртуального;
- Принципово не їсти за комп'ютером;
- Навчитись правильно ставитись до комп'ютера: як до технічного пристрою, за допомогою якого можливо отримати знання і навички, а не як до засобу отримання емоцій [3].

Доведено, що комп'ютер сьогодні став важливою і необхідною частиною способу життя. Але щоб робота за комп'ютером не перетворилася на залежність і негативно не позначилася на здоров'ї підлітка, слід знати і пояснювати про ризики, які виникають при тривалому сидінні біля монітору, подбати про правильно організоване робоче місце та навчити підлітків правилам поведінки при роботі на комп'ютері. Тривала робота за комп'ютером негативно позначається на багатьох функціях організму та впливає на нервову, імунну, кістково-м'язову системи та на гостроту зору. Спробуємо визначити основні ризики при роботі за комп'ютером:

1. Гіподінамія. Тривале сидіння перед комп'ютером в одній позі замість занять спортом і активними іграми на свіжому повітрі, призводить до того, що м'язи не в повній мірі розвиваються, підліток стає дратівливим, швидко втомлюється. До того ж вимушене положення негативно позначається на поставі.

2. Порушення зору: постійна напруга зору призводить до стомлення очних м'язів, а також негативно впливає на внутрішньоочні судини та сітківку очей.

3. Вплив на центральну нервову систему: тривале користування комп'ютером не тільки може стати причиною підвищеної втомлюваності і навіть запаморочень, але й викликати інші порушення сонливість, апатію, дратівливість, зниження уваги.

4. Навантаження на руки: під час сидіння за комп'ютером руки постійно знаходяться в напрузі, здійснюються однотипні рухи, довгий час підліток не міняє позу, внаслідок чого виникає стійке стомлення м'язів рук, що потім приводить до больового синдрому. Крім цього, через порушення кровообігу та погіршення нервової провідності можлива поява судом.

5. Навантаження на шию. Під час знаходження за комп'ютером шийний відділ хребта також знаходиться в напрузі, особливо якщо дитина сидить нерівно, в результаті чого погіршується кровопостачання мозку, може виникнути кисневе голодування, що проявляється головними болями.

6. Психологічний аспект. Часто діти, захоплені інтернет-спілкуванням, втрачають здатність до живої комунікації, внаслідок чого підлітку складніше знаходити спільну мову з однолітками. Дитина замикається в собі.

7. Проблеми з харчуванням. Захоплений комп'ютером підліток забуває про їжу або зовсім втрачає апетит, чи навпаки, дитина починає харчуватися неконтрольовано перекушувати перед монітором і не дбати про якість і кількість їжі.

Крім того, на емоційний і розумовий розвиток підлітка істотно впливає інтенсивний потік інформації з інтернетної мережі, яка не завжди є корисною та безпечною. Першими проявами можуть бути розлади поведінки, неадекватність емоційних реакцій, дратівливість, замкнутість конфліктність, невміння висловити думку, передати чи проаналізувати зміст навчального матеріалу змарнілість зовнішнього вигляду, припухлість повік, почервоніння очей та ін. Саме такі ознаки свідчать про надмірне зловживання комп'ютером та Інтернетом.

У процесі роботи з комп'ютером у підлітків може розвиватися комп'ютерний зоровий синдром (КЗС), який ґрунтується на зоровому стомленні. Зорові симптоми КЗС: зниження гостроти зору; його затуманення; труднощі при переводі погляду з ближніх предметів на дальні і назад; відчуття змін забарвлення предметів; двоїння. Очні симптоми включають: біль у ділянці очних ямок і лоба; біль під час руху очей; почервоніння очних яблук; відчуття піску за віями; слюзотечу; печіння і різь в очах. При тривалому перебуванні перед екраном внаслідок зменшення частоти моргання може розвиватися синдром сухого ока (порушення зволоження роговиці слізною рідиною). Синдром проявляється печінням в очах, почервонінням кон'юнктиви, появою судинної сітки на бічних поверхнях очей. Особливо шкідливими для органів зору є ігри з яскравими дрібними елементами, читання та введення тексту, малювання.

Нерухоме положення підлітка протягом тривалого часу є причиною порушення мікроциркуляції крові. Застійні явища особливо виражені на рівні органів малого таза та кінцівок. Тривалі порушення мікроциркуляції сприяють стійким змінам судин (наприклад, венозний стаз є причиною розширення судин). Вимушене положення може стати чинником порушення метаболізму та гіпоксії у м'язах (насамперед шиї, спини та плечового поясу), скривлення хребта, остеохондрозу, утрудненого дихання (іонізоване повітря викликає сухість слизових оболонок, грудна клітка знаходиться у стиснених умовах), захворювань кистей рук.

Характерний розвиток карпального синдрому (оніміння та біль у пальцях кисті). На більш пізніх стадіях можливі ускладнення: тендовагініт, синдром «тенісного ліктя» (запалення загального сухожилля м'язів-розгиначів, розташованих біля ліктя), що розвивається внаслідок неправильного положення рук при роботі з клавіатурою та мишею [2].

Але, попри все, ми є свідками того, що все більше інформаційних технологій та сучасних пристроїв покликано покращити та полегшити життя людям, дітям та підліткам тощо. І в той же час, упровадження

у широке користування мобільних телефонів, стаціонарних та портативних комп'ютерів, бездротового Інтернету та інших технологічних нововведень потребує досконалого вивчення їх впливу на зростаючий організм та розробки ефективних і здійснюваних санітарно-гігієнічних норм їх використання.

Спостерігається проблема в комунікативній сфері мережі Інтернет. Відомо, що існує візуальна (невербальна) комунікація, тобто передача інформації за допомогою невербальних засобів спілкування (жестів, міміки, рухів тіла, кольору, просторового середовища та інш.). Візуальний образ задається часом і пануючими в цей період тенденціями. Щоб людину не сприймали негативно, вона обов'язково видає певну інформацію невербальним способом. За невербальної поведінки партнера по комунікації ми можемо визначити його установку на спілкування. Невербальна комунікація в мережі Інтернет виражена дуже примітивно, в основному за рахунок мови знаків, і, навіть завдяки сучасним відео-програмам образ людини, з якою спілкуєшся, надає обмежену інформацію [2].

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Проведене дослідження підкреслює необхідність проведення профілактичних заходів щодо попередження комп'ютерної залежності учнівської молоді в Україні. Просвітницько-профілактична робота повинна включати як широке інформування населення щодо ризиків неконтрольного використання комп'ютера, мережі Інтернет, мобільних телефонів, так і підготовку лікарів з психологічних особливостей підліткового віку та надання підліткам медико-соціальної допомоги.

Література

1. Андріанова Н. С. Інтернет-комунікація реальність чи симулятор? *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія «Мовознавство»: зб. наук. праць / відп. ред. Пристайко Т. С. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2010. Вип. 16. С. 3–8.
2. Ашеро́в А. Т., Поля́кова Ю. М. Вплив комп'ютерних ігор на людину: психологічні і фізіологічні аспекти: навч. посіб. Горлівка: ПП «Видавництво Ліхтар», 2008. 120 с.
3. Ващук В. В., Демчина М. Є., Яремко З. М. Деякі питання інтернет-залежності та психофізіологічні особливості людини. *Комунальне господарство міст*. 2015. Вип. 120 (1). С. 99–101.



УДК 37.09 (560)

СВІТОВІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Чжан Цзюй, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджено сучасні світові підходи до формування проєктувальних навичок у професійній підготовці майбутніх педагогів. Розглянуто ефективні освітні моделі, зокрема проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning), що активно впроваджується у провідних педагогічних університетах світу. Проведено аналіз систем підготовки в США, Фінляндії, Канаді, Нідерландах, Великобританії. Виокремлено інноваційні методики, які сприяють розвитку критичного мислення, креативності, командної взаємодії та вміння застосовувати міждисциплінарні знання на практиці. Запропоновано рекомендації щодо адаптації успішних практик до вітчизняної системи педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, проєктувальні навички, проєктно-орієнтоване навчання, світовий досвід, підготовка вчителя, інновації в освіті.

Підготовка сучасного педагога вимагає не лише ґрунтовної теоретичної бази, але й здатності до самостійного проєктування освітнього процесу, впровадження інновацій та адаптації до викликів нової української школи. Враховуючи глобальні зміни у сфері освіти, інтеграцію цифрових технологій та необхідність формування ключових компетентностей у школярів, проєктувальні навички майбутнього вчителя набувають особливої важливості. Тому вивчення світового досвіду у цьому напрямі є своєчасним і необхідним.

До питання формування проєктувальних навичок зверталися такі вчені, як J. Thomas, B. Blumenfeld, E. Condliffe - автори теоретичних засад Project-Based Learning (США); P. Sahlberg – дослідник освітніх реформ у Фінляндії; L. Darling-Hammond аналізує ефективність підготовки вчителів через практико-орієнтоване навчання; Н. Білик, Т. Суценько, О. Мерзляк - українські дослідники інтеграції іноземного досвіду у педагогічну

освіту. Однак системне узагальнення практик формування саме проєктувальних навичок у міжнародному контексті залишається недостатньо опрацьованим в українському науковому просторі [2, 4, 5, 8, 9].

Метою статті є дослідити та систематизувати провідні світові практики формування проєктувальних навичок у підготовці майбутніх педагогів, визначити можливості їх адаптації до української освітньої системи та надати науково обґрунтовані рекомендації для удосконалення змісту педагогічної освіти в Україні.

Основними орієнтирами сучасних світових підходів до проєктувальних навичок у підготовці педагогів є вміння планувати освітній процес згідно з потребами учнів, інтегрувати міжпредметні зв'язки, застосовувати цифрові інструменти, працювати в команді та проводити самооцінку та корекцію освітніх стратегій. Сучасні підходи до формування проєктувальних навичок вчителів базуються на принципах активного навчання, практико-орієнтованості, інтердисциплінарності, автономії здобувачів освіти та рефлексії та критичного мислення.

Ефективними освітніми моделями формування проєктувальних навичок у майбутніх вчителів є проєктно-орієнтоване навчання Project-Based Learning (PBL), суттю якого є навчання через виконання практично значущих проєктів, що вимагають дослідження, творчості, співпраці та презентації результатів. Реальні проблеми є основою навчання майбутніх вчителів, студент виступає у ролі дослідника, розробника, презентатора, викладач - у ролі ментора, фасилітатора, а не джерела знань. Проєктно-орієнтоване навчання сприяє формуванню педагогічного дизайну, вмінню адаптувати освітній контент до реального життя.

Щодо системи підготовки майбутніх вчителів в США, то вона орієнтована на практичне занурення в професію (clinical practice), програми «Teacher Residency» схожі на медичну інтернатуру: студенти навчаються через співпрацю з досвідченими вчителями, також активно використовуються моделі PBL, Design Thinking, STEAM. Навички проєктування у майбутніх вчителів формуються в процесі створення індивідуальних освітніх маршрутів, планів інтегрованих уроків, цифрових портфоліо [8, с. 720].

В Фінляндії майбутні педагоги обов'язково проходять курс з педагогічного проєктування та дослідницької роботи, де проєкти орієнтовані на розв'язання соціальних проблем, екологію, інклюзію. Великий акцент робиться на інтердисциплінарність, особливо через «phenomenon-based learning», навчання гнучке, часто студенти самі планують свій освітній маршрут [5].

В Канаді перевага надається практичному навчанню з індивідуальним менторством, програми містять обов'язкову складову community-based projects - робота в місцевих громадах, підтримується концепція "teacher as leader", де студенти навчаються не лише викладати, а й створювати освітнє середовище, відбувається широке використання цифрових інструментів, онлайн-спільнот, інтерактивних платформ [7].

В Нідерландах розвинена дуальна система освіти: теорія поєднана з постійною педагогічною практикою, студенти з перших курсів беруть участь у мікропроєктах - коротких дослідницько-практичних заходах, де рефлексія, самоаналіз і взаємооцінювання є обов'язковими компонентами і акцент робиться на інноваційне мислення, дизайн-методології у підготовці освітніх проєктів [4].

В Великобританії програма «Initial Teacher Training (ITT)» інтегрує проєктну діяльність у формі action research - дослідження власної педагогічної практики. Значна увага приділяється формуванню навичок планування диференційованого навчання та інклюзії, також у партнерстві зі школами реалізуються School Direct programmes, де студенти реалізують реальні навчальні проєкти [9].

Як бачимо, світова практика показує, що ефективне формування проєктувальних навичок можливе лише за умов тісної інтеграції теорії з практикою, автономності та активності майбутніх педагогів, використання проєктів, що мають життєву значущість, залучення студентів до спільнот практики. Такі підходи варто адаптувати в українську педагогічну освіту для створення нового покоління вчителів - лідерів змін.

На основі аналізу досвіду США, Фінляндії, Канади, Нідерландів та Великобританії можна виділити такі універсальні підходи до формування проєктувальних навичок у майбутніх педагогів [4, 5, 6, 7, 8, 9]:

Країна	Ключові практики	Очікувані результати
США	Project-Based Learning, Teacher Residency, цифрові портфоліо	Практичність, індивідуалізація, розвиток проєктного мислення
Фінляндія	Phenomenon-based learning, педагог як дослідник, автономне навчання	Інтердисциплінарність, самостійне планування та рефлексія
Канада	Community-based projects, Teacher as Leader, інтерактивне менторство	Соціальна залученість, креативність, командна робота
Нідерланди	Мікропроєкти з перших курсів, дуальна освіта, дизайн-мислення	Постійна практика, розвиток критичного мислення, інтеграція теорії з практикою
Велика Британія	Action research, School Direct, диференційоване навчання, інклюзія	Навички дослідника, адаптація до потреб учнів, технологізація навчального процесу

Враховуючи особливості українського освітнього середовища, соціально-культурний контекст і реформи в межах Нової української школи, можемо виділити три основні напрями адаптації світового досвіду:

1. *Створення умов для впровадження Project-Based Learning у ВНЗ*, яка включатиме розробку інтегрованих модулів, в яких студенти створюють реальні освітні продукти (уроки, тренінги, кейси) та стимулювання міжфакультетської співпраці: наприклад, спільні проекти педагогів, ІТ-фахівців і психологів [7].

2. *Розширення педагогічної практики з проектною складовою*, яка включатиме запровадження довготривалих стажувань у школах з елементами «навчання через дію» (аналог Teacher Residency) та включення в програму обов'язкового практичного освітнього проекту, який студент реалізує в закладі освіти [4].

3. *Інституалізація цифрового портфоліо майбутнього вчителя*, яка включає перехід від формального заліку до рефлексивного портфоліо, де зібрані плани уроків, освітні розробки, відео-презентації та упровадження цифрових платформ (наприклад, Moodle, Google Classroom, Mahara) для обміну досвідом і взаємооцінювання [9].

Виділимо науково обґрунтовані рекомендації для вдосконалення змісту педагогічної освіти в Україні:

- включення до освітніх програм окремих курсів із педагогічного дизайну та проектування, що дозволить студентам системно засвоювати методики розробки освітніх програм, уроків і навчального середовища;
- розширення міждисциплінарного підходу, об'єднання предметів у межах навчальних проектів для кращого засвоєння змісту та формування комплексного мислення;

- формування культури рефлексії та оцінювання, замість традиційного оцінювання варто акцентувати увагу на самоаналізі, піринговому фідбеці та оцінюванні за критеріями проектної діяльності;

- розвиток партнерств між ЗВО та школами, важливо формувати сталі партнерства з базами практики, які готові реалізовувати спільні проекти із залученням студентів.

- удосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, де викладачі мають бути готові виступати в ролі менторів, фасилітаторів і дизайнерів освітнього процесу.

Впевнені, що адаптація провідних світових практик проектного навчання в педагогічній освіті України можлива за умови комплексних змін, які включають модернізацію змісту, методів викладання, педагогічної практики та оцінювання. Розвиток проєктувальних навичок у студентів педагогічних спеціальностей є необхідною умовою для підготовки сучасного вчителя – агента освітніх змін.

Отже, проєктувальні навички є ключовою складовою професійної компетентності сучасного педагога, що визначає його здатність планувати, реалізовувати та оцінювати ефективність освітнього процесу в умовах постійних змін. Світовий досвід показує, що найбільш результативним є впровадження моделей активного навчання, зокрема Project-Based Learning, phenomenon-based learning, action research, які сприяють формуванню креативного, автономного та рефлексивного вчителя. У країнах з розвиненими системами педагогічної освіти (США, Фінляндія, Канада, Нідерланди, Велика Британія) проектна діяльність інтегрується в навчальний процес через тісну взаємодію з освітніми установами, індивідуальну та командну роботу над реальними кейсами, цифрові портфоліо та залучення студентів до дослідницьких і соціальних ініціатив.

Впевнені, що українська педагогічна освіта має значний потенціал для інтеграції цих практик, зокрема шляхом модернізації змісту підготовки педагогів, впровадження проектно-орієнтованих курсів, розширення практичної складової освіти та розвитку менторства та партнерств між університетами і школами. Адаптація світових підходів має базуватися на поєднанні традицій української освіти з інноваційними методами, орієнтованими на компетентнісну підготовку майбутніх педагогів. Думається, що подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на моніторинг ставлення студентів і викладачів до проектно-орієнтованого навчання та виявлення бар'єрів його ефективного впровадження.

Література

1. Білик Н. М. Підготовка майбутніх учителів до проектної діяльності в умовах магістратури. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 31. С. 12–17.

2. Мерзляк О. Ю. Проектна діяльність як інструмент формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 2(51). С. 79-83.

3. Савченко Л. О. Проектна діяльність як засіб формування професійних компетентностей майбутніх учителів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. Вип. 48. С. 55–60.

4. British Council. *Teacher education in the UK: An overview of initial teacher education programmes*. London, 2020. URL: <https://www.britishcouncil.org>

5. Condliffe, B. *Project-Based Learning: A Literature Review*. Philadelphia: Research for Action, 2017. 56 p. URL: <https://www.researchforaction.org>

6. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 52 p. URL: <https://learningpolicyinstitute.org>

7. Sahlberg, P. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2015. 291 p.
8. Thomas, J. W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Buck Institute for Education, 2000. 45 p. URL: <https://www.pblworks.org>
9. Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., Yadav, A. Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*. 2015. Vol. 20, p. 715–728.



УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПСИХОЛОГІЇ

Шешеня Ілона, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті проаналізовано наукові підходи до феномену емоційного інтелекту, його структуру, функції та психологічне значення. Обґрунтовано актуальність вивчення емоційного інтелекту в контексті особистісного розвитку й соціальної адаптації.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна регуляція, самосвідомість, емпатія, міжособистісна взаємодія, соціальний інтелект.

Постановка проблеми. У сучасних психологічних дослідженнях зростає інтерес до проблеми емоційного інтелекту як чинника ефективної комунікації, психологічного благополуччя та професійної успішності. На відміну від традиційного розуміння інтелекту як когнітивної здатності до логічного мислення і вирішення задач, емоційний інтелект охоплює сферу емоційної чутливості, здатності розпізнавати й регулювати як власні емоції, так і емоції інших людей. Проблема полягає у тому, що не існує єдиної загальновизнаної теорії емоційного інтелекту, що зумовлює різноманіття інтерпретацій та ускладнює емпіричну верифікацію цього конструкту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція емоційного інтелекту набула наукового визнання завдяки працям П. Саловея і Д. Майєра, які вперше запропонували поняття *емоційного інтелекту* (1990), визначивши його як здатність сприймати, оцінювати та регулювати емоції з метою сприяння мисленню. У подальших роботах вони розвинули модель здібностей, до складу якої входять чотири основні компоненти: розпізнавання емоцій, використання емоцій у мисленні, розуміння емоцій і їх регуляція.

Широку популярність поняття емоційного інтелекту здобуло завдяки книзі Д. Гоулмана, який підкреслив практичне значення емоційної компетентності у професійному та особистісному житті. На відміну від моделі здібностей, дослідник запропонував змішану модель, що поєднує емоційні та соціальні навички, мотивацію, емпатію та самоконтроль.

Дослідник популяризував поняття емоційного інтелекту, запропонувавши змішану модель, що поєднує емоційні, мотиваційні та соціальні компоненти. На його думку, емоційний інтелект включає п'ять ключових навичок: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Науковець підкреслює, що саме ці якості значною мірою визначають успішність людини у професійній діяльності, міжособистісних стосунках та лідерстві, іноді навіть більше, ніж рівень загального інтелекту. Його підхід став основою для впровадження тренінгів емоційної компетентності в освіті, бізнесі та психологічній практиці.

В українській психології проблематика емоційного інтелекту розглядається у працях О. Василевської, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пов'якель, які досліджують взаємозв'язок між емоційною компетентністю, професійною адаптацією та комунікативною ефективністю. Зокрема, Н. Пов'якель підкреслює значущість емоційного інтелекту для розвитку рефлексивної здатності особистості та ефективної міжособистісної взаємодії.

Метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту у психології, зокрема з'ясування його структурних компонентів, функціонального значення та перспектив вивчення в контексті сучасних психологічних підходів.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект розглядається як складна інтегративна характеристика, що об'єднує когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. У контексті моделі здібностей П. Саловея і Д. Майєра ключовими є такі етапи: ідентифікація емоцій (власних та чужих), використання емоцій у процесі мислення, розуміння емоційних причин і наслідків, а також регуляція емоцій. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект як набір навичок, які можна цілеспрямовано формувати. Науковці підкреслюють, що емоційний інтелект є окремою когнітивною здатністю, відмінною від традиційного

(IQ), і може бути емпірично виміряний за допомогою стандартизованих методик (наприклад, MSCEIT). Їх підхід став фундаментом для подальших досліджень і розвитку прикладних моделей емоційної компетентності [5, с. 200].

Змішана модель, запропонована Д. Ґоулманом, включає ширше коло особистісних характеристик, що утруднює її вимір, але водночас робить конструкцію ближчою до реального життєвого функціонування. У цій моделі центральними є п'ять складових: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Науковець популяризував поняття емоційного інтелекту, запропонувавши змішану модель, що поєднує емоційні, мотиваційні та соціальні компоненти. На його думку, емоційний інтелект включає п'ять ключових навичок: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Науковець підкреслює, що саме ці якості значною мірою визначають успішність людини у професійній діяльності, міжособистісних стосунках та лідерстві, іноді навіть більше, ніж рівень загального інтелекту. Його підхід став основою для впровадження тренінгів емоційної компетентності в освіті, бізнесі та психологічній практиці [1, с.300].

Порівняльний аналіз моделей показує, що хоча обидві концепції різняться у теоретичних засадах, вони збігаються в акценті на значущості емоцій у регуляції поведінки та побудові ефективних міжособистісних відносин. Зокрема, на практиці емоційний інтелект виявляється суттєвим фактором у професіях з підвищеною емоційною напругою (психологи, педагоги, менеджери), а також у формуванні резильєнтності та стресостійкості.

У вітчизняному контексті дослідники звертають увагу на соціокультурні особливості формування емоційного інтелекту. Так, Л. Орбан-Лембрик наголошує на ролі соціального досвіду та сімейного виховання у розвитку емоційної компетентності в дітей та молоді. О. Василевська акцентує увагу на потребі створення спеціальних психолого-педагогічних програм для формування емоційної грамотності у навчальних закладах.

Концепція емоційного інтелекту знаходить дедалі ширше застосування як у теоретичних напрацюваннях, так і в практичних дослідженнях. Зокрема, О. Василевська розглядає емоційний інтелект як ключову складову професійної компетентності психолога, наголошуючи на важливості формування емоційної самосвідомості, емпатії та здатності до емоційної регуляції у фахівців професій, спрямованих на надання допомоги. У своїх дослідженнях авторка підкреслює, що розвиток емоційної компетентності забезпечує більш ефективну взаємодію з клієнтами, сприяє зниженню рівня емоційного вигорання та покращує адаптивність до професійних стресогенних факторів [3, с.125].

Дослідниця Л. Орбан-Лембрик акцентує увагу на соціальних детермінантах розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. Вона підкреслює, що на формування емоційної компетентності значною мірою впливають умови сімейного виховання, емоційна культура середовища, а також особливості соціального навчання. Авторка доводить, що дефіцит емоційної підтримки та конструктивного зворотного зв'язку в підлітковому середовищі призводить до порушень у сфері емоційної регуляції та зниження здатності до адекватного емоційного реагування в соціальних ситуаціях [4, с. 112].

У свою чергу, Н. Пов'якель розглядає емоційний інтелект як важливий чинник розвитку професіоналізму майбутніх психологів. Авторка обґрунтовує, що здатність до рефлексії, розуміння емоційного стану іншого, а також вміння керувати емоціями – це не лише особистісні характеристики, а й професійні уміння, які потребують цілеспрямованого розвитку в процесі фахової підготовки. У її роботах підкреслюється необхідність інтеграції тренінгових програм з формування емоційної компетентності в систему вищої освіти, особливо в гуманітарних спеціальностях [2, с. 60].

Таким чином, напрацювання українських науковців засвідчують актуальність дослідження емоційного інтелекту в контексті професійної підготовки, соціального розвитку молоді та психологічного функціонування особистості в різних життєвих ситуаціях. Їхні роботи доповнюють загальну теоретичну модель емоційного інтелекту соціокультурним контекстом, що має особливе значення для розвитку прикладної психології в Україні.

Висновки. Проблема емоційного інтелекту залишається відкритою для подальшого вивчення як у теоретичному, так і в прикладному аспектах. Незважаючи на відсутність уніфікованої моделі, більшість дослідників погоджуються з тим, що емоційний інтелект є важливою умовою особистісного розвитку, адаптації та психологічного благополуччя. Подальші дослідження мають бути спрямовані на поглиблення уявлень про механізми розвитку емоційної компетентності, вдосконалення методів її діагностики та інтеграцію концепції емоційного інтелекту у професійну підготовку фахівців професій, спрямованих на надання допомоги.

Література

1. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. 1995. 400 p.
2. Пов'якель, Н. І. Емоційна компетентність як чинник розвитку професіоналізму майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2013 №1. С. 57–65.
3. Василевська, О. В. Емоційний інтелект у структурі професійної компетентності психолога. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. №27(30). С. 121–127.
4. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2014). Соціальні детермінанти розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2014. №2. С. 109–115.
5. Salovey, P., & Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 1990. №9(3) С. 185–211. URL: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
6. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. №15(6). С. 425–448.



УДК 347.91/.95:341.9(477)

РОЗВИТОК МІЖНАРОДНОГО ЦИВІЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ВПЛИВОМ МІЖНАРОДНИХ ДОГОВОРІВ І НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА

Школьник Руслан, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Гесць І. В.**, кафедра політології, права та філософії.

У статті досліджено основні аспекти міжнародного цивільного процесу як системи норм, що регулюють порядок розгляду цивільних справ із міжнародним елементом. Особливу увагу приділено юрисдикційним питанням, визнанню та виконанню іноземних судових рішень, а також колізійним нормам. Автор аналізує сучасні підходи, закріплені в міжнародних договорах, зокрема в Гаазьких конвенціях, та в національному законодавстві окремих держав. Розглянуто актуальні проблеми уніфікації процесуальних норм та перспективи розвитку міжнародного цивільного судочинства в умовах глобалізації правових систем.

Ключові слова: міжнародне приватне право, міжнародний цивільний процес, юрисдикція, уніфікація права.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтенсивної інтеграції держав та глобалізації правових відносин все частіше виникають цивільні справи з іноземним елементом, що потребують ефективного та уніфікованого процесуального регулювання. Міжнародний цивільний процес як самостійний інститут міжнародного приватного права покликаний забезпечити справедливе, неупереджене та оперативне вирішення таких справ. Водночас відсутність єдиних підходів до юрисдикції, проблеми взаємного визнання й виконання судових рішень, а також колізії між національними та міжнародними нормами створюють численні труднощі на практиці.

Аналіз останніх досліджень. Тема міжнародного цивільного процесу як міжнародно-правового явища в наш час була досліджена такими відомими українськими вченими, як Фединяк Г. С., Фединяк Л. С., Бігун В. А., Білоусов Є. М., Жушман В. П., Кисіль В. І., Аляб'єва Н. В.

Метою дослідження є комплексне вивчення природи міжнародного цивільного процесу як процесуального явища, а також аналіз особливостей його правового регулювання в українському законодавстві з урахуванням міжнародних стандартів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі дедалі частіше виникають приватноправові спори між особами, що знаходяться в різних державах. Це зумовлено розвитком міжнародної торгівлі, трудової міграції, зростанням кількості шлюбів між громадянами різних країн, розширенням інвестиційної діяльності тощо. Відтак, міжнародний цивільний процес набуває все більшого значення як система норм, що регулюють провадження у цивільних справах з іноземним елементом.

Міжнародне цивільний процес – це сукупність процесуальних правових норм, що містяться у внутрішньому праві держави і міжнародних договорах за участю цієї держави, які регулюють цивільно процесуальні відносини з іноземним елементом при здійсненні правосуддя з цивільних справ і надання міжнародної правової допомоги. Для міжнародного цивільного процесу притаманні такі особливості: по-перше, він потрібен, якщо в цивільному правовідношенні з'являється іноземний елемент; по-друге, своєю метою міжнародний цивільний процес має захист порушених, невизнаних або

оспорюваних прав, свобод чи інтересів фізичних осіб, прав та інтересів юридичних осіб, інтересів держави; по-третє, міжнародний цивільний процес має в цілому публічний характер; по-четверте, міжнародний цивільний процес припускає взаємозв'язок та взаємодію органів різних держав та міжнародних організацій, які реалізують функції в галузі захисту цивільних прав. [1].

Міжнародний цивільний процес охоплює правові норми, які визначають:

- 1) правила міжнародної підсудності та юрисдикції;
- 2) особливості судового розгляду справ з іноземним елементом;
- 3) порядок визнання та виконання іноземних судових рішень;
- 4) процесуальні права іноземних осіб у національних судах.

Проте, за проблематикою визначення приналежності міжнародного цивільного процесу, все ж більш сталої позиції науковці притримуються стосовно визначення його змісту. Так, до міжнародного цивільного процесу найчастіше відносять питання щодо: 1) міжнародної підсудності (юрисдикції) з цивільних справ; 2) цивільного процесуального становища іноземців, осіб без громадянства, іноземних юридичних осіб, іноземних держав, їх дипломатичних представництв, міжнародних організацій; 3) судових доказів у цивільних справах з іноземною особою; 4) порядку встановлення змісту іноземного закону, що підлягає застосуванню; 5) порядку встановлення змісту іноземного закону, що підлягає застосуванню; 6) іноземних судових доручень; 7) визнання та примусового виконання іноземних судових рішень з цивільних справ [2, с. 313].

Міжнародний цивільний процес ґрунтується як на національному законодавстві, так і на міжнародних договорах, зокрема на Гаазьких конвенціях, Брюссельській та Лісабонській угодах. Однак відсутність єдиної міжнародної системи правового регулювання призводить до проблем колізій юрисдикцій, правової невизначеності та складнощів у реалізації судових рішень за кордоном.

В рамках Гаазької конференції діє два напрями уніфікації питань, які ми традиційно відносимо до міжнародного цивільного процесу.

Перший – це кооперація у сфері міжнародних юридичних та адміністративних питань. В рамках цього напряму роботи конференції підготовлено, ухвалено, підписано та набуло чинності декілька важливих міжнародних документів, таких як Конвенції з питань цивільного процесу 1896 р., 1905 р. та 1954 р. Конвенція, що скасовує вимогу легалізації іноземних офіційних документів 1961 р., Конвенція про вручення за кордоном судових та позасудових документів у цивільних або комерційних справах 1965 р., Конвенція про отримання за кордоном доказів у цивільних або комерційних справах 1970 р., Конвенція про доступ до правосуддя 1980 р. [3].

Другий – це врегулювання питань юрисдикції та виконання судових рішень. В рамках цього напряму роботи конференції успіхів досягнуто не так багато, як у першому. Так, за майже 50 років роботи було підготовлено та ухвалено декілька міжнародних конвенцій, юридична доля яких різна. У 1958 р. було ухвалено Конвенцію про обране сторонами місце розгляду спору у справах з міжнародної купівлі-продажу товарів. Конвенцію підписано чотирма державами, але жодна з країн-учасниць її не ратифікувала і, відповідно, ця Конвенція чинності не набула [3].

Незважаючи на обширне розкриття у джерелах, а найголовніше, у міжнародних договорах, досі залишаються проблемні питання. Серед актуальних проблем – необхідність уніфікації процесуального законодавства окремими країнами, створення ефективних механізмів транскордонного співробітництва між судами різних країн та посилення ролі міжнародних судових інституцій.

Коли йде підведення підсумків щодо розгляду трьох гаазьких конвенцій, можна стверджувати, що предметом їх регулювання є, в широкому розумінні, питання, що забезпечують належну взаємодію судових систем різних країн з метою сприяння розгляду цивільних та комерційних справ з іноземним елементом (вручення документів та отримання доказів за кордоном) та питання створення підвалин національного режиму для іноземних осіб у судах інших країн (полегшення доступу до правосуддя іноземцям, усунення перешкод на цьому шляху – заборона застави позивача-іноземця, тощо) [4, с.46].

За структурою та переліком питань міжнародного цивільного процесу, що ними регулюються, розглянуті Гаазькі конвенції можна поділити на дві групи. До першої групи входять конвенції з питань цивільного процесу 1896 р., 1905 р. та 1954 р., що є прикладом здійснення спроби врегулювання певного переліку питань в одному міжнародно-правовому документі. Тенденція змін в регулюванні, яка спостерігається від конвенції до конвенції в цьому ряду, полягає у спрощенні процедур взаємодії: від дипломатичних каналів до консульських, надання дозволу здійснювати такі дії дипломатичними представниками та перенесення на двосторонній рівень всіх можливих більш ліберальних режимів, ніж той, що встановлено відповідною конвенцією [4, с. 63].

До другої групи слід віднести Конвенції 1965 р. та 1970 р. Вони стали прикладом втілення у життя нового підходу у формах міжнародно-правової уніфікації, а саме, шляхом розробки та прийняття конвенцій по кожній окремій групі питань міжнародного цивільного процесу. Так, Конвенція 1965 р. регулює лише питання вручення за кордоном судових та позасудових документів; Конвенція 1970 р. – лише отримання за кордоном доказів. Шлях регулювання вказаних питань окремою конвенцією себе виправдав. Про це свідчить кількість їх учасників та тривалий термін їх дії без суттєвих спроб внесення змін чи заміни іншими угодами [4, с.79].

Вирішуючи питання про підсудність цивільних справ з іноземним елементом, судам слід враховувати не тільки норми внутрішньодержавного права, але й колізійні норми, які містяться в конвенціях і двосторонніх договорах України та інших держав про правову допомогу. Правила про визначення міжнародної підсудності за законодавством України застосовуються, якщо міжнародним договором не встановлено інші правила [5].

Висновки. Попри наявні проблеми, міжнародний цивільний процес залишається одним із ключових механізмів забезпечення прав та законних інтересів осіб у транснаціональних правовідносинах. Його подальший розвиток потребує посиленої міжнародної співпраці, гармонізації національного законодавства із загальновизнаними міжнародними стандартами, а також формування стабільного та передбачуваного правового середовища для ефективного вирішення міжнародних спорів.

Література

1. Коваленко Н. В, Красвітна Т. П. Конспект лекцій. Дніпровський державний університет внутрішніх справ. URL: <https://dduvs.edu.ua/wp-content/uploads/files/Structure/library/student/> (дата звернення: 15.11.2024).
2. Бігун В.А., Білоусов Є.М., Гайворонський В.М., Жуков І.М., Жушман В.П., та ін. Міжнародне приватне право / під заг. ред. Гайворонського В.М., Жушмана В.П. Київ: Юрінком Інтер, 2005. 368 с.
3. Офіційний сайт Гаазької конференції з міжнародного приватного права. URL: www.hcch.net (дата звернення: 13.05.2025).
4. Попко В.В. Уніфікація норм міжнародного приватного права в рамках Гаазької конференції: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. 358 с.
5. Досвід міжнародно-правової уніфікації в сфері міжнародного цивільного процесу. Гаазькі конвенції. *Вісник Академії адвокатури України*. 2011. № 2. С. 175-181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vaau_2011_2_29



УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Шокун Дарина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті висвітлено специфіку проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у військовослужбовців. Проаналізовано чинники, що впливають на розвиток ПТСР, описано клініко-психологічні особливості та окреслено перспективи психокорекційної підтримки.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, військовослужбовці, бойовий стрес, психічна травма, психологічна адаптація, резильєнтність.

Постановка проблеми. Наразі спостерігається гостра потреба у розумінні психологічних наслідків участі в бойових діях. Однією з найбільш поширених і водночас складних для діагностики та лікування форм психічної дезадаптації є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). З огляду на специфіку військового досвіду, симптоматика ПТСР у військовослужбовців має свою особливу динаміку, зумовлену як інтенсивністю травматичних подій, так і особистісними чинниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ПТСР вивчається в межах психіатрії, клінічної та військової психології. Зарубіжні дослідники, такі як В. Kolk, J. Bisson, M. Friedman, розгля-

дають ПТСР як комплексний розлад, що вражає емоційну, когнітивну та соматичну сфери особистості. Значна увага приділяється не лише травмуванню під час бойових дій, а й постбойовим наслідкам – труднощам адаптації до мирного життя, почуттю провини, вторинній травматизації.

Разом із тим, J. Bisson акцентує на впливі соціальної підтримки як буфера для симптомів ПТСР. М. Friedman досліджував особливості хронічного ПТСР у ветеранів, зокрема зв'язок між тривалістю бойового досвіду та тяжкістю симптомів.

В українському науковому дискурсі питання ПТСР висвітлюється у роботах Н. Панок, І. Синельникова, І. Белоусова, Т. Титаренко. Зокрема Н. Панок наголошує на культурно-специфічних особливостях переживання травми, підкреслюючи, що у ветеранів російсько-української війни ПТСР нерідко поєднується з моральною травмою. І. Синельников вивчає механізми психічного захисту та копінг-стратегії військових з ПТСР, а Т. Титаренко акцентує на смисложиттєвій роботі як факторі подолання травматичного досвіду.

Метою статті є виявлення психологічних особливостей прояву посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, а також визначення чинників, що модулюють перебіг і наслідки ПТСР.

Виклад основного матеріалу. ПТСР у військовослужбовців виявляється як порушення внаслідок інтенсивного впливу травматичного стресу – це бойові дії, втрата побратимів, тривале перебування у стані загрози. Класична симптоматика включає нав'язливі спогади, флешбеки, підвищену тривожність, гіперзбудливість, уникання тригерів, емоційне оніміння.

Водночас у військових спостерігаються додаткові ознаки: підвищене почуття провини за виживання (guilt of survivor), схильність до самоізоляції, труднощі з емоційним вираженням почуттів, агресивні реакції на фонові подразники. Часто у військових з ПТСР формується вторинна алекситимія та симптоми деперсоналізації, що ускладнюють терапевтичну роботу.

На психологічну структуру ПТСР у військових значною мірою впливають: тривалість бойового досвіду; тип травматичного досвіду (активний напад, втрата товаришів, полон); рівень соціальної підтримки після повернення; попередній психоемоційний стан; наявність резильєнтних якостей (емоційна стійкість, автономність, ціннісна орієнтація).

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є складним психічним феноменом, що формується як відповідь особистості на екстремальні події, які порушують звичну когнітивно-афективну структуру сприйняття світу. У військових контекстах ПТСР постає не лише як індивідуальний досвід, а як колективне психосоціальне явище, пов'язане із системною травматизацією особистості під час бойових дій. ПТСР виникає внаслідок тривалого перебування в умовах втрати контролю, загрози життю та емоційної безпорадності, що актуалізує первинні страхи й руйнує уявлення про стабільність світу. Цей досвід не інтегрується в автобіографічну пам'ять у звичному режимі, а «фіксується» у вигляді тілесно-емоційних реакцій, що спонтанно активуються у подібних до травматичних обставинах [8, с. 60].

У контексті військової служби ПТСР набуває специфічного змісту. За спостереженнями дослідників, перебування у зоні бойових дій формує в солдата так званий «бойовий мозок» – режим максимальної мобілізації нервової системи, що дозволяє виживати у критичних умовах, але в мирному житті спричиняє дезадаптацію [6, 30]. Після повернення із фронту військовослужбовці стикаються з проявами тривожності, емоційної оціненості, нападів агресії або самозвинувачення, порушенням сну, зловживанням психоактивними речовинами, а також складнощами в побудові міжособистісних стосунків [7, с. 790]. У частини з них виникає деперсоналізація, зниження самооцінки, втрата сенсу життя та ідеалії самознищення.

Українські вчені, зокрема В. Панок [2, с. 10], І. Синельников [5, с. 35], акцентують на тому, що військовий ПТСР в Україні має ще й соціокультурний вимір, оскільки реінтеграція ветеранів у суспільство ускладнюється недостатнім рівнем готовності громади до прийняття військового досвіду як частини колективної пам'яті. Психологічний портрет українського ветерана доповнюється високим рівнем тривоги за майбутнє держави, водночас поєднаним з глибоким почуттям обов'язку та провини перед побратимами. За спостереженнями Т. Титаренко [4, с. 21], багато військовослужбовців формують «травматичну – ідентичність» настанову, що бойовий досвід є визначальним для подальшого життя, навіть якщо він руйнує соціальну та особистісну адаптацію.

Симптоматика ПТСР у військовослужбовців є різномірною. Окрім класичних симптомів, таких як нав'язливі спогади (флешбеки), нічні жахіття, емоційна пригніченість і підвищена пильність, дослідники відзначають поширеність коморбідних станів – депресії, залежностей, соматоформних розладів. Поширеним є уникнення будь-яких нагадувань про травматичний досвід, що може включати відмову від спілкування, втрату професійної мотивації, самоізоляцію. За даними досліджень RAND Corporation серед американських ветеранів ПТСР діагностується у 11–20% військових, які брали

участь у бойових діях. Українські статистичні оцінки варіюються, однак за оцінками МОЗ України, не менше 25% з тих, хто повернувся, потребують психотерапевтичної підтримки.

Профілактика ПТСР має здійснюватися на кількох рівнях: організаційному, міжособистісному та індивідуальному. При цьому, критично важливою є рання психологічна інтервенція, яка базується на п'яти принципах: безпечність, заспокоєння, підтримка ефективного функціонування, соціальна підтримка та надія на майбутнє. У реаліях ЗСУ ці принципи реалізуються через роботу мобільних психологічних груп, впровадження тренінгів психоемоційної стабільності, а також супровід командирів як носіїв впливу на бойове братерство. Водночас важливу роль відіграє розвиток резильєнтності – здатності протистояти психічному травмуванню та відновлювати функціональність після нього.

Ключовою фігурою у системі профілактики та корекції ПТСР є військовий психолог. Його діяльність охоплює як оцінювання психологічного стану особового складу, так і довготривале консультування ветеранів. Як зазначає І. Белоусов [1, с. 25], ефективна допомога передбачає поєднання індивідуального підходу з груповими програмами, які дозволяють знижувати рівень соціальної ізоляції. Психолог виступає посередником між психічною травмою та новим життєвим сценарієм особистості, допомагаючи воїну осмислити досвід, відновити емоційні зв'язки та побудувати позитивну самоідентичність на основі сили, а не руйнування.

ПТСР у військових – це не лише медична чи психологічна проблема, а явище, що потребує комплексного осмислення на перетині особистісного досвіду, соціального контексту та культури пам'яті [3, с. 325]. Військовий психолог у цьому процесі виконує не лише роль помічника, а й морального наставника, який допомагає адаптувати біль і втрату в нову форму існування. Подальші дослідження варто спрямувати на розробку інтегрованих моделей реабілітації, зокрема із залученням сімейної терапії, арт-терапевтичних практик та цифрових інструментів дистанційної психологічної підтримки.

На думку дослідників, ефективним підходом до профілактики та корекції ПТСР є поєднання психоедукації, когнітивно-поведінкової терапії, елементів соматичної терапії, а також групової роботи на основі спільного бойового досвіду. Позитивні результати також дає підхід, орієнтований на відновлення ідентичності через наративну терапію та індивідуальну роботу зі змістом пережитого [4, с. 20].

Висновки. ПТСР у військовослужбовців – складний психічний стан, що потребує поєднання даних різних наук, що займаються даною проблематикою. Прояви посттравматичного стресового розладу варіюються залежно від індивідуальних особливостей і соціального контексту. Психологічна допомога має бути тривалою, комплексною та враховувати бойовий контекст травми.

ПТСР у військових – це не лише медична чи психологічна проблема, а явище, що потребує комплексного осмислення на перетині особистісного досвіду, соціального контексту та культури пам'яті. Військовий психолог у цьому процесі виконує не лише роль помічника, а й морального гідя, який допомагає адаптувати біль і втрату в нову форму існування. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інтегрованих моделей реабілітації, зокрема із залученням сімейної терапії, арт-терапевтичних практик та цифрових інструментів дистанційної психологічної підтримки.

Перспективним напрямом є вивчення адаптивних стратегій ветеранів, впливу соціальних інститутів на подолання ПТСР, а також створення програм реінтеграції, які поєднують медичну, психологічну та соціальну підтримку військовослужбовців.

Література

1. Белоусов І. А. Психологічна підтримка ветеранів бойових дій в умовах соціальної реінтеграції. *Український соціум*. 2021. №3(76). С. 24–30.
2. Панок В. Г. Психологічна підтримка ветеранів війни: методологічні орієнтири. *Психологічний журнал*. 2023. № 2. С. 5–12.
3. Титаренко Т. М. Посттравматичне зростання особистості: психологічні механізми. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2020. Т. 18. Ч. 4. С. 321–330.
4. Титаренко Т. М. Психологічна допомога особистості в подоланні травматичного досвіду: методологічні засади. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2020. № 45 (48). С. 18–27.
5. Синельников І. І. Психічна травма та механізми адаптації у військовослужбовців. *Військова психологія: теорія і практика*. 2022. №4. С. 33–41.
6. Berry, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. № 46(1). С. 5–34.
7. Bisson, J. I. (). Post-traumatic stress disorder. *British Medical Journal*. 2007. № 334(7597). P. 789–793.
8. Kolk B. A. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York: Viking, 2014. P. 59–67.



УДК 373.091.33:94(477)"1939/1945"

ШКОЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ЗНИЩЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ ЗА ЧАСІВ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Щуліпенко Валентина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджується роль школи як засобу ідеологічного впливу на населення України під час Другої світової війни. Здійснено аналіз освітньої політики нацистського та радянського тоталітарних режимів, спрямованої на придушення української національної ідентичності. Розкрито механізми русифікації, денаціоналізації, цензури та ідеологічного контролю, які реалізовувалися через систему освіти. Обґрунтовано, що шкільна система в зазначений період використовувалася як ефективний інструмент формування лояльності до окупаційної влади та знищення історичної пам'яті українців.

Ключові слова: національна свідомість, школа, Друга світова війна, освіта, денаціоналізація, русифікація, окупаційна політика, ідеологія.

Постановка проблеми. У період Другої світової війни система освіти на території України стала важелем впливу на формування світогляду молодого покоління. Як нацистська, так і радянська влада активно використовували школу для пропаганди власної ідеології, викорінення української мови, культури й історичної пам'яті. Це зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення того, яким чином освітній простір перетворювався на засіб денаціоналізації українців у контексті тоталітарних політик.

Огляд досліджень з проблеми. Питання трансформації освіти в умовах окупації досліджували українські історики та педагоги, зокрема: Л. Бойко (ідеологізація радянської освіти в 30-40-х рр.), В. Михайлюк (аналіз шкільної політики Третього Рейху на окупованих територіях України) [5, с. 112-126], О. Сухомлинська (радянська система освіти як механізм тоталітарного контролю) [6], І. Тюрменко (аналіз національно-виховного потенціалу історичної освіти) [7, с. 21-26]. Також варто згадати праці сучасних дослідників тоталітаризму, які торкалися освітніх питань у ширшому контексті (С. Кульчицький, Я. Грицак, О. Удод) [2, 4, 8].

Метою дослідження є аналіз функціонування шкільної освіти як інструменту придушення національної свідомості українців у роки Другої світової війни, зокрема в умовах радянської та нацистської окупаційної політики.

Виклад основного матеріалу. Напередодні Другої світової війни в Україні працювало 32087 початкових, семирічних та середніх загальноосвітніх шкіл, у яких навчалося 6830 тис. учнів, діяли 173 заклади вищої освіти (ЗВО), де вищу освіту здобували 196,8 тис. здобувачів та 693 середні спеціальні заклади освіти, у яких навчалися 196,2 тис. учнів. Серед ЗВО налічувалося 24 педагогічних та 23 вчительських інститути (28,7 тис. здобувачів) та 80 педагогічних училищ (26 тис. учнів) [9].

Освітня система в Україні за часів Другої світової війни зазнала великих змін. Так, 1941-42 навчальний рік розпочався у винятково важкій обстановці відступу радянських військ. Більшість вищих і середніх спеціальних навчальних закладів (повністю або частково) було евакуйовано в тил СРСР і лише Ворошиловградський педагогічний та Куп'янський і Старобільський учительські інститути працювали до червня 1942 р. Школи Києва й Одеси та кількох областей Лівобережної України заняття розпочали, але незабаром навчальний процес було перервано, оскільки й ці райони стали фронтовими чи прифронтовими і розпочалась евакуація. У тих місцевостях, де навчання продовжувалося, заклади освіти перебудували навчально-виховний процес таким чином, щоб студентів і учнів підготувати до боротьби з гітлерівськими загарбниками.

У ході війни виникла також необхідність внесення змін у навчальні плани шкіл. По-перше, було необхідно посилити ідейно-політичне і патріотичне виховання школярів. Зокрема, з історії збільшувалась кількість годин на вивчення тем боротьби слов'янських народів проти німецької агресії у XIII-XV століттях, війни 1812 р. тощо. По-друге, визнавалося невідкладним значне збільшення годин на військово-фізичну підготовку учнів, вивчення санітарної справи, засобів захисту від повітряного та хімічного нападу ворога,

а надалі включення до навчальних планів спеціальної навчальної дисципліни. По-третє, масове залучення школярів до сільськогосподарських робіт вимагало введення у шкільні програми курсу основ сільського господарства. По-четверте, необхідно було приділити більше уваги загально-трудовій підготовці учнів і роботі в навчально-виробничих майстернях [3, с. 85-91].

Учні шкіл Української РСР, евакуйовані у східні регіони СРСР, розпочали 1941-42 навчальний рік в евакуаційних умовах Казахстану, а також республік Середньої Азії та Закавказзя. У східних районах СРСР, де була компактна маса дітей-українців, для них відкривалися початкові школи або окремі класи, які працювали за навчальними планами Наркомосу УРСР.

У кінці липня 1942 р. вся територія України була окупована фашистами. Готуючись до окупації України, нацисти не приділяли увагу культурно-освітній політиці, оскільки їх цікавила лише економічна експлуатація українських земель, підприємств і робочої сили. Це було закріплено директивами та інструкціями «Зеленої теки» Геринга, що наголошували на використанні території для задоволення економічних потреб Третього Рейху. Однак представники нацистської верхівки мали різні погляди щодо організації освітньої діяльності на окупованих територіях, зокрема в Україні. Рейх комісар України, Е. Кох, вважав, що для українців не потрібно розвивати систему шкіл і університетів, адже «освіта лише шкодить» робітникам і хліборобам. Він планував максимально зменшити рівень освіти, обмежуючи її лише чотирикласною початковою школою [5, с. 112-126].

Натомість, міністр східних територій А. Розенберг виступав за збереження деяких елементів освітньої діяльності, зокрема для боротьби з більшовицькою ідеологією. Він планував відкриття університетів в Україні та створення технічних шкіл. Проте ця позиція не здобула підтримки серед нацистських очільників, зокрема самого Гітлера, який не бачив потреби у вищій освіті для українців і заявляв, що широким масам «рабів» буде краще залишатися неписьменними.

Попри все, на території України в 1941 році було створено Рейх комісаріат Україна, і почалась організація навчання, хоча і лише для початкових класів. Окупанти перевели всю шкільну освіту на українську мову, але запровадили обов'язкове вивчення німецької мови. Вища освіта була не потрібна, тому основну увагу нацисти приділяли професійним навчальним закладам, особливо медичним, технічним і сільськогосподарським. Вищі навчальні заклади функціонували лише в Галичині, Закарпатті та румунській зоні окупації.

Завдяки німецькій освітній політиці, українська школа зазнала серйозних змін. Спочатку здавалося, що німці прагнуть відродити українську національну школу, в якій акцент робився на історії, культурі та боротьбі проти радянської окупації. Однак згодом стало зрозуміло, що це було лише частиною нацистської стратегії, спрямованої на знищення радянської спадщини, а не на відродження української національної свідомості. Підручники, що не відповідали нацистським вимогам, були заборонені та знищені, а замість них видавались нові навчальні матеріали, що відповідали ідеології Рейху [5, с. 112-126].

Діти мали вивчати лише основи арифметики, писемності і покірності, при цьому навичок читання та розвитку інтелекту не було передбачено. Важливою частиною освіти стали пропагандистські елементи, що мали на меті формування лояльності до нацистів і заперечення радянської ідеології.

Проте навіть у таких умовах українські педагоги намагалися підтримати національну свідомість своїх учнів. Вони використовували заборонені радянські підручники та матеріали, організовували підпільні школи і навчали дітей, незважаючи на репресії з боку окупантів. Багато вчителів було страчено або депортовано до трудових таборів. Так, тільки в Києві було страчено понад 200 вчителів, а на Харківщині – близько трьох тисяч.

Проте з часом стало зрозуміло, що нацистська політика щодо освіти в Україні має на меті не розвиток, а деградацію національної культури. Освіта перетворилася на інструмент фашизованого виховання, що намагався прищепити дітям покірність і готовність служити німецьким окупантам.

За час фашистської окупації на території України було знищено повністю 8 018 і напівзруйновано 10 062 шкільні будинки. За далеко неповними підрахунками, було знищено 15 тис. навчальних кабінетів і лабораторій, близько 5 тис. бібліотек з 19 млн. книжок, 500 тис. парт, 45 тис. класних дошок і багато іншого цінного обладнання.

Після деокупації України відновлення освітніх закладів відбувалося швидко і ефективно. Вже у 1943-1944 навчальному році в Україні працювало майже 13 тисяч шкіл, де навчалось понад 1,8 мільйона учнів. У наступному навчальному році кількість шкіл зросла до 24 тисяч, а учнів – до 4 мільйонів. Це свідчить про швидке відновлення і відродження освіти в Україні після важких років нацистської окупації [9].

Таким чином, освітня система України за часів Другої світової війни пережила важкий період, під час якого нацисти намагалися використати школу як інструмент для знищення національної свідомості

українців. Однак, незважаючи на репресії та тяжкі умови, українські педагоги і учні зуміли зберегти свою культуру та освіту, що стало основою для її подальшого відродження після війни.

Висновки. У роки Другої світової війни школа стала дієвим інструментом втілення політики культурної асиміляції та підризу національної ідентичності українців. Нацистська адміністрація обмежувала доступ українців до вищої освіти, натомість формуючи утилітарну систему навчання з метою підготовки робочої сили. Радянська влада, повернувшись після вигнання нацистів, відновила практики русифікації, репресій проти носіїв української культури, контролю змісту навчання та викладання.

Таким чином, школа в умовах війни втратила автономність і гуманістичну функцію, перетворившись на засіб ідеологічного впливу, спрямованого на формування «нової людини» без глибокого національного коріння.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на:

- вивчення регіональних особливостей освітньої політики в різних частинах України під час війни;
- аналіз впливу освітньої політики на формування історичної пам'яті між наступними поколіннями;
- дослідження персональних історій вчителів і учнів як джерел для реконструкції освітньої реальності

1940-х рр.;

- порівняння інструментів ідеологічного впливу в шкільній освіті радянської та нацистської систем.

Література

1. Бойко Л. М. Освіта і виховання в Україні в 30-40-х роках XX ст.: теоретико-методологічний аналіз. Київ : Наукова думка, 2006. 256 с.
2. Грицак Я. Нарис історії України: Формування модерної української нації XIX-XX століття. Київ: Генеза, 1996. 360 с.
3. Дробот В. В. Ідеологізація шкільної освіти в умовах радянізації західноукраїнських земель (1939-1941 рр.). *Наукові записки*. 2015. Вип. 131. С. 85-91.
4. Кульчицький С. В. Україна між Сталінім і Гітлером: правда і міфи. Київ : Наш час, 2011. 240 с.
5. Михайлюк В. О. Освітня політика нацистської Німеччини в окупованій Україні (1941-1944 рр.). *Український історичний журнал*. 2012. № 5. С. 112-126.
6. Сухомлинська О. В. Освіта і тоталітаризм: досвід XX століття. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 1. С. 5-12.
7. Тюрменко І. Г. Історична пам'ять і національна ідентичність: український вимір. *Гуманітарний вісник*. 2020. № 42. С. 21-26.
8. Удод О. А. Історична освіта в Україні: від імперських наративів до національного бачення. *Історія в школах України*. 2016. № 1-2. С. 3-9.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО). Ф. 1. Оп. 23. Спр. 1024. Арк. 34-48.

Наукове видання

ВІСНИК
студентського наукового товариства

Випуск 32

*Збірник наукових праць
здобувачів I-III рівнів вищої освіти*

Відповідальний редактор: доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності *Лісовець О. В.*

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – О. Іваницька, В. М. Косяк

Видання друкується в авторському редагуванні

Підписано до друку 29.07.25
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 37,62
Ум друк. арк. 43,02

Папір офсетний
Тираж 100 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.