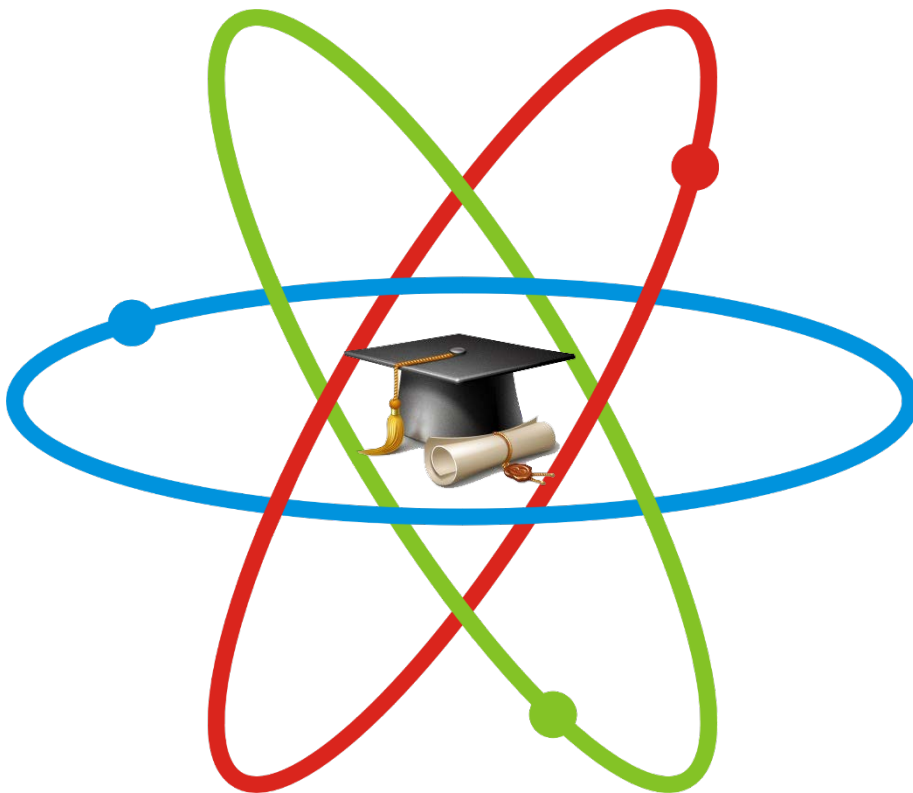


ISSN 3083-6468 Online
ISSN 3083-645X Print

ВІСНИК

**СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА**

Випуск 34



Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК
студентського
наукового товариства

Випуск 34

Збірник наукових праць
здобувачів I-III рівнів вищої освіти

Ніжин
2026

УДК 378:001-057.875(06)
В 53

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 № 13 від 28.05.2026 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, 2026. Вип. 34. – 398 с.

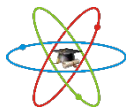
DOI 10.31654/s-visnik-34

*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, 2026

ЗМІСТ



ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Назаренко Денис

Сучасні підходи до використання розподіленої системи контролю версій Git в управлінні проектами розробки програмного забезпечення 11

Назаренко Дмитро

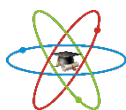
Сучасні підходи до автоматизації роботи залізничної каси: аналіз рішень та перспективи розвитку 13

Острик Анастасія

Культурно-етнографічні комплекси: роль у сфері туризму та реалізації освітніх концепцій на уроках географії 15

Харьков Олександр

Розробка 3D комп'ютерної гри на рушії UNITY: теоретичні аспекти та практична реалізація 18



ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ

Горда Марія

Ідентичність і глобалізація: чи зникають традиційні культури? 22

Зуб-Золотарьов Роман

Цивільні та військові місії ЄС як інструмент реалізації Спільної політики безпеки і оборони та їх застосування в регіоні Східного партнерства 26

Ігнатенко Леся

Комунікативно-поведінкові моделі в авторських медіапроектах: аналіз програми Володимира Золкіна 30

Кононенко Світлана

Повсякденне життя та соціальна роль козацької еліти Гетьманщини середини XVII – початку XVIII століття 32

Кубар Надія

Роль Латинської Америки у глобальній системі міжнародних відносин (у контексті БРІКС) 36

Мітько Альона

Змістова лінія «підприємливість та фінансова грамотність»: можливості реалізації на уроках історії України у старших класах 42

Новгородська Юлія

The Case Method as an Interactive Technology for Developing Speaking Communicative Competence in English Lessons in Specialized Secondary School...46

Оганян Армаїс

Етнополітичні процеси в Ірані: вплив національних меншин
на сучасну державну політику 48

Полонець Дарина

Українська писанка: історія, символіка та традиції розпису 53

Пономарчук Роман

Експресивний потенціал наукової термінології у створенні емоційного
фону роману М. Кідрука «Бот» 55

Рогаль Юлія

Лінгвістичні труднощі перекладу біологічної термінології 60

Савчук Олена

Журнал «Vogue Ukraine»: тематика, рубрикація, перспективи розвитку 63

Соболь Анастасія

Український національний рух у роки Першої світової війни
в оцінках Міністерства внутрішніх справ Російської імперії у 1914–1916 роках ... 64

Токар Ірина

Використання сторітелінгу як засобу розвитку навичок аудіювання
на уроках англійської мови в початковій школі 67

Чирков Георгій

Історичний портрет Михайла Грушевського на сторінках підручників
з історії України для учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів 70

Шаповал Єгор

Синергетика жіночого лідерства у молодіжному русі ніжинської громади 71

Шевченко Владислав

Меценатська діяльність гетьмана Івана Мазепи на Чернігівщині 77

Шевченко Григорій

Передумови становлення протестантського руху на території України
у XIX ст. в історіографічному вимірі 81

Щуліпенко Валентина

Exploring the impact of games on speaking fluency in primary efl learners 83

Яременко Валерій

Методичні засади використання історичних документів XX століття
на уроках всесвітньої історії в старшій школі 87

**СУСПІЛЬНІ НАУКИ****Адаменко Наталія**

Нейрофізіологічні механізми стресу та тілесно-орієнтовані підходи
до стабілізації вимушених мігрантів 91

Алексєєв Максим

Цифрові технології на службі спокою: огляд мобільних застосунків
для стабілізації емоційного стану 93

Багмут Олександра

Педагогічна концепція Стародавнього Риму: виховання громадянина
та роль ораторів у навчанні 97

Барабанова Олена

Вплив психологічних тренінгів і корпоративних програм підтримки
на профілактику емоційного вигорання керівників 100

Белінська Євгенія

Психологічні чинники саморегуляції дорослої людини:
емоційна регуляція, самоефективність та сприйманий стрес 102

Бердник Каріна

Взаємозв'язок тривожності та академічної успішності студентів 105

Бойко Катерина

Тренди та інноваційні технології в освітньому процесі початкової школи
в умовах змішаного навчання 107

Бунакова Наталія

Використання комунікаційних навичок для вирішення хронічного конфлікту.....111

Бутурлим Олександр

Ідеї природного та вільного виховання Ж.-Ж. Руссо
у контексті сучасних педагогічних підходів 113

Василенко Ольга

Психологічні детермінанти гармонізації шлюбу: близькість та взаєморозуміння .115

Ващенко Ірина

Психологічні особливості прояву тривожності у військовослужбовців
під час перебування в медичному закладі 118

Вербицька Ганна

Вплив психоосвітньої діяльності на ставлення до досліджень
ментального здоров'я.....123

Вєрьовкіна Тетяна

Психологічні труднощі у сфері подружніх відносин у жінок під час війни 127

Віркун Світлана

Фактори ризику та захисні фактори розвитку посттравматичного
стресового розладу у військових 131

Воробей Ольга

Психологічні особливості осіб, які потребують соціального захисту.....137

Вороніна Дар'я

Ненасильницьке спілкування як чинник сприяння емоційній саморегуляції
в умовах стресу.....139

Головата Руслана

Дисоціативні прояви та суїцидальні думки у військовослужбовців
з бойовою психологічною травмою та досвідом полону 143

Гуз Софія

Особливості культурної дипломатії України в умовах повномасштабної
російської агресії 2022-2025 рр.....145

Дергач Анна

Взаємозв'язки копінг-стратегій, життєстійкості та симптомів ПТСР
у військовослужбовців у зоні бойових дій..... 149

Доріченко Андрій

Використання інтерактивних форм та методів навчання на уроках
громадянської та історичної освітньої галузі з краєзнавчим компонентом
на прикладі Чернігівської області..... 154

Єгоров Роман

Педагогічна спадщина Софії Русової у формуванні національної
освітньої традиції України: історико-педагогічний аспект 158

Захлинюк Марина

Психологічні особливості активних користувачів нейромереж..... 161

Зачепило Богдан

Організаційно-управлінське забезпечення PR-діяльності
Комунального закладу «Ліцей №23» Кам'янської міської ради 165

Зінченко Софія

Народна педагогіка XVIII століття у контексті сучасної етнопедагогіки:
виховний потенціал фольклору та традицій 168

Каїка Інна

Роль духовно-морального виховання у формуванні особистості..... 170

Калабіна Крістіна

Культурна дипломатія як складова сучасної зовнішньополітичної стратегії КНР.....173

Квелінська Ірина

Психологічні особливості прояву агресивності у підлітків..... 175

Кириленко Аліна

Адаптація народних ігор з логопедичним спрямуванням для роботи
в інклюзивних класах нової української школи 177

Кіт Аліна

Дидактичні принципи педагогіки Я. А. Коменського у сучасному
освітньому просторі 181

Кіяшко Надія

Теоретико-методологічні засади дослідження волонтерської діяльності
в психології 184

Клем'ято Юлія

Копінг-стратегії як чинник регуляції переживань особистості в дорослому віці.... 187

Клименко Юлія

Салютогенний потенціал освітнього середовища як чинник превенції
гострих стресових розладів..... 190

Коваленко Вікторія

«Brain Waste» та криза професійної ідентичності серед
висококваліфікованих українських вимушених мігрантів:
психологічні бар'єри та імплікації для практики супроводу..... 193

Колонтай Олександра

Основні напрями культурної дипломатії Посольства України в Грузії
в умовах російсько-української війни..... 197

Коновка Вікторія

Розвиток гуманістичних ідей виховання в педагогічних поглядах
представників епохи Відродження.....201

Коноз Максим

Сучасні пріоритети та ефективність японської культурної
дипломатії (2020–2026 рр.) 204

Коров'яковська Ксенія

Індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники
резильєнтності військовослужбовців.....207

Костенко Владислава

Когнітивні та емоційні детермінанти вибору стратегій саморегуляції
в стані гострого стресу 212

Кривчук Макарій

Педагогічні умови управління розвитком інноваційного потенціалу
закладу загальної середньої освіти у сфері навчання математики 215

Кручко Ярослав

Освітні системи провідних країн світу: інноваційні підходи до формування
ключових компетентностей учнів 218

Куцик Анна

Емоційна дисрегуляція як чинник деструктивної фінансової поведінки..... 221

Ладовська Аліна

Особливості розвивальної роботи з дітьми з розладами
аутистичного спектра.....225

Лобода Вікторія

Межі професійної компетентності фахівців неспсихологічного профілю
при наданні першої психологічної допомоги.....228

Луканюк Юлія

Діяльнісний підхід у реалізації соціально-емоційного навчання
у початковій школі.....231

Лукаш Анна

Вплив педагогічних ідей Григорія Сковороди на сучасну освіту.....235

Мазка Тетяна

Формування інклюзивного та безпечного середовища в закладах
середньої освіти: психологічний аспект 237

Мазуренко Тетяна

Адаптаційний потенціал підлітків-мігрантів у взаємозв'язку з резильєнтністю
та її ресурсними чинниками 239

Малиш Владислав

Особливості стійкості у підлітків 244

Міненко Артем

Гуманістичні ідеї української педагогіки XVIII століття у сучасному
освітньому дискурсі 249

Москвічова Анастасія

Передумови та фактори виникнення екзистенційної кризи
в підлітковому віці.....251

Неронська Неллі

Особливості психологічного благополуччя дорослих жінок
у ситуації невизначеності 255

Оводовська Віта

Малий груповий будинок як альтернативна форма інституційного виховання .. 259

Омельченко Вікторія

Ресурсне відновлення життєстійкості особистості в кризовому періоді 263

Омельюк Анастасія

Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків
у закладах освіти: зміст, форми та методи реалізації 266

Осипенко Аліна

Розвиток методів викладання іноземних мов: сучасні тенденції та виклики
цифрової освіти 269

Пашко Тетяна

Педагогічні ідеї Лесі Українки про роль жінки в освіті та вихованні
майбутніх поколінь 272

Пекальсва Валерія

Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих учителів
до професійної діяльності 275

Писарська Марія

Участь ООН в постконфліктній реконструкції в Афганістані 278

Писарська Роксолана

Забезпечення прав жінок в Україні в умовах воєнного стану:
сучасні виклики та перспективи 283

Подзиваловська Людмила

Терапевтична іграшка: еволюція методу від психоаналізу
до кризової допомоги 287

Польовик Тетяна

Застосування екологічного підходу в соціальній роботі
з внутрішньо переміщеними особами 290

Прокопчук Вікторія

Краєзнавча екскурсія як засіб патріотичного виховання 293

Рогожинська Наталія

Суб'єктивне відчуття застою у кар'єрі державних службовців
як предиктор професійного вигорання 296

Розумик Ольга

Психологічні ресурси формування резильєнтності у осіб, які пережили
вимушену міграцію 299

Самойленко Валерія

Педагогічний потенціал легенд Ніжинщини в системі патріотичного
виховання молодших школярів 305

Семака Інна

Психоемоційний стан підлітків в умовах війни та практичні
інструменти підтримки 309

Силенок Вікторія

Вплив Арт-терапевтичних практик на психоемоційний стан молодших школярів в умовах воєнного стану 312

Синяк Катерина

Арт-практики як складова сучасного уроку в початковій школі.....315

Сірівля Каміла

Інноваційні технології у викладанні англійської мови у сучасному викладанні англійської мови: інтеграція традицій і інновацій 319

Скобелєва Вікторія

Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу в умовах війни 323

Соловйова Лейла

Материнство в умовах кризи: адаптація, стійкість і психологічні ресурси жінок-мігранток.....327

Тарасенко Ірина

Ідеї педагогічної теорії Дж. Локка та концепція виховання «джентльмена» у вимірі сучасної української педагогіки 331

Тарасенко Олена

Особливості образів уяви у молодших школярів з труднощами читання.....333

Тіхонов Анатолій

Студентоцентризм як філософська база формування професійної відповідальності майбутнього фахівця 337

Ткаченко Анастасія

Психологічні особливості застосування цифрових ресурсів у процесі навчання студентів професійно-технічних закладів освіти.....341

Труш Оксана

Стресостійкість лікарів у умовах війни: психологічні особливості та шляхи підвищення.....343

Федоренко Вадим

Протистояння США і КНР в галузі науки і технологій на сучасному етапі 345

Федоренко Дар'я

Специфіка психологічної стабілізації дітей молодшого шкільного віку в гострих стресових ситуаціях 349

Федорова Устина

М'яка сила як інструмент сучасної зовнішньої політики держав 351

Чередніченко Ганна

Роль рефлексії та румінації в усвідомленні відхилення життєвих альтернатив дорослими людьми.....353

Чередніченко Неля

Способи формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів початкової школи 357

Чернєцова Наталія

Психолого-педагогічні умови формування безпечного простору в дошкільних закладах в умовах воєнного стану.....360

Чуйко Владислава

Розвиток особистості в контексті сучасної психології 364

Чупахіна Марина	
Відсутній батько та його вплив на доньку	366
Чучвага Ірина	
Розвиток емоційної стійкості учнів як фактор протидії негативному впливу цифрового середовища	369
Шадура Вадим	
Історико-правові аспекти становлення системи міжнародної миротворчості.....	373
Шоповаленко Дарія	
Розвиток інженерного мислення молодших школярів у процесі технологічної освіти	377
Шевченко Аліна	
Психологічні особливості особистості в умовах вимушеного переселення: порівняльний аналіз	380
Шекера Анастасія	
Підвищення когнітивної працездатності студентів методами психоемоційної стабілізації	383
Шелудько Анна	
Петриківський розпис як засіб відновлення психологічних ресурсів особистості в умовах стресу	386
Щасна Марія	
Ігрова діяльність дитини у педагогічних поглядах Дж. Локка та її значення для сучасної освіти	388
Яновська Александра	
Динаміка емоційної стабільності особистості у процесі зниження рівня реактивної тривожності	391
Ясінська Анна	
Дослідження ефективності організації роботи центру життєстійкості благодійної організації «Благодійний фонд «Карітас Чернігів»	394

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ



УДК 004.9:656.2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ РОЗПОДІЛЕНОЇ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ВЕРСІЙ GIT В УПРАВЛІННІ ПРОЄКТАМИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Назаренко Денис, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу 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 проаналізовано теоретичні та практичні аспекти використання розподіленої системи контролю версій Git. Розглянуто еволюцію систем контролю версій та архітектурні особливості Git порівняно з централізованими рішеннями. На основі порівняльного аналізу хостинг-платформ (GitHub, GitLab, Bitbucket), а також графічних і консольних інтерфейсів виявлено оптимальні підходи до організації робочого процесу. Обґрунтовано ефективність гібридного використання інструментів та інтеграції Git у сучасні середовища розробки (IDE).

Ключові слова: система контролю версій, Git, GitHub, GitLab, розподілена архітектура, автоматизація розробки.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній розробці програмного забезпечення створення коду є складним та динамічним процесом, який майже завжди виконується командою. Зі зростанням масштабу проєктів та збільшенням кількості розробників критично важливим стає питання ефективного управління змінами. Втрата даних, неможливість повернутися до стабільної версії або складнощі при об'єднанні напрацювань різних учасників команди можуть призвести до значних часових та фінансових втрат. Тому системи контролю версій (VCS), зокрема розподілена система Git, стали невід'ємною частиною інструментарію розробки. Актуальність теми зумовлена необхідністю правильного вибору інструментарію екосистеми Git для мінімізації помилок при злитті коду та підвищення загальної продуктивності команд.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціонування систем контролю версій та специфіки Git широко розглядаються в сучасній фаховій літературі. Базові архітектурні принципи та відмінності Git детально описані у фундаментальній праці S. Chacon та B. Straub «Pro Git» [1]. Організація командної роботи та стратегії розгалуження досліджувались Emma Jane Hogbin Westby [8]. Питання загальної еволюції систем контролю версій розглядалися D. Spinellis [12]. Проте сучасні екосистеми інструментів (такі як GitHub Actions, GitLab CI та глибокі інтеграції з IDE) постійно оновлюються, що потребує систематизації нових підходів до їх застосування у щоденній розробці.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз теоретичних засад функціонування систем контролю версій та огляд практичного застосування екосистеми Git для оптимізації процесів розробки програмного забезпечення.

Завдання:

- 1) дослідити архітектурні особливості Git порівняно з централізованими системами;
- 2) провести порівняльний аналіз сучасного інструментарію, включаючи хостинг-платформи та інтерфейси;
- 3) обґрунтувати доцільність гібридних підходів до роботи з репозиторіями.

Виклад основного матеріалу. Еволюція систем управління вихідним кодом пройшла шлях від локальних та централізованих (CVS, SVN) до розподілених систем (DVCS). Головною вразливістю централізованих систем є проблема єдиної точки відмови: вихід сервера з ладу паралізує роботу всієї команди. У розподілених системах, таких як Git, клієнт копіює весь репозиторій з повною історією змін, що гарантує автономність роботи та збереження даних.

На відміну від SVN, яка використовує дельта-зберігання (ланцюжок змін), Git розглядає дані як серію знімків (snapshots) мініатюрної файлової системи. Для оптимізації та забезпечення безпеки Git

використовує три робочі області (Working Directory, Staging Area, Repository) та механізм контролю цілісності на базі криптографічного хешування SHA-1.

Сучасний процес розробки розподілених команд вимагає наявності єдиного центру синхронізації коду – веб-сервісів для хостингу репозиторіїв. Аналіз дозволив систематизувати ключові платформи (табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняння функціональних можливостей Git-хостингів

Характеристика	GitHub	GitLab	Bitbucket
Цільова аудиторія	Open Source спільнота, індивідуальні розробники	Enterprise, DevOps-інженери, великі компанії	Корпоративні команди, користувачі Jira
Модель розробки	Social Coding (Fork & Pull)	All-in-one DevOps	Інтегрована корпоративна розробка
Тип розміщення	Хмара (SaaS) / Enterprise Server	Хмара / Власний сервер (Self-Hosted)	Хмара / Data Center
Система CI/CD	GitHub Actions (на основі подій)	GitLab CI	Bitbucket Pipelines

Важливим фактором є вибір інтерфейсу взаємодії. Аналіз показав, що штучне протиставлення консольного (CLI) та графічного (GUI) інтерфейсів є некоректним. Досвідчені розробники використовують гібридний підхід: CLI дозволяє швидко виконувати рутинні операції, писати скрипти та працювати на будь-якій ОС без втрати функціоналу, тоді як GUI забезпечує зручну візуалізацію складного дерева гілок (направленого ациклічного графа комітів) та інтуїтивне вирішення конфліктів (Merge Conflicts). Впровадження інструментів Git безпосередньо в середовища розробки (VS Code, IntelliJ IDEA) мінімізує перемикання контексту та значно пришвидшує процеси Code Review.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчив, що використання розподіленої системи Git є ключовим фактором оптимізації командної розробки. Висока надійність забезпечується архітектурою знімків та хешуванням SHA-1.

Успішна організація роботи потребує трирівневого підходу: вибору надійного хостингу (GitHub, GitLab або Bitbucket залежно від вимог до безпеки та інтеграцій), використання сучасних середовищ розробки (IDE) для щоденних завдань та володіння консольним інтерфейсом (CLI) для повного контролю над процесами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделей глибшої інтеграції систем контролю версій з інструментами автоматизованого тестування (CI/CD) та вивченні автоматизованих методів вирішення конфліктів коду в масштабних проєктах.

Література

1. Chacon S., Straub B. Pro Git. Berkeley, CA : Apress, 2024.
2. Офіційна документація Git. URL: <https://git-scm.com/docs>.
3. Про керування версіями. URL: <https://linuxcookbook.com/books/progit/ch01s01.html>
4. Version control with Git. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, Inc., 2009.
5. Документація GitHub. URL: <https://docs.github.com/en>.
6. GitLab Docs. URL: <https://docs.gitlab.com/>.
7. Microsoft. Source Control in VS Code. URL: <https://code.visualstudio.com/docs/sourcecontrol/overview>.
8. Emma Jane Hogbin Westby. Git for Teams. O'Reilly, 2015.
9. Guthals S. GitHub For Dummies. 2nd ed., NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2023.
10. Tsitoara M. Beginning Git and GitHub, Apress, 2020,
11. Narebski J. Mastering Git. Publishing Ltd., 2016.
12. Spinellis D. Version control systems IEEE Software. 2005.
13. A successful Git branching model. URL: <https://nvie.com/posts/a-successful-git-branching-model/>.



УДК 004.9:656.2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ РОБОТИ ЗАЛІЗНИЧНОЇ КАСИ: АНАЛІЗ РІШЕНЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Назаренко Дмитро, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу 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 проаналізовано стан та проблеми автоматизації робочих місць (АРМ) квиткових касирів на залізничному транспорті. Розглянуто еволюцію касових систем від термінальних рішень до концепції Smart Ticketing. На основі порівняльного аналізу вітчизняної системи АСК ПП УЗ та європейських аналогів (Deutsche Bahn, SNCF) виявлено функціональні та ергономічні недоліки існуючих рішень. Обґрунтовано необхідність впровадження веб-орієнтованих платформ, інтелектуальних модулів підтримки прийняття рішень та переходу до моделі Mobility-as-a-Service (MaaS).

Ключові слова: автоматизація бізнес-процесів, АРМ касира, Smart Ticketing, MaaS, залізничний транспорт, ергономіка інтерфейсу.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах цифрової економіки транспортна галузь трансформується у складну інформаційно-логістичну екосистему. Залізничний транспорт, як ключова складова цієї системи, стикається з викликами зростання пасажиропотоку та підвищення вимог до якості сервісу. Критичним вузлом у процесі обслуговування залишається квиткова каса, де затримки та помилки персоналу можуть призвести до фінансових втрат та зниження лояльності пасажирів. Актуальність теми зумовлена необхідністю модернізації застарілих програмних рішень, які не забезпечують гнучкості тарифікації та швидкодії, необхідних для реалізації концепції Smart Ticketing та інтеграції з глобальними сервісами мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інформаційних систем на транспорті та автоматизації пасажирських перевезень висвітлено у працях В. В. Герасименка [1], який розглядає вимоги до надійності АРМ касира та специфіку обробки транзакцій. Проблематику діджиталізації Укрзалізниці та переходу до електронних сервісів досліджувала І. Л. Назаренко [6], акцентуючи на захисті даних та пріоритетних напрямках розвитку. Аспекти бізнес-аналітики та обробки великих масивів даних у системах продажу квитків проаналізовано А. В. Даньком [2]. Т. С. Мельник [4] та О. В. Христофор розглядають діджиталізацію як засіб підвищення споживчої цінності транспортних послуг. Досвід європейських залізниць, зокрема Deutsche Bahn, у впровадженні електронного квитка детально вивчено у працях G. Ng-Kruelle [9]. Однак, більшість досліджень фокусуються на загальних архітектурних питаннях, приділяючи недостатню увагу ергономіці інтерфейсів касира та впровадженню систем підтримки прийняття рішень.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз існуючих програмно-апаратних рішень для автоматизації роботи залізничної каси, порівняння функціоналу вітчизняних та європейських систем, а також розробка пропозицій щодо вдосконалення АРМ касира. Завдання: 1) класифікувати сучасні програмно-апаратні комплекси; 2) провести порівняльний аналіз систем АСК ПП УЗ та рішень ЄС; 3) обґрунтувати доцільність інтеграції інтелектуальних модулів.

Виклад основного матеріалу. Сучасне автоматизоване робоче місце (АРМ) квиткового касира еволюціонувало від інструменту друку бланків до високотехнологічного вузла, інтегрованого в єдиний інформаційний простір перевізника. Його ефективність визначається здатністю забезпечувати високу пропускну здатність, надійність транзакцій (ACID) та захист персональних даних

На ринку автоматизації виділяють три основні класи програмно-апаратних комплексів: класичні термінальні системи («товстий клієнт»), веб-орієнтовані платформи та мобільні рішення. Аналіз їхніх характеристик дозволив систематизувати переваги та недоліки кожного підходу (табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика комплексів оформлення перевізних документів

Тип комплексу (Архітектура)	Приклади реалізації	Переваги	Недоліки та обмеження
Клієнт-серверні (Stationary Legacy)	Термінали АСК ПП УЗ («Експрес»)	Висока надійність транзакцій, швидкість обробки запитів, захищеність периметра.	Жорстка логіка, складність масштабування, висока вартість обладнання, застарілий інтерфейс.
Веб-орієнтовані (Cloud/Web-based)	Агентські портали (Poizd.ua, Tickets.ua)	Гнучкість, низькі вимоги до ПК, централізоване оновлення, інтуїтивний інтерфейс.	Залежність від інтернет-каналу, підвищені ризики кібербезпеки (DDOS, фішинг).
Мобільні термінальні (Mobile Solutions)	Zebra, Pidion (для провідників)	Мобільність, енергоефективність, можливість офлайн-роботи.	Обмежений функціонал для складних маршрутів, менший ресурс роботи.

Джерело: складено автором на основі [1; 9; 5].

Домінуючою системою в Україні залишається АСК ПП УЗ, яка базується на архітектурі «Експрес». Її сильною стороною є централізація та фіскальний контроль, проте функціонально вона поступається сучасним європейським рішенням, таким як системи Deutsche Bahn (DB) чи SNCF. Згідно з дослідженнями [2; 6], основна проблема полягає у відсутності гнучкості тарифів та слабкій інтеграції з іншими видами транспорту (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняння функціональних можливостей АСК ПП УЗ та європейських систем

Критерій порівняння	АСК ПП УЗ (Україна)	Системи DB / SNCF (ЄС)
Архітектура	Клієнт-серверна, висока централізація, акцент на безпеку периметра.	Хмарна, сервіс-орієнтована (SOA), відкриті API для партнерів.
Ціноутворення	Статичне (календарні коефіцієнти), слабка залежність від попиту.	Динамічне (Dynamic Pricing) – ціна формується AI на основі попиту в реальному часі.
Інтеграція (MaaS)	Обмежена (тільки поїзди УЗ).	Висока (єдиний квиток: поїзд + автобус + міський транспорт).
Інтерфейс	Командний рядок, складний для навчання (TUI).	Графічний (GUI), інтуїтивний, веб-орієнтований.

Джерело: складено автором на основі [6; 2; 8].

Важливим аспектом ефективності є ергономіка інтерфейсу. Аналіз показав, що командно-текстові інтерфейси (TUI), поширені в термінальних системах, створюють високе когнітивне навантаження на касира, вимагаючи запам'ятовування сотень кодів. Це призводить до помилок та збільшує час обслуговування [8]. Натомість веб-інтерфейси з візуалізацією схем вагонів та логікою «One-screen operation» (всі операції в одному вікні) дозволяють скоротити час оформлення квитка на 15–20 %.

Для вирішення виявлених проблем пропонується інтеграція в АРМ касира інтелектуальних модулів підтримки прийняття рішень. Це дозволить трансформувати роль касира з технічного оператора у консультанта. Д. С. Пастухов [7] зазначає, що інноваційні технології здатні автоматизувати рутинні процеси вибору маршруту. Ключові напрями такої інтелектуалізації включають:

1. **Розумний пошук стиковок:** автоматична побудова мультимодальних маршрутів (поїзд + автобус), якщо прямі квитки відсутні.

2. **Тарифний радник:** автоматичний аналіз акцій та календарних коефіцієнтів для пропозиції найвигіднішої ціни.

3. **Smart-розсадка:** алгоритмічний підбір місць відповідно до профілю пасажирів (наприклад, нижнє місце для літніх людей).

Перспективним вектором розвитку є перехід до хмарних технологій та реалізація концепції Mobility-as-a-Service (MaaS), що об'єднує різних перевізників у єдину екосистему продажу [6; 9].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчив, що існуючі термінальні системи автоматизації залізничних кас в Україні характеризуються високою надійністю, але функціонально обмеженістю та низькою ергономічністю порівняно з європейськими аналогами [3; 8]. Основними перешкодами для розвитку є статичне ціноутворення, складність інтерфейсів та ізолюваність від інших транспортних систем. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделей інтеграції CRM-систем та алгоритмів штучного інтелекту в АРМ касира для реалізації динамічного ціноутворення та персоналізованого сервісу. Пріоритетом є створення гібридних хмарних архітектур, що забезпечують баланс між безпекою даних та гнучкістю обслуговування.

Література

1. Герасименко В. В., Ковальчук О. В. Інформаційні системи в транспорті : навч. посіб. Київ : КНТ, 2013. 250 с.
2. Данько А. В. Бізнес-аналітика продажу залізничних квитків за допомогою баз даних. *Trends in the development of quality training of future specialists* : матеріали 20-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Осло, 21–24 травня 2024 р.). Oslo, 2024. С. 364.
3. Лекції з навчальної дисципліни «Інформаційні системи». Розділ «АСК ПП УЗ». URL: <https://www.scribd.com/document/626427221> (дата звернення: 15.12.2025).
4. Мельник Т. С., Христофор О. В. Діджиталізація послуг залізничного пасажирського транспорту з позиції формування їх споживчої цінності: сучасний стан і перспективи. *Економічні студії*. 2019. № 139.
5. Мобільні термінали контролю документів. URL: <https://unit.com.ua/ua/mobilnye-terminaly-kontrolya-dokume/> (дата звернення: 26.12.2025).
6. Назаренко І. Л. Digitalization of Ukrzaliznytsia: priority areas analysis. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2022. № 78–79.
7. Пастухов Д. С. Інноваційні технології в автоматизації залізничного транспорту. *Організаційно-економічні методи реалізації інноваційної моделі розвитку економіки*. 2024. С. 186.
8. Automated Control Systems in Railway Transportation. *ResearchGate*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/380899517> (дата звернення: 15.12.2025).
9. Ng-Kruelle G., Swatman P. A. e-Ticketing Strategy and Implementation in an Open Access System: The case of Deutsche Bahn. University of South Australia, 2006.



УДК 373.5.016:91:[338.48-6:39

КУЛЬТУРНО-ЕТНОГРАФІЧНІ КОМПЛЕКСИ: РОЛЬ У СФЕРІ ТУРИЗМУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

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

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

У статті розглядається значення культурно етнографічних комплексів як інтегрованих ресурсів для розвитку туристичного потенціалу регіонів та реалізації освітніх концепцій на уроках географії. Аналізу піддаються історично сформовані території, що включають локальні традиції, ремесла, побутові практики та нематеріальні культурні елементи, а також їхнє поєднання з природними та соціально історичними умовами. Використано змішану методологію: етнографічні спостереження, аналіз статистичних та документальних джерел. Емпіричні дані свідчать, що культурно етнографічні об'єкти формують значний туристичний

інтерес, а інтеграція етнографічних практик у викладання географії підвищує мотивацію учнів і сприяє формуванню системного розуміння регіональної культури. Отримані результати підтверджують, що культурно етнографічні комплекси є ключовим інструментом для поєднання туризму та освіти, створюючи можливості для розвитку локальних культурних брендів та формування компетентностей учнів.

Ключові слова: культурно етнографічні комплекси, туристичний потенціал, етнографічний туризм, географічна освіта, локальні традиції, освітні практики, інтеграція культури, регіональна культура.

Постановка проблеми. Культурно етнографічні комплекси – це конкретні географічні ділянки, на яких історично сформувалися розвинені культурні системи, тісно пов'язані з природним середовищем і соціально історичними трансформаціями. Насиченість таких територій архетипічними елементами – від давніх господарських практик до народних мистецьких форм і ремесел – серед інших регіональних ресурсів вирізняє їх як окрему категорію культурної спадщини. За останні десятиліття ці комплекси виходять за межі академічних описів і дедалі активніше інтегруються в практичні сфери: вони виступають основою для формування туристичних продуктів, що привертають увагу як внутрішніх, так і міжнародних мандрівників, а також починають використовуватися як живі матеріали для освітніх програм, зокрема у викладанні географії школярам.

У навчальному процесі ці комплекси є цінним освітнім ресурсом. Уроки географії традиційно зосереджують увагу на природних характеристиках територій, проте інтеграція етнокультурних елементів дозволяє сформувати у здобувачів освіти не лише знання про природні умови, а й розуміння того, як ці умови впливали на моделі господарювання, соціальні практики, побутовий уклад і культурні коди місцевих спільнот. Використання польових спостережень, участь у локальних святкуваннях, аналіз народної матеріальної культури та практичні заняття із традиційними ремеслами забезпечують учням можливість «відчути» регіон на рівні переживань, а не лише запам'ятовування фактів.

Утім, попри очевидний потенціал, впровадження культурно етнографічних ресурсів у географічну освіту та туристичну сферу досі стикається з низкою методологічних і практичних викликів. Зокрема, у наукових роботах відзначається нестача узгоджених підходів до картографування етнокультурних комплексів, недостатня кількість емпіричних досліджень, що кількісно оцінюють їхній вплив на туристичний потік і якісних досліджень щодо сприйняття таких комплексів сучасними школярами. Відсутність чітких методичних рекомендацій ускладнює системне включення цих ресурсів у освітні програми з географії і залишає місцеві спільноти поза процесами формування регіонального туристичного бренду.

У науковому середовищі останніми роками ведеться активна дискусія щодо того, як найефективніше поєднувати культурно етнографічне багатство з вимогами сучасної туристичної індустрії і навчального процесу. Дослідники підкреслюють, що культурно етнографічні комплекси можуть стати містком між минулим і сучасністю, але лише за умови, що їхня презентація буде аутентичною, поважатиме локальні традиції і враховуватиме сучасні освітні стандарти. Саме тому емпіричні дослідження, які поєднують польові спостереження, аналіз соціальних практик, туристичної динаміки та освітніх результатів, є важливим кроком у вирішенні цих методологічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій. У зарубіжній науковій літературі етнографічні підходи до туризму останніми роками зазнають значних трансформацій. Так, К. Адамс окреслює сучасні тенденції розвитку туристичної етнографії як методології, що дозволяє осмислити взаємодію місцевих спільнот і туристів, звертаючи увагу на мультисенсорні, участьові та постколоніальні методи у дослідженні туристичних практик – це поставило новий акцент на відповідальне дослідження та участь спільнот у формуванні туризму [3].

Інтегративний підхід до дослідження культури та туризму є важливим і в контексті розвитку сільського чи локального туризму: огляд літератури М. Tang і Х. Ху показує, що культурна складова здатна значно підвищувати привабливість сільських територій для туристів, але наголошує на складнощях узгодження інтересів різних локальних стейкхолдерів – від громад до туристичних менеджерів [4].

Українські дослідники, зокрема Б. Кобаль, висвітлюють історичний розвиток етнографічного туризму в Україні, обґрунтовують, що етнокультурна спадщина є природною основою для історико етнографічного туризму, що створює передумови для регіональних туристичних продуктів і їх осмисленого використання для соціально культурного розвитку територій [2].

Пріоритети включення етнокультурних ресурсів у освітній процес набувають наукового підтвердження у працях географів педагогів: М. Степанович і Н. Дністрянська показують, що етнокультурні

ресурси Львівської області активно використовуються в шкільному краєзнавчо-туристичному секторі, сприяючи формуванню навичок самостійної роботи з географічною інформацією та базових дослідницьких компетенцій школярів [1]. Ці та інші праці створюють концептуальне підґрунтя для усвідомлення проблеми, але водночас окреслюють нестачу комплексних емпіричних досліджень, які б поєднували туристичну функцію культурно-етнографічних комплексів та їх педагогічне використання в освіті.

Мета дослідження. Метою даного дослідження є розробка концептуальної та прикладної моделі використання культурно-етнографічних комплексів як туристичного ресурсу та освітнього інструменту у викладанні географії, що передбачає: виявлення ключових ознак культурно-етнографічних комплексів у регіональному контексті; оцінювання їхнього туристичного потенціалу; інтеграцію отриманих знань у методи навчання та формування географічних компетенцій учнів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснюється із використанням змішаних методів: етнографічних спостережень, аналізу документальних і статистичних даних.

Етнографічний компонент включає вивчення локальних традицій, ремесел і культурних практик як туристичного атрибуту, що поглиблює розуміння культурного середовища. Туристичний компонент – це визначення атракцій, формування маршрутів, оцінювання туристичного інтересу та ресурсної бази.

Спостереження, проведені в різних регіонах України – зокрема на Поліссі, у високогірних районах Гуцульщини та на Поділлі, – дають змогу пересвідчитись, що етнокультурні об'єкти відіграють ключову роль у формуванні туристичного інтересу й одночасно виступають інструментом освітньої взаємодії. До таких об'єктів належать традиційні ремесла, зокрема лозоплетіння, кераміка, ткацтво та різьблення по дереву; народні звичаї та обряди – весільні й обрядові цикли, сезонні свята, кулінарні традиції; а також збережена місцева архітектура – дерев'яні хати, господарські будівлі, церкви та каплиці. Опитування місцевих туроператорів, а також відвідувачів показують, що понад 70 % туристів віддають перевагу маршрутам, де можливо не лише побачити ці об'єкти, а й взяти участь у майстер-класах або інтерактивних культурних заходах. Наприклад, у Гуцульських Карпатах туристичні маршрути часто включають відвідування ремісничих осель, де відбуваються демонстрації процесів ткацтва та різьбярства, що дає можливість глибше усвідомити взаємозв'язок культурних практик із природним середовищем, кліматичними умовами та рельєфом високогір'я.

Паралельно з туристичним аспектом інтегруються освітні практики. Школярі беруть участь у польових етнографічних дослідженнях, що включають опитування місцевих жителів про традиційні способи ведення господарства, збір інформації про використання природних ресурсів, аналіз матеріальної культури – одягу, інструментів, побутових предметів – та участь у місцевих святах і ремісничих майстер-класах. Такі практичні заняття демонструють високий рівень ефективності: мотивація до вивчення географії зростає, учні починають аналізувати регіон у комплексі, формують системне бачення взаємодії природних, економічних і культурних чинників. Наприклад, під час польових практик на Поділлі школярі відзначають, як традиційне землеробство і ремесла співвідносяться з рельєфом та кліматичними особливостями території, а участь у локальних етнографічних заходах сприяє розвитку емпатії та культурної свідомості.

Ці результати узгоджуються з позиціями в науковій літературі, яка трактує культурну складову як ресурс, що збагачує туристичний продукт і сприяє стійкому розвитку сільських територій.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що: культурно-етнографічні комплекси виступають цінним туристичним ресурсом, який здатний формувати нові туристичні продукти та розширювати географію внутрішнього туризму; етнографічний підхід у туризмі сприяє кращому розумінню місцевої культури та спадщини як для туристів, так і для місцевих спільнот; інтеграція цих комплексів у навчальний процес з географії стимулює розвиток географічної компетентності, критичного мислення та емпатії до локальних культурних моделей. Варто зазначити, що сучасні дослідження туризму дедалі більше використовують етнографічні методи (напр., автоетнографія, сенсорна етнографія), що підкреслює потребу включення локального досвіду у туристичну та освітню практику.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження мають зосередитися на: розробці методологічних рекомендацій для ефективної інтеграції культурно-етнографічних комплексів у шкільні програми з географії.

Література

1. Дністрянський М. С., Дністрянська Н. І. Перспективи використання етнокультурних ресурсів Львівської області в шкільній краєграфічно-туристичній роботі. *Acta Academiae Beregsasiensis: Geographica Et Recreatio*. 2024. № 1. Р. 5–12. URL: <https://doi.org/10.32782/2786-5843/2023-1-1> (дата звернення: 30.03.2026).

2. Кобаль Б. Історія етнографічного туризму в Україні. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2017. № 2. URL: <https://doi.org/10.24919/2519-058x.2.101547> (дата звернення: 30.03.2026).
3. Adams K. Tourism ethnography and tourism geographies. *Tourism Geographies*. 2024. Vol. 26, Iss. 6. P. 713–724. URL: <https://doi.org/10.1080/14616688.2024.2402985> (дата звернення: 30.03.2026).
4. Tang M., Xu H.. Cultural Integration and Rural Tourism Development: A Scoping Literature Review. *Tourism and Hospitality*. 2023. Vol. 4, Iss. 1. P. 75–90. URL: <https://doi.org/10.3390/tourhosp4010006> (дата звернення: 30.03.2026).



УДК 004.42

РОЗРОБКА 3D КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ НА РУШІЇ UNITY: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

Харьков Олександр, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу 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 проведено комплексне дослідження процесу розробки тривимірної інтерактивного програмного забезпечення з використанням ігрового рушія Unity. Детально розглянуто архітектурні особливості платформи, зокрема компонентно-орієнтований підхід, принципи побудови ігрових сцен та ієрархію об'єктів. Особливу увагу приділено аналізу підсистем візуалізації (робота з камерами, освітленням, матеріалами) та фізичної симуляції (Rigidbody, коллайдери, фізичні матеріали). Описано практичний досвід створення прототипу автомобільного симулятора: від налаштування середовища та імпорту активів (Prometeo Car Controller) до програмування логіки керування та оптимізації параметрів руху. Результати роботи демонструють ефективність використання готових модулів та вбудованих інструментів Unity для вирішення завдань швидкого прототипування в навчальному процесі.

Ключові слова: ігровий рушій, Unity, 3D-моделювання, C#, фізика твердого тіла, ігрова механіка, Prometeo Car Controller, рендеринг.

Постановка проблеми. Сучасна індустрія розробки програмного забезпечення для розваг та навчання характеризується стрімким зростанням вимог до якості візуалізації та складності інтерактивних систем. Процес створення 3D-ігор неможливо уявити без використання спеціалізованих інструментальних засобів – ігрових рушіїв, які виступають прошарком між апаратним забезпеченням та розробником. Серед існуючих рішень платформа Unity займає провідні позиції завдяки своїй універсальності, кросплатформності та низькому порогу входження. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю систематизації знань про інструментарій Unity, який дозволяє інтегрувати графіку, фізику та програмний код у цілісну систему реального часу, мінімізуючи потребу в низькорівневому програмуванні. Вибір Unity для реалізації навчальних та комерційних проєктів обґрунтовується наявністю потужного візуального редактора, підтримкою мови C# та розвинутою екосистемою готових рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження складають технічна документація розробників Unity Technologies та наукові праці у сфері комп'ютерних наук. Зокрема, у документації детально описано принципи роботи з ігровими об'єктами (GameObjects) та скриптингом. Питання освітлення та налаштування матеріалів розглядаються в офіційних керівництвах з рендерингу. Особливості фізичної взаємодії об'єктів та налаштування компонента Rigidbody висвітлено в розділах, присвячених фізичному рушію. Також у роботі використано матеріали, що аналізують загальні підходи до створення 3D-активів та їх інтеграції в ігрове середовище, представлені в електронних репозитаріях українських вищих навчальних закладів. Ці джерела формують необхідну базу для розуміння архітектури сучасних ігрових застосунків.

Формулювання мети статті. Метою роботи є проєктування та поетапна практична реалізація функціонального прототипу тривимірної гри (автосимулятора) на базі рушія Unity. Досягнення мети передбачає вирішення низки завдань: теоретичний аналіз архітектури рушія, вивчення системи скриптингу C#, реалізацію фізичної моделі руху транспортного засобу та налаштування візуальної складової сцени.

Виклад основного матеріалу. 1. *Архітектурні особливості та інструментарій Unity* Unity позиціонується як комплексна екосистема для створення інтерактивного контенту. Ключовою особливістю рушія є компонентно-орієнтована архітектура. У цьому підході будь-яка сутність ігрового світу – від персонажа до джерела світла – є об'єктом типу `GameObject`. Сам по собі такий об'єкт є лише контейнером, що не має функціональності. Поведінка, зовнішній вигляд та фізичні властивості визначаються набором прикріплених компонентів.

Основним компонентом, обов'язковим для кожного об'єкта, є «Трансформація» (`Transform`). Вона визначає положення, кут повороту та масштаб об'єкта в тривимірній системі координат. Це дозволяє вибудовувати ієрархічні зв'язки (`Parent-Child`), де дочірні об'єкти успадковують трансформації батьківських, що є критично важливим для створення складних складених моделей (наприклад, автомобіль та його колеса).

Управління логікою гри здійснюється через скрипти, написані мовою `C#`. Всі користувацькі скрипти успадковуються від базового класу `MonoBehaviour`, що забезпечує їх інтеграцію в життєвий цикл двигуна. Найважливішими методами є:

- `Start()` – викликається один раз при ініціалізації об'єкта, використовується для попереднього налаштування параметрів;
- `Update()` – викликається кожного кадру, використовується для обробки введення користувача та логіки гри;
- `FixedUpdate()` – викликається з фіксованим інтервалом часу, що є критично важливим для стабільності фізичних розрахунків.

2. *Система візуалізації та фізичної взаємодії.* Створення реалістичного зображення в Unity базується на взаємодії трьох ключових елементів: камери, джерел світла та матеріалів.

• **Камера** виступає «очима» гравця. Для 3D-ігор зазвичай використовується перспективна проєкція, яка імітує людський зір та створює відчуття глибини. Важливими параметрами налаштування є кут огляду (`Field of View`) та площини відсікання (`Clipping Planes`), які оптимізують рендеринг, виключаючи об'єкти поза зоною видимості.

• **Освітлення** формує атмосферу сцени. Unity підтримує різні типи джерел: *Directional Light* (імітація сонця), *Point Light* (лампи), *Spot Light* (прожектори) та *Area Light*. Правильне налаштування світла та тіней надає об'ємам форми та дозволяє гравцю орієнтуватися у просторі.

• **Матеріали та шейдери** визначають, як поверхня об'єкта взаємодіє зі світлом. Комбінуючи текстури та фізичні параметри (гладкість, металевість), можна імітувати різні речовини.

Фізичний рушій Unity, інтегрований у середовище, відповідає за симуляцію законів класичної механіки (гравітація, зіткнення, тертя). Основні компоненти фізичної системи наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Ключові компоненти фізичної системи Unity для розробки 3D-гри
(узагальнено авторами)

Компонент	Призначення та функціональність	Роль у розробці гри
Rigidbody (Тверде тіло)	Надає об'єкту фізичні властивості: масу, опір повітря, реакцію на гравітацію. Дозволяє керувати об'єктом через прикладання сил (<code>AddForce</code>) або крутного моменту.	Необхідний для всіх рухомих об'єктів (автомобілі, м'ячі, персонажі), щоб їх рух виглядав реалістично.
Collider (Колайдер)	Визначає геометричну форму об'єкта для фізичних обчислень. Може бути примітивом (<code>Box</code> , <code>Sphere</code> , <code>Capsule</code>) або <code>Mesh Collider</code> (повторює форму моделі).	Забезпечує виявлення зіткнень (<code>collisions</code>) та перекриттів (<code>triggers</code>). Без нього об'єкти проходили б крізь стіни.
Physics Material	Налаштовує параметри взаємодії поверхонь: динамічне та статичне тертя (<code>Friction</code>), пружність (<code>Bounciness</code>).	Дозволяє імітувати різні типи покриття (лід, асфальт, пісок), впливаючи на ковзання та відскок автомобіля.
Joints (З'єднання)	З'єднує два <code>Rigidbody</code> або <code>Rigidbody</code> з точкою у просторі, обмежуючи їх рух.	Використовується для створення дверей, колісних підвісок, ланцюгів та механізмів.

3. **Практична реалізація автосимулятора** Процес розробки розпочався з підготовки середовища: встановлення Unity Hub та завантаження стабільної версії редактора (LTS) з підтримкою модулів для цільової платформи. Було створено новий проєкт на основі 3D-шаблону, що забезпечує базові налаштування графічного конвеєра.

Для реалізації механіки руху автомобіля було використано підхід інтеграції готових активів. З магазину Unity Asset Store було імпортовано пакет **Prometeo Car Controller**. Цей пакет містить оптимізовані 3D-моделі, попередньо налаштовані префаби та скрипти керування, що дозволило зосередитися на налаштуванні геймплею, а не на моделюванні коліс чи написанні базової фізики з нуля.

Процес створення ігрової сцени включав такі етапи:

1. **Формування оточення.** Створено площину, що виконує роль дорожнього покриття. До неї додано коллайдер для забезпечення опори транспортному засобу.

2. **Розміщення автомобіля.** На сцену додано префаб автомобіля з пакету Prometeo. Об'єкт було позиціоновано з урахуванням координат стартової точки.

3. **Налаштування контролера.** У скрипті керування (Inspector window) було відкориговано параметри:

- o *Max Speed* (максимальна швидкість) та *Acceleration* (прискорення) – для динаміки розгону;
- o *Brake Force* (сила гальмування) – для ефективної зупинки;
- o *Steering Speed* (швидкість повороту) – для чутливості керування.

4. **Організація введення.** Система налаштована на стандартні осі введення (Horizontal/Vertical), що дозволяє керувати автомобілем за допомогою клавіатури (WASD або стрілки).

4. **Тестування та аналіз результатів** Фінальним етапом стала перевірка працездатності прототипу. Запуск сцени в режимі «Play Mode» дозволив оцінити фізичну поведінку автомобіля. Під час тестування було виявлено необхідність балансування маси об'єкта Rigidbody та налаштувань тертя коліс, щоб уникнути неприродного ковзання або перекидання на поворотах. Використання методу фізичних сил для переміщення забезпечило плавність руху та реалістичну інерцію. Також було перевірено роботу камери, скрипт якої забезпечує плавне слідування за об'єктом, утримуючи його в центрі кадру.

Висновки. У результаті виконання роботи було успішно спроектовано та реалізовано прототип 3D-гри жанру «автосимулятор». Дослідження підтвердило, що Unity є потужним та гнучким інструментом, який дозволяє поєднувати візуальне проєктування з глибоким програмним контролем.

Основні результати роботи:

1. Проаналізовано компоненти Unity та встановлено, що використання системи префабів та ієрархії сцен значно пришвидшує розробку та спрощує масштабування проєкту.

2. Практично підтверджено ефективність використання фізичного рушія (компоненти Rigidbody, Collider) для симуляції реалістичного руху транспортних засобів.

3. Продемонстровано, що інтеграція готових рішень (Asset Store) є валідним методом для навчальних проєктів, дозволяючи студентам зосередитися на логіці взаємодії та налаштуванні параметрів.

Отриманий прототип може бути використаний як база для створення повноцінного ігрового продукту шляхом додавання системи UI, рівнів складності та штучного інтелекту суперників.

Література

1. Погодічев І. Д. Розробка гри на UNITY/C# з імплементацією елементів штучного інтелекту : курсова робота. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ, 2023. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f134c873-7a88-4be7-a923-ef9dffe29d3/content> (дата звернення: 26.11.2025).

2. Яценко О., Нечипорук В. Огляд переваг та недоліків ігрових рушіїв. *Prospects of Innovative Development in Science and Technology*. Житомирський державний університет імені Івана Франка. С. 86. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/40326/1/4444.pdf> (дата звернення: 26.11.2025).

3. Guide to 3D game asset creation. *Melior Games*. URL: <https://meliorgames.com/game-art-design/guide-to-3d-game-asset-creation/> (date of access: 27.11.2025).

4. Team D. R. What is Unity? *PubNub*. URL: <https://www.pubnub.com/guides/unity/> (date of access: 27.11.2025).

5. Unity engine: 2D & 3D development platform. *Unity*. URL: <https://unity.com/products/unity-engine> (date of access: 24.11.2025).

6. Unity - manual: camera. *Unity User Manual 2021.3 (LTS)*. URL: <https://docs.unity.cn/560/Documentation/Manual/class-Camera.html> (date of access: 25.11.2025).

7. Unity - manual: GameObjects. *Unity User Manual 2021.3 (LTS)*. URL: <https://docs.unity.cn/560/Documentation/Manual/GameObjects.html> (date of access: 24.11.2025).
8. Unity - manual: light sources. *Unity User Manual*. URL: <https://docs.unity3d.com/Manual/lighting-light-sources.html> (date of access: 25.11.2025).
9. Unity - manual: materials. *Unity User Manual*. URL: <https://docs.unity3d.com/6000.1/Documentation/Manual/Materials.html> (date of access: 25.11.2025).
10. Unity - manual: scenes. *Unity User Manual 2021.3 (LTS)*. URL: <https://docs.unity.cn/560/Documentation/Manual/CreatingScenes.html> (date of access: 24.11.2025).
11. Unity - manual: scripting. *Unity User Manual 2021.3 (LTS)*. URL: <https://docs.unity.cn/6000.0/Documentation/Manual/ScriptingSection.html> (date of access: 25.11.2025).
12. Unity - physics. *Unity User Manual 2021.3 (LTS)*. URL: <https://docs.unity.cn/430/Documentation/Manual/Physics.html> (date of access: 25.11.2025).

ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ



УДК 39:316.7:316.347

ІДЕНТИЧНІСТЬ І ГЛОБАЛІЗАЦІЯ: ЧИ ЗНИКАЮТЬ ТРАДИЦІЙНІ КУЛЬТУРИ?

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

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

У статті проаналізовано вплив глобалізації на культурну ідентичність народів світу та розглядається проблема збереження традицій у сучасних умовах. Доведено, що культури не лише зникають, а й змінюються, адаптуючись до сьогодення.

Ключові слова: глобалізація, культурна ідентичність, традиції, культурна уніфікація.

У наші дні процеси глобалізації охоплюють майже всі сфери життєдіяльності людства. Завдячуючи розвитку технологій, транспорту та комунікацій світ стає усе більше взаємозалежним. Представники різних народів світу можуть спілкуватися в режимі реального часу, генерувати ідеї та обмінюватися ними, знайомити чужоземців із культурними цінностями та способом життя своєї народності. Водночас виникає нагальне питання: чи не призводить глобалізація до знищення традиційних культур і втрати культурної ідентичності?

Дана проблема доволі гостро стоїть на-сьогодні, коли народи земної кулі силуються зберегти свою автентичність у світі, що так швидкоплинно змінюється. Щоб розібратися із поставленим питанням спочатку треба мати розуміння в чому полягає культурна ідентичність та яка суть глобалізації.

Мета статті полягає у комплексному аналізі впливу глобалізаційних процесів на культурну ідентичність народів, виявленні провідних тенденцій трансформації традиційних культур та з'ясуванні умов їх збереження у сучасному світі.

Виклад основного матеріалу. Культурна ідентичність – сукупність ознак, які визначають належність людини до певної культури. До них входять мова, традиції звичаїв, релігія, одяг, кухня та навіть спосіб мислення [4; 19]. Вона зароджується протягом життя людини під впливом сім'ї, суспільства та історичного досвіду [2].

Ідентичність дає людині почуття приналежності, стабільності з минулим та його предками. Саме через неї відбувається передача культурної спадщини з покоління в покоління. Втрата такої ідентичності веде до утрати культурного багатоманіття, що є ключовим компонентом світової спадщини.

З приводу цього соціолог Е. Гідденс вважав, що в модерну епоху ідентичність стає більш складною і «нестабільною». За його словами: «Людина постійно змушена переосмислювати себе через вплив глобальних процесів» [1].

Значна кількість вчених сучасності доходить висновку, що глобалізація створює напруження між глобальним і локальним. З одного боку вона об'єднує, з іншого-посилює прірву і бажання людства зберегти свою унікальність.

Глобалізація – процес інтеграції країн і народів світу у єдину світову систему. Вона як і будь-яке явище має як позитивні, так і негативні наслідки для культури. З одного боку, цей процес сприяє культурному взаємозбагаченню. Люди можуть знайомитися із традиціями інших націй, вивчати іноземні мови, подорожувати а розширювати свій кругозір. Прикладом цього є популярність кухонь світу, музики та кінематографу. Це все свідчить про взаємопроникнення культур [8; 12].

З іншого боку, існує досить високий ризик культурної уніфікації-коли локальні звичаї витісняються глобальною масовою культурою. Переважно це пов'язано з домінуванням культур економічно розвинених країн над всім іншим світом, особливо таких як США, які активно розповсюджують свої цінності та життєві орієнтири через медіа, кіно та соціальні мережі [3].

Питання про зникнення традиційних культур не має однозначної відповіді і є доволі дискусійним. У деяких випадках справді можна побачити поступову втрату мови, звичаїв, обрядів. Головним чином це стосується малих народів і корінних спільнот. Прикладом цього явища є інуїти (корінний народ Арктики)

молоде покоління яких все частіше переходить до сучасного способу життя, відрікаючись від споконвічного полювання на морських жителів, використання національного одягу та мови, яку витісняють англійська та французька. Зміни зазнає і спосіб мислення: замість колективізму поширення набуває індивідуалізм. Аналогічні процеси відбуваються серед племен Амазонії, зокрема у Яномамі (корінний народ, що проживає в тропічних лісах). Через вирубку лісів і встановлення контакту із зовнішнім світом вони змушені підлаштуватися під сучасний світ змінюючи свій уклад життя. Зникають знання про лікарські рослини, ритуали та обряди, пов'язані з природою, а також традиційні форми господарювання. Племена Маасай (проживають у Східній Африці) також не оминають новації. Раніше їх культура ґрунтувалася на кочовому скотарстві, військових обрядах і чіткій соціальній стратифікації. Сьогодення внесло корективи і багато представників цього народу переходять до осілого способу життя, здобувають освіту у навчальних закладах, а обрядовість у вигляді ініціацій поступово відходить в минуле або значно спрощується. Австралію та Південно-Східну Азію подібне також не оминуло [7].

В Австралії аборигени втрачають свою мову, міфи та духовні практики, що пов'язані із «часом сновидінь». До цього призвів процес урбанізації та асиміляційна політика завойовників цих країн. Через це багато молоді втрачає зв'язок із культурною спадщиною своїх предків.

У Південно-Східній Азії від цього потерпає народ Хмонг (походить із гірських районів), їх ремесла, одяг, сімейні звичаї під впливом туризму та масової культури поступово зникають розчиняючись в останній.

Однак, у багатьох випадках культури не уніфікуються повністю, а зазнають змін. Змінюючись під нові уклади життя, поєднуючи традиційні елементи життя із сучасністю [9].

Успішним прикладом цього є Японія. В цій країні гармонійно співіснують стародавні традиції та надсучасні технологічні рішення. Попри модерний стиль життя, жителі країни Вранішнього Сонця продовжують святкувати традиційні свята, носити кімоно під час урочистостей і віддавати належне культурним нормам, що формувалися століттями [10].

Подібна ситуація спостерігається у Південній Кореї. Країна перебуває на перших позиціях у сфері технологій, але в той же час ревно зберігає і бореться за свої традиції не забуваючи про спадщину предків: традиційні свята, національний одяг ханбок та історичні пам'ятки, які займають важливе місце у серці кожного корейця [11].

Індія ще одна така держава. Оскільки вона відома як «країна контрастів». Незважаючи на швидкий розвиток економіки, технології, індійське суспільство зберігає релігійні обряди, сімейні цінності, традиційний одяг та найголовніше чим відома індійська культура-кастову систему. Тут сучасне життя часто переплітається із давніми звичаями [13].

Європейський континент теж демонструє приклад непорушності традицій паралельно глобалізації. Прикладом виступають такі країни як Італія та Франція.

В Італії велику увагу приділяють місцевій кухні, мистецтву та сімейним цінностям [15].

Франція навіть на законодавчому рівні захищає мову та культурні особливості від надмірного зовнішнього впливу.

Серед науковців і дослідників домінує дві точки зору. Першу відстоюють антропологи А. Аппадурай [5], Т. Інголд [14], етнологи У. Ханнерц [4] та М. Мосс [2].

А. Аппадурай вважає, що глобалізація створює нові культурні простори, які він називає «етноскейпами». За його теорією, культури не зникають, а переміщуються, змішуються та формують нові гібридні форми [5].

У. Ханнерц, підкреслює, що глобалізація не є одностороннім процесом. На його думку, відбувається постійна взаємодія між глобальними та локальними культурами. Локальні спільноти не просто «втрачають» свою ідентичність, а переосмислюють і трансформують її [4].

Британець Т. Інголд наголошує в свою чергу на важливості зв'язку людини із традиційним способом життя. Антрополог зазначає, що втрата традицій часто пов'язана не лише з світовими змінами, а й із розривом з традиційними цінностями-наприклад, через урбанізацію або зміну способу господарювання [14].

М. Мосс – фахівець у сфері етнології ще раніше підкреслював, що традиції є основою соціальних зв'язків у соціумі. Його ідеї допомагають зрозуміти, чому зникнення традицій може призводити до ослаблення соціальної єдності [2].

Існує інша думка. Деякі такі як культуролог Б. Барбер, що глобалізація призводить до поступового зникання локальних культур. В своїй праці «Jihad vs McWorld» описував глобалізацію як силу, що створює єдину масову культуру, що поступово знищує усе на своєму шляху [6].

Ще у ХХ ст. антрополог К. Леві Строс, попереджав, що культурна уніфікація може призвести до втрати культурних систем. І підкреслював, що втрата навіть однієї з них є непоправною для людства [15].

Проте, існує і альтернативний погляд на всі ці процеси в світі. Соціолог Р. Робертсон запропонував концепцію глокалізації – поєднання глобального і локального. Відповідно до неї культури не зникають, а адаптуються і створюють нові форми [18]. Це означає що культури отримують оновлений вигляд, але не зникають повністю як явище.

Молоде покоління відіграє першорядну роль у збереженні або втраті культурної ідентичності. Саме молодь підкоряється впливу глобальної світової культури через інтернет, соціальні мережі та поп-культуру. Однак, ті самі технології можуть стати навіть інструментом для збереження традицій. Люди створюють онлайн-спільноти, де популяризують свою національну ідентичність. Відео, блоги та соціальні мережі стають помічниками у поширенні та збереженні спадщини серед широкої аудиторії.

Попри згадані ризики процеси глобалізації можуть стати не лише загрозою, а й можливістю. Вона надає культурам шанс заявити про себе на світовому рівні. Наприклад, традиційні фестивалі, музика чи кухні можуть стати популярними за межами країни. У багатьох країнах земної кулі активно надається підтримка збереженню культурної спадщини. Цей процес проявляється у створенні музеїв, проведенні фестивалів, розвитку туризму та освітніх програм. Крім того, міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, працюють над збереженням нематеріальної спадщини людства, включаючи традиції, обряди та мови [15].

Про проблему впливу глобалізації на культурну ідентичність активно досліджується вченими протягом останніх десятиліть, бо останнім часом вважається нагальною. Більшість з них підтверджують, що цей процес є складним і неоднозначним. Зокрема опубліковане в журналі «International Journal of Anthropology and Ethnology» (2019), показало, що глобалізація значно впливає на передачу етнічної автентичності через освіту. Вчені дійшли висновку, що сучасна освітня система одночасно може сприяти як збереженню культури, так і змінювати її під впливом глобальних світових стандартів.

Інше дослідження 2015 року наголошує, що культура не є статистичною-вона постійно зазнає змін, «запозичуючи» елементи інших культур. Автор зазначає, що місцеві культури просто зникають, а активно адаптуються до світового середовища, поєднуючи традиційні та сучасні елементи [16].

Вчені звертають увагу на явище культурної уніфікації. За даними «Encyclopaedia Britannica» всесвітня інтеграція може сприяти стандартизації культурних проявів наприклад: у музиці, моді чи стилі життя. Проте, ця уніфікація не є повною і світ не перетворюється на єдину культуру.

Соціологічні дослідження початку XXI ст. Вміщені в праці етнологів показують, що глобальна інтеграція супроводжується двома діаметрально протилежними процесами: з одного боку інтеграцією культур, а з іншого-зростанням інтересу до власної ідентичності [3]. Це означає, що чим сильніше вплив глобалізації, тим активніше люди прагнуть уберегти свою унікальність.

Цікаві результати дають і математичні моделі культурних явищ. Наприклад, у дослідженнях, заснованих на моделі Аксельрода, було доведено, що навіть від сильним впливом масової культури повної уніфікації не відбувається. У соціумі можуть зберігатися або навіть зростати культурні «меншини», які відрізняються від домінуючих [5].

Крім, того сучасний науковий аналіз показує, що технології змінюють сам досвід взаємодії культур. Як-от дослідження 2015 року довело, що глобалізація та цифрові технології зменшують культурний шок і допомагають людям швидше адаптуватися до нових культурних середовищ [16].

Висновки. Глобалізація є не простим та суперечливим процесом, який безперечно відкриває перед людьми простір для культурного обміну та утворює загрози для збереження культурної ідентичності народів. Вона не тільки сприяє їх взаємозбагаченню, розширенню світогляду та формуванню нових форм, але в той же час може штовхати до уніфікації, витіснення місцевих традицій та втрати унікальної спадщини, особливо серед малих народностей і корінних племен. Все це свідчить про те, що вплив глобалізації не є ідентичним для всіх, бо в деяких випадках культури в дійсності розчиняються, тоді як в інших – вдало адаптуються до нових умов, комбінуючи традиційне життя із сучасним. Досвід таких країн, як Японія та Південна Корея чи Індія, ілюструє, що оберігання культурної самобутності можливе за умови свідомого ставлення суспільства до власних традицій та активної культурної політики. Незважаючи на дослідження ми не можемо зробити остаточної відповіді, бо питання про зникання традиційних культур як і було сказано на початку статті не має остаточної думки та відповіді. Глобалізаційні явища не обов'язково знищують культуру, проте змінює їх, спонукають трансформуватися та пристосовуватися до реалій сучасності. Майбутнє культурного різноманіття великою мірою залежить від самих народів, їхньої готовності берегти свою спадщину у вигляді традицій, мови та духовних цінностей, поєднуючи їх із викликами сьогодення. Власне баланс між глобальним і локальним є ключем до збереження унікальності культур людства.

Література

1. Гідденс Е. Наслідки модерності. К.: Основи, 1999.
2. Мосс М. Нарис про дарунок. Форми і підстави обміну в архаїчних суспільствах. К.: Основи, 2001.
3. Сен А. Ідентичність і насильство: ілюзія долі. К.: Темпора, 2010.
4. Ханнерц У. Культурна складність: дослідження соціальної організації значення. К.: Критика, 2003.
5. Appadurai A. Modernity at Large- Minneapolis: University of Menisota Press, 1996. URL: <https://press.umn.edu/9780816627936/modernity-at-large/> (дата звернення: 15.04.2026).
6. Barber B. Jihad vs. McWorld-New York: Times Books,1995. URL: <https://www.penguinrandomhouse.com/books/162379/jihad-vs-mcworld-by-benjamin-r-barber/> (дата звернення: 15.04.2026).
7. Bauman Z. Globalization: The Human Consequences- New York: Columbia University Press, 1998. URL: <https://www.columbia.edu/cu/cup/catalog/data/978023111/9780231114290.HTM> (дата звернення: 15.04.2026).
8. Beck U. What Is Globalization?- Cambridge: Polity Press,1999. URL: https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=what-is-globalization-9780745622223 (дата звернення: 16.04.2026).
9. Castells M. The Rise of the Network Society- Oxford: Blackwell,1996. URL: <https://www.wiley.com/en-us/The+Rise+of+the+Network+Society-p-9781405196864> (дата звернення: 15.04.2026).
10. Eriksen T.H. Globalization: The Key Consepts- Oxford: Berg,2007. URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/glibalization-9781845202774/> (дата звернення: 16.04.2026).
11. Hall S. Cultural Identity and Diaspora // Identity: Community, Culture, Difference.- London: Lawrence & Wishart, 1990. URL: https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fullexams/hall_cultural_identity.pdf (дата звернення: 16.04.2026).
12. Held D., McGrew A. Globalization/Anti-Globalization-Canbridge: Polity Press, 2002. URL: https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=globalization-anti-globalization-9780745632734 (дата звернення: 16.04.2026).
13. Huntigton S. The Clash Of Civilizatoin-New York: Simon&Schuster,1996. URL: <https://www.simonsays.com/books/The-Clash-of-Civizations-and-the-Remaking-of-World-Order/Samuel-P-Huntington/9780684844411> (дата звернення: 16.04.2026).
14. Ingold T. Perception of the Eviroment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill.- London: Routledge,200. URL: <https://www.routledge.com/The-Perception-of-the-Enviroment/Ingold/p/book/9780415228329> (дата звернення: 16.04.2026).
15. Levi-Strauss C. Race and History. Paris: UNESCO, 1952. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000128291> (дата звернення: 16.04.2026).
16. Nederveen Pieterse J. Globalization or Empire?- New York: Routledge,2015. URL: <https://www.routledge.com/Globalization-or-Empire/Pieterse/p/book/9780415953993> (дата звернення: 16.04.2026).
17. Pieterse J. N. Globalization and culture: Global Melange. Lanham: Rowman&Littlefield, 2009. URL: <https://rowman.com/ISN/9780742554398> (дата звернення: 16.04.2026).
18. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture.-London: Sage Publications,1992. URL: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/globalization/book204793> (дата звернення: 16.04.2026).
19. Smith A. National Identity.- Reno: University of Nevada Press, 1991. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/56979/national-identity-by-anthony-d-smith/9780140139846> (дата звернення: 16.04.2026).
20. Tomlinson J. Globalization and Culture.-Chicago: University of Chicago Press,1999. URL: <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/G/bo3628803> (дата звернення: 16.04.2026).



УДК 327.7:355.4:061.1ЄС](4-11)

ЦИВІЛЬНІ ТА ВІЙСЬКОВІ МІСІЇ ЄС ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В РЕГІОНІ СХІДНОГО ПАРТНЕРСТВА

Зуб-Золотарьов Р. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

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

У статті досліджено роль цивільних та військових місій Європейського Союзу як ключового інструменту реалізації Спільної політики безпеки і оборони (СПБО) у контексті регіону Східного партнерства. Проаналізовано інституційні засади, правові механізми та практичні аспекти функціонування місій ЄС, зокрема їхній внесок у підтримання миру, стабілізацію постконфліктних територій, реформування сектору безпеки та зміцнення верховенства права. Особливу увагу приділено діяльності місій ЄС у країнах Східного партнерства, зокрема в Україні, Грузії та Молдові, а також оцінці їх ефективності в умовах сучасних безпекових викликів, включаючи гібридні загрози та збройні конфлікти. Зроблено висновок про важливість місій ЄС як інструменту «м'якої сили» та кризового реагування у зміцненні безпеки на східних кордонах Європейського Союзу.

Ключові слова: Європейський Союз, Спільна політика безпеки і оборони, цивільні місії ЄС, військові місії ЄС, Східне партнерство, безпекова політика, кризове реагування, міжнародна безпека, реформування сектору безпеки, гібридні загрози.

Протягом останніх років Європейський Союз активно впроваджує нові інструменти для підвищення ефективності своєї діяльності в дипломатичній та гуманітарній сферах у різних регіонах світу. Координацію всіх дій ЄС та його держав-членів у цих напрямках здійснює Європейська служба зовнішніх дій у Брюсселі. Одним із ключових інструментів у рамках Спільної політики безпеки та оборони (СПБО) є проведення цивільних і військових місій та операцій [2, с. 30].

Місії та операції Європейського Союзу є важливою складовою СПБО і реалізуються відповідно до положень Договору про Європейський Союз та принципів Статуту ООН. Вони можуть мати цивільний або військовий характер і спрямовані на врегулювання конфліктів, підтримку миру та управління кризовими ситуаціями. Інституційне керівництво такими операціями здійснює Європейська служба зовнішніх дій (ЄСЗД), яку очолює Верховний представник ЄС із закордонних справ і політики безпеки. У структурі служби функціонують спеціалізовані підрозділи планування та управління цивільними й військовими місіями [1, с. 33].

З 1999 року ЄС реалізує такі місії на суші та на морі, метою яких є створення безпечного середовища, протидія піратству та незаконній торгівлі, а також підтримка правових інституцій. Наприклад, КМЄС (*Консультативна місія Європейського Союзу*) в Україні допомагає українським органам сектору цивільної безпеки реформувати систему правоохоронних органів та інституції верховенства права.

Організаційно діяльність цивільних місій координує Директорат планування і проведення цивільних операцій, який виступає своєрідним операційним штабом для 13 цивільних місій СПБО. До таких місій належать: Ірак, ЦАР, Україна, Лівія, Палестина, Малі, Сомалі, Косово, Вірменія, Грузія та Молдова.

Однією з найдовших та найбільших цивільних місій у межах Спільної політики безпеки і оборони (СПБО), є Місія Європейського Союзу з верховенства права в Косові (EULEX) створена у 2008 році. Місія була започаткована як продовження діяльності Місії ООН у Косові і спрямована на підтримку становлення та зміцнення судової системи, правоохоронних органів і демократичних інституцій країни. Мандат EULEX неодноразово оновлювався, але ключовою метою залишається розвиток ефективної та незалежної системи правосуддя.

Діяльність місії зосереджена у двох основних напрямках: *моніторинговому*, що передбачає спостереження за судовими процесами, підтримку прозорості правосуддя та функціонування правової системи, а також увагу до справ, пов'язаних із воєнними злочинами та гендерно зумовленим

насильством; *операційному* – який включає діяльність сформованого поліцейського підрозділу EULEX (Місія Європейського Союзу з верховенства права в Косово) як другого рівня реагування у системі безпеки Косова, насамперед у ситуаціях масових заворушень [7, с. 115–116].

Попри те, що п'ять держав ЄС (Іспанія, Кіпр, Греція, Румунія та Словаччина) не визнають незалежність Косова, місія продовжує функціонувати і залишається важливим інструментом підтримки верховенства права та стабільності в регіоні.

Що стосується військових місій, вони реалізуються, зокрема, у Мозамбіку, ЦАР, Сомалі та Україні. Приклади військових операцій ЄС включають: Миротворча військова місія Європейського Союзу EUFOR Althea – в Боснії і Герцеговині, спрямована на підтримку стабільності та безпеки; оборонно-військова місія EUNAVFOR ASPIDES – морська операція для захисту свободи судноплавства та забезпечення безпеки торговельних суден у Червоному морі, Індійському океані та регіоні Затоки; EUNAVFOR MED IRINI – військово-морська операція у Лівії; ATALANTA – операція з морської безпеки, зосереджена на боротьбі з піратством [2, с. 30].

З 2018 року ЄС провів понад 16 цивільних та військових операцій на трьох континентах, а з 2003 року – понад 30. Рішення про їх проведення ухвалюються спільно на рівні міністрів закордонних справ держав-членів. Приклади успішної діяльності включають миротворчі місії, підготовку поліції, військових і берегової охорони, підтримку державотворення у постконфліктних регіонах, боротьбу з піратством біля Африканського Рогу. ЄС координує свої операції з НАТО, США, Росією, Японією, Китаєм та іншими регіональними державами. Крім того, у рамках Всесвітньої продовольчої програми Союз здійснює заходи для захисту суден та постачання життєво необхідних продуктів у Сомалі [3, с. 83].

Станом на 2023 рік Європейський Союз започаткував ЄС створив 42 місії та операції, маючи 23 поточні місії та операції одночасно. Вони охоплюють Африку, Близький Схід, Балкани та держави Східного партнерства. Більшість із них мають цивільний характер і спрямовані на реформування сектору безпеки, підтримку правопорядку та зміцнення інституцій.

Регіон Східного партнерства має важливе стратегічне значення для Європейського Союзу. Це відображено у формуванні Європейської політики сусідства та запуску ініціативи «Східне партнерство», спрямованої на розвиток політичної, економічної та безпекової співпраці з державами Східної Європи. Підтримка миру і стабільності в цьому регіоні є одним із ключових завдань Спільної політики безпеки та оборони ЄС, що функціонує в межах ширшої СЗПБ.

Країни Східного партнерства характеризуються наявністю низки тривалих і «заморожених» конфліктів, серед яких Придністровський, Абхазький, Південноосетинський, Нагірно-Карабахський конфлікти, російсько-грузинська війна 2008 року, анексія Криму та повномасштабна агресія Росії проти України суттєво впливають на безпекову ситуацію в Європі. Саме тому Європейський Союз активно використовує інструменти СПБО для стабілізації регіону та підтримки мирних процесів. Одним із практичних інструментів стабілізації ситуації стали цивільні та військові місії ЄС, спрямовані на моніторинг конфліктних зон, підтримку реформ у секторі безпеки та зміцнення довіри між сторонами [1, с. 32–33].

Однією з таких ініціатив є Консультативна місія Європейського Союзу в Україні (EUAM Ukraine) – цивільна місія, створена у 2014 році на запрошення української влади. Спочатку місія зосереджувалася на стратегічному консультуванні українських інституцій, однак згодом її мандат було розширено і включено навчання та практичну підтримку реформ. Діяльність EUAM охоплює співпрацю з більшістю установ сектору безпеки (крім збройних сил), із особливим акцентом на правоохоронні органи та систему кримінального правосуддя. Робота місії базується на ключових принципах, серед яких підвищення ефективності правосуддя, реформування поліції, а також наскрізні принципи гендерної рівності, належного врядування та боротьби з корупцією. До 2022 року місія сприяла підготовці близько 32 тис. співробітників сектору безпеки та розробці 72 законопроектів у сфері реформ [7, с. 117]. Після початку повномасштабної війни Росії проти України у 2022 році мандат місії було частково переорієнтовано: окрім підтримки реформ, EUAM допомагає координувати гуманітарну допомогу, підтримує безпечні маршрути для біженців і внутрішньо переміщених осіб, а також сприяє розслідуванню та документуванню воєнних злочинів, співпрацюючи з українськими органами влади та міжнародними партнерами [7, с. 118].

Крім того, Рада ЄС ухвалила рішення про надання Україні військової допомоги шляхом передачі державами-членами боєприпасів, озброєння, військової техніки та платформ для застосування летальної зброї. Фінансування таких поставок здійснюється через Європейський фонд миру (ЄФМ).

До сфери підтримки також входять витрати на транспортування, зберігання, технічне обслуговування та ремонт переданого військового обладнання. Варто зазначити, що це перший випадок, коли Європейський Союз профінансував закупівлю та доставку летального озброєння для держави, яка стала жертвою збройної агресії. У цьому сенсі дане рішення можна розглядати як своєрідний прецедент та одну з небагатьох суттєвих змін у практиці реалізації Спільної політики безпеки і оборони (СПБО) у контексті російсько-української війни [4, с. 280].

Що стосується фінансової підтримки, то впродовж 2014–2021 рр. Європейський Союз надав Україні понад 5 млрд євро макрофінансової допомоги. Після початку повномасштабного вторгнення обсяги підтримки значно зросли. Зокрема, у 2022–2023 рр. Україна отримала понад 25 млрд євро макрофінансової допомоги, близько 2,35 млрд євро у вигляді бюджетної підтримки та грантів, а також 2,6 млрд євро через механізм гарантій ЄС. Окремим напрямом стала допомога через Європейський фонд миру, обсяг якої становив близько 11 млрд євро. Крім того, на період 2024–2027 рр. ЄС взяв на себе зобов'язання надати Україні 50 млрд євро в межах Українського фонду, частина яких уже була виплачена [4, с. 280]. Попри те, що російсько-українська війна еволюціонувала від конфлікту низької інтенсивності на сході України до масштабної конвенційної війни, реакція Європейського Союзу, хоча й стала більш рішучою, загалом не зазнала принципових змін. ЄС продовжує використовувати вже наявні інструменти СПБО, зокрема створення місій та надання фінансової і матеріальної допомоги. При цьому істотних інституційних реформ у межах Спільної політики безпеки і оборони не відбулося. Фактично єдиною помітною новацією стало активніше застосування механізмів Європейського фонду миру.

Водночас сучасні події засвідчили певну невідповідність наявних інструментів СПБО новим безпековим викликам. Показовим є приклад із забезпеченням України артилерійськими боєприпасами: ЄС планував поставити до кінця 2023 р. один мільйон снарядів, однак фактично на той момент було передано лише близько 300 тис. Решту обсягів передбачалося надати пізніше, до кінця 2024 р. Основною причиною цього стали обмежені виробничі можливості оборонної промисловості держав-членів, а також відсутність ефективного механізму, який би дозволив ЄС оперативно координувати та мобілізувати зусилля своїх членів для виконання подібних завдань [4, с. 280].

Також, Європейський Союз сформулював основні принципи своєї політики щодо Росії у формулі «відтиснути, обмежити та взаємодіяти» (push back, constrain and engage). Ця стратегія передбачає поєднання санкційного тиску, підтримки держав Східного партнерства, посилення внутрішньої стійкості ЄС, вибіркової взаємодії з Росією та підтримки міжнародних контактів. Динамічні зміни безпекової ситуації в Європі зумовлюють необхідність подальшого вдосконалення положень Угоди про асоціацію у сфері безпеки. Передусім це стосується розвитку оборонної та військової співпраці між Україною та Європейським Союзом, що має стати важливим елементом зміцнення регіональної стабільності та протидії сучасним загрозам [2, с. 125–132].

Ще однією важливою ініціативою є Моніторингова місія ЄС в Грузії (EUMM), започаткована після російсько-грузинської війни 2008 року. Основним завданням місії є спостереження за ситуацією поблизу адміністративних меж Абхазії та Південної Осетії, запобігання ескалації конфлікту та підтримка безпеки цивільного населення. Постійне патрулювання та моніторинг дозволяють забезпечувати відносну стабільність у регіоні. Незважаючи на те, що склад EUMM постійно змінюється через ротацію міжнародного персоналу, зазвичай, він складається приблизно з 345 співробітників, включаючи міжнародних та національних представників. Спостерігачі EUMM відбираються з усіх держав-членів Європейського Союзу. Наразі в EUMM працює понад 220 спостерігачів з 25 різних країн ЄС [6].

У сфері прикордонного управління важливу роль відіграє Місія Європейського Союзу з прикордонної допомоги Молдові та Україні (EUBAM), створена у 2005 році для підтримки співпраці між Україною та Молдовою. Місія допомагає впроваджувати сучасні стандарти митного контролю, розвивати інтегроване управління кордонами та сприяє врегулюванню придністровського конфлікту через заходи зміцнення довіри [1, с.34].

Крім того, ЄС започаткував Місію ЄС в Вірменії (EUMA Armenia), основними завданнями якої є спостереження за ситуацією на вірменсько-азербайджанському кордоні, підготовка звітів про безпекову ситуацію, сприяння безпеці населення у прикордонних районах і підтримка заходів із зміцнення довіри між Вірменією та Азербайджаном. Створення місії стало відповіддю ЄС на офіційний запит уряду Вірменії та базувалося на попередньому досвіді короткострокової моніторингової місії ЄС, яка діяла на кордоні з жовтня по грудень 2022 р. [5].

Таким чином, місії Європейського Союзу в межах СПБО є важливим інструментом підтримки миру, безпеки та стабільності в регіоні Східного партнерства. Їх діяльність спрямована не лише на моніторинг конфліктних зон, а й на розвиток інституційної спроможності держав-партнерів, що сприяє зміцненню загальноєвропейської системи безпеки.

Аналіз діяльності місій Європейського Союзу в регіоні Східного партнерства дає підстави стверджувати, що вони функціонують у всіх державах, де існують конфлікти або зберігається підвищена безпекова напруга. Така присутність свідчить про те, що цей регіон посідає важливе місце у зовнішній та безпековій політиці ЄС. Загалом діяльність місій має позитивний вплив на підтримку стабільності та зміцнення безпеки. Зокрема, ефективними є моніторинг і патрулювання конфліктних територій у Грузії та на кордоні між Вірменією й Азербайджаном, а також підтримка реформ сектору цивільної безпеки та підготовка українських фахівців у межах місій ЄС [1, с. 35].

Водночас, попри відчутні результати, діяльність місій стикається з низкою обмежень і викликів. Одним із ключових факторів, що ускладнює реалізацію безпекових ініціатив ЄС у регіоні, є геополітичне протистояння з росією, яке суттєво впливає на баланс сил і можливості Союзу діяти як ефективний гарант стабільності. Значна кількість тривалих конфліктів, а передусім повномасштабна російська агресія проти України, значною мірою ускладнюють реалізацію миротворчих ініціатив і знижують результативність дипломатичних зусиль. Додатковими перешкодами є інституційні та ресурсні обмеження самого Європейського Союзу. Різні підходи держав-членів до безпекових питань, складність узгодження спільної позиції та обмежені ресурси для реалізації операцій у кризових регіонах інколи стримують ефективність місій. Таким чином, хоча місії ЄС у межах СПБО відіграють важливу роль у підтримці стабільності в регіоні Східного партнерства, їх результативність значною мірою залежить від ширших геополітичних умов та рівня внутрішньої консолідації Європейського Союзу [1, с. 35].

Отже, цивільні та військові місії Європейського Союзу є важливим інструментом реалізації Спільної політики безпеки і оборони, спрямованим на забезпечення стабільності, миру та безпеки як у сусідніх регіонах, так і на глобальному рівні. Їх діяльність поєднує елементи кризового реагування, постконфліктного врегулювання, інституційної розбудови та підтримки реформ у сфері безпеки.

Аналіз функціонування місій ЄС у регіоні Східного партнерства демонструє їх значну роль у зміцненні державних інституцій, реформуванні правоохоронних органів, розвитку верховенства права та підвищенні стійкості країн-партнерів до сучасних безпекових викликів. Особливо важливим є внесок місій у підтримку України, Грузії та Молдови в умовах збройних конфліктів, гібридних загроз та зовнішнього тиску.

Водночас ефективність місій ЄС обмежується низкою факторів, серед яких – обмежені ресурси, складність координації між інституціями ЄС та державами-членами, політична залежність від консенсусу, а також динамічність безпекового середовища. Це зумовлює необхідність подальшого вдосконалення механізмів планування, управління та фінансування місій.

Перспективи розвитку цивільних та військових місій ЄС пов'язані з посиленням стратегічної автономії Європейського Союзу, адаптацією до нових типів загроз та розширенням географії їх застосування. У цьому контексті Східне партнерство залишається одним із ключових напрямів безпекової діяльності ЄС, де місії виступають ефективним інструментом реалізації політики «м'якої сили» та забезпечення стабільності на східних кордонах Європи.

Література

1. Аброт С. Б. Місії ЄС як інструмент підтримки миру та безпеки в державах східного партнерства. *Актуальні проблеми сталого розвитку*. 2026. Т. 3. № 2. С. 31–37.
2. Вступ до саморегульованого вивчення гібридних загроз та європейської безпеки: посібник / за ред. Е. Балашова, Д. Гаврилюка. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія» 2025. 248 с.
3. Маринів І. І. Безпекова політика Європейського Союзу. *Право та інновації*. 2020. № 1 (29). С. 80–86.
4. Романюк Н., Запотічний Б. Реалізація спільної політики безпеки і оборони Європейського Союзу в контексті російської агресії проти України. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2024. Вип.54. С. 277–284.
5. About European Union Mission in Armenia. URL: https://www.eeas.europa.eu/euma/about-european-union-mission-armenia_en?s=410283 (дата звернення: 24.03.2026).

6. EUMM Georgia: The European Union Monitoring Mission in Georgia – Civilian mission. URL: https://www.eeas.europa.eu/eumm-georgia/eumm-georgia-european-union-monitoring-mission-georgia-civilian-mission_und_en (дата звернення: 24.03.2026).

7. Hornyák V., Tánczos M. EU Missions and Operations. International Security Organizations. 2024. P. 109–127. URL: https://www.researchgate.net/profile/Anna-Molnar-8/publication/380889647_International_Security_Organisations/links/66534c8e479366623a132645/International-Security-Organisations.pdf (дата звернення: 24.03.2026).



УДК 316.77:159.9:070.41

КОМУНІКАТИВНО-ПОВЕДІНКОВІ МОДЕЛІ В АВТОРСЬКИХ МЕДІАПРОЄКТАХ: АНАЛІЗ ПРОГРАМИ ВОЛОДИМИРА ЗОЛКІНА

Ігнатенко Леся, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV 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 специфіку професійної поведінки журналіста Володимира Золкіна. Проаналізовано вербальні та невербальні засоби впливу, що формують унікальну модель комунікативної поведінки інтерв'юера.

Ключові слова: авторська програма, Володимир Золкін, медіаінтерв'ю, комунікативні стратегії, поведінкові моделі.

Сучасна журналістика – це не лише передача інформації, а й складний процес комунікації, у якому важливу роль відіграє психологічна поведінка журналіста. Вона впливає на те, як сприймають журналіста, а також на ефективність самого спілкування.

Зосередимось на професійній діяльності Володимира Золкіна, сучасного українського журналіста, який поєднує професійну журналістику з блогерською діяльністю, зокрема проаналізуємо його інтерв'ю на авторському каналі в Youtube [4].

Мета статті – дослідити психологічну модель поведінки Володимира Золкіна як журналіста та інтерв'юера.

Авторські програми на телебаченні досліджували С. Котляр, В. Федоренко [3, с. 5-17], І. Венгер [1, с. 169–175], К. Катріч, С. Демченко [2, с. 132–134], інші. Але здобутки В. Золкіна в журналістиці, а особливо його унікальний стиль, майже не досліджуваний. Важливо проаналізувати, як особистість впливає на співрозмовника в екстремальних умовах. Новизна роботи полягає у виокремленні тих складових, які допомагають В. Золкіну створювати оригінальний авторський продукт.

Сучасне медіасередовище характеризується тим, що досить динамічно трансформується. Один із аспектів такої трансформації – процес, коли традиційна журналістика активно інтегрується із цифровими платформами, зокрема з блогосферою. Феномен журналіста-блогера є ключовою особливістю цієї епохи, оскільки він поєднує професійні стандарти та етичні вимоги класичної журналістики з комунікаційними можливостями та персоналізованим стилем, притаманним блогінгу.

Ефективність професійної діяльності журналіста-блогера нерозривно пов'язана з його психологічним портретом. А саме – сукупністю стійких особистісних якостей, здібностей та внутрішніх мотивів. У сучасних реаліях цифрового світу особистісний фактор у журналістиці перетворився на визначальний елемент, що вимагає від дослідників окремого аналізу типології, мотиваційних тригерів та ціннісних орієнтирів медійного суб'єкта.

Визначимо основні моделі психологічної поведінки В. Золкіна в кадрі.

Мова тіла. В. Золкін дуже добре контролює своє тіло. Він зазвичай сидить прямо, майже не рухається, і це створює враження, що він впевнений і все контролює. Жести мінімальні, але він використовує їх, щоб підкреслити щось важливе, або привернути увагу. Часто дивиться прямо в очі співрозмовнику, і це дуже сильний невербальний прийом – такий психологічний тиск, який показує його непохитність. Іноді він відводить погляд, щоб посприяти вільному висловлюванню співрозмовника, але швидко повертає його назад, ніби знову бере все під свій контроль. Коли інформація особливо важлива, він може трохи нахилитися вперед – це змушує слухати його ще уважніше.

Емоції. Емоції стримані, без зайвої експресії чи різких реакцій на провокаційні заяви чи зізнання. Це створює таку об'єктивну та безпристрасну атмосферу, що, можливо, змушує співрозмовника більше відкриватися або, навпаки, усвідомити всю серйозність ситуації. Його спокійний характер допомагає йому залишатися незворушним навіть у дуже емоційних розмовах.

Паралінгвістика. Голос у Володимира Золкіна спокійний, рівний, без різких змін висоти. Це створює відчуття врівноваженості та авторитету. Говорить він зазвичай помірним або швидким темпом, але завжди чітко і розбірливо, незалежно від того, як емоційно почувається співрозмовник. Часто робить невеликі паузи перед тим, як поставити питання або відповісти, ніби обдумує кожне слово, щоб його відповідь була вагомою. Його мова завжди послідовна і логічна.

Риторика. Журналіст вміло користується риторичними прийомами. Його запитання часто бувають прямими, гострими і навіть незручними. Вони спрямовані на те, щоб виявити якісь невідповідності або отримати конкретні зізнання. Він може повторювати ключові фрази або питання, щоб посилити їхній вплив. Що дуже важливо, його риторика базується на фактах і логіці, тому співрозмовнику важко ухилитися від прямої відповіді або якось маніпулювати інформацією.

Володимир Золкін часто акцентує увагу на «сенсаційності» або «викривальності» своїх матеріалів, що, звісно, тримає інтерес глядачів. Заголовки до його відео часто інтригують або прямо вказують на конфліктний характер інтерв'ю (наприклад, «Розмова, що шокувала» або «Правда про...»). Це, з одного боку, інтригує аудиторію, створюючи очікування, а з іншого – підсилює його авторитет як людини, що має доступ до ексклюзивної та важливої інформації.

Отже, рисами журналіста В. Золкіна є: неквапливість, незворушливість, і майже відсутність емоцій. У роботі він стресостійкий, розумний, наполегливий у досягненні своїх цілей, але завжди спокійний і врівноважений, навіть коли у розмові з'являються конфліктні ситуації. Все це показує його сильний характер і високий ступінь самоконтролю.

Володимир Золкін добре тримає ситуацію під контролем, завжди стриманий. Така поведінка допомагає йому отримувати відповіді на свої запитання, а коли він сам відповідає – його легко зрозуміти, і до нього зберігається інтерес. Особливо ефективна така поведінка, коли журналіст спілкується індивідуально, і дуже напружено, тоді його манера може нагадувати слідчого під час допиту.

Його головна мета – правдиві відповіді, і він завжди їх досягає. Його програми іноді показують справжню глибину особистості інтерв'юваного, змушуючи його розкриватися по-іншому. Загалом, його інтерв'ю досить формальні, офіційні, чітко структуровані, в рамках журналістських стандартів, але з сильним акцентом на психологічний тиск та викриття.

Модель поведінки В. Золкіна майже завжди однакова, без імпровізацій, заздалегідь підготовлена. І в багатьох стресових ситуаціях такий стиль йому тільки на руку. Він зосереджується на тому, що вже сказано, ніби підсвідомо змушуючи нас вслухатися в кожне слово. Своєю манерою мовлення він створює ефект тривожного очікування у глядачів, підкріплюючи це фразами типу: «Зараз я назву сенсаційні речі» або «Буду говорити повільно, аби не випустити щось, бо інформація сенсаційна».

Зустрічі з полоненими, а іноді й з нашими військовими чи цивільними, дають можливість обговорювати різні теми – військові події, мотиви тих, хто воює, психологічний стан полонених, а також наслідки війни для нашої країни та світу. Це, звичайно, збільшує аудиторію і робить канал актуальним.

Таким чином, психологічний портрет журналіста-блогера є динамічним і вимагає постійного балансування між потребою у персоналізації та суворими вимогами професійної етики, що особливо актуально під час висвітлення інформації про війну.

Література

1. Венгер, І. (2014). Авторські програми в контексті комерційного телебачення. *Теле- та радіожурналістика*, (13), 169-175.
2. Катріч, К., Демченко, С. (2015). Стиль ведучого як вагова складова в авторських програмах формату «трепел-журналістика». *Молодий вчений*, (6(3)), 132-134.
3. Котляр, С. В., Федоренко, В. П. (2018). Авторська програма – обличчя вітчизняного телебачення. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво, (1), 5-17.
4. Volodymyr Zolkin. URL: <https://www.youtube.com/c/VolodymyrZolkin/videos>



УДК 94(477)»16/17»

ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОЛЬ КОЗАЦЬКОЇ ЕЛІТИ ГЕТЬМАНЩИНИ СЕРЕДИНИ XVII – ПОЧАТКУ XVIII СТОЛІТТЯ

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

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України та політології

У статті досліджено повсякденне життя та соціальну роль козацької еліти Гетьманщини середини XVII – початку XVIII ст. Розглянуто формування козацької старшини як провідної верстви українського суспільства, її матеріальну культуру, одяг, побут, харчування, дозвілля, родинні стратегії, освітні орієнтири та релігійні практики. Особливу увагу приділено генеральній, полковій і сотенній старшині, представникам родів Апостолів, Полуботків, Забіл, Марковичів, Ханенків. Показано, що повсякденне життя козацької еліти було важливою формою соціального самоствердження. Через маєток, шлюб, родову пам'ять, меценатство, книжкову культуру й зовнішню репрезентацію старшина закріплювала свій статус у суспільстві Гетьманщини.

Ключові слова: Гетьманщина, козацька еліта, козацька старшина, повсякденне життя, генеральна старшина, полкова старшина, родина.

Постановка проблеми. Історію Гетьманщини часто описують через постаті гетьманів, військові кампанії, міжнародні угоди, адміністративні реформи та боротьбу за автономію. Це легко пояснює політичний розвиток козацької держави, проте залишає в тіні щоденне життя людей, які цю державу підтримували на практичному рівні. Йдеться про козацьку старшину – генеральних обозних, суддів, писарів, осавулів, хорунжих, бунчужних, полковників, сотників, значкових і військових товаришів.

У середині XVII ст. ця верства виростала з військового середовища. На початку XVIII ст. вона вже мала ознаки сталої соціальної верхівки: володіла селами, млинами, хуторами, ґрунтами, брала участь у місцевому судочинстві, контролювала канцелярії, підтримувала школи й монастирі, укладала шлюби всередині впливових родів. Повсякденне життя старшини відображало цей перехід від військової служби до станової організації.

Проблема дослідження полягає в тому, що побут козацької еліти не можна зводити до зовнішніх деталей. Жупан, кунтуш, шабля, портрет у світлиці, родинний герб, книга, коштовний посуд або урочисте застілля були частиною соціальної мови того часу. Через ці речі старшина показувала свою владу, освіченість, родову гідність і право бути провідною верствою Гетьманщини.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання формування козацької еліти та її повсякденного життя розглядали В. Антонович, Д. Яворницький, О. Апанович, Н. Яковенко, Ю. Мицик, Т. Таїрова-Яковлева, В. Кривошея, Л. Буряк, О. Дзюба, В. Пилипенко та інші дослідники. Їхні праці дають змогу поєднати політичну історію Гетьманщини з історією побуту, родини, освіти й матеріальної культури.

Ю. Мицик і Т. Таїрова-Яковлева звернули увагу на традиції, дозвілля та щоденні практики козацької еліти. Вони показали, що старшина мала власну культуру спілкування, прийомів, гостин, святкувань і читання [6, с. 206–209].

Л. Буряк дослідила матеріальний світ старшини Лівобережної України XVIII ст.: житло, меблі, одяг, посуд, речі щоденного користування. Її підхід важливий тим, що він дозволяє побачити в побутових предметах ознаки соціального престижу [3, с. 197–206].

О. Дзюба на матеріалах приватного листування розкрила внутрішній світ старшинських родин: турботу про дітей, хвороби, господарські справи, подружні стосунки, родинні конфлікти, релігійні настрої. Ці джерела особливо цінні, бо вони показують старшину в буденних обставинах [4].

Для розуміння складу козацької еліти важливі генеалогічні праці В. Кривошеї. У них простежено походження старшинських родів, кар'єрне зростання окремих представників, шлюбні зв'язки, спадковість посад і маєтків. Завдяки таким дослідженням можна побачити, як роди Апостолів, Полуботків, Забіл, Лизогубів, Марковичів і Ханенків перетворювали службовий статус на родову [5].

Джерельну основу теми становлять щоденники Якова Марковича, Миколи Ханенка, Петра Апостола, приватні листи XVIII ст., матеріали полкових канцелярій, описи майна, універсали,

генеалогічні записи, пам'ятки портретного мистецтва й речі матеріальної культури. Щоденники особливо важливі для вивчення дозвілля, читання, поїздок, застіль, хвороб, купівель, прийомів гостей і релігійних обрядів.

Мета дослідження. Метою статті є з'ясувати особливості повсякденного життя та соціальної ролі козацької еліти Гетьманщини середини XVII – початку XVIII ст., показавши, як одяг, садибний побут, родина, освіта, меценатство, дозвілля й матеріальна культура впливали на формування старшинського статусу.

Виклад основного матеріалу. Козацька еліта Гетьманщини сформувалася в умовах Національно-визвольної війни середини XVII ст. та подальшого розвитку козацької державності. Її основою була старшина Війська Запорозького. До генеральної старшини належали генеральний обозний, генеральний писар, генеральні судді, осавули, хорунжий, бунчужний. На полковому рівні владу здійснювали полковники, полкові обозні, писарі, судді, осавули та хорунжі. У сотнях важливу роль відігравали сотники, отамани, писарі й місцеві урядовці [5].

У перші десятиліття існування Гетьманщини піднесення до старшинського стану часто залежало від військового досвіду, особистої хоробрості, авторитету серед козаків і здатності виконувати доручення гетьманської влади. Полковник або сотник мав бути командиром, адміністратором, суддею, організатором збору податків і посередником між місцевим населенням та гетьманським урядом. Саме багатофункціональність швидко відокремила старшину від рядового козацтва.

У другій половині XVII ст. почався процес закріплення старшинської влади в межах окремих родів. Посади, земельні володіння й службові зв'язки поступово передавалися наступним поколінням. У цей час зростає значення родів Апостолів, Полуботків, Лизогубів, Забіл, Скоропадських, Марковичів, Ханенків. Представники цих родин посідали уряди, володіли маєтками, мали шлюбні зв'язки з іншими впливовими родами й формували нову українську верхівку [5; 7].

Соціальний статус старшини підтверджувався майном. Володіння селами, хуторами, млинами, пасіками, лісами, ставками й орними землями давало економічну незалежність. Земля була джерелом прибутку, засобом політичного впливу та доказом станової ваги. У документах полкових канцелярій значне місце займали межові суперечки, купівля-продаж ґрунтів, підтвердження прав на маєтності, конфлікти щодо млинів або сіножатей [5].

Старшинська садиба була центром цього світу. Вона складалася з житлового будинку, господарських споруд, комор, стайні, льохів, саду, городу, іноді пасіки або ставка. У заможних родин головний будинок мав кілька світлиць, окремі приміщення для прийому гостей, спальні, кімнати для зберігання речей. Усередині могли бути ікони, лави, столи, скрині, килими, рушники, дзеркала, металевий і керамічний посуд, свічники, книги, портрети родичів [3, с. 197–206].

Світлиця була важливим простором репрезентації: там приймали гостей, обговорювали родинні справи, вели розмови з духовними особами, чиновниками або сусідами. Наявність портрета предка, ікони в почесному місці, дорогого килима чи привезеного посуду створювала враження поважності дому. Так старшина підкреслювала власну відмінність від рядового козака або заможного селянина.

Одяг козацької старшини був одним із найвиразніших маркерів статусу. У повсякденні представники еліти носили сорочку, шаровари, жупан, пояс, чоботи. У святкових і представницьких ситуаціях використовували кунтуші, ферязі, киреї, дорогі пояси, шапки з хутром, сап'янові чоботи. Для пошиття вбрання заможна старшина використовувала сукно, шовк, оксамит, атлас, парчу. Особливо цінувалися тканини, привезені з Польщі, Туреччини, Криму або через торгові центри Лівобережжя [3, с. 197–206; 12].

Жупан був основним елементом чоловічого вбрання. Його могли шити з тонкого сукна або шовкової тканини, оздоблювати ґудзиками, тасьмою, вишивкою. Кунтуш одягали поверх жупана. Він мав широкі рукави й був пов'язаний із шляхетською модою Речі Посполитої. Старшинські пояси виконували практичну й символічну функцію: вони підтримували одяг, прикрашали постать, показували достаток власника. Шапки оздоблювали хутром лисиці, бобра, куниці. Шабля, пістолі, порохівниця або оздоблений ніж доповнювали образ представника військової верхівки.

Вбрання жінок старшинського кола також відображало статус родини. Заможні жінки носили сорочки з тонкого полотна, плахти, запаски, кунтуші, очіпки, намітки, прикраси зі срібла, коралів, перлів або дукатів. Коралове намисто було ознакою достатку й доброго походження. Святкове жіноче вбрання часто мало яскраві кольори, вишивку, дорогі тканини. Через одяг дружина або донька старшини представляла не тільки себе, а й честь усього роду.

Харчування козацької еліти залежало від сезону, достатку маєтку, релігійного календаря та характеру події. У щоденному раціоні були хліб, каші, м'ясо, риба, овочі, молочні продукти, мед,

фрукти, гриби. У піст споживали рибу, крупи, овочеві страви, олію. На святкових столах з'являлися печене м'ясо, дичина, ковбаси, пироги, риба, медові напої, горілка, вино. У заможних родинах могли подавати імпортовані продукти, прянощі, каву, цукор, родзинки [6, с. 206–209].

Гостина була важливою частиною старшинського побуту. До столу запрошували родичів, сусідів, духовенство, урядовців, військових товаришів. Такі зустрічі зміцнювали соціальні зв'язки. Господар демонстрував щедрість, а гості підтверджували його місце в місцевій ієрархії. Обіди й вечери виконували роль неформальної політики: під час них домовлялися про шлюби, обговорювали маєткові справи, службові призначення, судові конфлікти, поїздки до гетьманської столиці.

Дозвілля старшини мало кілька форм. Поширеними були гостювання, виїзди до родичів, полювання, церковні свята, ярмарки, читання, гра в карти, прийоми гостей, поїздки до монастирів. У щоденниках Якова Марковича згадуються обіди, хвороби, лікування, відвідини знайомих, читання книжок, господарські справи, релігійні події. Життя старшини складалося з поєднання служби, родинних турбот, господарювання й відпочинку [8, с. 231–240].

Книжки займали помітне місце в житті освіченої старшини. У бібліотеках могли бути богословські твори, хроніки, літописи, книги з медицини, права, історії, географії. Читання допомагало старшині орієнтуватися в політичних і духовних питаннях. Для Якова Марковича, Миколи Ханенка, Петра Апостола книжка була частиною щоденної культури. Освіченість ставала важливою ознакою нового типу української еліти [9, с. 103–112].

Освіта мала практичне значення. Сини старшинських родин навчалися вдома, у колегіумах, у Києво-Могилянській академії, іноді за межами Гетьманщини. Вони вивчали граматику, риторику, латину, богослов'я, основи права, діловодство. Набуті знання були потрібні для служби в канцеляріях, дипломатичних доручень, управління маєтком, ведення листування. Освічений старшина мав перевагу перед тим, хто спирався тільки на військовий досвід [2, с. 47–58].

Релігійне життя було важливою частиною старшинської культури. Представники еліти відвідували богослужіння, дотримувалися постів, робили пожертви храмам, замовляли молебні й поминальні служби, підтримували монастирі. Родини Апостолів, Лизогубів, Полуботків, Скоропадських та інших старшинських родів залишили помітний слід у церковному меценатстві. Внески на храми, ікони, дзвони, книги або церковне начиння засвідчували побожність, родову пам'ять і суспільну вагу жертводавця.

Сім'я була основою старшинського світу. Вона забезпечувала передачу майна, виховання спадкоємців, підтримку родової честі та встановлення політичних зв'язків. Шлюб у старшинському середовищі часто мав стратегічний характер. Родини враховували походження нареченого або нареченої, придане, маєтки, службові перспективи, близькість до гетьманської адміністрації. Через шлюби укріплювалися зв'язки між Апостолами, Забілами, Марковичами, Ханенками, Лизогубами та іншими впливовими родами [5; 7].

Приватне листування XVIII ст. показує емоційний бік родинного життя. У листах згадуються хвороби дітей, тривога за чоловіка в дорозі, прохання прислати гроші або речі, поради щодо навчання синів, турботи про придане дочок, конфлікти через спадок. Старшинська родина була господарською, емоційною й соціальною спільнотою. У ній поєднувалися любов, обов'язок, розрахунок, дисципліна й турбота про майбутнє роду [4; 7].

Жінки старшинського середовища відігравали помітну роль у повсякденному житті. Дружина полковника, сотника або значного військового товариша могла керувати господарством під час відсутності чоловіка, наглядати за слугами, контролювати запаси, приймати родичів, займатися вихованням дітей, вести листування. Її вплив був особливо важливим у питаннях шлюбу дітей, домашньої економіки, збереження майна та підтримання родинних зв'язків.

Діти в старшинських родинах рано входили у світ дорослих обов'язків. Хлопців готували до навчання, служби, управління маєтком і участі в родинних справах. Дівчат навчали ведення господарства, релігійних норм, поведінки в товаристві, підготовки до шлюбу. Дитинство в такому середовищі не було повністю вільним від соціальних очікувань – дитина сприймалася як майбутній носій родової честі.

Родова пам'ять мала велике значення. Старшина зберігала документи, універсали, купчі, листи, родоводи, печатки. У домах могли бути портрети предків, а в церквах – поховання представників роду. Пам'ять про батька, діда або засновника родової лінії допомагала обґрунтувати право на маєтки, посади й суспільну пошану. Старшинський рід прагнув показати свою тяглість, давність і заслуги перед Військом Запорозьким [5; 7].

Соціальна роль козацької еліти проявлялася в щоденному управлінні. Полковник відповідав за військову організацію полку, порядок, судові справи, взаємодію з гетьманом. Сотник контролював сотенний рівень, місцеву адміністрацію, мобілізацію козаків, збір повинностей. Канцеляристи вели документацію, складали універсали, фіксували земельні права, судові рішення, скарги. Через ці функції старшина безпосередньо впливала на життя рядових козаків, селян, міщан і духовенства [2; 5].

Старшина також була посередником між місцевими громадами та центральною владою. Вона передавала накази, збирала інформацію, розв'язувала конфлікти, організовувала виконання повинностей. Її авторитет залежав від посади, майна, родинних зв'язків, особистої репутації та здатності діяти справедливо. Невдалий урядовець міг втратити підтримку, а вдалий – зміцнити становище свого роду на кілька поколінь.

У повсякденному житті старшини чітко видно процес формування нової української еліти. Вона походила з козацького військового середовища, але поступово засвоювала риси шляхетської культури: герби, портрети, родоводи, меценатство, освіченість, маєткову економіку, шлюбну політику. При цьому старшина зберігала козацьку символіку, пам'ять про військову службу й православну ідентичність, що робило її окремим явищем в історії ранньомодерної України.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Повсякденне життя козацької еліти Гетьманщини середини XVII – початку XVIII ст. було важливою частиною її суспільного становища. Старшинський побут відображав майнову силу, родинну пам'ять, освітні орієнтири, релігійність і прагнення до соціального визнання. Одяг, садиба, застілля, книжки, портрети, герби, листування й меценатство створювали образ еліти, яка мала право керувати та представляти суспільство.

Козацька старшина виконувала військові, адміністративні, судові, господарські, культурні й релігійні функції. Генеральна старшина працювала на рівні гетьманського уряду, полкова й сотенна старшина забезпечувала управління на місцях, канцеляристи підтримували документальну систему влади. Завдяки цим функціям козацька еліта стала основою політичного та соціального порядку Гетьманщини.

Родина була головним механізмом збереження статусу. Через шлюби, спадкування, виховання дітей, збереження документів і підтримання родової честі старшинські роди закріплювали своє становище. Апостоли, Полуботки, Забіли, Лизогуби, Марковичі, Ханенки та інші родини демонструють, як службова кар'єра могла перетворитися на спадкову соціальну перевагу.

Матеріальна культура козацької еліти засвідчує складність її ідентичності. Жупан, кунтуш, шабля, сап'янові чоботи, коралове намисто, портрет, ікона, книжка, герб і маєткова документація були частинами єдиної системи саморепрезентації. У цій системі поєднувалися козацька військова традиція, православна побожність, шляхетські зразки поведінки та прагнення до освіченості.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення жіночого досвіду в родинах козацької старшини, повсякденного життя дітей, ролі слуг і залежного населення в старшинських маєтках. Важливим також є порівняння побуту генеральної, полкової та сотенної старшини, оскільки рівень заможності, стиль життя й соціальні можливості цих груп могли суттєво відрізнятись.

Література

1. Антонович В. Б. Про козацькі часи на Україні. Київ : Дніпро, 1991.
2. Апанович О. М. Урядові службовці Гетьманщини – українська інтелігенція XVIII ст. *Український історичний журнал*. 1997. № 2. С. 47–58.
3. Буряк Л. Повсякденне життя козацької еліти Лівобережної України XVIII ст. крізь призму матеріального світу. Соціум. *Альманах соціальної історії*. 2003. Вип. 2. С. 197–206.
4. Дзюба О. Приватне життя козацької старшини XVIII ст. на матеріалах епістолярної спадщини. Київ : Інститут історії України НАН України, 2012.
5. Кривошея В. В. Національна еліта Гетьманщини: персональний склад і генеалогія. 1648–1782 рр. Ч. 1–2. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 1998.
6. Мицик Ю. А., Таїрова-Яковлева Т. Повсякденне життя, дозвілля й традиції козацької еліти Українського гетьманства. *Український історичний журнал*. 2017. № 1. С. 206–209.
7. Приватні листи XVIII ст. Упоряд. В. А. Передрієнко. Київ : Наукова думка, 1987.
8. Пилипенко В. Дозвілля як частина способу життя козацької старшини у першій половині XVIII ст. на матеріалах щоденника Якова Марковича. *Сіверянський літопис*. 2021. № 5. С. 231–240.
9. Пилипенко В. Книжки в житті козацької еліти Гетьманщини на матеріалах щоденників Якова Марковича, Миколи Ханенка та Петра Апостола. *Сіверянський літопис*. 2021. № 6. С. 103–112.

10. Сердюк І. Маленький дорослий: дитина й дитинство в Гетьманщині XVIII ст. Київ : Критика, 2018.
11. Таїрова-Яковлева Т. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини / пер. Т. Кристаловська. Київ : Кліо, 2017.
12. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків. Т. 1. Київ : Наукова думка, 1990.
13. Яковенко Н. Паралельний світ: дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI–XVII ст. Київ : Критика, 2002.



УДК 327.7((8=134)+81)

РОЛЬ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ У ГЛОБАЛЬНІЙ СИСТЕМІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН (У КОНТЕКСТІ БРІКС)

Кубар Надія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті проаналізовано роль Латинська Америка у сучасній системі міжнародних відносин у контексті діяльності БРІКС. Розглянуто передумови формування об'єднання, його розвиток і трансформацію, а також місце держав регіону у цих процесах. Особливу увагу приділено ролі Бразилія як ключового представника регіону в БРІКС. Визначено основні можливості та виклики для країн Латинської Америки, пов'язані з участю в об'єднанні, зокрема посилення їхньої політичної суб'єктності та інтеграції у глобальні процеси.

Ключові слова: БРІКС, Латинська Америка, багатополарність, міжнародні відносини, Бразилія, економічна інтеграція.

У 20-х роках XXI століття світова система дедалі чіткіше набуває рис багатополарності. Поряд із традиційними центрами сили, зосередженими у США, Європейському Союзі та Японії, формується нова група держав, що демонструють високі темпи економічного зростання та спираються на значні трудові, природні й фінансові ресурси. Так, у сучасній системі міжнародних відносин, регіон Латинської Америки поступово трансформується з периферійного простору глобальної політики у важливий центр гео економічного та геополітичного впливу. Особливу роль у цьому процесі відіграє участь окремих держав регіону у діяльності БРІКС, яке позиціонує себе як альтернативний полюс сили в умовах формування багатополарного світового порядку. Сьогодні БРІКС – це 11 повноправних членів, що охоплюють 45% світового населення, 30% суші та 40% нафтових запасів [13].

БРІКС прагне посилити роль країн, що розвиваються, у системі міжнародного управління, а також сприяти формуванню більш справедливих механізмів ухвалення рішень на глобальному рівні. У цьому контексті об'єднання виступає не лише економічним, а й політичним чинником, що впливає на трансформацію світових процесів.

Метою статті є комплексний аналіз становлення та розвитку БРІКС, а також визначення ролі Латинська Америка у глобальній системі міжнародних відносин через призму участі держав регіону, насамперед Бразилії, у цьому об'єднанні, з урахуванням сучасних тенденцій формування багатополарного світового порядку

Виклад основного матеріалу. З початку 2000-х років світова економіка почала трансформуватися у напрямі багатополарності, поступово відходячи від моделі домінування США, Європейського Союзу та Японії. Стрімке економічне зростання Китаю та Індії, значний ресурсний потенціал Росії, розвиток аграрно-промислового сектору Бразилії, а також регіональне значення Південної Африки сприяли формуванню нового формату міжнародної взаємодії – БРІКС (BRICS).

БРІКС – це міждержавне об'єднання провідних країн, що розвиваються, до якого входять Бразилія, Росія, Індія, Китай і Південно-Африканська Республіка. Назва є акронімом, утвореним із перших літер англійських назв цих держав.

Акронім «БРІК» спочатку не був результатом політичної ініціативи самих держав, а з'явився у науково-аналітичному середовищі. Його автором став економіст Джим О'Ніл, який на той час працював у банку *Goldman Sachs*. У своїх дослідженнях він звернув увагу на стрімке зростання

економік цих країн, їхній значний потенціал і здатність демонструвати стійкість у періоди глобальних криз. О'Нілл підкреслював, що, попри відмінності у структурі господарства, ці держави мають співставні масштаби економічного розвитку та відіграють дедалі важливішу роль у світовій економіці. Крім того, він відзначав, що вони часто швидше адаптуються до кризових явищ, ніж традиційно розвинені країни, що й зумовило виокремлення їх в окрему групу [1].

Ідея формування подібної групи була вперше озвучена у 2001 році в аналітичному звіті інвестиційної компанії Goldman Sachs, де прогнозувалося, що зазначені країни в перспективі можуть стати ключовими центрами світової економіки. Політичного значення формат почав набувати з 2006 року, а з 2009 року започатковано регулярні саміти. У 2010 році до об'єднання приєдналася Південна Африка, що завершило формування початкового складу. Розширення складу суттєво посилює позиції об'єднання у світовій економіці, адже відтоді воно охоплює країни, розташовані у різних частинах світу та на кількох континентах. Це надало БРІКС більш глобального характеру та підвищило його представницький потенціал [7, с. 2].

Варто підкреслити, що формування групи БРІКС не базувалося на принципі економічної однорідності держав-учасниць. Навпаки, ці країни істотно відрізняються за рівнем розвитку, структурою економіки та моделями господарювання. У зв'язку з цим окремі науковці, зокрема В. Давидов та О. Островська, пропонують умовно поділяти країни БРІКС на дві підгрупи, виходячи з їхніх економічних характеристик та особливостей розвитку (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Типологізація країн БРІКС [1]

Перша підгрупа	Друга підгрупа
<i>Індія, Китай</i>	<i>Бразилія, Росія, ПАР</i>
Аграрноорієнтовані економіки, що характеризуються відносною закритістю, високим рівнем контролю з боку держави та значною урегульованістю ринків капіталу	Економіки, засновані на природних ресурсах, які відкриті для зовнішньої торгівлі та фінансових потоків, характеризуються присутністю як державного, так і приватного секторів
Сповідують режим фіксованого обмінного курсу (КНР в більш жорсткій формі, ніж Індія)	Сповідують більш гнучкий обмінний курс
Розвивають стратегії, засновані на внутрішній індустріалізації (виробництві та послугах), орієнтованій на експорт, що спирається на абсолютні переваги країн	Надають перевагу експортним стратегіям, що виходять з порівняльних переваг
Валютний курс не відчув на собі інфляційного тиску внаслідок кризи 2008-2011 рр.	Під час кризи 2008-2011 рр. зафіксували циклічні зміни обмінного курсу, що обумовлено високою інфляцією
Не користувались позиками МВФ	Брали позики МВФ з метою реалізації структурної перебудови

Попри всі несхожі риси та характеристики, країни БРІКС мають багато спільного, а саме: ідеї підвищення економічного розвитку на рівні світового господарства, участь у процесах кооперації та глобалізації, розширення ринків збуту та здобуття нових країн-партнерів. Саме тому консолідація зусиль п'яти економік світу, що найбільш швидко розвиваються, може позитивно позначитися і на подоланні наслідків світової фінансової кризи, включаючи активізацію зростання інших країн, що розвиваються.

Трансрегіональне об'єднання БРІКС (Бразилія, Росія, Індія, Китай і Південно-Африканська Республіка) являє собою союз великих за територією та населенням держав, що розвиваються, які відіграють дедалі помітнішу роль у світовій економіці та політиці. Їх значення значною мірою зумовлене наявністю потужної ресурсної бази та спеціалізацією у різних секторах глобального господарства. Кожна країна-учасниця відіграє власну роль у межах БРІКС. Так, Бразилія, яка виступає важливим регіональним лідером у Латинській Америці, має значний ресурсний потенціал і розвинене аграрне виробництво. Варто відзначити, що Бразилія – єдина країна регіону, яка є повноправним членом цього об'єднання з моменту його створення. Її участь є дуже важливою, оскільки визначає присутність Латинської Америки у глобальних процесах альтернативної інтеграції [8]. Саме, завдяки Бразилії Латинська Америка інтегрується у глобальні економічні та політичні процеси на нових засадах, що передбачають зменшення залежності від традиційних центрів сили – передусім США та Європейський Союз.

Щодо інших країн-учасників об'єднання, то росія є одним із провідних постачальників енергоресурсів і впливовим геополітичним актором. Індія характеризується стрімким економічним зростанням, великим демографічним потенціалом і розвитком високих технологій. Китай займає провідні позиції у світовій економіці та активно розширює свій глобальний вплив. Південна Африка забезпечує представництво африканського континенту, маючи відносно розвинену економіку та інфраструктуру [2].

Основний акцент у діяльності БРІКС робиться на економічній співпраці. Країни-учасниці прагнуть розширювати взаємодію у фінансовій, торговельній та інвестиційній сферах, а також виступають за реформування міжнародних фінансових інституцій. Ключовою метою таких змін є посилення ролі та представництва держав, що розвиваються, у глобальній системі економічного управління [7]. Так, Бразилія відіграє активну роль у розвитку співпраці в межах БРІКС, розширюючи як політичну, так і економічну взаємодію з іншими державами-учасницями. Зокрема, у відносинах із Індією важливе місце посідає координація позицій на міжнародних майданчиках, особливо у питаннях розвитку та підтримки країн, що стикаються з соціально-економічними проблемами. У цьому контексті було започатковано спільні ініціативи, спрямовані на надання допомоги державам, які потерпають від голоду, захворювань та гуманітарних криз, зокрема таким країнам, як Гвінея-Бісау, Лаос та Шрі-Ланка [10, с. 123].

Особливого значення для Бразилії набули відносини з Китаєм, який став її провідним торговельним партнером, випередивши США. Поглиблення економічної співпраці було закріплено на найвищому політичному рівні: у 2012 р. в Ріо-де-Жанейро відбулася зустріч президента Бразилія Ділма Руссефф та прем'єра Держради КНР Вень Цзябао. У результаті переговорів було укладено угоди, спрямовані на стимулювання двосторонньої торгівлі та інвестиційного співробітництва. Варто зазначити, що візит китайського керівництва до Бразилії відбувався в рамках участі у Конференції ООН Ріо+20, що підкреслює значення країни не лише як регіонального лідера, але й як важливого глобального актора. Таким чином, активна участь Бразилія у форматі БРІКС сприяє зміцненню її позицій у світовій економіці та міжнародних відносинах [10, с. 124].

Ідеологічно БРІКС орієнтується на формування багатопольярного світового порядку, що передбачає зменшення домінування окремих держав і посилення ролі країн, що розвиваються. Серед ключових принципів – повага до суверенітету, невтручання у внутрішні справи та прагнення до більш справедливому глобальному економічному устрою [2].

БРІКС має свою інституційну структуру. Як вже зазначалося, вирішення основних питань та визначення основних напрямків діяльності відбувається під час самітів, які проводяться один раз на 2 роки. Після кожного саміту підписують десятки угод. Місце проведення самітів залежить від того яка країна здійснює головування в об'єднанні. Держава, яка головує, формує ключові напрями діяльності об'єднання на відповідний період, визначає пріоритети співпраці та відповідає за організацію щорічного саміту. Так, у межах свого головування у 2025 р., Бразилія акцентувала увагу на питаннях реформування системи глобального управління, а також на зміцненні взаємодії між країнами Глобального Півдня. Під час саміту, що відбувся 6-7 липня, президент Лула да Сілва підкреслив, що БРІКС – це не антизахідний блок, а інструмент для досягнення багато центричності [8]. У поточному, 2026 році, головування в БРІКС здійснює Індія, яка керується темою «Розбудова стійкості, інновацій, співпраці та сталого розвитку» [13].

Країни БРІКС займають ключові геостратегічні позиції у своїх регіонах, а їхній вагомий політичний і економічний потенціал дає змогу виступати своєрідними центрами впливу для сусідніх держав, зокрема у питаннях формування та реалізації зовнішньої політики. Значна роль цих країн у регіональних і глобальних процесах сприяє тому, що їхні підходи часто стають орієнтиром для інших держав, передусім тих, що розвиваються.

Водночас БРІКС володіє суттєвим, але не повністю реалізованим економічним і політичним потенціалом. Наразі об'єднання ефективно функціонує переважно як формат міждержавного діалогу або «клубу», тоді як процес інституціоналізації та формування більш структурованої організації відбувається повільно і не завжди демонструє очікувані результати. Рівень координації між країнами-учасницями залишається обмеженим, що впливає на ефективність спільних рішень [12].

Попри це, держави БРІКС активно розвивають власні фінансові механізми та інституції, прагнучи посилити свій вплив у глобальній економічній системі. Вони також реалізують спільні проекти у різних сферах, зокрема в галузях високих технологій, космічних досліджень та освіти. Важливим напрямом їхньої діяльності є відстоювання інтересів країн із ринковою економікою, що формуються, а також держав, що розвиваються, у міжнародних фінансових інститутах, включаючи підвищення їхньої ролі у глобальному управлінні.

Країни об'єднання БРІК відіграють вагомую роль у світовій економіці та глобальному розвитку. На них припадає приблизно чверть території суші планети, понад 40 % населення світу (близько 2,8 млрд осіб), а також значна частка світового валового внутрішнього продукту – понад 14 %. Така концентрація демографічних і територіальних ресурсів формує потужну основу для їхнього впливу на міжнародні процеси [12].

Країни БРІКС відіграють важливу роль у забезпеченні глобальної продовольчої безпеки та мають значні запаси природних ресурсів, включаючи енергоносії та прісну воду. Сукупний ВВП цих держав демонстрував стабільне зростання упродовж останніх років, хоча пандемія COVID-19 тимчасово уповільнила економічну динаміку.

У 2024 р. формат БРІКС розширився і формулюється як БРІКС+. Цього року приєдналися ОАЕ, Єгипет, Іран та Ефіопія і об'єднання включало 9 країн. У процесі приєднання знаходилася Саудівська Аравія, ще дві країни – Туреччина та Азербайджан – подали заявки на вступ [4].

Таблиця 2.

Економічний потенціал країн БРІКС (дані станом на 2024 рік)

Країна	Рік вступу	Населення, млн осіб	ВВП на душу населення, \$тис.	ВВП (поточний), \$ млрд	Видобуток нафти, млн тонн
УСЬОГО BRICS	–	3 634,7	–	28 450,5	1 918,9
Частка у світі	–	45,3%	–	27,0%	42,5%
Бразилія	2006	216,4	10,0	2 173,7	183,7
рф	2006	143,8	13,8	2 021,4	541,7
Індія	2006	1 428,6	2,5	3 549,9	32,6
Китай	2006	1 410,7	12,6	17 794,8	209,0
ПАР	2011	60,4	6,3	377,8	–
Ефіопія	2024	126,5	1,3	163,7	–
Єгипет	2024	112,7	3,5	395,9	29,8
Іран	2024	89,2	4,5	401,5	214,3
ОАЕ	2024	9,5	53,0	504,2	176,1
Саудівська Аравія	2024	36,9	28,9	1 067,6	531,7
Подали заявку:					
Туреччина	2024	85,3	13,0	1 108,0	–
Азербайджан	2024	10,1	7,2	72,4	30,2

Джерело: складено автором на основі даних [4].

Отже, як видно з табл. 2 станом на 2024 р. розширене об'єднання БРІКС характеризувалося значним демографічним і економічним потенціалом. Найбільша чисельність населення спостерігається в Індії – близько 1 млрд 428,6 млн осіб, а також у Китаї – 1 млрд 410,7 млн. Значні демографічні показники мають і інші країни: Бразилія – 216,4 млн, Росія – 143,8 млн, Ефіопія – 126,5 млн, Єгипет – 112,7 млн, Іран – 89,2 млн, Південно-Африканська Республіка – 60,4 млн. Найменше населення серед членів має Об'єднані Арабські Емірати – 9,5 млн осіб. Саудівська Аравія, яка перебуває на етапі приєднання, налічує 36,9 млн жителів [4].

Загалом у країнах БРІКС проживає приблизно 3 млрд 634,7 млн осіб, що становить близько 45,3% населення світу. Додатково варто зазначити, що країни-кандидати, такі як Туреччина та Азербайджан, мають відповідно 85,3 млн і 10,1 млн населення, що ще більше підсилює потенційний демографічний вплив об'єднання [4].

За рівнем валового внутрішнього продукту на душу населення лідируючі позиції серед країн БРІКС займають Об'єднані Арабські Емірати – близько 53 тис. доларів. Далі йде Саудівська Аравія з показником 28,9 тис. доларів, а також росія – 13,8 тис. доларів. Інші країни мають нижчі показники: Китай – 12,6 тис., Бразилія – 10 тис., ПАР – 6,3 тис., Іран – 4,5 тис., Єгипет – 3,5 тис., Індія – 2,5 тис., Ефіопія – 1,3 тис. доларів. Серед потенційних кандидатів Туреччина демонструє рівень близько 13 тис. доларів на особу, тоді як в Азербайджані цей показник становить приблизно 7,2 тис. [4].

Найбільший обсяг ВВП серед країн об'єднання належить Китаю – 17 трлн 794,8 млрд доларів, тоді як найменший показник має Ефіопія – 163,7 млрд доларів. У сукупності економіки країн BRICS формують близько 27% світового ВВП. Для порівняння, ВВП Туреччини оцінюється приблизно у 1,1 трлн доларів, а Азербайджану – у 72,4 млрд доларів [4].

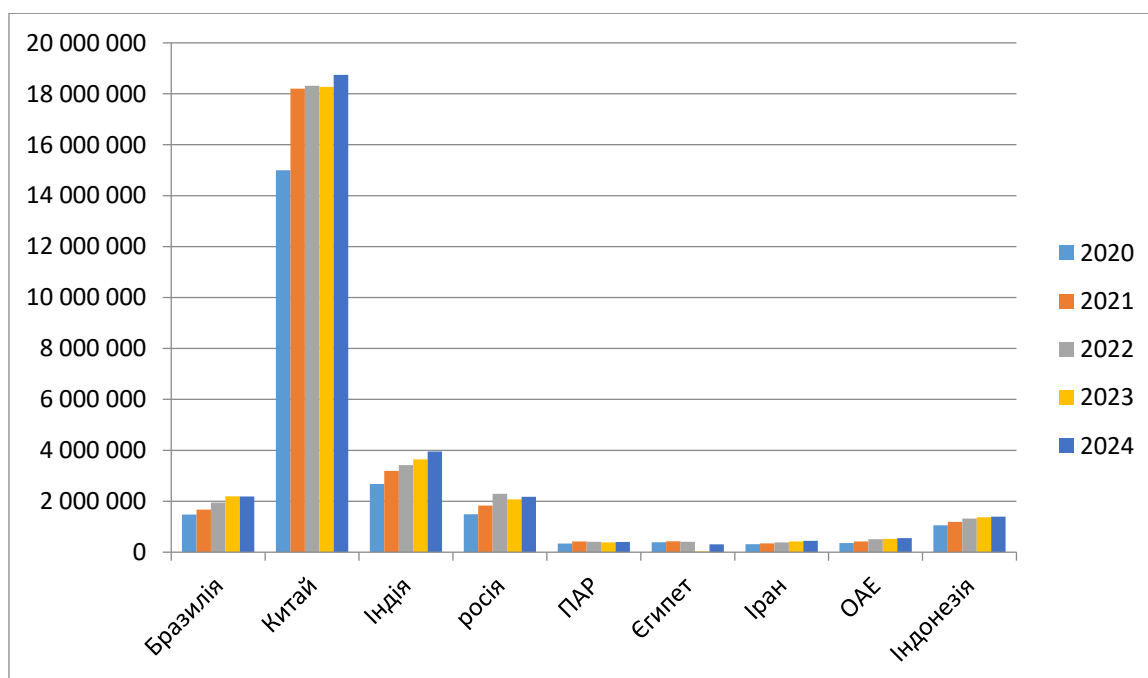


Рис. 1. Загальний ВВП країн БРІКС (дол. США) (2020 -2024 рр.)

Джерело: створено на основі даних [5]

Важливим є й ресурсний потенціал об'єднання. На країни БРІКС припадає майже половина світового видобутку нафти – близько 1 млрд 918,9 млн тонн, що становить 42,5% глобального обсягу. Найбільшими виробниками є росія (541,7 млн тонн у 2023 році) та Саудівська Аравія (531,7 млн тонн). Значні обсяги видобутку також мають Іран (214,3 млн тонн), Китай (209 млн тонн), Бразилія (183,7 млн тонн), ОАЕ (176,1 млн тонн), Індія (32,6 млн тонн) і Єгипет (29,8 млн тонн). Водночас у Туреччині промисловий видобуток нафти відсутній, тоді як в Азербайджані за останній рік було видобуто 30,2 млн тонн [5].

Слід також зазначити, що не всі країни, запрошені до участі, реалізували свої наміри щодо вступу. Зокрема, Аргентина після зміни політичного керівництва відмовилася від приєднання до БРІКС. Це свідчить про те, що процес розширення об'єднання залишається динамічним і залежить від внутрішньополітичних та зовнішньоекономічних факторів окремих держав.

3 6 січня 2025-го приєдналася до БРІКС Індонезія, додавши 275 млн жителів, що значно більше ніж у ЄС [12]. У той час, як Саудівська Аравія вагається, але бере участь як партнер [6].

Варто зазначити, що останні тенденції розширення БРІКС відкривають нові можливості для держав Латинської Америки. Зокрема, це сприяє посиленню ролі регіону у глобальному управлінні, забезпечує доступ до альтернативних фінансових ресурсів Латинської Америки, позитивно впливає на зростання політичної автономії та зміцнення позицій у переговорах з розвиненими країнами.

Водночас існують і виклики для Латинської Америки, що пов'язані, насамперед, із внутрішньо-політичною нестабільністю окремих країн, залежністю від експорту сировини, конкуренцією між державами за лідерство у регіоні та надмірною орієнтацією на нові центри сили, зокрема Китаю.

Таким чином, трансформація об'єднання БРІКС, що набула особливої динаміки у 2024–2025 роках, знаменує собою фундаментальний перехід від закритого клубу держав до гнучкої мережевої структури. Впровадження офіційного статусу «держави-партнера» стало стратегічною відповіддю на запит десятків країн щодо альтернативної моделі міжнародної співпраці. Станом на 2025 рік цей статус уже отримали такі країни, як Білорусь, Болівія, Казахстан, Куба, Малайзія, Таїланд, Уганда, Узбекистан та Нігерія. Такий підхід дозволяє блоку масштабувати свій вплив, уникаючи надмірної бюрократизації, яка зазвичай супроводжує повне членства [11].

Ця гнучка модель дозволяє державам-партнерам інтегруватися у конкретні економічні та технологічні ланцюжки залежно від їхньої спеціалізації.

Важливим аспектом партнерства є фінансова залученість: країни-партнери інвестують у Новий банк розвитку, що відкриває їм доступ до великих ринків збуту та пільгового фінансування інфраструктурних об'єктів. Окрім економіки, посилюється і безпековий вектор. Проведення масштабних спільних навчань, таких як «Воля до миру 2026» за участю Китаю, РФ та ПАР, демонструє готовність блоку до координації

оборонних зусиль. Для багатьох держав, як-от Індонезії, статус партнера є своєрідним «тестуванням води» – етапом адаптації національних систем перед потенційним повним вступом [11].

Сьогодні понад 50 країн – від Туреччини до В'єтнаму – перебувають у черзі на зближення з БРІКС. Стратегічна мета цієї експансії є чітко визначеною: контроль над 25% світової торгівлі до 2030 року. Використання місцевих валют у розрахунках між членами та партнерами поступово знижує залежність від доларової системи, створюючи багатополярну фінансову реальність. Таким чином, БРІКС перетворюється на динамічну платформу, де кожна держава може знайти свій рівень інтеграції – від точкових галузевих проєктів до повномасштабної геополітичної коаліції [11].

Отже, на сьогодні об'єднання БРІКС посідає важливе місце в системі міжнародних відносин, активно взаємодіючи з такими глобальними платформами, як ООН і «Група двадцяти». Водночас процес інституційного становлення БРІКС ще триває, а його подальший розвиток залежить від рівня внутрішньої консолідації та готовності учасників до поглиблення співпраці.

У той же час, суттєвою проблемою залишається різновекторність геополітичних інтересів країн-членів. Наприклад, участь Індії в ініціативах Індо-Тихоокеанського регіону, які підтримуються США, викликає занепокоєння з боку Китаю та Росії. Такі суперечності можуть ускладнювати вироблення спільної стратегії розвитку об'єднання [2].

У перспективі БРІКС має потенціал для подальшого зміцнення своїх позицій у глобальній економіці. Очікується, що економічне зростання країн-учасниць випереджатиме світові показники, що сприятиме збільшенню їх частки у світовому ВВП. Особливу роль у цьому процесі відіграватимуть Китай та Індія як найдинамічніші економіки об'єднання.

Для Латинської Америки участь у БРІКС сприяє формуванню багатополярного світу, де регіон виступає як самостійний центр сили. Це дозволяє: зменшити домінування західних інституцій; сприяє реформуванню глобальної фінансової архітектури та підтримувати альтернативні механізми міжнародного співробітництва. Саме, через участь у БРІКС Латинська Америка поступово посилює свою роль у глобальній системі міжнародних відносин. Вона виступає не лише як об'єкт зовнішнього впливу, а як активний суб'єкт, здатний впливати на формування нового світового порядку.

Отже, роль Латинської Америки у глобальній системі міжнародних відносин у контексті БРІКС визначається її ресурсним потенціалом, геополітичним положенням та зростаючою політичною суб'єктністю. Завдяки участі Бразилія у цьому об'єднанні регіон отримує можливість інтегруватися у нові формати глобального управління, що сприяє формуванню більш збалансованої та багатополлярної системи міжнародних відносин.

Література

1. Биков О. М. Передумови формування блоку Брікс та особливості його розвитку. *Ефективна економіка*. 2014. № 1. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2672> (дата звернення: 02.05.2026).
2. Бур В. Що таке БРІКС: склад, політична стратегія та глобальний вплив організації на світовий порядок. URL: <https://daycom.com.ua/news/shcho-take-briks-sklad-politichna-strategiya-ta-globalniy-vpliv-organizatsiyi-na-svitoviy-poryadok> (дата звернення: 02.05.2026).
3. Величко О. Що таке БРІКС: повний розбір у 2026 році. URL: <https://ternopillive.com.ua/shho-take-briks-povnij-rozbir-u-2026-rochi/> (дата звернення: 02.05.2026).
4. Група БРІКС: порівняння економічного потенціалу країн-членів та кандидатів на вступ. *Слово і діло*. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2024/09/12/infografika/ekonomika/hrupa-briks-porivnyannya-ekonomichnoho-potenczialu-krayin-chleniv-ta-kandydativ-vstup> (дата звернення: 02.05.2026).
5. Загальний ВВП країн БРІКС. URL: <https://unctadstat.unctad.org/datacentre/dataviewer/US.GDPTotal> (дата звернення: 02.05.2026).
6. Індонезія офіційно приєдналася до Брікс. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3945711-indonezia-oficijno-priednalas-a-do-briks.html> (дата звернення: 02.05.2026).
7. Кусякова Ю.О., Кайрачка Н.В. Основні тенденції глобалізаційних перетворень на фоні розвитку Брікс та його вплив на повоєнне відновлення економіки України на макрорівні. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 7. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/5272/5216> (дата звернення: 02.05.2026).
8. Лозовенко К. Бразилія в багатоцентричному світі: зовнішня політика Луїс да Сілви. URL: <https://adastra.org.ua/blog/braziliya-v-bagatocentrichnomu-sviti-zovnishnya-politika-luis-da-silvi> (дата звернення: 02.05.2026).
9. Пасмор М.С. Брікс як феномен розвитку сучасних світогосподарських інтеграційних процесів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2013. № 1042. С. 35–39.

10. Тимків Т. Роль та значення Бразилії у форматі БРІКС. 2013 с. 122-125. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/2332/1/Tymkiv_NZ_stud_Vyp-3_turyzm.pdf (дата звернення: 02.05.2026).
11. Хто входить до BRICS: повний список країн на 2026 рік. URL: <https://repetitor.ua/hto-vhodyt-do-brics-povnyj-spysok-krajin-na-2026-rik/> (дата звернення: 02.05.2026).
12. Чернишова Л.О. Співробітництво країн Брікс як новий формат інтеграційного об'єднання. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип.33. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/931/893> (дата звернення: 02.05.2026).
13. Що таке БРІКС: повний розбір у 2026 році <https://ternopillive.com.ua/shho-take-briks-povnyj-rozbir-u-2026-roczii/> (дата звернення: 02.05.2026).



УДК 373.5.016:94(477):336.7

ЗМІСТОВА ЛІНІЯ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ»: МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Мітько Альона, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України та політології.

У статті розглянуто основні теоретичні положення щодо реалізації змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність». Визначено сутність основних понять – «наскрізні лінії», «підприємливість», «фінансова грамотність». Охарактеризовано сутність змістових ліній та їхні функції в освітньому процесі. Висвітлено можливості реалізації вищезгаданої змістової лінії на уроках історії України в старших класах.

Ключові слова: змістова лінія, уроки історії, старші класи, фінансова грамотність, підприємливість.

Постановка проблеми. В сучасних умовах особливого значення набуває питання про формування компетентностей, які необхідні кожному випускнику школи для повсякденного життя. Такі компетентності формуються у процесі розвитку функціональної грамотності, тобто у рамках становлення здатності застосовувати базові і специфічні навички для ефективного функціонування в сучасному суспільстві. У цьому контексті особливо вагомими стають фінансова грамотність і підприємливість – практичні навички, які формуються в межах реалізації однойменної наскрізної лінії, що може бути втілене на уроках історії у старших класах.

Актуальність дослідження. В нинішніх обставинах індивід повинен володіти певним рівнем знань про фінанси, економіку, щоб мати змогу ефективно планувати бюджет, інвестувати, збільшувати свій капітал і накопичувати досвід поведінки з фінансовими ресурсами. Однак, як показує вітчизняна практика, в школах цьому аспекту приділяється незначна увага. Як підсумок, більшість випускників закладів загальної середньої освіти не володіють елементарними навичками фінансової грамотності, що у перспективі може стати одним із бар'єрів на шляху до економічної стійкості та стабільності.

На противагу цьому, у зарубіжних школах формування функціональної грамотності, до складу якої входить фінансова грамотність, відбувається уже з молодшого шкільного віку. В українських реаліях формування фінансової грамотності може відбуватися у тісному зв'язку з історичними процесами та еволюцією національної економічної системи. Тому є доречною актуалізація питання про те, як запровадити завдання змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» на уроки історії в старших класах.

Отже, реалізація наскрізної лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» є доцільним та значущим завданням – особливо у контексті компетентнісного підходу.

Проблематика дослідження полягає у пошуку шляхів реалізації змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» на уроках історії України в старших класах.

Мета статті – дослідити ключові теоретичні положення щодо можливості реалізації змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» на уроках історії України в старших класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри наявність певної кількості наукових праць і публікацій, присвячених обраній тематиці статті, ми відмічаємо істотний дефіцит спеціальних наукових досліджень, в яких з'ясовується можливість реалізації змістової лінії «Підприємництво та фінансова грамотність» на уроках історії України в старших класах. Натомість у контексті нашого дослідження вагоме місце посіли праці С. Гуртової та І. Ключник [2], які характеризують особливості реалізації змістових ліній в освітньому процесі. У науковому доробку А. Козакевич, аналізується роль фінансової грамотності як фактору формування економічної освіти школярів [5]; О. Ткач присвятила цікаву розвудку розкриттю сутності понять «фінансова грамотність» і «підприємливість» [10].

Виклад основного матеріалу статті. Ідеї, які послідовно репрезентуються в навчальному процесі, а також, у процесі виховання учнів, актуалізують провідні соціально й особистісно значущі аспекти, виступають в якості наскрізних змістових ліній. Так, змістові лінії – це «соціально значимі міжпредметні теми, які сприяють сформуванню в учнів уявлення про суспільство в цілому, розвивають здатність старшокласників застосовувати отримані знання у різних ситуаціях. Окрім того, вони є засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, а також навчальних дисциплін і предметних циклів» [4]. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, наскрізні змістові лінії – це «...засоби інтеграції компетентностей, що реалізуються у процесі вивчення різних навчальних предметів, і створюють єдине освітнє середовище, у якому учень формує не тільки знання, а й здатність застосовувати їх у життєвих ситуаціях» [3].

Знаменно, що в сучасній педагогічній думці поняття змістових ліній тісно пов'язане з між-дисциплінарним та інтегративним підходами до навчання. Іншими словами, наскрізна лінія утворює тематичну вісь, якою пронизаний увесь процес вивчення шкільного предмету, не порушуючи при цьому цілісність освітнього процесу. Наскрізнi лінії сприяють усвідомленому пізнанню навколишнього світу та його закономірностей. Також варто зазначити, що наскрізні лінії, на противагу предметно-центрованому підходу в навчанні, спрямовані на вирішення завдань, які виникають у повсякденному житті. Це, у свою чергу, посилює мотивацію до навчання і надає освітньому процесу більш прикладної спрямованості.

Теоретико-методологічною основою реалізації змістових ліній у старших класах є два підходи – системний та діяльнісний. Так, системний підхід забезпечує цілісність освітнього процесу, в якому всі елементи взаємопов'язані, а предмети існують не ізольовано, а як компонент освітньої системи. Натомість діяльнісний підхід має на меті забезпечити продуктивну пізнавальну роботу школярів через їх стимулювання до самостійного мислення та формування навичок застосовувати отримані знання у життєвому просторі.

В умовах формування сучасного освітнього середовища необхідно враховувати наскрізні змістові лінії, які були визначені Міністерством освіти і науки України. Це – «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність» [6].

Насамперед, потрібно уточнити сутність понять «фінансова грамотність» і «підприємливість». Згідно висновків Т. Кізими, фінансова грамотність виступає в якості сукупності світоглядних установок, знань, умінь і навичок громадян в аспекті якісного управління власними фінансовими ресурсами. В зоні відповідальності фінансової грамотності знаходиться питання здатності компетентно і ефективно застосовувати набуті знання та навички в частині прийняття фінансових рішень [4, с. 65]. Підприємливість – це, на думку Т. Смовженко, «...риса особистості, засадами якої є установка на постійний пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток та самореалізацію; ефективна діяльність в умовах невизначеності, результатом якої є створення та втілення об'єктивно або суб'єктивно нових ідей, технологій і соціальних проєктів» [8, с. 101].

Проаналізуємо змістову лінію «Підприємливість і фінансова грамотність». Дана наскрізна лінія сфокусована на проблемі розвитку лідерських ініціатив і передбачає здатність ефективно діяти в умовах швидкозмінного технологічного середовища. У площині відповідальності референтної змістової лінії знаходиться забезпечення учнів старших класів кращого розуміння практичних аспектів фінансових процесів – інвестування, заощадження, запозичення, кредитування, страхування тощо.

Слід зазначити, що дана змістова лінія зумовлена необхідністю розв'язування практичних питань в частині господарської активності, в тому числі, дана наскрізна лінія сукупна з вмінням реально підходити до питання оцінки власних можливостей, формування сімейного бюджету, економного і раціонального ставлення громадян до природних ресурсів [2]. Як переконані дослідники, змістова лінія «Підприємливість та фінансова грамотність» «...покликана підготувати здобувачів освіти до свідомої участі в економічному житті суспільства та формування навичок ефективного управління особистими

фінансами. Підприємливість тлумачиться не лише як здатність до ведення бізнесу, але як комплексна особистісна якість, що репрезентує ініціативність, креативність, готовність до ризику, вміння бачити можливості та ефективно використовувати ресурси» [10, с. 229]. Не менш вагомим аспектом є й те, що фінансова грамотність – це шлях до отримання необхідних благ, насамперед – матеріальних [1, с. 159].

Як свідчить досвід багатьох педагогів, реалізація змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» є особливо доцільною у старших класах, коли у школярів формується свідоме, осмислене ставлення до фінансових ресурсів і розвивається розуміння певних економічних закономірностей. В умовах запровадження змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» учні старших класів набувають наступних знань і навичок:

- розуміння таких понять як «гроші», «кишенькові гроші», «решта»; здобувають практичний досвід в аспекті уявного та реального оперування грошима в умовах купівлі-продажу; оволодівають знаннями в частині раціонального розподілу коштів під час покупки;

- репродукуючи ощадливість та поміркованість, громадяни осмислюють особисті фінансові запити і потреби; оцінюють власну економічну ситуацію, сімейний бюджет, аналізують залежність між очікуваними результатами, потребами і реальним фінансовим станом власної родини;

- розуміння чітких критеріїв, сприяє мотивації вмінь в частині кола послуг і товарів, орієнтації у контексті споживчого вибору;

- формування навичок визначати цілі діяльності, ініціації проєктів, планування практичної активності, а також визначають ідеї, продукують їх і реалізують; вносять власні пропозиції і оволодівають вмінням передбачати наслідки рішень;

- старшокласники виявляють і усвідомлюють сильні та слабкі сторони власної діяльності; оволодівають вміннями подолання труднощів, діяльності в умовах непередбачуваних ризиків і складних ситуацій;

- учні старших класів здобувають вміння виявлення лідерських якостей; навчаються презентувати себе, результати власної індивідуальної творчості, а також групової діяльності;

- визначають проблеми громади та вирішують завдання українського суспільства; набувають усвідомлення взаємозв'язку життєвого успіху і здорового способу життя; активно демонструють позитивний світогляд [9].

Цілі, які реалізує змістова лінія «Підприємливість та фінансова грамотність», передбачають формування і розвиток лідерських якостей і ініціатив, спрямованих на здобуття кращого розуміння поколінням молодих українців практичного фокусу фінансових питань [5, с. 99]. Компенсуючи потенціал змісту навчальної програми з історії, реалізується процес формування та розвитку старшокласників підприємницьких компетентностей. Таким чином, згідно думки експертного товариства, у рамках засвоєння знань і набуття навичок в частині підприємливості та фінансової грамотності, доцільно активізувати наступні дії: фокусувати увагу учнів на актуальних історіях успіху або невдач у певний історичний період, звертатися до історичних постатей підприємців, меценатів, чия діяльність сприяла суспільним і економічним процесам XIX століття. Маємо мету, перш за все популяризувати таких ефективних українських підприємців, як Микола Терещенко і Іван Харитоненко, а також вивчати роль і місце підприємництва в умовах суспільно-економічного процесу формування держави та українського націотворення. Виходячи з поставленої мети, доцільно рекомендувати ключові змістові конструкти навчального матеріалу з огляду на усвідомлення учнями аспектів підприємницької діяльності у той чи інший історичний період. Формування у старшокласників розуміння таких понять як «данина», «оброк», «монополія», «сегрегація», «трест», «синдикат», «картель», «монополізація економіки», «кооперативний рух», «тіньова економіка», «дефолт», «інвестиція» відбувається у процесі вивчення наступних тем, що тісно пов'язані з ключовими засадами підприємництва: історія України 9 клас «Нова модель соціально-економічного розвитку Півдня України», «Особливості соціально-економічного розвитку західноукраїнських регіонів II половини XIX ст.», всесвітня історія 9 клас, розділ 3 «Модернізація країн Європи та Америки в останній третині XIX ст. – на початку XX ст. Пробудження Азії» тема «Монополізація економіки. Зростання ролі держави у суспільному житті», історія України 11 клас «Формування ринкової економіки. Запровадження гривні».

Учнівські презентації, проєкти, історичні нариси та есе про видатних політиків чи економістів, діяльність котрих ефективно впливала на формування економічного життя національних спільнот у той чи інший історичний період розвитку країни, сприяють реалізації наскрізної змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність». На нашу думку, вивчення тем, які зумовлені економічними

питаннями, варто починати з буржуазної революції (9 клас), боротьбі за економічні права (9 клас), наукових винаходів тощо [11].

З метою розуміння появи та становлення грошового обігу на українських землях рекомендуємо розглянути історію розвитку кредитно-фінансових відносин в Україні в XV-XIX століттях, з'ясувати передумови виникнення страхування в Україні, а радше діяльність перших національних страхових товариств «Дністер» і «Карпатія» [3]. Так, аналізуючи історичні факти і джерела про зазначені страхові товариства, учні можуть досягнути сутності страхування та його функції. Найбільш оптимальний шлях – це дослідження реальних та можливих кейсів про те, як страхування застосовувалося у житті наших предків. Крім того, засвоєння знань про перші страхові товариства можливе у контексті аналізу ролі страхування сьогодні, на початку XXI століття, зокрема, в умовах російсько-української війни.

Реалізацію наскрізної лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» доволі проблемно втілити у процес вивчення історії України. Однак з огляду на зазначені вище теми, учням старших класів можна запропонувати такі методи, прийоми та інструменти:

– організація дослідницьких проєктів на просвітницькі теми (наприклад, кооперативи як форма підприємництва на початку XX століття, заробітчанство і трудова міграція, становлення нової економічної політики (НЕП), передумови розвитку малого бізнесу на початку XX століття);

– проведення дискусій -- ціна «швидкого розвитку» в умовах індустріалізації, шляхи стабілізації економіки після розвалу імперії, позитивні та негативні аспекти колективізації, наслідки ліквідації приватних форм власності;

– організація вікторин у позаурочний час, так, наприклад, економіка в умовах Другої світової війни, ключові аспекти повоєнної відбудови, економіка епохи соціалізму) [7].

Запропоновані методи, на нашу думку, забезпечують можливість формування у старшокласників підприємницьких навичок та умінь, яких повинна набути фінансово грамотний громадянин у XXI століття.

Висновки. Таким чином, у даній статті нами проаналізовано найбільш вагомі теоретичні аспекти щодо реалізації змістової лінії «Підприємливість та фінансова грамотність» на уроках історії України в старших класах. Вагомо, що, ця змістова лінія вирішує найбільш важливі та прикладні завдання в сучасній шкільній освіті, репрезентуючи старшим школярам можливість засвоїти цінні знання та навички, й головне -- навчитися використовувати їх у повсякденному житті. Відтак, реалізація зазначеної наскрізної лінії стає пріоритетним завданням для закладів загальної середньої освіти. Попри те, що дана зазначена змістова лінія найбільш органічно модерується у такі предмети, як математика та економіка, існують додаткові можливості її інтеграції у у процес системного вивчення предметів гуманітарного спрямування. Тому у представленому дописі ми переконані та дотримуємося думки, що впровадження наскрізної лінії «Підприємництво та фінансова грамотність» є доцільним і мотиваційним, з точки зору компетентнісного підходу та розвитку загальної функціональної грамотності школярів.

Перспективи подальших досліджень ми прогнозуємо вбачаємо у систематизації методів, форм і технологій, спрямованих на свідомий підхід до засвоєння знань, пов'язаних з фінансовою грамотністю та підприємницькою діяльністю. Крім того, актуальним є розкриття методичних аспектів впровадження змістової лінії «Підприємництво та фінансова грамотність» у процес вивчення історії України у старших класах.

Література

1. Громадянська освіта 10 клас (2018). Київ : Літера ЛТД, 2018. 224 с.
2. Гуртова, С., Ключник, І. (2025). Реалізація наскрізних змістових ліній у навчанні математики старшої школи. *Наукові записки молодих учених*, 14. URL: <file:///C:/Users/admin/Downloads/2171-3665-1-SM.pdf> (дата звернення: 13.04.2026).
3. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p> (дата звернення: 15.04.2026).
4. Кізима, Т. (2012). Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії. *Вісник ТНЕУ*, 2, 64–71.
5. Козакевич, А. (2022). Формування підприємливості та фінансової грамотності як фундамент економічної освіти дітей шкільного віку. *Економіка та суспільство*, 38. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-43>
6. Наскрізнi змістові лінії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-linii> (дата звернення: 12.04.2026 р.).
7. Пометун, О., Пироженко, Л. (2004). Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А.П.Н., 135 с.

8. Смовженко, Т. (2016). Економіка і фінанси. 9 клас. Київ : ДВНЗ «Університет банківської справи». 123 с.
9. Смовженко, Т. (2016). Фінансова культура. 7 клас. Київ : ДВНЗ «Університет банківської справи», 114 с.
10. Ткач, О. (2025). Поняття «фінансова грамотність» і «підприємливість» у контексті ключової компетентності під час вивчення математики у старшій школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 2. 228-235.
11. Унгурян, І., Куриш, Н. (2016). Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. Розділ «Педагогіка»*, 2, 99–102.



УДК 37.091.33-028.16:811.111

THE CASE METHOD AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS IN SPECIALIZED SECONDARY SCHOOL

Novgorodskaya Yulia, a 5th year student of the second (master's) level of higher education at the Faculty of Philology, History and Political and Legal Sciences.

Scientific supervisor – Candidate of Pedagogical Sciences **Taran O. M.**, Department of German Philology and Methods of Teaching Foreign Languages.

The article reveals the specific features of using the case method as an innovative approach to teaching English speaking skills to lower secondary school students. The expediency of combining traditional teaching methods with interactive technologies is substantiated, as this ensures the activation of students' speech activity and increases their motivation to learn a foreign language. The essence of the case method is defined as an educational technology based on the analysis of real or simulated situations and involving the search for alternative solutions to problems.

The educational potential of the case method in the formation of English communicative competence is analyzed, particularly in the development of speaking, reading, listening, analytical thinking, reflection, and interpersonal interaction skills. The advantages of the case method are highlighted, and certain difficulties of its implementation are identified. Various types of cases and their didactic potential in the process of forming foreign language communicative competence are characterized.

Key words: English communicative competence, educational technology, case method, types of cases.

Problem Statement. In the modern socio-cultural space, special importance is attached to fostering a value-based attitude toward the English language as a tool of intercultural interaction and acquiring knowledge in a multicultural environment, as well as understanding its role in the conditions of a globalized world. The English language lesson becomes an environment for forming sustainable learning motivation, demonstrating the broad opportunities provided by language proficiency, and involving students in its practical use as an effective means of intercultural communication. Each lesson should be aimed at the consistent and systematic preparation of school students for productive foreign language communication, which determines the need to search for effective approaches to developing mechanisms of communicative activity in a foreign language.

The most effective form of interactive learning in the conditions of an educational and scientific consortium is considered to be the case method – a special way of cognition based on the active interaction of all participants in the educational process. It is aimed not only at increasing students' knowledge, skills, and abilities, but also at developing their creative potential, analytical thinking, and practical competencies.

The use of the case method in foreign language lessons makes it possible to take into account the individual level of language training of each student. It is an effective tool for improving both monologic and dialogic speaking skills, and also contributes to the development of the ability to express one's own position аргументовано and participate in discussions in a foreign language. Differentiation of tasks according to the level of language proficiency outlines the direction of further growth and stimulates the gradual increase of language competence of all students.

Analysis of Recent Research and Publications. The results of scientific research and the generalization of the practice of using interactive teaching methods are reflected in the works of N. Bibik, I. Vachkov, H. Kobernyk, L. Pyrozhenko, O. Pometun, O. Savchenko, and others. Case technology as a synthesis of problem-based learning for secondary school students has been the object of study in the works of Z. Bakum, O. Horoshkina, S. Karaman, I. Kucherenko, A. Nyshcheta, M. Pentyliuk, L. Ruskulis, L. Popova, N. Solodiuk, and other researchers.

The issue of using cases in the formation and development of speaking skills in English lessons is addressed in the studies of O. Bihych, O. Voloshyna, I. Hunko, I. Konovalchuk, S. Koval, L. Shymanska, and others, where the methodological foundations of this method are disclosed. In the works of A. Mesni, M. Kupa, and U. Müller, a classification is proposed, and the didactic goals, methodology of creating, and structuring educational cases are determined.

The results of the review of scientific studies show that the case method is still insufficiently used in the process of forming communicative competence among secondary school students, which determines the relevance and necessity of further scientific analysis of its possibilities and methodological features of implementation.

Purpose of the Article. The purpose of the article is to substantiate the methodological potential and peculiarities of using the case method for the development of English communicative competence of 10th-grade students.

Main Material. In the modern educational environment, interactive methods are increasingly used in teaching foreign languages. The use of the case method in teaching speaking skills in upper secondary school is an innovative approach that helps combine traditional teaching methods with modern technologies, promoting active language practice and increasing students' motivation to learn English.

The involvement of the case method in the educational process contributes to the improvement of speaking skills, stimulates students to improve pronunciation and intonation, as they strive to convey their ideas clearly and understandably. The case method develops the ability to conduct dialogue and interact with an audience. Students learn to quickly select the necessary words and correctly build sentences. This is especially important for the development of spontaneous speech – the ability to speak without prior preparation.

When applying the case method, such skills as reading, speaking, text analysis, memorization of new lexical units, joint discussion of situations, and individual formulation of conclusions are developed. The case method is «an educational technology based on the use of real or simulated situations and aimed at analyzing a problem, searching for possible options, and choosing the optimal solution.»

The use of the case method in teaching a foreign language should be aimed at solving the following tasks:

- expanding grammatical, lexical, and phonetic knowledge;
- improving communicative skills through the use of various strategies and means adequate to the situation and sufficient for achieving the goal;
- developing the ability to logically, grammatically, and phonetically correctly build utterances using different styles in different socio-cultural contexts;
- acquiring analytical skills (selecting, analyzing, classifying essential information);
- mastering social skills (conducting discussions, persuading others in a foreign language, listening, and tolerantly treating opposing opinions);
- forming reflection skills (understanding one's actions, decisions made, thinking over mistakes, summarizing, self-analysis, self-assessment);
- developing creative skills (generating ideas, searching for independent alternative solutions, predicting possible consequences and results of activity).

Unlike traditional methods, the case method is characterized by the following features:

- the case contains a problem that does not have an unambiguous solution;
- alternative solutions, and often the absence of a single correct answer;
- the description of the problem situation activates a complex of knowledge and skills necessary for solving the problem;
- the case provides a basis for a high level of abstraction and thinking.

Despite numerous advantages, the case method also has certain risks. One of them is the unwillingness of some students to participate because of fear of mistakes or possible negative reactions from peers. This aspect requires support and motivation from the teacher in order to create comfortable learning conditions. Another problem is significant time consumption. Preparing cases and discussing them requires more time compared to traditional exercises. Teachers must design a quality case, foresee language material, and organize effective interaction. Other disadvantages include uneven participation of students and the difficulty of assessing each student's contribution during group work.

In the practice of teaching English in upper secondary school, it is advisable to use different types of case methods corresponding to students' age characteristics and their level of language preparation. Structured cases, discovery cases, linguistic cases, linguo-socio-cultural cases, situational cases, role-play cases, and analytical cases are especially effective.

The use of the case-study method in English lessons creates a favorable environment for intensifying students' speech activity, overcoming psychological barriers in foreign language communication, and developing confidence in their own communicative abilities. At the same time, the effectiveness of its implementation largely depends on the teacher's methodological training, the selection of relevant case content, consideration of students' age and language characteristics, as well as its rational combination with other interactive teaching technologies.

Conclusions and Prospects for Further Research. Thus, the variety of case-study method types makes it possible to effectively integrate this approach into the educational process of upper secondary school, ensuring the development of English communicative competence, critical thinking, the ability to express one's own opinion in a reasoned manner, and increased motivation to learn English. The use of cases contributes to bringing learning activities closer to real-life situations in which students can apply their language knowledge in practical communication, work in teams, make decisions, and take responsibility for the results of joint work. The case-study method is of particular value within the competence-based approach, as it combines the acquisition of language material with the development of students' social, analytical, and creative skills.

Prospects for further research are seen in the development of a system of case tasks for different levels of English language proficiency, the creation of digital cases using multimedia resources, the study of possibilities for integrating the case-study method with project-based and blended learning, as well as investigating its impact on the development of individual components of foreign language communicative competence: listening, speaking, reading, and writing. Another relevant direction is the study of methods for assessing the effectiveness of the case-study method in the modern educational environment.

Literature

1. Bihych, O. B., Rusnak, D. A., Strilets, V. V., Korobeinykova, T. I., Yaroshenko, O. V., & Ihnatenko, V. D. (2017). Case and podcast technologies for intercultural competence formation [collective monograph]. Kyiv: KNLU. 160 p. <http://rep.knlu.kyiv.ua/xmlui/handle/787878787/165>
2. Hunko, I. V., & Voloshyna, O. V. (2021). Application of the case method in the foreign language teaching process in the conditions of the educational-scientific-production complex «All-Ukrainian Educational Consortium». *Innovative pedagogy*, 32(2), Pp. 75–79. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.15>
3. Konovalchuk, I. M. (2025). The potential of the case method and situational modeling method in the formation of communicative competence of future primary school teachers. *Bulletin of Science and Education*, 12(42), Pp. 1874–1887. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1874-1887](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1874-1887)
4. Shymanovska, V. (2025). Case method as a means of forming lexical competence in professionally oriented English communication. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*, 2, Pp. 112–121. DOI: [10.31499/2307-4906.2.2025.332137](https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332137)



УДК 323.15(55)

ЕТНОПОЛІТИЧНІ ПРОЦЕСИ В ІРАНІ: ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА СУЧАСНУ ДЕРЖАВНУ ПОЛІТИКУ

Оганян Армаїс, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти II курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

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

У статті досліджуються етнополітичні процеси в Ірані, зокрема вплив національних спільнот на сучасні динамічні соціально-політичні трансформації в країні. Особлива увага приділяється ключовим етнічним групам: азербайджанцям, курдам, арабам (араби-ахвазі) та белуджам. Актуальність дослідження обумовлена посиленням ролі етнічних факторів у внутрішній та регіональній політиці Ірану, що робить аналіз їхніх впливів важливим для розуміння сучасних викликів безпеці та соціальної стабільності країни.

Ключові слова: Іран, національні меншини, азербайджанці, курди, белуджі, араби, араби-ахвазі.

На фоні протестів та американо-ізраїльської операції в Ірані, направленої на усунення теократичного режиму [1]. Виникає закономірне питання: «Чи може виникнути «чорний лебідь» у самому Ірані?». З теоретичної точки зору – так, ним можуть стати дії окремих національних спільнот Ірану. На практиці шанси також є високими. Зокрема, вони зростатимуть на тлі все більшої дестабілізації Ірану, що сприятиме меншому спротиву з боку КВІР.

Варто зазначити, що Іран є поліетнічною країною, де приблизно 61% населення становить титульна нація – іранці. Решту – 39%, якої становлять різноманітні національні спільноти, від курдів, азербайджанців та белуджів до арабів, асирійців та вірмен (Рис. 1) [8].

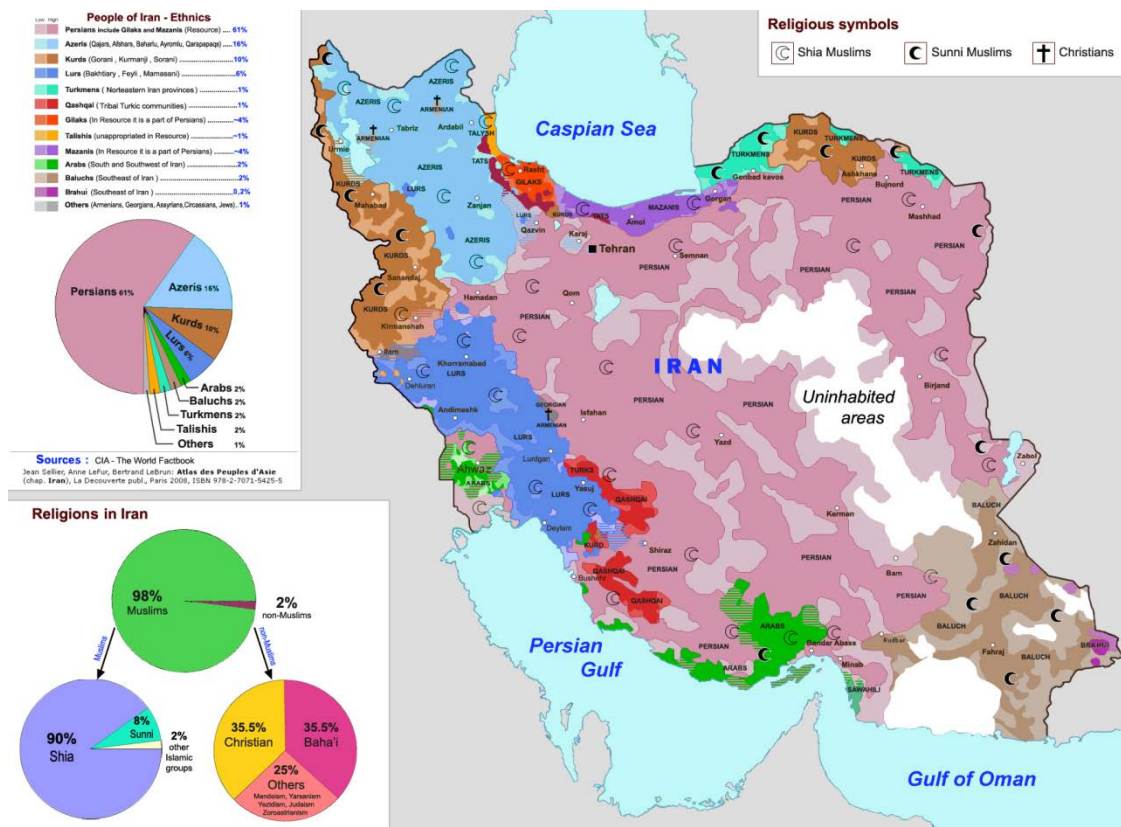


Рис. 1 Етнорелігійний розподіл Ірану станом на 2008 рік

Вплив етнічних спільнот у сучасних карколомних процесах в Ірані є одним із найвизначальніших, бо існує низка регіонів Ірану із переважно неіранським населенням. Як приклад – активні демонстрації в курдських і лурських районах і містах та у Західному Азербайджані [11]. Слід зазначити, що, донедавна, чинним Верховним лідером Ірану був Алі Хаменеї – азербайджанець за походженням. Більшість уряду складається з титульної нації та незначної кількості представників національних спільнот Ірану, серед яких переважають азербайджанці [9]. Такий підхід щодо становища етнічних спільнот в державі, на нашу думку, є продуманою політикою уряду, оскільки влада прагне звичайної асиміляції національних спільнот, голос яких не буде представлений на державному рівні. Це сприятиме, у свою чергу, меншій вірогідності повалення режиму за рахунок утисків нацменшин на офіційному рівні [10]. Проте, незважаючи на репресивні заходи з боку влади Ірану проти національних спільнот, останні намагаються зберегти свою ідентичність та жагу до власного самовизначення.

Найбільш чисельний, другий за величиною народ Ірану після іранців – азербайджанці. Відсоткова частка якого становить приблизно від 16 % до 24 % від загальної чисельності населення країни, що становить від 14 до 22 млн осіб [4]. В переважній більшості сповідують шийтську гілку ісламу. Найбільш сконцентровані у північно-західних провінціях Ірану. Зокрема, як Східний Азербайджан, Західний Азербайджан, Ардебіль і Занджан. Сам народ є глибинно інтегрованим та лояльним у суспільно-політичному житті Ірану. Зворотною стороною цієї медалі є зазнання суттєвої асиміляції, спричиненої політикою культурної асиміляції та обмеженнями щодо їхньої мови та демонстрації власної ідентичності. Звичайно, там також відбуваються протести, як і по всьому Ірану. Але скарги загалом збігаються зі скаргами решти країни: невдоволення корупцією, економічною кризою та репресіями. Сепаратистських гасел чи закликів щодо відокремлення від Ірану не спостерігалось ні в минулому, ні в сьогоденні [7]. Можна вважати, що азербайджанці Ірану є одним з найбільш лояльних народів до поточного режиму.

Формальним очільником в азербайджанців в екзилі є Лохразб Сасаніфар, який очолює посаду генерального секретаря «Азербайджанського руху за демократію та цілісність Ірану» та підтримує Резу Пахлаві [12]. Також серед діаспори діє низка сепаратистських та культурно-правоохоронних рухів. Зокрема,

«Південноазербайджанський національний рух» (ПАНР), головна ціль якого – об'єднання з Азербайджанською Республікою (mainland-ом). Наступними є «Азербайджанський національний рух опору» (АНРО), який зосереджений на формуванні азербайджанської ідентичності, та Азербайджанська національна організація опору (АНОО), яка орієнтується на права людини [3]. Проте це організації, які переважно діють у еміграції. Що стосовно азербайджанців Ірану, можна їх охарактеризувати як більш стриманих у своїх вимогах, оскільки вони не завжди підтримують заклики до відновлення монархії [2]. Бо під час монархії всі національні спільноти Ірану піддавалися значним репресіям та придушенням проявлення власної національної ідентичності або ж «неіранічності» – за думкою уряду монарха. Слід зауважити, що режим аятоли під час ісламської революції в Ірані, обіцяючи широкі права для національних спільнот, отримав від них потужну підтримку, яка слугувала фактором для повалення уряду родини Пахлаві. Хоча режим аятолів свого слова не стримав, обсяги та масштаби репресій та національних утисків на державному рівні проти національних груп зменшилися.

Третій за величиною народ Ірану після іранців та азербайджанців – курди, відсоткова частка якого становить приблизно від 12 % до 15 % від загальної чисельності населення країни, що становить приблизно 8-12 млн чоловік. Майже всі курди є мусульманами, більшість з них – суніти-шафіїти. Географічно вони населяють провінції Західний Азербайджан, Курдистан, Керманшах, Ілам, а також частини провінцій Хамадан і Лорестан [5]. Однією із представниць народу курдів була Джина Магса Аміні, яку вбили через неодагнення хіджабу. Такими діями Джина Магса Аміні намагалась продемонструвати супротив проти чинного консервативного уряду Ірану, який став каталізатором першої хвилі протестів «Woman, Life, Freedom» в Ірані з 2022 по 2023 рр. [6].

Тому під час протестів в лютому 2026 року, які активно розпочалися в Ірані, уряд Хаменеї особливу увагу приділяв придушенню повстань саме в курдських регіонах. Зокрема, було заарештовано 80 000 жителів курдських регіонів, проти яких застосовувалися фізичні тортури, здійснювалися розправи та заморювання голодом. Статистичні дані свідчать, що під час протестів, починаючи з 2022 року й до сьогодні, загинуло понад 9 000 учасників революції, що, звичайно, слугує залякуючим фактором для курдів Ірану. Однак ці репресії з боку іранського уряду не змінили курс лідерів курдських рухів за власну самоврядність. Тож на тлі нестабільності, яка виникла в Ірані і на Близькому Сході, іранські курдські партії 22 лютого 2026 року створили Коаліцію політичних сил Іранського Курдистану (КПСІК) з метою «Повалити Ісламську Республіку Іран і реалізувати право курдського народу на самовизначення». Коаліція об'єднує Демократичну партію Іранського Курдистану, Партію вільного життя Курдистану, Партію свободи Курдистану, Організацію Курдистану Хабат та Партію Комала Іранського Курдистану, які з лютого поточного року ведуть партизанську війну на південному сході країни [13]. Згодом, 25 лютого наслідний принц написав публікацію на своїй сторінці в X, де назвав деякі курдські об'єднання «сепаратистськими угрупованнями, які співпрацювали як з Хомейні, так і з Саддамом, висунувши безпідставні та ганебні претензії щодо територіальної цілісності та національної єдності Ірану». Тобто можна зробити наступний висновок, що цей коментар виставляє деякі курдські об'єднання як ненадійні та безперепірливі, які мають лише дві мети – власну незалежність від Ірану та відокремлення від загальнодержавної ідентичності. Подібне ставлення може екстраполюватися на решту курдських формувань, кратно паплюжачи їхнє реноме [14].

Однак слід зауважити, що президент США Д. Трамп на початку березня здійснив низку телефонних розмов з лідерами курдських меншин. Результатом чого він запропонував їм широке повітряне прикриття США та іншу підтримку антиурядовим іранським курдам для захоплення частин західного Ірану (умовного іранського Курдистану). Таким чином, Трамп дав «зелене світло» курдам Ірану задля створення Курдистану під американською парасолькою. Разом з цим Трамп попросив у іракських курдів посприяти діям курдам по той бік кордону задля забезпечення стабільної логістики [15]. Врешті виходить парадоксальна ситуація. Де на одній шальці стоїть наслідний принц Реза Пахлаві, який закликає національні групи Ірану боротися єдиним фронтом проти чинного уряду. На іншій шальці стоїть Дональд Трамп, який навпроти закликає курдів Ірану та Іраку до жвавіших дій проти режиму аятолів, обіцяючи курдам суверенітет. Ситуацію, що склалась, можна пояснити тим, що Президент США в першу чергу спирається не на ідеї легітимних очільників урядів і тим паче не на заяви очільника уряду в екзилі, а керується власними зовнішньополітичними інтересами. Ці інтереси проявляються у створенні лояльного до США Курдистану, який знаходиться у самому серці Близького Сходу та покликаний забезпечити відкриття нового форпосту для прямого американського впливу на весь регіон. У цілому, курдські формування вважаються найбільш організованими представниками роздробленої іранської опозиції, яка може нараховувати декілька тисяч навчених бійців. Їхня участь у карколомних процесах Ірану може мати значні наслідки для Тегерану, які можуть перерости у війну за незалежність Курдистану [16]. Це припущення обґрунтовується однією передумовою:

об'єднанням курдських партій, які вперше за 16 років, попри різні вектори діяльності, об'єдналися заради реалізації своєї мети в умовах піку внутрішньої нестабільності Ірану. Це, у свою чергу, на тлі скрутного безпекового становища Ірану, може призвести до подальшого часткового втягнення Іраку в конфлікт у вигляді курдських військових формувань.

Варто звернути увагу на народ белуджі, який за своєю чисельністю хоч і посідає шосте місце в Ірані, проте бере активну участь у створенні бар'єру проти повної соціокультурної асиміляції в державі. Відсоткова частка белуджі складає приблизно 5 % від загальної чисельності населення країни, що становить близько 5 млн чоловік. Майже всі белуджі є мусульманами, більшість з них – суніти-салафіти. Географічно вони населяють провінцію Сістан-Белуджистан, вздовж східного кордону Ірану з Пакистаном [17]. В Ірані сепаратистські дії белуджських формувань не набули такого широкого розмаху, проте з 2012 року вони посилюються і стали більш проактивними, причому більшість сунітів-белуджів виявляє більшу салафітську та антишиїтську ідеологію у своїй боротьбі проти шиїтсько-ісламістського іранського уряду. Вже на початку січня 2026 року Народна партія Белуджистану (НПБ) закликала жителів Сістану та Белуджистану приєднатися до загальнонаціональних протестів та страйків. Громади белуджів живуть також у Пакистані, в якому 70-80% від усіх белуджів. Однак в обох державах вони залишаються однією з найбільш пригноблених та бідних громад у регіоні, часто стикаючись з виключенням та знищенням ідентичності з боку своїх урядів. Наслідком чого слугували тривалі сепаратистські повстання, засновані на белуджському націоналізмі та жазі до самовизначення. Одним з таких проявів белуджського антиурядового руху стала заява 2 березня Народної партії Белуджистану: «Крик іранського народу – це крик проти корупції, проти бідності та проти тоталітарного деспотизму. Сміливі молоді чоловіки та жінки були розстріляні за «свободу». Курдські та белуджські кульбари (транскордонні носії) та перевізники палива віддали свої життя за хліб. Робітники та наймані працівники по всьому Ірану отримали тюремні вироки замість засобів до існування. Відповідальні еліти загинули під тортурами» [18]. У цьому уривку із заяви можна чітко прослідкувати прямий заклик до дій проти чинного уряду, обґрунтований прикладом вбитих транскордонних перевізників. Однак, зазначивши також курдів, НПБ формально вказує на те, що вони не одні у цій боротьбі, а мають потенційних союзників, які перебувають у спільному контексті [18].

Також варто згадати Абдолхаміда Ісмаїлзахі – белуджа та духовного лідера сунітського мусульманського населення Ірану, але його вплив поширюється лише на населення Белуджистану. Одна із його крайніх заяв була зроблена 20 лютого 2026 року під час виступу на п'ятничній молитві в Захедані, в якій він згадав про «важкі наслідки війни для народів» і заявив, що «ніхто не повинен бажати війни чи конфронтації з ворогом». Він також сказав, що запобігання спалаху війни лежить в руках чиновників, які повинні діяти розсудливо, щоб запобігти їй. Можна вважати його обережним у формулюваннях, але рішучим у закликах лідера, який в теорії зможе очолити белуджів Ірану [19].

Слід зауважити, що національні спільноти Ірану також використовувалися як консолідуючий фактор, а не як загроза. Одним із таких прикладів можна навести звернення наслідного принца Ірану Рези Пахлаві, яке створене 27 лютого 2026 р. разом із 12 лідерами Іранського Народного Конгресу (ІНК) [20]. ІНК об'єднує численні етнічні та культурні меншини, зобов'язавшись підтримувати їх у Ірані за правління наслідного принца, який б захищав права всіх громадян в рамках єдиної країни. Історія цього конгресу бере свій початок із заснування у жовтні 2025 року, попередньо об'єднуючи лише дев'ять організацій національних спільнот – «Азербайджанський рух за демократію та цілісність Ірану», «Клан Бахтіарі – плем'я Хафтленг», «Фронт стабільності Белуджів», «Велике плем'я Наруей», «Плем'я Хафаджа», «Фронт послідовників каш-кая Хосрова Хана», «Національний рух Північного Хорасану», «Рух Табарестан Ірану» та «Національний рух Ярсан» – які представляють майже кожну іранську національну спільноту [21]. Слід зазначити, що цей конгрес дуже тісно співпрацює із можливим очільником Ірану Резою Пахлаві. Якій одноставно підтримують принципи збереження територіальної цілісності Ірану, а також визнання законних культурних, мовних, економічних і соціальних прав етнічних груп у межах країни. Можна припустити, що виникне новий політичний режим в Ірані на чолі із Резою Пехлеві, який буде зберігати традиції попереднього керівництва Ірану по відношенню до національних спільнот [17].

Отже, можна зробити висновок, що саме національні групи можуть відігравати ключову роль у сучасних революційних процесах в Ірані. До того ж, такі меншини, як курди та белуджі, мають об'єднуючі фактори проти чинного уряду. Один із них – сунізм, який шиїтським урядом всіляко придушується, разом із мовою та сповіданням традицій меншин. Соціально-економічний фактор – проживання у слаборозвинутих районах, відсутність доступу до належної освіти та охорони здоров'я тощо. Через таке нерівне ставлення до більшості етнічних груп та меншин, заворушення національних груп стало більш поширеним явищем в Ірані. Хоча слід зауважити, щодо азербайджанців застосовується менший спектр обмежень, але

вони також зазнають утисків щодо рідної мови та традицій. Усі ці національні групи виступають як окремі гравці на іранській «шахівниці», але водночас залишаються й об'єктами впливу. Іншими словами, більшість із них діє як самостійні рухи, не координуючи свої дії та не об'єднуючись між собою. Водночас їх часто використовують як аргумент у гучних політичних заявах лідери зацікавлених держав. Така розрізненість значно ускладнює досягнення їхніх цілей, оскільки кожна група має обмежені ресурси, а їхні виступи носять локальний і фрагментарний характер. В умовах політичної невизначеності деякі з цих рухів поживають власну діяльність як серед діаспори, так і всередині самої країни задля здобуття ширшої автономії, а у деяких випадках – навіть незалежності. Такі дії провокують численні конфлікти як з чинним урядом Ірану, так і з можливим урядом наслідного принца держави Рези Пахлаві, який розглядає рухи етнічних меншин як невід'ємну частину іранської національної держави, обіцяючи їм права для громад, але виключно у складі Ірану.

За умов подальшого посилення зовнішньополітичного тиску з боку США та Ізраїлю, а також зростання внутрішньої нестабільності – протестів, антиурядових демонстрацій і переходу радикально налаштованих курдських та белуджських формувань до активніших дій – можливим стає сценарій повалення режиму аятол. У такому випадку країна може перейти до етапу тимчасового (перехідного) уряду. За підтримки США не виключається й варіант відновлення монархії та передачі влади представникам родини Пахлаві. Проте перед новою владою постане складне завдання – консолідація національно розпорошеної держави. Насамперед це стосуватиметься курдського питання. Курди, значною мірою представлені Коаліцією політичних сил Іранського Курдистану, можуть скористатися ситуацією для розширення автономії. Більше того, за сприяння зовнішніх акторів існує ймовірність активізації державотворчих процесів у цьому регіоні, що створить додаткові виклики для збереження територіальної цілісності Ірану.

Література

1. Abdul-Zahra Q., Martany S., Yahya R. Kurdish dissident groups say they are preparing to join fight against Iran with U.S. support. *Japantoday*. 05.03.2026. URL: <https://japantoday.com/category/world/kurdish-dissident-groups-say-they-are-preparing-to-join-the-fight-against-iran-with-us-support>.
2. Azeris in Iran. *Minority Rights Group*. 2017. URL: <https://minorityrights.org/communities/azeris-2/>.
3. «South Azerbaijan» Campaign Starts in Azerbaijan. *Caucasus Watch*. 10.11.2022. URL: <https://caucasuswatch.de/en/news/south-azerbaijan-campaign-starts-in-azerbaijan.html>.
4. Bradost S. Iran's protests have spread across provinces, despite skepticism and concern among ethnic groups. *The Conversation Media Group Ltd*. 10.01.2026 / 13.01.2026. URL: <https://theconversation.com/irans-protests-have-spread-across-provinces-despite-skepticism-and-concern-among-ethnic-groups-273276>.
5. Bradost S. The Kurdish struggle in Iran: Power dynamics and the quest for autonomy. *Clingendael International Affairs Think Tank and Academy*. 03.07.2024. URL: <https://www.clingendael.org/publication/kurdish-struggle-iran-power-dynamics-and-quest-autonomy>.
6. Dagres H. Ayatollah Ali Khamenei obituary. *The Guardian*. 01.03.2026. URL: <https://www.theguardian.com/world/2026/mar/01/ayatollah-ali-khamenei-obituary>.
7. Fatehi K. [Explainer] The Minorities in Iran. *Amargi*. 06.02.2026. URL: <https://www.theamargi.com/posts/explainer-the-minorities-in-iran>.
8. Justice and accountability: Woman, Life, Freedom protests. *The Office of the High Commissioner for Human Rights*. 07.04.2025. URL: <https://www.ohchr.org/en/stories/2025/04/justice-and-accountability-woman-life-freedom-protests>.
9. Khatiri S. Are Iran's Azeris Really Separatists?. *Middle East Forum*. 31.03.2025. URL: <https://www.meforum.org/mef-observer/are-irans-azeris-really-separatists>.
10. Kitachaev B. Baku Proceeds With Caution as Ethnic Azeris Join Protests in Neighboring Iran. *Carnegie Endowment for International Peace / Carnegie Politika*. 22.01.2026. URL: <https://carnegieendowment.org/russia-eurasia/politika/2026/01/azerbaijan-iran-protests-reaction>.
11. Kurdistan Digest | February 2026. *The Washington Kurdish Institute*. 2026. URL: <https://dckurd.org/2026/02/27/kurdistan-digest-february-2026/>.
12. Pahlavi R. عزیزم همهنان (My dear compatriots). X. URL: <https://x.com/PahlaviReza/status/2026642882988322890>.
13. Pahlavi R. برای آزادی و امنیت ایران ایستاده‌ایم (We stand for the freedom and security of Iran). *Youtube*. 27.02.2026. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Qwni25iGmx8>.
14. Parpanchi M. Why Iran is not Venezuela. *Volant Media*. 08.01.2026. URL: <https://www.iranintl.com/en/202601073832>.

15. Pəhləvini lider sayan azərbaycanlı siyasətçi. *AzadlıqRadiosu*. 16.02.2026. URL: <https://www.azadliq.org/a/pehlevini-lider-sayan-azerbaycanli/33679924.html>.
16. Shaikh-ul-Islam Mawlana Abdolhamid. No One Should Desire War / Preventing War Is In The Hands Of Officials. *Official Website of Shaikh Abdol-Hamid*. 22.02.2026. URL: <https://abdolhamid.net/english/2026/02/3745/>.
17. Statement of the Balochistan People's Party on the Critical Present Conditions in Iran and the Region. *Balochistan People's Party*. 02.03.2026. URL: <https://www.ostomaan.org/en/statement-of-the-balochistan-peoples-party-on-the-critical-present-conditions-in-iran-and-the-region/>.
18. The Baloch in Iran: Systematic Suppression of Freedom of Assembly and Association. *Zagros Human Rights Center*. 26.05.2025. URL: <https://www.zagros-centre.org/en/?p=1393>.
19. K. DeYoung et al. Trump calls on Kurds to aid U.S. effort in Iran, offers support. *The Washington Post*. 05.03.2026. URL: <https://www.washingtonpost.com/national-security/2026/03/05/trump-iran-kurds-iraq/>.
20. Zand B. Iran's Diversity is Iran's Strength. Iran so far away. *Substack*. 01.03.2026. URL: <https://iransofaraway.substack.com/p/irans-diversity-is-irans-strength>.



УДК 398.332.12(091)

УКРАЇНСЬКА ПИСАНКА: ІСТОРІЯ, СИМВОЛІКА ТА ТРАДИЦІЇ РОЗПИСУ

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

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Кириленко С. О.**, кафедра історії України та політології.

У статті розглядається історія розвитку українського писанкарства від найдавніших часів до сучасності. Проаналізовано символічне значення писанки у дохристиянських віруваннях та її трансформацію після поширення християнства. Особливу увагу приділено орнаментам і символам писанок, їхньому зв'язку з культурою давніх землеробських племен, зокрема трипільською традицією. Також висвітлено регіональні відмінності українських орнаментів і кольорової гами, роль жінок у збереженні традицій писанкарства. Окремо розглянуто розвиток писанкарства у XX–XXI століттях, його поширення за межами України та значення у збереженні української культурної ідентичності. Підкреслено, що писанка є не лише елементом великодньої традиції, а й важливим символом історичної пам'яті та духовної спадщини українського народу.

Ключові слова: писанка, декоративно-прикладне мистецтво, писанкарство, символи.

Актуальність теми полягає у необхідності збереження та популяризації української культурної спадщини в умовах глобалізації та активних суспільних змін. Писанкарство є одним із найдавніших видів народного мистецтва, яке не лише відображає традиції та світогляд українського народу, а й виступає важливим елементом національної ідентичності. Дослідження історії писанки, її символіки та регіональних особливостей дає змогу краще зрозуміти духовну культуру українців, зв'язок сучасних традицій із давніми віруваннями та розвиток народного мистецтва впродовж століть. Особливої актуальності тема набуває сьогодні, коли українська культура потребує збереження, відновлення та популяризації як в Україні, так і за її межами. Писанка є не лише символом Великодня, а й одним із упізнаваних символів України у світі, що сприяє поширенню знань про українські традиції та культурну спадщину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема писанкарства активно досліджується сучасними етнографами, істориками та мистецтвознавцями. У наукових працях увага приділяється історії виникнення писанки, її символіці, орнаментам та регіональним особливостям. Дослідники також розглядають писанкарство як важливий елемент української культурної спадщини та національної ідентичності. Окремі праці присвячені проблемам збереження й популяризації традицій писанкарства в сучасному суспільстві, а також поєднанню традиційних мотивів із новими художніми підходами[1; 4; 5; 6; 7].

Мета дослідження полягає у вивченні історії розвитку українського писанкарства, аналізі символіки та орнаментів писанок, а також визначенні їхнього значення у формуванні й збереженні культурної спадщини українського народу. Особливу увагу приділено простеженню зв'язку сучасних традицій писанкарства з давніми віруваннями та народними звичаями, а також дослідженню регіональних особливостей українських писанок.

Виклад основного матеріалу. В наш час писанка відома як один з головних символів Великодня, вона символізує воскресіння, перемогу світла над темрявою. Це уже невід'ємна частина нашої культурної спадщини, саме тому ми повинні простежити шлях її розвитку від початку і аж до нашого часу, яке значення вона несла впродовж століть.

Взагалі, яйце часто фігурувало у міфології і віруванні різних народів світу. Воно вважається одним із найдавніших і найпотужніших символів, що означав зародження життя, родючість, сонце. Деякі народи, зокрема слов'яни, вважали, що всесвіт з'явився із яйця. Тому, яйце навіть саме по собі було доволі потужним символом, а додавання орнаментів мало на меті підсилити його захисну функцію. Однак, писанка слугувала не тільки оберегом, раніше люди вірили, що вона має також лікувальні властивості та притягує достаток. Часто писанку закопували на городі аби урожай був кращим, або навіть закопували на тому місці, де мав будуватися майбутній будинок. З розквітом християнства значення писанки змінилося, однак вона всеодно продовжувала залишатися доволі важливим традиційним елементом.

На території сучасної України писанка, майже в такому вигляді як ми звикли її бачити, вперше з'являється в Київській Русі. Єдине, що відрізняє її від сучасної – вона глиняна. Це так звані «писанки-брязкальця» які слугували оберегом від нечистих сил. Їх виготовляли з глини, оздоблювали різними узорами, а всередину поміщали декілька глиняних кульок, які при рухові дзвінко брязкотіли. Звідси і походження назви «брязкальце». Першу таку писанку було знайдено в розкопках під Десятинною церквою та введено в історичний обіг у 1857 році. Схожа писанка була знайдена на території села Броварки відомим істориком Вікентієм Хвойкою у 1920 році, але це були не єдині такі знахідки, їх було значно більше по всій території України. Такі писанки використовували не тільки як обереги завдяки орнаментам, а й дуже часто дарували їх в якості подарунків, особливо маленьким дітям [3].

Якщо розглядати орнаменти та їх символізм, то коріння писанкарства сягає набагато глибше ніж здається одразу. Дослідники зауважили, що орнаменти, схожі на ті, які ми бачимо на писанках навіть зараз, доволі сильно схожі на орнаменти давніх землеробських племен, які населяли нашу територію, зокрема на трипільські орнаменти. Геометричні символи, такі як спіралі, хвилі, кола, ромби часто зустрічалися на трипільській кераміці та відображали їх уявлення про навколишній світ. З плином часу вони не зникли, а навпаки пройшли шлях трансформації і поступово перейшли в культуру інших племен [3].

Разом з Київською Руссю в забуття поступово відійшла традиція виготовлення «брязкалець», люди почали відтворювати знайомі узори якраз на справжніх яйцях. Одну із таких писанок було знайдено у Львові 2013 року під час археологічних розкопок [3]. Це була писанка козацьких часів виконана на гусячому яйці. Історики оцінюють її вік у 500 років, вона вважається найдавнішою писанкою в Україні. До нашого часу збереглося дуже мало автентичних зразків писанок християнських часів та ще менше зразків дохристиянських часів, однак зважаючи на консервативність писанкарства ми можемо приблизно дізнатись як саме вони виглядали.

Розписом писанок традиційно займалися тільки жінки. Технологія виготовлення писанок завжди передавалася з покоління в покоління, тому майстрині рідко вносили щось нове у процес або декор. Існувало безліч нюансів: писанки можна було розписувати тільки в правильні відведені для цього години, перед цим зробивши замовлення, символи та візерунки повинні були виписуватись тільки відповідним кольором [2]. Однак, у кожному регіоні України сформувалися свої, унікальні для цих територій патерни. Найдавнішими вважаються, як уже до цього було розглянуто, геометричні символи, вони поширенні по свій території країни. Окрім цього, доволі популярними були і рослинні мотиви які також використовували у багатьох областях. Різнилися не тільки символи, а й кольори які люди полюбили використовувати. Наприклад, на Чернігівщині частіше за все зображали рослинні та солярні орнаменти в доволі обмеженій палітрі: чорний, червоний та білий. Геометричні орнаменти там майже не зустрічались. Натомість на гуцульських писанках вони зображувалися часто в поєднанні з іншими рослинними та тваринними мотивами. Також в цьому регіоні унікальними для території сучасної України були релігійні та архітектурні зображення. Зображували церкви, біблійські сюжети та навіть інколи побутові. Також писанки західної України вирізнялися доволі яскравою палітрою: використовували жовтогарячий, рожевий, блакитний, зелений та інші кольори. Одного погляду на писанку було достатньо аби дізнатись з якого вона регіону [7].

За радянських часів традиції писанкарства трішки занепали, але вони продовжували розвиватись уже за кордоном – в США, Канаді та в країнах Європи. Поширювалися поштові марки із зображенням писанок, Володимиром Січинським було видано альбом, де зібрано більше 88 зразків писанок, згодом було видано ще один альбом, тепер уже американцем Зеон Еліїв до якого увійшло уже більше 1200 зразків та навіть автентичні. В Канаді, у місті Вергевіль, спорудили 10-ти метровий пам'ятник писанці, найбільший у світі. Саме так, поступово, писанка проникла в міжнародний простір та допомогла зберегти українську ідентичність [5].

Писанкарство в Україні також продовжує розвиватись навіть в наш час. Проводиться безліч фестивалів, майстер-класів, відкривається все більше музеїв та виставок. У 1992 році був проведений перший Міжнародний з'їзд писанкарів, а в Коломиї відкрили перший у світі музей присвячений писанці. Проводяться багато заходів з метою збереження та одночасно і популяризації писанки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, писанка є набагато складнішим явищем, ніж просто великодня прикраса чи елемент народного мистецтва. За нею стоїть багатовікова історія та традиції наших предків. Вона поєднує в собі язичницькі вірування та християнські традиції, регіональні особливості українців та прагнення зберегти культурну спадщину свого народу. Упродовж століть писанка залишалася символом життя, захисту, добробуту та духовного відродження, а її орнаменти стали своєрідною мовою, через яку наші предки передавали свої уявлення про світ. Попри історичні труднощі та періоди занепаду, традиція писанкарства не зникла. Вона змогла зберегтись як в Україні, так і за її межами, ставши важливою частиною української ідентичності у світі. Сьогодні писанка не лише нагадує про багатовікову історію нашого народу, а й об'єднує покоління, допомагає зберігати культурну пам'ять та популяризує українські традиції на міжнародному рівні. Саме тому писанкарство можна вважати унікальним культурним надбанням, яке й надалі потребує збереження, вивчення та розвитку.

Література

1. Великодні традиції: як створювали писанки в різних регіонах України [Електронний ресурс]. Режим доступу: Суспільне Культура (дата звернення: 09.05.2026).
2. Виникнення писанки і символізм її орнаментів [Електронний ресурс] Режим доступу: Етнохата (дата звернення: 09.05.2026).
3. Михайлишин Р. Р. Писанка – унікальний витвір українського народного мистецтва: історія, традиції, сучасність. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2 (88).
4. Писанка як символ української культури [Електронний ресурс]. *Українська правда. Життя*. Режим доступу: Українська правда. Життя (дата звернення: 09.05.2026).
5. Писанкарство: цікаві факти, види писанок та орнаменти [Електронний ресурс]. Ліхтарик. Режим доступу: Ліхтарик (дата звернення: 09.05.2026).
6. Про що розповідь писанка: традиції в різних регіонах [Електронний ресурс]. Освіторія. Режим доступу: Освіторія (дата звернення: 09.05.2026).
7. Регіональні особливості українського писанкарства [Електронний ресурс]. Етнохата. Режим доступу: Етнохата (дата звернення: 09.05.2026).



УДК 811.161.2'37:821.161.2

ЕКСПРЕСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СТВОРЕННІ ЕМОЦІЙНОГО ФОНУ РОМАНУ М. КІДРУКА «БОТ»

Пономарчук Роман, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук

Науковий керівник – д-р філол. наук, проф. **Бойко Н. І.**, кафедра української мови, літератури, культурології та журналістики.

У статті досліджено лексико-семантичні аспекти та експресивний потенціал наукової термінології у романі-технотрилері Макса Кідрука «Бот». Проаналізовано роль термінів з галузей інформаційних технологій, медицини та фізики у створенні саспенсу, емоційного фону та психологічної індивідуалізації персонажів. Доведено, що мова науки в романі виходить за межі номінативної функції, стаючи важливим стилістичним засобом моделювання художнього простору та конфлікту.

Ключові слова: *технотрилер, Макс Кідрук, наукова термінологія, саспенс, експресивна лексика, психологічна індивідуалізація, емоційний фон.*

Постановка проблеми. Сучасний літературний процес в Україні відзначається активним розвитком нових жанрових форм, серед яких чільне місце посідає технотрилер. Специфіка цього жанру передбачає органічне поєднання гостросюжетної динаміки з глибоким науково-технічним бекграундом. Відповідно, це вимагає особливого мовного оформлення тексту. Проблема полягає у необхідності комплексного осмислення ролі наукової термінології у художньому творі: як суха, беземоційна лексика

трансформується на потужний засіб емоційного впливу, інструмент творення саспенсу та характеристики психологічного стану персонажів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язування проблеми і на які спирається автор. Творчість М. Кідрука загалом та його технотрилери зокрема активно досліджуються сучасними літературознавцями та лінгвістами. Так, жанрово-стильову специфіку технотрилерів письменника (зокрема романів «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс») досліджувала І. Пасько [8, с. 88]. Л. Костецька вивчала жанр трилера у творчості М. Кідрука, наголошуючи на поєднанні наукових даних із містичними елементами [6, с. 136]. Г. Жекецька звертала увагу на стилістичну своєрідність і використання експресивної лексики та термінології як характерну рису індивідуального стилю автора [4, с. 114]. Лексико-семантичні аспекти технотрилера Кідрука аналізували Г. Лагодич та Т. Ковалевська, виділяючи різноманітні тематичні групи науково-технічної лексики [7, с. 34]. І. Возна розглядала саспенс як інструмент формування напруженої дії у романі «Бот» [2, с. 16]. Проте питання експресивного потенціалу саме наукової термінології у фокусі моделювання емоційного простору твору залишається відкритим і потребує глибшого аналізу.

Мета. Виявити та проаналізувати експресивний потенціал наукової термінології як інструменту творення емоційного фону, психологічної напруги (саспенсу) та індивідуалізації персонажів у технотрилері М. Кідрука «Бот».

Виклад основного матеріалу. Сучасний літературний процес в Україні відзначається активним розвитком нових жанрових форм, серед яких чільне місце посідає технотрилер. Яскравим прикладом цього жанру є роман Макса Кідрука «Бот», жанрова специфіка якого передбачає органічне поєднання гостросюжетної динаміки з глибоким науковим бекграундом. Одним із ключових інструментів творення художнього світу в романі виступає наукова термінологія. У тексті вона виконує не лише номінативну функцію, але й стає потужним стилістичним засобом формування емоційного фону та психологічної напруги [4, с. 114]. Експресивний потенціал наведеної термінології реалізується насамперед через художній прийом контрасту. Кідрук використовує холодну, беземоційну та максимально точну мову науки для опису жажливих експериментів над людською природою, що генерує у читача почуття тривоги та когнітивного дисонансу [2, с. 17]. Наприклад, жорстокі дослідження над немовлятами-клонами описуються лікарем Ральфом Доєрнбергом сухою мовою звіту: «На десятий день після народження ми зробили їм перші ін'єкції, паралельно я почав застосовувати до них електрошок». Моторошне катування дітей струмом беземоційно виправдовується сухим терміном «виробнича необхідність». Жахливі муки піддослідної мавпи також передаються через технічний опис процесу того, як сформовані плати з нанороботів стають твердими, як сталь, і починають тиснути на мозок, викликаючи гострий біль.

Класифікація наукової термінології у творі

Аналіз тексту роману дозволяє виокремити три потужні терміносистеми, які автор майстерно вплітає в канву технотрилера. Вони не лише створюють ілюзію достовірності, а й формують специфічний емоційний фон твору [8, с. 88].

1. Інформаційні технології та програмування Ця група лексики є ключовою, оскільки головний герой твору – програміст Тимур Коршак. Кідрук використовує терміни для ілюстрації спроб людини раціоналізувати та підкорити хаос живої природи за допомогою коду.

- *Базова термінологія:* макроси, компілятор, агентно-орієнтований підхід, потоки, DLL-бібліотеки, CAD-системи, нескінченний цикл.

- *Фрагменти програмного коду:* Автор вплітає в текст художнього твору реальні рядки коду мовою, подібною до C++, що є унікальним стилістичним прийомом [4, с. 114]. Наприклад, цикл знищення цілей описано через конструкцію `for (int i=0; i<NT; i++)` та виклик системної функції `System.Macros ()`.

- *Експресивність помилок:* Програмування мозку живих істот супроводжується сухими системними повідомленнями. Абсолютна безпорадність науки передається через фатальну помилку компілятора: «COMPILATION FAILED! ERROR 117: INVALID DESCRIPTOR». А спроби керувати емоціями ботів виражаються через код на кшталт `Imparam.HormoneCheckupOn (hc_Dopamine, FALSE)`.

2. Нейрофізіологія, мікробіологія та медицина Цей пласт лексики використовується для опису жажливих експериментів над людським тілом і свідомістю. Холодний медичний тон створює емоційний контраст із жорстокістю описуваних подій [2, с. 16].

- *Анатомія мозку та клітин:* синаптичні зв'язки, дендрити, аксони, лімбічна система, гіпоталамус, гематоенцефалічний бар'єр.

- **Гормони та хвороби:** дофамін (гормон, що відповідає за задоволення), альдостерон. Відчай та фізіологічні муки ботів передаються через опис «аддисонічного кризу» – гострої надниркової недостатності, що супроводжується падінням тиску, судомами та шокним станом.

- **Методи втручання:** електросудомна терапія (електрошок), магнітна стимуляція, ліпідна оболонка для нанороботів.

3. Фізика, вища математика та теорія хаосу Ця група термінів виконує метафоричну функцію. Математичні поняття стають уособленням непізнаного людського підсвідомого, яке неможливо контролювати [3, с. 30].

- **Теорія хаосу:** Кідрук використовує поняття нелінійних динамічних систем (хаотичних систем), що сильно залежать від початкових умов. Глобальною метафорою неконтрольованості ботів стає «детермінований хаос» [1, с. 158].

- **Фрактальна геометрія:** Фрактали (самовідтворювані фігури) виступають мостом між машиною та підсвідомістю. У тексті згадуються «множина Мандельброта», «крива Пеано», «сніжинка Коха». Реакція штучно створеного монстра на ці математичні абстракції (екстаз від їх споглядання) перетворює сухі математичні об'єкти на містичні, майже зловісні символи.

- **Інженерія:** турбомолекулярний насос, форвакуумний насос, температура абсолютного нуля (градуси Кельвіна).

Контраст як засіб творення емоційної напруги

У романі М. Кідрука «Бот» науково-технічна лексика виконує не лише номінативну, а й потужну системотвірну функцію, формуючи художній простір, який є водночас технічно точним і глибоко емоційно насиченим [4, с. 114]. Одним із головних інструментів створення саспенсу (атмосфери тривожної невизначеності та страху) у творі є **стилістичний прийом контрасту**. Автор майстерно зіштовхує холодну, беземоційну мову науки з жахливою, кривавою реальністю наслідків технологічних експериментів.

Цей контраст найяскравіше проявляється в епізодах, де нелюдські тортури й страждання описуються сухою мовою медичних чи фізичних звітів. Наприклад, страшна смерть піддослідного шимпанзе Гобліна пояснюється суто механічним процесом: колонії нанороботів у його корі головного мозку з'єднуються у плати, які стають твердими, як сталь, і починають тиснути на мозок, викликаючи нестерпний біль, від якого тварина гине в муках.

Ще сильніший когнітивний дисонанс та емоційний шок у читача викликає розповідь лікаря Ральфа Доєрнберга про експерименти над немовлятами-клонами. Науковець беземоційно констатує, що з десятого дня після народження до дітей регулярно застосовували електросудомну терапію (електрошок), аби випалити їхню свідомість. Найстрашніше те, що лікар не вбачає в цьому садизму, холоднокровно виправдовуючи катування немовлят струмом як **«виробничу необхідність»**.

Емоційна напруга посилюється також через **семантичне знеособлення живих істот**. Людські здібності та психіка розглядаються крізь призму комп'ютерних налаштувань: Доєрнберг пропонує уявити панель, де можна просто вивести на максимум регулятори «швидкість реакції» чи «точність оцінки ситуації». Зіткнення раціонального наукового підходу з ірраціональним жахом (появою безжальної «пси-хостоти», що виникла з колективного несвідомого ботів) формує атмосферу безпорадності [1, с. 158].

Метафорика теорії хаосу та фракталів

У романі М. Кідрука «Бот» фізико-математичні концепти виходять за межі суто наукового тла і стають глибокою філософською метафорою непізнаності людської свідомості та непередбачуваності наслідків наукового втручання в природу [1, с. 160].

Ключовим елементом цієї терміносистеми є «теорія хаосу» – наука про складні нелінійні динамічні системи, поведінка яких є строго детермінованою, але колосально залежить від початкових умов. Автор наголошує, що людський мозок, будучи неймовірно складною мережею з мільярдів нейронів, також підпорядковується законам хаосу, тому штучне втручання в такі системи завжди загрожує непередбачуваними наслідками. Створений ученими рій нанороботів у головах піддослідних є типовою хаотичною системою, здатністю якої до самонавчання неможливо керувати повністю. Катастрофічні події у творі виступають глобальною метафорою того, як приховане «підсвідоме» сучасної науки проривається назовні у вигляді неконтрольованого монстра [3, с. 30].

Візуальним та естетичним виявом хаосу в романі стає фрактальна геометрія. Фрактали – це фігури, що здатні повторювати самі себе при різних масштабах, саме вони математично описують форму складних природних об'єктів (від кровоносної системи до турбулентних вихрів). У творі ці сухі математичні абстракції набувають містичного та зловісного забарвлення, оскільки стають єдиним засобом комунікації між людьми та

«психоістотою» (матеріалізованим колективним несвідомим ботів). Відчуття моторошності каталізується в сцені, де неконтрольований бот різкими, механічними рухами власноруч малює на папері фрактал «сніжинка Коха».

Апогеєм цієї взаємодії є епізод, коли програміст Тимур генерує на комп'ютері «множину Мандельброта» – найвідоміший фрактал і символ нової ери в геометрії [5, с. 107]. Побачивши це складне зображення, непізнана психоістота впадає у стан трансу та реагує екстатичним повідомленням на моніторі: «ПРЕКРАСНО ПРЕКРАСНО ПРЕКРАСНО», вимагаючи показувати ще і ще.

Головний герой приходить до висновку, що монстр дивиться на фрактали, як у дзеркало. Психоістота бачить у них споріднену хаотичну природу рою нанороботів та базові принципи організації власного світу. Таким чином, фрактальна метафорика стає потужним художнім інструментом, що візуалізує головний конфлікт: зіткнення раціональної математики з ірраціональною і жахливою безоднею колективного підсвідомого.

Термінологія як засіб психологічної індивідуалізації персонажів

У романі М. Кідрука «Бот» наукова, технічна та іншомовна лексика виступає не лише тлом для розвитку сюжету, а й потужним інструментом психологічної індивідуалізації дійових осіб. Спеціалізовані терміни й мовленнєві особливості дозволяють підкреслити професійну експертизу персонажів, їхню належність до певних соціальних чи наукових середовищ, а також відтворити їхній емоційний стан у кризових ситуаціях. Дослідники зазначають, що через експресивну фахову лексику автор створює мовленнєву характеристику героїв, увиразнює оповідь та передає глибину їхніх психологічних колізій [4, с. 115].

Найбільш показово цей прийом реалізовано через двох ключових персонажів: програміста Тимура Коршака та лікаря-нейрофізіолога Ральфа Доєрнберга, які представляють різні дослідницькі галузі та по-різному використовують фахову мову для психологічного захисту.

1. Логіка коду як реакція на паніку (образ Тимура Коршака) Для головного героя, айтивця Тимура, термінологія програмування є природним способом мислення та спробою раціоналізувати жахливу дійсність. Опинившись в екстремальній ситуації віч-на-віч із непізнаним злом, він намагається приборкати живих істот (ботів) методами написання комп'ютерних макросів. Його відчайдушні спроби підкорити біологічну аномалію виражаються через реальні рядки коду, наприклад, спробу заблокувати зивання до штучного стимулювання центру задоволення через функцію `Impagam.HormoneCheckupOn(hc_Dopamine, FALSE)`.

Психологічний злам і абсолютна безпорадність людини перед власним творінням ілюструється через сухе системне повідомлення, яке бачить герой: «COMPILATION FAILED! ERROR 117: INVALID DESCRIPTOR». Для Тимура ця помилка компілятора стає метафорою фатальної неможливості повернути контроль над ситуацією та власним життям. Таким чином, термінологія ІТ-сфери стає мовою його внутрішньої паніки та екзистенційної кризи.

2. Медична термінологія як механізм дегуманізації та психологічного захисту (образ Ральфа Доєрнберга) Зовсім іншу психологічну функцію виконує лексика у мовленні вчених-творців, зокрема нейрофізіолога Ральфа Доєрнберга. Для нього холодна медична та біохімічна термінологія виступає своєрідним психологічним щитом, що дозволяє дистанціюватися від моральної відповідальності за нелюдські експерименти. Розповідаючи про катування немовлят-клонів струмом задля випалювання їхньої свідомості, він ховається за терміном «електросудомна терапія» та холоднокровно називає це «виробничою необхідністю».

Вчені уникають слова «люди» чи «діти», використовуючи натомість терміни-евфемізми: «перспективні бойові одиниці» (New Generation Fighter) [5, с. 46] або «боти». Зведення складного функціонування людського мозку до механістичних понять («синаптичні зв'язки», «дендрити», «аксони», «ліпідна оболонка») дозволяє їм виправдати своє втручання в природу. Цей різкий контраст між науково-технологічним бекграундом і трагічними людськими долями створює додатковий рівень психологічного напруження в романі.

Висновки. Проведений аналіз роману М. Кідрука «Бот» дає змогу зробити такі узагальнення щодо ролі та експресивного потенціалу наукової термінології у творі:

1. Системотвірна функція та естетизація науки. У художньому просторі технотрилера науково-технічна лексика виходить за межі суто інформативної функції. Вона є органічним інструментом побудови сюжету та виконує системотвірну функцію, формуючи художній світ, який є водночас достовірним, технічно точним та глибоко емоційно насиченим. Через введення в текст реальних алгоритмів, законів фізики та медичних діагнозів автор перетворює суху науку на потужний естетичний засіб.

2. Саспенс і психологічна напруга через контраст. Беземоційна, раціональна мова програмування, фізики та медицини різко контрастує з описом кривавих сутичок, жорстоких експериментів над дітьми-клонами та нелюдських катувань. Цей когнітивний дисонанс стає головним механізмом генерування саспенсу – атмосфери постійної тривоги, непевності та ірраціонального жаху.

3. Глобальна метафоризація та моделювання конфлікту. Фізико-математичні концепти (фрактали, теорія хаосу) та IT-термінологія виступають глобальною метафорою непізнаності людського мозку й підсвідомого. Вони візуалізують центральний конфлікт технотрилера: фатальне зіткнення людського рацію та неконтрольованої природи – колективного несвідомого («психоістоти»), що вирвалося назовні через вживлені в мозок нанотехнології.

4. Засіб психологічної та соціальної індивідуалізації. Фахова лексика та іншомовні терміни слугують дієвим засобом мовленнєвої характеристики персонажів, підкреслюючи їхню професійну ідентичність і приналежність до наукового соціуму. Водночас, через неможливість пояснити криваві збої алгоритмів сухими термінами, автор ілюструє глибоку психологічну кризу, паніку та екзистенційну безпорадність героїв перед власним творінням.

5. Екзистенційне та філософське застереження. Завдяки специфічному використанню наукового бекграунду роман переростає межі простої розважальної літератури. Твір порушує гострі етичні проблеми сьогодення: моральний вибір науковця, відповідальність творця за свій винахід і небезпеку перетворення досягнень науки на некеровану зброю масового знищення. Криза в Атакамі стає символічним наслідком гордині сучасної науки, яка, намагаючись підкорити природу, забуває про гуманістичні та етичні межі.

Отже, наукова термінологія в романі «Бот» є не просто стилістичним тлом для розвитку подій. Вона виступає самостійним експресивним засобом, який формує напружену емоційну тональність твору, розкриває психологію персонажів і доносить до читача головне філософське послання про непередбачуваність і катастрофічність втручання людини в найглибші таємниці природи.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на те, що питання експресивного потенціалу наукової термінології у фокусі моделювання емоційного простору художнього тексту залишається відкритим і потребує глибшого аналізу, перспективи подальших мовознавчих досліджень є доволі широкими. Насамперед доцільним вбачається розширення емпіричної бази шляхом залучення інших романів Макса Кідрука та загалом сучасних українських технотрилерів, специфіка яких вимагає особливого мовного оформлення та глибокого науково-технічного бекграунду. Перспективним напрямом також є поглиблене порівняльне вивчення того, як суха та беземоційна лексика різних спеціалізованих галузей трансформується на засіб емоційного впливу в інших жанрових формах. Крім того, актуальним може стати комплексний лінгвістичний аналіз взаємодії наукової термінології з іншими стилістичними та синтаксичними засобами для створення саспенсу й психологічної індивідуалізації персонажів у сучасній літературі.

Література

1. Віраг Е., Чонка Т. Екзистенційний вибір героїв на тлі глобальних катастроф у технотрилерах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс». *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*. 2024. № 2. С. 153–169.
2. Возна І. Саспенс як інструмент формування напруженої дії в романі «Бот» Максима Кідрука. *Попілля. Філологічні студії : електронний збірник наукових праць*. Хмельницький, 2020. Вип. 13. С. 15–22.
3. Донський В. В. Характер конфлікту в технотрилері «Бот» Макса Кідрука. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку науки та освіти : зб. матеріалів III Міжн. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 24-26 квітня 2025 р.)*. Полтава, 2025. С. 29–30.
4. Жекецька Г. Жанрова та стилістична специфіка творчості Макса Кідрука. *Studia Ukrainica Posnaniensis*. 2023. Т. XI, № 1. С. 109–119.
5. Кідрук М. Бот. Атакамська криза : роман. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2023. 544 с.
6. Костецька Л. О. Жанр трилера в творчості М. Кідрука. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки*. 2015. № 2. С. 133–137.
7. Лагодич Г. Р., Ковалевська Т. Ю. Лексико-семантичні аспекти технотрилера в українському перекодованому просторі. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку науки та освіти : збірник матеріалів III міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 24-26 квітня 2025 р.)*. Полтава, 2025. С. 32–37.
8. Пасько І. В. Жанрово-стильова специфіка технотрилерів Макса Кідрука. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Філологія. Літературознавство*. 2016. Т. 276, Вип. 264. С. 86–91.



УДК 811.111'1'25:57

ЛІНГВІСТИЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ БІОЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Рогаль Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Міщенко Т. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов

У статті розглянуто основні лінгвістичні труднощі перекладу біологічної термінології в документальному дискурсі. Проаналізовано проблеми еквівалентності, полісемії, міжмовної варіативності, стандартизації та адаптації термінів для широкої аудиторії. У роботі розглянуто приклади перекладу біологічної термінології в англомовному документальному серіалі «Планета Земля» українською мовою. Доведено, що ефективний переклад термінології потребує поєднання мовної компетентності перекладача, знання предметної сфери та врахування комунікативної мети тексту.

Ключові слова: переклад, біологічна термінологія, документальний дискурс, еквівалентність

Постановка проблеми. Сучасний розвиток науки та активне поширення науково-популярного контенту сприяють зростанню ролі спеціалізованої термінології у міжкультурній комунікації. Біологічна термінологія широко функціонує не лише у вузькопрофесійних текстах, а й у документальних фільмах, популярних наукових виданнях, освітніх матеріалах і медіапросторі. Вимоги до якості перекладу зростають, оскільки перекладач повинен забезпечити одночасно точність передачі наукового змісту та зрозумілість тексту для цільової аудиторії [4].

Особливу складність становить переклад біологічної термінології, оскільки вона характеризується високим рівнем спеціалізації, значною кількістю найменувань латинською та грецькою мовами, а також варіативністю відповідників у різних мовах [5]. Труднощі виникають під час вибору між транслітерацією, калькуванням, описовим перекладом або використанням усталеного нормативного відповідника. Крім того, на перекладацькі рішення впливають контекст, жанрові особливості тексту та рівень підготовки аудиторії [6].

Проблема перекладу спеціалізованої термінології є актуальною через активний розвиток міжнародної наукової комунікації та процеси глобалізації. У зв'язку з цим виникає потреба у стандартизації термінів та дотриманні міжнародних номенклатур. Неправильний або невдалий переклад може призвести до спотворення змісту, втрати точності або непорозуміння у професійному середовищі.

Дослідження лінгвістичних труднощів перекладу біологічної термінології є важливим як для теорії перекладу, так і для практичної діяльності перекладачів, які працюють із документальними кінотекстами [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми перекладу спеціалізованої термінології неодноразово ставали предметом дослідження як українських, так і зарубіжних науковців. Значну увагу питанням термінознавства та перекладу наукової лексики приділяли Карабан В. І., Черноватий Л. М., Кальниченко О. А., Каминін І. М., Вороніна К. В. та інші дослідники. У працях зазначених авторів розглядаються принципи формування термінологічних систем, особливості функціонування термінів у різних мовах і способи досягнення еквівалентності під час перекладу.

Карабан В. І. дослідив переклад англомовної наукової та технічної літератури, наголошуючи на необхідності врахування контексту та специфіки галузевої термінології [2, с. 11]. Дослідник зазначив, що навіть міжнародні терміни не завжди мають повну семантичну відповідність у різних мовах, а тому перекладачеві необхідно орієнтуватися на нормативні джерела й професійне вживання.

Науковці підкреслюють, що використаний термін має бути не лише точним, а й функціонально придатним у певному мовному середовищі. Це особливо актуально для біологічної термінології, де значна частина понять має міжнародний характер.

Черноватий Л. М. у своїх дослідженнях звернув увагу на комунікативний аспект перекладу та необхідність адаптації спеціалізованої лексики до потреб адресата [3]. У документальних текстах перекладач часто змушений балансувати між науковою точністю та доступністю викладу, використовуючи описовий переклад або додаткові пояснення [4, с. 122].

Зарубіжні дослідники також приділяють увагу перекладу термінології природничих наук. У своїх працях Пітер Ньюмарк і Юджин Найда аналізують питання перекладацької еквівалентності, прагматичної адаптації та впливу контексту на вибір перекладацьких стратегій. Дослідники наголошують, що термінологічний переклад вимагає не лише мовних знань, а й розуміння предметної галузі.

Попри значну кількість наукових праць, питання перекладу біологічної термінології у документальному дискурсі потребує подальшого дослідження. Особливо актуальними залишаються проблеми адаптації термінів для широкої аудиторії, перекладу полісемічних одиниць і дотримання сучасних стандартів української термінології.

Метою статті є аналіз основних лінгвістичних труднощів перекладу біологічної термінології з англійської мови українською, визначення найпоширеніших перекладацьких проблем і способів їхнього розв'язання в документальному кінодискурсі. Для досягнення поставленої мети необхідно охарактеризувати особливості біологічної термінології, проаналізувати основні труднощі перекладу спеціалізованих термінів і дослідити роль контексту у виборі перекладацьких відповідників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Біологічна термінологія – це складна та багаторівнева система, що охоплює назви живих організмів, процесів, явищ і структур. Значна частина таких термінів має латинське або грецьке походження, тому забезпечує міжнародну уніфікацію. Водночас навіть такі терміни не гарантують повної тотожності значень у різних мовах.

Однією з основних проблем перекладу є питання еквівалентності. Часто англійський термін має кілька українських відповідників, які відрізняються ступенем усталеності або сферою вживання. Наприклад, термін *environment* перекладається як «довкілля» або «середовище». Вибір конкретного варіанта залежить від контексту. «*Pollution has a devastating impact on the environment. – Забруднення має руйнівний вплив на довкілля. – Забруднення має руйнівний вплив на навколишнє середовище*» [12, 13]. Перший варіант є більш природним і поширеним у сучасному екологічному дискурсі української мови. Другий варіант є ширшим за значенням і частіше використовується у наукових або навчальних текстах. Це демонструє залежність вибору відповідника від жанру й цільової аудиторії [5].

Особливу роль у перекладі відіграє контекст. Один і той самий термін може мати різні значення залежно від галузі знань. Наприклад, слово *adaptation* у біології означає «адаптацію» як процес пристосування організму до умов середовища, тоді як у гуманітарних науках воно може позначати «пристосування». Перекладач повинен правильно визначити значення терміна саме в конкретному контексті. Наприклад: «*Polar bears developed adaptation mechanisms to survive in cold climates. – Полярні ведмеді адаптувалися для виживання в холодному кліматі*» [12, 13].

Складність також полягає у перекладі назв видів тварин і рослин. У міжнародній науковій практиці часто використовують латинські назви, проте в популярних текстах нерідко застосовуються національні відповідники. Наприклад, *Caribou* перекладається як «олень карibu» або ж «північний олень», а *Phocoena phocoena* – «фоцена звичайна» або «морська свиня» [12, 13]. Це видно на прикладі речення «*The Arctic fox or Vulpes lagopus changes its fur color during the year. – Песець змінює колір хутра протягом року*» [12, 13]. Перекладач використовує усталений український відповідник «песець», а не буквально калькування «арктична лисиця». Це дозволяє дотриматися норм української біологічної номенклатури. Проблеми виникають тоді, коли в українській мові відсутній усталений відповідник або існує кілька варіантів перекладу.

Ще важливим аспектом виступає проблема полісемії. Багато біологічних термінів функціонують у різних галузях із частково відмінними значеннями. Наприклад, у реченні «*The rainforest ecosystem supports thousands of species*» перекладається як «*Екосистема тропічного лісу підтримує існування тисяч видів*» [12, 13], де термін *ecosystem* у широкому значенні позначає екосистему як природний комплекс організмів і середовища їхнього існування. Однак у переносному значенні цей термін використовується для опису взаємопов'язаних систем у технологіях або економіці. У таких випадках перекладач має враховувати не лише словникове значення, а й тематичний контекст.

У документальному дискурсі особливо важливим є поєднання точності та доступності. Перекладач повинен адаптувати складну термінологію для широкої аудиторії без втрати основного змісту. Це може здійснюватися за допомогою описового перекладу або введення додаткових пояснень [5].

Вибір форми перекладу залежить від норм цільової мови та комунікативної ситуації. У більшості документальних кінотекстів використовуються традиційні екзоніми (*the Amazon River – Амазонка, the Sahara Desert – Сахара*) [12, 13], оскільки вони є зрозумілішими для глядача.

Важливим фактором є стандартизація термінів. У біології існують міжнародні класифікації та номенклатури, яких необхідно дотримуватися під час перекладу. Перекладач повинен орієнтуватися на авторитетні джерела, словники та офіційні стандарти. Недотримання термінологічних норм може

призвести до спотворення наукового змісту. Неправильний переклад назв видів або процесів може змінити смисл тексту та створити хибне уявлення про описуване явище.

Окремої уваги потребує необхідність врахування жанру тексту. У вузькоспеціалізованих кінотекстах переклад має бути максимально точним і термінологічно стандартизованим. Натомість у документальних фільмах допускається певна адаптація термінології для полегшення сприйняття [10].

Наприклад, у науковому тексті термін *carnivorous plant* перекладається як «рослина-хижак», тоді як у документальному кінотексті перекладач обрав варіант, який є зрозумілішим і природнішим для читача. Наприклад, речення англійською мовою у документалістиці: «*Dionaea muscipula is a carnivorous plant that captures insects to obtain nutrients*» українською мовою перекладається як «Венерина мухоловка – це рослина-хижак, яка ловить комах, щоб отримувати поживні речовини». А в документальному серіалі використовується такий переклад: «Венерина мухоловка – це хижа рослина, що живиться комахами» [12, 13]. У науковому перекладі використовується термінологічно точний відповідник «рослина-хижак», який відповідає нормам спеціалізованого стилю. Натомість у документальному дискурсі перекладач обирає варіант «хижа рослина», оскільки він є природнішим для сприйняття глядачем і краще відповідає вимогам аудіовізуального перекладу.

Важливу роль у перекладі відіграє також комунікативна мета тексту. Якщо головною метою є інформування широкої аудиторії, перекладач може свідомо спрощувати окремі терміни або додавати пояснення. Якщо ж текст орієнтований на фахівців, пріоритет надається точності та відповідності міжнародним стандартам.

Таким чином, переклад біологічної термінології потребує комплексного підходу. Перекладач має не тільки володіти мовою, а й розуміти специфіку предметної галузі, орієнтуватися в міжнародній номенклатурі та враховувати потреби цільової аудиторії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Лінгвістичні труднощі перекладу біологічної термінології зумовлені як особливостями функціонування спеціалізованої лексики, так і необхідністю забезпечення точності та зрозумілості перекладу. Основними проблемами є міжмовна еквівалентність, термінологічна варіативність, стандартизація термінів і переклад міжнародних назв.

Дослідження показало, що ефективний переклад біологічної термінології потребує врахування контексту, жанру тексту та рівня підготовки аудиторії. У документальному кінодискурсі особливого значення набуває адаптація складної термінології для неспеціалістів, що може здійснюватися за допомогою описового перекладу або додаткових пояснень.

Важливу роль відіграє дотримання міжнародних номенклатур і використання нормативних українських відповідників. Перекладач повинен орієнтуватися на авторитетні джерела та сучасні стандарти термінології, щоб уникнути змістових помилок і забезпечити уніфікованість перекладу.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому аналізі перекладу біологічної термінології в аудіовізуальному перекладі документальних фільмів.

Література

1. Абабілова Н. М., Усаченко І. В. Аудіовізуальний переклад як виклик для сучасних перекладачів. *Вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 2. С. 79-85.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. - Вінниця: Нова книга, 2004. – 576 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. 464 с.
4. Перванчук Т. Б. Аудіовізуальний переклад: основні види та особливості. *Волинський національний університет ім. Лесі Українки*. 2021. №4. С. 121-126.
5. Переклад англомовних науково-технічних текстів: енергія, природні ресурси, транспорт : книга для викладача до навчального посібника для студентів вищих закладів освіти / [Черноватий Л. М., Кальниченко О. А., Каминін І. М., Вороніна К. В.];. – Вінниця : Нова Книга, 2017. – 86 с.
6. Díaz Cintas J. Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 272
7. Newmark P. A Textbook of Translation. London : Prentice Hall, 1988.
8. Nida E. A., Charles R. T. The Theory and Practice of Translation, With Special Reference to Bible Translating, Leiden: Brill, 1969. P. 200.
9. Nida E. Toward a Science of Translating. Leiden : Brill, 1964.
10. Sydorenko L. M., Bereza L. O., Hrechukha L. O. The problem of derivational normativity in terminology: theoretical foundations of Ukrainian terminology: *Закарпатські філологічні студії*. 2022. В. 26. Т. 1. С. 21-26 URL: <http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/index.php/26-1-2022>

11. What Are The Main Translation Methods And Techniques?: *вебсайт*. URL: <https://into23.com/blog/what-are-the-main-translation-methods-and-techniques/> (дата звернення: 31.01.2026).

Джерела ілюстративного матеріалу

12. Серіал «Планета Земля» 1 сезон українською онлайн. UaSerials. URL: <https://uaserials.my/6319-planeta-zemlya.html> (дата звернення: 23.04.2026).

13. «Planet Earth». Netflix. URL: <https://www.netflix.com/ua/title/70219642> (дата звернення: 23.04.2026).



УДК 070:004.738.5:655.4/.5

ЖУРНАЛ «VOGUE UKRAINE»: ТЕМАТИКА, РУБРИКАЦІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Савчук Олена, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV 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 роботі досліджено особливості функціонування сучасного глянцевого видання в умовах цифрової трансформації на прикладі «Vogue Ukraine». Проаналізовано структуру, тематичне наповнення та редакційну політику друкованої та електронної версій журналу. Виявлено спільні риси та відмінності у моделях подання контенту, зокрема роль візуального складника та інтерактивних можливостей вебплатформи. Зроблено висновок, що успішність видання зумовлена поєднанням високих естетичних стандартів із гнучкою мультимедійною стратегією.

Ключові слова: електронне видання, друкований журнал, *Vogue Ukraine*, медіаплатформа, тематична структура, цифрова трансформація.

Здобуття інформаційними технологіями провідного місця в сучасному світі стало причиною цілої низки модифікацій та змін, що не змогли оминати і видавничу сферу. Популярним став формат продажу електронних книг, а журнали стали суб'єктом конкуренції між фізичним виданням та інтернет-версією для подання контенту на сайтах. Одним з варіантів збереження журналами успішності стало створення ними дублікаційних варіантів випусків, що де в чому аналогічні друкованим накладам, а де в чому мають свої особливості [3, с. 114-122]. Зазначаємо, що вивчення цих особливостей є необхідним для визначення успішної моделі сучасного проактивного видання, на яку могли б рівнятися новостворені редакції. Одним з яскравих прикладів таких видань є «Vogue Ukraine».

Об'єктом дослідження є друкована та електронна версія журналу «Vogue Ukraine» [5]. Предметом – структура, тематична характеристика друкованої та електронної версії. У дослідженні використано такі методи: аналіз, узагальнення, описовий, порівняння.

Міжнародно-відомий журнал «Vogue» в Україні з'явився у 2013 році. Характерною особливістю видання стало те, що одразу з появою на ринку було запущено і сайт компанії. За визначенням критиків глянець став чудовим доповненням для франшизи міжнародного медіабренду Condé Nast – найвпливовішого в моді у світі [1].

Тематика журналу є досить широкою. Хоча основна увага приділяється моді, на його сторінках також висвітлюються питання культури, мистецтва, краси та суспільних тенденцій. Значне місце займають інтерв'ю з відомими особистостями, серед яких дизайнери, моделі, актори, митці та представники креативних індустрій. Це дозволяє сформувати цілісне уявлення про сучасний культурний простір.

Редакційна політика вирізняється прагненням до концептуальної цілісності та довершеності. Хоча структура журналу не має жорстко закріпленої рубрикації, у його змісті стабільно простежуються ключові тематичні напрями. Зокрема, блок «Про моду» репрезентує актуальні тенденції, дизайнерські колекції та аналітичні матеріали про розвиток індустрії. Водночас значна увага приділяється візуальному компоненту – авторським фотопроєктам, які не лише ілюструють текст, а й виступають художнім висловлюванням [4].

Не менш важливою є рубрика «Культура», що формує інтелектуальне наповнення видання. У її межах публікуються інтерв'ю з представниками креативних індустрій, а також матеріали, присвячені кінематографу, музиці, літературі та сучасному мистецтву. Саме ця частина журналу підкреслює його дистанціювання від суто розважального формату і наближає до аналітичного медіа.

Рубрика «Краса» виконує переважно рекомендаційну функцію, проте подача матеріалу залишається витриманою у загальному стилі видання – з акцентом на експертність та актуальність. У свою чергу,

«Lifestyle» охоплює ширший спектр тем, пов'язаних із повсякденними практиками, подорожами, психологією та саморозвитком, формуючи певну модель сучасного способу життя.

При вивченні онлайн платформи журналу помітною стає відсутність чіткої рубрикації. Проте, на відміну від друкованої версії, де розділи визначаються інформаційними лідами на сайті журналу існують чітко встановлені категорії новин. Так, серед основних гіперпосилань є: «Leaders», «Мода», «Краса», «Культура», «Покази», «Vogue UA in English», «Гороскоп 2026», «Video». Також присутня і архівна сторінка, що дозволяє не лише отримати доступ до «застарілих» новин, але й побачити внутрішню складову роботи журналу – історію його засновників, авторів, редакційної колегії та всіх, хто був дотичним до його створення на початковому етапі.

Новини в мережі активно супроводжуються гіпертекстуальним контентом та інтеграціями у соціальних мережах. Такий підхід дає можливість більш якісної взаємодії аудиторії з виданням, дозволяє без зайвих фінансових вкладень отримати необхідну кількість маркетингово-вигідної уваги та інтересу до змісту. Редакція регулярно оновлює матеріал, що дає змогу сприймати сторінку журналу не як щомісячник, а як активний корисний ресурс з найактуальнішими деталями життя моди. Зовнішньо сайт виглядає динамічно та лаконічно. У зв'язку з необхідністю відповідати «модній репутації» журналу він лише підсилює його преміальність своїм зовнішнім виглядом. Водночас зберігається єдність стилю між друкованою та цифровою версіями, що зміцнює впізнаваність бренду [2].

Отже, журнал «Vogue Ukraine» є прикладом медіа, яке органічно поєднує естетичну складову з аналітичним підходом до висвітлення тем. Його успішність зумовлена не лише належністю до міжнародного бренду, а й здатністю адаптувати глобальні стандарти до локального контексту. Перспективи розвитку видання пов'язані з подальшою цифровою трансформацією, розширенням мультимедійних форматів та поглибленням взаємодії з аудиторією.

Література

1. Вайсберг О. Технологія створення медіа бренду: монографія. Київ: Академія. 2021. 192 с.
2. Гриценко О. М. Мас-медіа у світі інноваційних трансформацій. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2020. 384 с.
3. Мироненко Г. В. Еволюція цифрових платформ друкованих ЗМІ: від дублювання до мультимедійності. *Вісник Львівського університету. Серія: Журналістика*. 2023. Вип. 52. С. 114–122.
4. Шевченко В. Є. Візуалізація контенту в сучасних медіа: навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2022. 240 с.
5. Vogue Ukraine. URL: <https://www.vogue.ua> (дата звернення: 27.03.2026).



УДК 94:329.73(477):354.31(47+57)»1914/1916»

УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ РУХ У РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В ОЦІНКАХ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У 1914–1916 РОКАХ

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

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Потапенко М. В.**, кафедра історії України та політології.

У статті досліджується український національний рух у роки Першої світової війни крізь призму оцінок Міністерства внутрішніх справ Російської імперії. Розглянуто історичні умови розвитку українських земель у складі імперії, а також проаналізовано діяльність українських політичних організацій, зокрема Союзу визволення України та Головної української ради.

Особливу увагу приділено аналізу доповідної записки МВС, у якій український рух трактувався як прояв «сепаратизму» та загроза територіальній цілісності імперії. Висвітлено ставлення імперської влади до мовного питання, політичної активності українців та їхніх міжнародних контактів.

Ключові слова: українське питання, національний рух, Перша світова війна, Міністерство внутрішніх справ, Союз визволення України, Російська імперія, Німеччина, Австро-Угорщина.

Період Першої світової війни став важливим етапом у розвитку українського національного руху. Українські землі опинилися в центрі воєнного протистояння між великими державами, що сприяло

активізації політичного життя та формуванню ідей державності [4, с. 65]. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ставлення імперської влади до українського руху, зокрема через аналіз офіційних документів Міністерства внутрішніх справ Російської імперії. Такий підхід дає змогу глибше зрозуміти механізми сприйняття українського питання в умовах війни та імперської політики.

Проблематика українського національного руху в роки Першої світової війни знайшла відображення у працях В. Венгерської, О. Реєнта, О. Рубльова та інших українських дослідників [1; 2; 4; 6; 7]. Водночас оцінки українського руху з боку імперських владних структур, зокрема Міністерства внутрішніх справ, потребують подальшого аналізу [5, с. 3–6].

Вивчення цієї проблеми є важливим для розуміння витоків формування української державницької ідеї, а також особливостей російської імперської політики щодо національних рухів. Крім того, дослідження дає можливість простежити трансформацію ставлення до українського питання в умовах воєнного часу та його вихід на міжнародний рівень.

Метою статті є дослідження особливостей сприйняття українського національного руху Міністерством внутрішніх справ Російської імперії у перші три роки Першої світової війни.

Розглянемо особливості розвитку українського національного руху в зазначений період.

У 1914–1915 роках українські землі перебували, з одного боку, у складі Російської імперії, а з іншого – під владою Австро-Угорщини. Із початком Першої світової війни вони стали одним із головних театрів бойових дій між двома імперіями. Українське населення та ресурси були безпосередньо залучені до воєнного протистояння: до російської армії було мобілізовано близько 3,5 млн осіб, а до австро-угорської – близько 300 тис. В українському суспільстві в цей час посилювалися процеси національного самоусвідомлення, що стало одним із ключових чинників активізації українського національного руху [4, с. 65].

Від перших днів війни Російська імперія прагнула нейтралізувати український рух у Галичині, який сприймався як загроза її ідеологічним засадам і політичним інтересам. Українці Галичини усвідомлювали цю небезпеку й намагалися діяти швидко й рішуче, щоб захистити власні національні інтереси. Саме в цьому контексті було сформовано добровільний військовий легіон Українських січових стрільців. Його особовий склад становив близько 2500 осіб, попри те, що кількість охочих вступити до легіону сягала 28 тис. Українські січові стрільці відіграли помітну роль у бойових діях проти російської армії та залишили вагомий слід в історії Першої світової війни.

Український рух в Наддніпрянській Україні був менш радикальним, ніж галицький, оскільки діяв в умовах суворої російської цензури та політичного контролю. Формально зберігаючи лояльність до імперії, українські діячі займалися «тихою роботою»: просвітництвом, поширенням ідей свободи, формуванням почуття власної гідності та національної свідомості [3, с. 42–45]. У цьому контексті характерною є позиція частини української інтелігенції: «Ми не вороги ідеї самостійної України, але питання про нашу державну самостійність може повстати лише тоді, як будуть розбиті кайдани царської неволі і російського державного централізму» [3, с. 47].

Російський уряд із підозрою ставився до будь-яких, навіть найменших, проявів прихильності до українського національного руху. Такі прояви викликали занепокоєння імперської влади, оскільки вона розглядала їх як потенційну загрозу втрати контролю над українськими землями. Це занепокоєння яскраво простежується в доповідній записці Міністерства внутрішніх справ Російської імперії. У міністерському документі 1916 року зазначалося: «Під південно-російським сепаратизмом або відщепенством ми розуміємо спроби послабити або розірвати зв'язок, що з'єднує малоросійське плем'я з великоросійським». За цим формулюванням простежується страх імперської влади перед можливістю перетворення українців на повноцінну політичну націю.

Українські політичні угруповання та організації спрямовували свої зусилля як на військово-політичну діяльність, так і на поширення власних ідей серед населення. Такі прояви «сепаратизму» Петроград ототожнював із діяльністю так званих «мазепинців», яких традиційно вважали зрадниками Російської імперії. У службових матеріалах зазначалося: «Плани мазепинців полягали в тому, щоб відірвати від Росії всю Малоросію до Волги та Кавказу і включити її до складу Австро-Угорщини в якості автономної одиниці».

Одним із головних діячів українського руху на теренах Наддніпрянської України імперська влада вважала Михайла Грушевського. Він відіграв важливу роль у розвитку українського національного руху, оскільки вмів об'єднувати навколо себе різні політичні середовища – від лібералів до радикальних соціалістів. Саме його здатність консолідувати українські сили привертала особливу увагу державних органів Петрограда. У службових записках зазначалося: «Задача Грушевського зводилася не тільки до того, щоб довести самобутність українсько-руського народу і відмінність його з іншими російськими

племенами (білоруси, великоруси), але й до піднесення його можливо більш абсолютно давнішим і відносно старості його гегемонії над цими племенами в минулому» [5, с. 15–21].

Ці оцінки свідчать про те, що концепція окремішності українського народу була неприйнятною для російського самодержавства. Царизм не визнавав історичної самобутності української нації й відкидав будь-які аргументи, які могли свідчити про існування України як окремого історичного та політичного суб'єкта.

Особливої уваги імперська влада надавала мовному питанню. Українська мова мала важливе значення для розвитку національного руху, адже виступала одним із базових чинників національної ідентичності [1, с. 43–44]. У доповідній записці Міністерства внутрішніх справ Російської імперії зазначалося: «Партизани українства принесли в 1905 р. в Росію вироблену ними для малоросів особливу книжну мову (українську мову). Мову цю українці свідомо застосовують у якості зброї боротьби проти росту руської» [5, с. 24].

Дотримуючись такої позиції, уряд прагнув ужити всіх можливих заходів для обмеження розвитку української мови. Стратегія царизму полягала в тому, щоб завдати удару по самому фундаменту національної свідомості українців, адже саме мова є одним із головних чинників, що відрізняє один народ від іншого.

Від початку війни численні українські організації та політичні угруповання зайняли антиімперську позицію. Лідери окремих українських політичних течій були зацікавлені в поразці Російської імперії у війні проти Австро-Угорщини та її союзників. Хоча прямих політичних зв'язків із Німеччиною українці на той час не мали, частина політичних діячів орієнтувалася на німецький чинник, оскільки бачила в ньому можливість послаблення спільного ворога – Російської імперії [2, с. 48–52]. Формула «українським соціалістам необхідно проголосити свої симпатії до ворогів Росії?» відображала настрої частини українських політичних кіл.

Задля пришвидшення краху Російської імперії західноукраїнські об'єднання, зокрема Союз визволення України, прагнули заручитися фінансовою та політичною підтримкою Німеччини. Відомі звернення до німецького імператора з проханнями про допомогу, які фіксувалися у відомостях Міністерства внутрішніх справ у Петрограді. В одному з документів зазначалося: «В 1915 р. в Мюнхені «Союзом визволення України» була видана брошура... дослівний текст такий: «Ми звертаємося до німецького імператора та до німецького народу з наполегливим та сердечним проханням звільнити нас від нашої довготривалої неволі і гніту та здійснити нам державну незалежність» [5, с. 58].

Для імперського уряду подібні заяви були серйозним сигналом. Вони свідчили про те, що український національний рух не лише набирав обертів, а й поступово виходив на міжнародний рівень.

Таким чином, український національний рух у роки Першої світової війни став одним із ключових чинників політичного та суспільного розвитку українських земель, що перебували у складі Російської та Австро-Угорської імперій. Оцінки цього явища, відображені в документах Міністерства внутрішніх справ Російської імперії, демонструють насамперед імперське бачення українського руху як потенційної загрози державній цілісності та політичній стабільності.

Аналіз службових записок і доповідних матеріалів засвідчує, що російська адміністрація розглядала український національний рух не як природний процес національного відродження, а як прояв «сепаратизму» або «відщепенства», спрямований на послаблення зв'язків між українським і російським населенням. У таких документах українська ідентичність трактувалася крізь призму концепції «єдиного російського народу», що зумовлювало заперечення окремішності українців як нації.

Особливу увагу імперські структури приділяли діяльності українських політичних і культурних діячів, зокрема М. Грушевського, якого розглядали як одного з ідеологів формування окремої української історичної та політичної традиції. Його наукові концепції оцінювалися владою як такі, що підривали імперську історіографічну модель і сприяли формуванню української національної свідомості.

Важливим об'єктом імперської політики стала також українська мова, яка в документах МВС Російської імперії прямо визначалася як «засіб політичної боротьби». Таке трактування свідчить про усвідомлення владою ролі мови як базового елементу національної ідентичності та водночас пояснює репресивні заходи щодо її використання й розвитку.

В умовах Першої світової війни український національний рух набув нових форм організації та політичної активності. Частина політичних сил орієнтувалася на міжнародний контекст війни, сподіваючись використати протистояння імперій для реалізації національних інтересів. Діяльність таких організацій, як Союз визволення України, свідчила про поступову інтернаціоналізацію українського питання.

Отже, документи Міністерства внутрішніх справ Російської імперії є важливим історичним джерелом, що дає змогу не лише реконструювати офіційну позицію імперської влади щодо українського руху, а й

виявити глибинні суперечності між імперською централістською політикою та процесами українського національного відродження. У підсумку саме в роки Першої світової війни український рух набув виразних ознак політичної суб'єктності, що стало важливою передумовою подальших державотворчих процесів ХХ століття.

Література

1. Венгерська В. Світова війна як індикатор процесу формування націй: на прикладі українців Австро-Угорської та Російської імперій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Історія*. 2009. Вип. 23. С. 40–48.
2. Головченко В. І., Солдатенко В. Ф. Українське питання в роки Першої світової війни : монографія. Київ : Парламентське вид-во, 2009. 448 с.
3. Дорошенко Д. З історії української політичної думки за часів світової війни. Прага: 1936. 99 с.
4. Замлинський Т. І. Український національно-визвольний рух у 1914–1916 рр. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2010. № 670. С. 65–69.
5. Записка про український рух за 1914–1916 роки з коротким начерком історії цього руху. Міністерство внутрішніх справ Російської імперії. Департамент поліції. Петербург, 1916. 75 с.
6. Реєнт О. Україна в Першій світовій війні: сучасні науково-методологічні акценти. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*. 2007. Вип. 16. С. 88–103.
7. Рубльов О. Західноукраїнська інтелігенція у загальнонаціональних політичних та культурних процесах (1914–1939). Київ, 2004. 648 с.



УДК 373.3.016:811.111'243:81'342.7

ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛІНГУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Токар Ірина, 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.

У статті розглянуто сторітелінг як ефективний інструмент розвитку навичок аудіювання молодших школярів на уроках англійської мови. Проаналізовано теоретичні засади застосування методу розповіді та його переваги в контексті початкової іншомовної освіти. Описано авторську програму педагогічного дослідження, реалізовану протягом чотирьох тижнів роботи з учнями 4 класу і представлену циклом із восьми сторітелінг-уроків. Визначено основні етапи, прийоми та умови ефективного впровадження методу в навчальний процес. Обґрунтовано, що систематичне використання наративних текстів сприяє розвитку мотивації до слухання, збагаченню лексичного запасу та формуванню комунікативних умінь учнів початкової школи.

Ключові слова: сторітелінг, аудіювання, англійська мова, початкова школа, молодші школярі, комунікативна компетентність, іншомовна освіта.

Постановка проблеми. Реформа Нової української школи суттєво змінила підходи до організації навчання іноземних мов у початковій ланці освіти, зробивши пріоритетом розвиток комунікативної компетентності учнів. Серед видів мовленнєвої діяльності особливе місце посідає аудіювання – рецептивний процес сприйняття та розуміння усного мовлення, який є фундаментом для опанування всіх інших мовленнєвих умінь. Дитина засвоює мову, спочатку чуючи і розуміючи, а вже потім починаючи говорити, читати й писати [3].

Проте традиційні прийоми навчання аудіювання, а саме прослуховування аудіозаписів, виконання тестових завдань, не завжди відповідають психологічним особливостям молодших школярів, яким притаманні образність мислення, потреба в емоційному залученні та опора на конкретний досвід [7]. Сторітелінг як методичний прийом здатний усунути цю прогалину, адже розповідь мотивує дітей слухати, утримує їхню увагу й природно занурює у мовне середовище. Попри зростаючий інтерес педагогів до цього підходу, питання його систематичного застосування саме для розвитку аудіювання в початковій школі залишається недостатньо розробленим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя навчання аудіювання закладено у фундаментальних працях Дж. Філда [3] та М. Роста [7], які розглядають сприйняття усного мовлення як активний когнітивний процес, що передбачає декодування звукового сигналу, побудову смислу та постійну взаємодію наявних знань зі слуховим входом. Психологічні й методичні особливості навчання дітей іноземної мови висвітлено у роботах Л. Камерон [1], яка наголошує на значенні образного, контекстуально насиченого навчального матеріалу для цієї вікової групи.

Безпосередньо питанням сторітелінгу як інструменту навчання іноземних мов присвячені роботи Г. Елліс і Дж. Брустера [2] та Е. Райта [10], які детально описують методику роботи з оповіданням на різних етапах уроку та обґрунтовують її ефективність для молодших школярів. Серед вітчизняних дослідників варто відзначити В. І. Павлюк [5], яка розглянула можливості цифрового сторітелінгу для формування мовленнєвої компетенції учнів початкової школи на уроках англійської мови.

Мета дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична перевірка використання сторітелінгу як засобу розвитку навичок аудіювання на уроках англійської мови в 4 класі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання є первинним каналом засвоєння іноземної мови: дитина спочатку сприймає мовлення на слух і лише після цього починає продукувати власні висловлювання. Дж. Філд визначає аудіювання як складний багатоетапний процес, що потребує одночасної активації фонологічних, лексичних і граматичних механізмів [3]. Для молодших школярів цей процес є особливо ресурсоємним через обмежений мовний досвід, тому вирішального значення набувають якості і привабливості навчального матеріалу, а також характер його подачі.

Сторітелінг як інструмент навчання через розповідь автентичних або адаптованих оповідань відповідає цим вимогам органічним чином. Г. Елліс і Дж. Брустер зазначають, що розповіді дозволяють дітям «занурюватися» в іноземну мову природно: вони сприймають мову не як формальний предмет, а як засіб переживання захопливої пригоди [2]. Л. Камерон підкреслює, що наративний контекст суттєво полегшує засвоєння нової лексики, оскільки слова з'являються у значущих та емоційно забарвлених ситуаціях, а не у вигляді ізольованих списків для заучування [1].

Методично грамотне застосування сторітелінгу для розвитку аудіювання передбачає три взаємопов'язані етапи. Етап до-аудіювання (pre-listening) спрямований на активізацію фонових знань учнів: демонстрація ілюстрацій, введення ключових слів, прогностичні запитання («What do you think will happen?»). Основний етап (while-listening) – власне розповідь, яку вчитель супроводжує мімікою, жестами, змінами інтонації та темпу мовлення, що є критично важливим для розуміння дітьми з обмеженим мовним досвідом. Після-аудіювання (post-listening) включає перевірку розуміння через відповіді на запитання, розміщення малюнків у правильній послідовності, завдання «true/false» або короткий переказ [2; 8].

Розрізняють також пасивний сторітелінг, коли вчитель розповідає, а учні слухають і сприймають, та активний, коли самі учні відтворюють або продовжують оповідання. Для розвитку аудіювання на початковому рівні ключовою є насамперед пасивна форма, що забезпечує занурення в іншомовний звуковий потік, тоді як активна форма природно включається на етапі після-аудіювання [6].

З метою практичної перевірки ефективності сторітелінгу для розвитку аудіювання у рамках курсового дослідження було розроблено та апробовано авторську програму занять, що охоплювала чотири тижні навчання й включала вісім оригінальних оповідань (див. таблицю 1). Матеріал обирався відповідно до вікових особливостей учнів і лексичних тем навчальної програми початкової школи, а теми наближалися до реального дитячого досвіду: повсякденне життя, природа, свята, улюблені заняття.

Таблиця 1

Програма сторітелінг-уроків у межах дослідження

Тиждень	Оповідання
Тиждень 1	Оповідання 1 «The Lost Kitten»; Оповідання 2 «Ben's Busy Morning»
Тиждень 2	Оповідання 3 «A Rainy Day Picnic»; Оповідання 4 «The Magic Lunch Box»
Тиждень 3	Оповідання 5 «A Trip to the Zoo»; Оповідання 6 «At the Toy Shop»
Тиждень 4	Оповідання 7 «The Best Birthday Surprise»; Оповідання 8 «Treasure in the Classroom»

Оповідання було побудовано за принципом поступового ускладнення: від простих побутових сюжетів із повторюваними мовними структурами (тижні 1–2) до більш розгорнутих наративів з елементами несподіванки та нестандартними сюжетними рішеннями (тижні 3–4). Такий підхід відповідає рекомендаціям У. Скотта і Л. Хтреберг щодо необхідності поступового нарощування складності мовного матеріалу для дітей [8] і принципу «зрозумілості», згідно з яким навчальний матеріал має бути зрозумілим, але на рівень складнішим за наявний мовний досвід учня.

Спостереження за ходом занять і аналіз виконання після-аудіювальних завдань засвідчили позитивну динаміку. Вже після першого тижня учні впевненіше реагували на ключові слова і повторювані конструкції, а помилок під час виконання завдань на розуміння ставало помітно менше. До кінця четвертого тижня більшість дітей могла самостійно відтворити послідовність подій і передати головну ідею оповідання. Це підтверджує позицію А. Пінтер про те, що регулярне занурення в іншомовні наративи поступово формує в молодших школярів здатність до цілісного смислового сприйняття мови [6].

Важливу роль відіграє і емоційний компонент: оповідання, пов'язані з близькими до дитячого досвіду темами, викликали виразний емоційний відгук і природне бажання дізнатися продовження, а це є найпотужнішим стимулом до уважного слухання. Е. Райт підкреслює, що саме захопленість сюжетом змушує дітей мимоволі зосереджуватися на мові розповіді, засвоюючи нові слова і конструкції через контекст, а не через механічне повторення [10].

В умовах НУШ сторітелінг органічно вписується в концепцію дитиноцентрованого та компетентнісного навчання. Метод природно інтегрує аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності: після прослуховування учні говорять, малюють, розігрують сценки, що забезпечує комплексний розвиток іншомовної компетентності відповідно до вимог типових освітніх програм [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що сторітелінг є ефективним і методично обґрунтованим засобом розвитку навичок аудіювання на уроках англійської мови в початковій школі. Його переваги зумовлені природною відповідністю пізнавальним і психологічним особливостям молодшого школяра, здатністю забезпечувати занурення в іншомовний матеріал в емоційно комфортних умовах, а також інтегративним характером впливу на всі компоненти іншомовної компетентності. Апробована авторська програма з восьми оповідань, структурована за принципом поступового ускладнення, показала позитивну динаміку сприйняття учнями іншомовного усного мовлення упродовж чотирьох тижнів навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні системи діагностики рівня розвитку аудіювання засобами сторітелінгу, у вивченні потенціалу цифрового сторітелінгу для диференційованого навчання, а також у порівняльному аналізі ефективності різних жанрів оповідань для формування аудіювальних умінь учнів початкових класів.

Література

1. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
2. Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers* (3rd ed.). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf (Accessed on 04.05.2026).
3. Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
4. Osoblyvosti vykladannia anhliiskoi movy v NUSH [Features of teaching English in the New Ukrainian School]. (n.d.). Retrieved May 1, 2026, from <https://oplatforma.com.ua/article/2563-osoblivost-vikladannya-anglysko-movi-v-nush>
5. Pavliuk, V. I. (2021). Tsyfrovі platformy dlia stvorennia storitelinhu na urokakh anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Digital platforms for storytelling in English lessons in primary school]. *Akademichni studii. Seriia «Pedagogika»*, (3), 185–190. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.28>
6. Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
7. Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Routledge. <https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG514/Downloads/Michael%20Rost.%20Teaching%20and%20Researching%20Listening.pdf> (Accessed on 05.05.2026).
8. Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
9. Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
10. Wright, A. (2008). *Storytelling with children* (2nd ed.). Oxford University Press.



УДК 37.091.64:94(477)(092)

ІСТОРИЧНИЙ ПОРТРЕТ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО НА СТОРІНКАХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ УЧНІВ 10 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Чирков Георгій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Потапенко М. В.**, кафедра історії України та політології.

У статті проаналізовано особливості репрезентації історичного портрета Михайла Грушевського в сучасних підручниках з історії України для учнів 10 класу. Основну увагу зосереджено на тому, як у навчальній літературі поєднуються образи Грушевського як видатного історика, політичного лідера, голови Української Центральної Ради та одного з символів українського державотворення. Розглянуто текстові й візуальні засоби конструювання його постаті, зокрема акцент на науковому авторитеті, демократичному стилі політичної діяльності, ролі в підготовці Універсалів та еволюції поглядів від автономізму до державницької позиції. Окремо наголошено, що сучасні підручники не лише героїзують постать М. Грушевського, а й створюють простір для критичного осмислення його політичних рішень і прорахунків.

Ключові слова: Михайло Грушевський, історичний портрет, підручники з історії України, Українська революція 1917–1921 рр., історична пам'ять, критичне мислення.

Ця тема є актуальною на тлі процесу трансформації історичної пам'яті в сучасній Україні який вимагає переосмислення ролі ключових постатей державотворення, серед яких центральне місце посідає Михайло Грушевський. Для учнів 10-х класів, які вивчають період Української революції 1917–1921 рр., постать Грушевського стає не лише об'єктом вивчення, а й символом інтелектуального спротиву та національного самовизначення. Тому саме те, як підручник конструє образ політичного діяча, визначає формування світогляду майбутніх громадян.

Питання репрезентації історичних діячів у навчальній літературі досліджували такі вчені, як О. Пометун, Г. Касьянов та Н. Яковенко. Проте динамічна оновлюваність шкільних програм та поява нових авторських концепцій у підручниках (зокрема видань О. Гісема, В. Власова, Н. Мудрого) потребують постійного моніторингу та аналізу способів подачі історичного портрета М. Грушевського.

Метою цієї роботи буде розкриття специфіки формування історичного портрета Михайла Грушевського в сучасних підручниках з історії України для 10 класу, аналіз візуальних та текстових методів подачі його постаті як державного діяча, вченого та політика.

Перше, на чому акцентують увагу всі автори підручників, – це беззаперечний науковий авторитет Грушевського. Учені 10 класу знайомляться з ним як із «найвидатнішим істориком свого часу». Підручники (наприклад, за ред. О. Гісема) підкреслюють, що саме його багатотомна «Історія України-Руси» стала ідеологічним фундаментом незалежності [2].

Портрет Грушевського часто супроводжується термінами «символ українства», «моральний авторитет», «батько нації». Це створює в учнів образ лідера-інтелектуала, чия влада базувалася не на силі зброї, а на глибокому знанні минулого свого народу. Тексти підручників акцентують на поверненні Грушевського із заслання як на подію, що консолідувала українське суспільство навколо ідеї автономії, а його авторитет та лідерство змогли об'єднати різні політичні течії [2; 3].

У розділах, присвячених подіям 1917 року, М. Грушевський змальовується як «архітектор» українського парламентаризму. Автори підручників (зокрема В. Власов) детально описують його роль у підготовці Універсалів.

Підручники демонструють еволюційну динаміку портрета: від поміркованого федераліста, який вірив у можливість демократичного союзу з Росією, до рішучого державника, що проголосив незалежність IV Універсалом. Такий підхід дає можливість учням розуміти, що політичні погляди можуть змінюватися під впливом історичних обставин [1; 3].

У своєму стилі керівництва, М. Грушевський подається як прихильник демократичних методів, компромісів та легітимності, що часто протиставляється радикальнішим діячам того часу. Важливою рисою сучасних підручників є відмова від ідеалізації, де на сторінках зазвичай висвітлюються прорахунки політика.

У текстах підручників (наприклад, О. Пометун) відкрито ставиться питання про недооцінку М. Грушевським ролі регулярної армії [3]. Це дозволяє учням вести дискусію, пов'язану з багатьма неоднозначними темами. Чи була соціалістична ідеологія Грушевського доречною в умовах війни? Чи була альтернатива цієї ідеології на фоні втоми населення від трьох років війни та популярності «лівих» гасл серед народу? Чи був у керівництва УНР вибір при укладанні угоди з Четвертим союзом?

Опис подій квітня 1918 року (прихід до влади П. Скоропадського) у підручниках часто стає моментом «трагедії» М. Грушевського. Його портрет тут набуває рис політика, який втратив контроль над ходом подій через надмірну відданість соціалістичним догмам, потрапивши в ситуацію «цуцванг», коли кожен хід погіршує становище. Все це є важливим елементом критичного мислення учнів.

Образ М. Грушевського формується не лише текстом, а й візуальним рядом. Використання фотографій, де М. Грушевський перебуває у колі членів УЦР або на мітингах, підкреслює його народність. Знамените фото у високій смужковій шапці стало візуальним кодом, який підручники використовують для впізнаваності постаті [1].

Робота з першоджерелами дає можливість розмістити уривки з щоденників чи промов самого М. Грушевського. Це дає учню змогу почути «голос» діяча, що робить його портрет персоналізованим та психологічно глибшим.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що історичний портрет М. Грушевського на сторінках підручників для 10 класу є багатограним. Він поєднує в собі образ великого вченого, досвідченого парламентаря та ідеалістичного політика. Сучасна навчальна література успішно справляється з завданням показати М. Грушевського як центральну постать революції, при цьому залишаючи простір для учнівської дискусії щодо його методів управління. Такий підхід сприяє не просто заучуванню фактів, а формуванню глибокого розуміння складності державотворчих процесів.

Література

1. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. Київ: Літера ЛТД, 2018.
2. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України (профільний рівень): підруч. для 10 кл. Харків: Ранок, 2018.
3. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. Київ: Оріон, 2018.



УДК 94:[329.78.316.46-055.2](477.51-21)

СИНЕРГЕТИКА ЖІНОЧОГО ЛІДЕРСТВА У МОЛОДІЖНОМУ РУСІ НІЖИНСЬКОЇ ГРОМАДИ

Шаповал Єгор, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України та політології.

Стаття присвячена феномену жіночого лідерства крізь призму синергетичного підходу в контексті розвитку молодіжного руху на локальному рівні. Проаналізовано еволюцію теорій лідерства – від класичних індивідуалістичних моделей до інтеракційних і трансформаційних концепцій, що акцентують увагу на взаємодії та колективній ефективності. Висвітлено соціально-психологічні характеристики жіночого лідерства, зокрема, емоційний інтелект, комунікативну гнучкість і орієнтацію на кооперацію, які формують підґрунтя для виникнення синергетичного ефекту. Окреслено вплив сучасних суспільно-політичних трансформацій в Україні на розвиток жіночого лідерства у сфері молодіжної політики. На прикладі Ніжинської громади проаналізовано практичні механізми реалізації жіночого лідерства та його роль у формуванні ефективної взаємодії між різними суб'єктами молодіжного середовища. Доведено, що жіноче лідерство виступає системоутворюючим чинником розвитку синергетичних процесів у громаді.

Ключові слова: синергетика, жіноче лідерство, молодіжна політика, гендерна рівність, Ніжинська громада.

Постановка проблеми. У сучасних умовах суспільно-політичних трансформацій в Україні зростає роль локальних громад і молодіжних ініціатив у процесах соціального розвитку. Водночас недостатня реалізація лідерського потенціалу жінок, збереження гендерних стереотипів і структурних бар'єрів

обмежують ефективність взаємодії між суб'єктами молодіжної політики. Це актуалізує необхідність наукового осмислення жіночого лідерства як чинника формування синергетичних процесів, здатних забезпечити підвищення результативності колективної діяльності та розвиток громад.

Метою статті є комплексний аналіз жіночого лідерства як синергетичного феномену у молодіжному русі та визначення його ролі у формуванні ефективної взаємодії між суб'єктами молодіжної політики на прикладі Ніжинської територіальної громади.

Аналіз досліджень проблеми. Проблематика лідерства широко представлена у науковій літературі, зокрема, у працях Дж. Бернса [2], Б. Басса [1], Г. Юкла [9], де обґрунтовано трансформаційний підхід до розуміння лідерства як процесу взаємного впливу та мотивації. Гендерний аспект лідерства досліджується у роботах А. Іглі та Л. Карлі [3], які акцентують увагу на соціально-рольовій природі відмінностей у стилях управління. Значний внесок у вивчення соціально-психологічних характеристик лідерства здійснив Д. Гоулман [5], обґрунтувавши роль емоційного інтелекту як ключового чинника ефективного керівництва. Сучасні дослідження також підкреслюють зв'язок жіночого лідерства з трансформаційними моделями управління, що сприяють формуванню синергетичного ефекту через кооперацію та довіру. Водночас питання реалізації жіночого лідерства у молодіжній політиці на локальному рівні потребують подальшого комплексного аналізу.

Жіноче лідерство у сучасній науковій думці постає як важливий чинник формування синергетичних процесів у соціальному середовищі, зокрема, у сфері молодіжного руху. Його осмислення відбувається на стику кількох дисциплін – теорії лідерства, гендерних студій, соціальної психології та науки про публічне управління, що дозволяє розглядати його як результат взаємодії індивідуальних якостей і соціально-інституційного контексту. Еволюція підходів до розуміння лідерства відображає поступовий перехід від індивідуалістичних до інтеракційних моделей, у яких ключову роль відіграє саме взаємодія та кооперація.

Класичні теорії, зокрема, теорія рис, визначали лідерство через набір психологічних характеристик, які традиційно асоціювалися з маскуліністю – домінантністю, рішучістю та раціональністю. Така інтерпретація сприяла тривалій соціальній маргіналізації жінок у лідерських ролях і формуванню феномену «скляної стелі» [13]. Водночас ці підходи не враховували потенціалу колективної взаємодії, що обмежувало розуміння лідерства як процесу, здатного генерувати синергетичний ефект.

Переосмислення природи лідерства розпочалося у другій половині XX століття з поширенням поведінкових і ситуаційних теорій, які відкинули біологічний детермінізм і перенесли акцент на соціальні умови формування управлінських компетентностей. У межах цих підходів лідерство почало трактуватися як процес взаємодії між учасниками, що створило передумови для виникнення синергії – ефекту, за якого спільна діяльність перевищує суму індивідуальних зусиль. Подальший розвиток теорії лідерства пов'язаний із трансформаційною концепцією, розробленою Дж. Бернсом, який визначив лідерство як процес взаємного впливу між лідером і послідовниками, спрямований на досягнення спільних цінностей і суспільно значущих цілей [2]. Б. Басс деталізував механізми такого впливу, акцентуючи увагу на мотивації, інтелектуальній стимуляції та індивідуалізованому підході до кожного члена команди [1]. У контексті синергетики ці положення є принципово важливими, оскільки саме взаємодія, довіра та розвиток потенціалу учасників створюють умови для колективного зростання.

Трансформаційна теорія набула особливого значення у гендерних дослідженнях, адже численні емпіричні роботи підтверджують її зв'язок із поведінковими стратегіями, характерними для жінок-лідерок. Дослідники відзначають, що жінки частіше орієнтуються на командну взаємодію, підтримку індивідуального розвитку та формування атмосфери взаємодовіри, реалізуючи практики, що становлять ядро трансформаційного лідерства [6]. Такий стиль управління формує виникнення синергетичного ефекту, коли кооперація та взаємопідтримка забезпечують більш ефективні результати. Водночас трансформаційне лідерство часто інтерпретується як таке, що відображає цінності, традиційно пов'язані з жіночністю – кооперативність, гнучкість та емоційну сприйнятливність [7].

Сучасна концептуалізація жіночого лідерства базується на соціально-рольовій теорії, відповідно до якої відмінності між чоловічими та жіночими стилями управління є наслідком соціалізації, а не біологічно зумовлених характеристик [13]. У даній парадигмі жіноче лідерство постає як динамічна соціальна конструкція, що формується під впливом культурних норм і сприяє розвитку комунікативних, кооперативних та емоційно орієнтованих стратегій поведінки. Саме ці якості створюють підґрунтя для ефективної взаємодії між різними суб'єктами молодіжного руху та забезпечують формування синергетичного потенціалу на рівні громади.

Соціально-психологічний вимір жіночого лідерства посідає ключове місце в його науковому осмисленні, оскільки дозволяє не лише розкрити специфіку поведінкових патернів і комунікативних

стратегій, а й пояснити механізми формування синергетичної взаємодії у колективі. У сучасній науковій думці дедалі більше уваги приділяється саме тим психологічним і соціальним характеристикам лідерства, які забезпечують ефективну взаємодію між учасниками спільної діяльності та сприяють досягненню колективних результатів. Фактично жіноче лідерство розглядається як явище, що поєднує індивідуальні якості особистості з впливом соціалізації та культурних норм, створюючи підґрунтя для сформованого синергетичного ефекту у соціальних групах.

Однією з найбільш значущих характеристик жіночого лідерства є розвинений емоційний інтелект – здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших та ефективно регулювати міжособистісну взаємодію. Згідно з дослідженнями у галузі організаційної психології, емоційний інтелект виступає одним із ключових предикторів лідерської ефективності, особливо у сферах із високим рівнем соціальної взаємодії [5]. Дане явище створює атмосферу довіри, відкритості та взаєморозуміння, що є необхідною умовою для виникнення ефекту спільної дії.

Важливою рисою жіночого лідерства є також орієнтація на кооперативні моделі взаємодії. На відміну від ієрархічно-директивних підходів, жіночий стиль управління тягнє до горизонтальних зв'язків, спільного вироблення рішень та активного залучення членів команди до управлінського процесу. Такий підхід відповідає принципам партисипативного менеджменту, який визнається однією з найефективніших моделей керівництва [9].

Суттєвим елементом соціально-психологічного портрета жінок-лідерок є комунікативна гнучкість – здатність адаптувати стиль спілкування відповідно до конкретної ситуації та потреб аудиторії. Жінки-лідерки частіше використовують відкритий, діалогічний тип комунікації, що передбачає активне слухання, готовність до зворотного зв'язку та врахування різних точок зору. Такий формат взаємодії допомагає ефективному врегулюванню конфліктів і зниженню міжособистісної напруженості та виробляє сприятливий психологічний клімат у колективі [3]. У межах синергетичного підходу саме ця комунікативна відкритість забезпечує інтеграцію різних позицій і досвідів, що посилює колективний потенціал групи.

Формування жіночого лідерства у сфері молодіжної політики відбувається в умовах глибоких суспільно-політичних трансформацій, які утворюють передумови для розвитку синергетичних процесів у громадському середовищі. Євроінтеграційний курс, децентралізація та повномасштабна збройна агресія суттєво переформатували механізми участі громадян у прийнятті рішень, посиливши значення локального рівня та горизонтальних зв'язків. У цих умовах жіноче лідерство дедалі більше проявляється не як індивідуальна характеристика, а як фактор об'єднання різних соціальних об'єктів та формування ефекту спільної дії.

Гендерна складова державної політики набула стратегічного значення, оскільки спрямована на поліпшення умов для реальної участі жінок у процесах управління на всіх рівнях – від національного до локального. Інтеграція гендерного підходу у державні стратегії розвитку до 2030 року відкриває інституційні можливості для формування синергії між органами влади, громадськими організаціями та молодіжними ініціативами, у межах яких жіноче лідерство виступає важливим координуючим і об'єднавчим елементом.

Аналіз сучасного стану гендерної рівності в Україні свідчить про поєднання позитивних зрушень і системних викликів. За даними Індексу гендерної рівності 2025 року, Україна отримала 61,4 бала, що є нижчим за середній показник країн Європейського Союзу, але демонструє поступове наближення до європейських стандартів [4]. Водночас збереження нерівності у сфері політичного представництва та доступу до ресурсів обмежує можливості повноцінної реалізації жіночого потенціалу, а отже, і знижує рівень синергетичної взаємодії у суспільстві.

Достеменно, що в основі молодіжної політики жіноче лідерство набуває особливої ваги, оскільки молодь виступає активним агентом соціальних змін. Залучення молодих жінок до розробки та реалізації програм сприяє більш комплексному врахуванню потреб різних соціальних груп і посиленню взаємодії між ними. Освітні програми розвитку лідерських компетентностей відіграють у цьому процесі ключову роль, оскільки не лише сприяють формуванню управлінських навичок, а й створюють умови для мережевої взаємодії, обміну досвідом і формування спільних ініціатив [8]. Саме в таких середовищах формується синергетичний ефект, коли кооперація між учасницями та учасниками забезпечує більш високі результати, ніж індивідуальна діяльність.

Попри позитивну динаміку, розвиток жіночого лідерства у молодіжній політиці супроводжується низкою системних бар'єрів, які обмежують повноцінну реалізацію синергетичного потенціалу. До них належать:

- стійкість гендерних стереотипів, що звужують участь жінок у процесах прийняття рішень;
- недостатнє представництво жінок на керівних посадах;

– соціально-економічні труднощі, пов'язані з поєднанням професійної діяльності та сімейних обов'язків;

– наслідки збройного конфлікту, які загострили існуючі гендерні дисбаланси та створили нові виклики для участі жінок у публічному житті [11].

Зрозуміло, що сучасні суспільно-політичні умови одночасно генерують як можливості, так і обмеження для розвитку жіночого лідерства. Через посилення взаємодії між різними суб'єктами молодіжної політики та подолання структурних бар'єрів стає можливим формування стійкої синергії, яка забезпечує ефективний розвиток громад і підвищує якість управлінських рішень. Звертаючи увагу на наявні виклики, загальна динаміка розвитку жіночого лідерства в Україні зберігає позитивний вектор. Інституційна підтримка держави, поступова інтеграція гендерного підходу в систему публічного управління та активна участь міжнародних організацій, зокрема, ПРООН, UN Women зміцнюють індивідуальний лідерський потенціал жінок та розвивають мережеву взаємодію між різними суб'єктами. Саме така співдія створює підвалини основам синергії, коли поєднання ресурсів, досвіду та компетентностей забезпечує більш ефективні результати у сфері молодіжної політики.

Особливого значення у цьому процесі набуває локальний рівень. Територіальні громади виступають простором безпосередньої реалізації молодіжної політики, де формуються практики участі, партнерства та співпраці. Децентралізація відкрила нові можливості для розвитку жіночого лідерства, сприяючи становленню моделей управління, заснованих на інклюзивності, відкритості та горизонтальних зв'язках. У таких умовах жіноче лідерство стає важливим чинником об'єднання громадських ініціатив, інституцій і молодіжних груп, формуючи синергетичний ефект на рівні громади.

Гендерна структура населення України створює додатковий контекст для аналізу цих процесів. Жінки становлять більшість населення та демонструють вищий рівень освіти, зокрема, домінують серед осіб із вищою освітою у сферах освіти, гуманітарних наук і соціальних послуг [14]. Водночас цей потенціал не повною мірою реалізується у сфері управління, що обмежує можливості для повноцінного розгортання синергетичних процесів. Зокрема, спостерігається:

- вертикальна сегрегація – недостатнє представництво жінок на керівних посадах;
- горизонтальна сегрегація – концентрація жінок у секторах із нижчим рівнем оплати праці [15].

За оцінками ПРООН, частка жінок серед керівників становить близько 29 %, а у Верховній Раді – приблизно 20–21 % [11]. Водночас на рівні місцевого самоврядування ці показники є вищими, що створює більш сприятливі умови для реалізації жіночого лідерства та розвитку синергетичної взаємодії у громадах. Гендерний розрив в оплаті праці на рівні 20–25 % додатково обмежує економічну незалежність жінок і, відповідно, їхню участь у процесах прийняття рішень [11].

В умовах повномасштабної війни роль жіночого лідерства суттєво зросла. Жінки активно виступають координаторками гуманітарних ініціатив, організовують допомогу вразливим групам населення та формують нові практики солідарного, мережевого лідерства [8]. Саме в цих умовах особливо яскраво проявляється синергетичний ефект, коли об'єднання зусиль різних акторів – громадських організацій, волонтерських груп і місцевих інституцій забезпечує швидке й ефективне реагування на виклики. На противагу змінюються і суспільні уявлення про роль жінок: зростає рівень довіри до них як до політичних і управлінських лідерок [12].

Інституційно молодіжна політика реалізується через взаємодію різних суб'єктів – органів державної влади, місцевого самоврядування, молодіжних рад, громадських організацій і міжнародних програм. Саме у цій багаторівневій системі формується синергетичний простір, у якому жінки відіграють активну роль як координаторки, менеджерки проєктів і керівниці ініціатив. Вони впроваджують інноваційні підходи до роботи з молоддю, сприяють розвитку «м'яких навичок», лідерських якостей і соціальної відповідальності, тим самим посилюючи ефективність спільної діяльності [4].

Впливовим інструментом, що підсилює колективний потенціал у сфері жіночого лідерства є неформальна освіта, яка створює умови для упорядкування як індивідуальних компетентностей, так і мережевих зв'язків між учасницями. Участь у тренінгах, семінарах і освітніх програмах сприяє набуттю комунікаційних та управлінських навичок, освоєнню інструментів проєктного менеджменту та стратегічного планування. У контексті синергетики саме такі освітні середовища виступають платформами для обміну досвідом, налагодження партнерств і формування спільних ініціатив, що підсилює колективний потенціал у сфері молодіжної політики.

Розвиток молодіжної активності Ніжинської громади доцільно розглядати крізь призму синергетики жіночого лідерства, оскільки саме жіноча активність дедалі більше визначає зміст, напрями та характер молодіжної діяльності на місцевому рівні. Жіноче лідерство відтепер локально постає не як сукупність

окремих ініціатив, а як системоутворюючий чинник, що забезпечує взаємодію різних суб'єктів молодіжної політики та формує нову культуру громадянської участі, партнерства і соціальної відповідальності. Аналіз діяльності ключових суб'єктів молодіжної політики Ніжина свідчить про те, що жінки займають провідні позиції як у громадському секторі, так і в інституційній інфраструктурі, забезпечуючи ефективну взаємодію між ними. Так, діяльність організації «Лабораторія Ініціативної Молоді» демонструє приклад комплектування синергетичного простору, у межах якого поєднуються освітні, громадські та лідерські практики. Організація виступає реалізатором проєктів неформальної освіти та платформою для системного розвитку жіночого лідерства. Проведення таборів жіночого лідерства, тренінгів та освітніх програм створює умови для обміну досвідом, взаємопідтримки та формування спільних ініціатив, що забезпечує виникнення синергетичного ефекту у молодіжному середовищі [10].

Особливо виразно синергетичний потенціал жіночого лідерства репрезентується у волонтерській та соціальній діяльності, яка значно активізувалася після початку російсько-української війни. Жінки виступають не лише виконавицями окремих завдань, а координаторками складних гуманітарних процесів, забезпечуючи взаємодію між різними соціальними групами, організаціями та інституціями. Показовою є діяльність організації «Час для нас», яка поєднує соціальну роботу, інклюзивні практики та волонтерство. Її ініціативи, спрямовані на підтримку молоді з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб та сімей військових, реалізуються через активну взаємодію різних учасників і значною мірою ґрунтуються на жіночому лідерстві. Дана координація та об'єднання ресурсів забезпечують синергетичний ефект, коли спільна діяльність дозволяє досягати більш масштабних і стійких результатів у соціальній сфері.

Жіночий фактор у молодіжній політиці Ніжинської громади яскраво репрезентовано й через активну участь жінок у діяльності Молодіжної ради, яка є важливим майданчиком для формування синергетичної взаємодії між різними суб'єктами молодіжного середовища. Жінки у складі ради виконують ролі організаторок, комунікаторок і ініціаторок проєктів, забезпечуючи координацію діяльності та налагодження ефективних горизонтальних зв'язків. Їхня участь у реалізації освітніх, культурних і благодійних ініціатив демонструє здатність інтегрувати різні напрями діяльності в єдину систему, що сприяє формуванню комплексного підходу до розвитку молодіжної політики. Цей стиль лідерства, орієнтований на партнерство, відкритість і залучення, відповідає принципам демократичного врядування та знов-таки генерує передумови для виникнення синергетичного ефекту.

Знаменним інституційним осередком, у якому концентруються та взаємодіють різні жіночі ініціативи, є Ніжинський міський молодіжний центр. Він функціонує як хаб синергетичної взаємодії, де поєднуються ресурси, ідеї та практики різних учасників молодіжної політики. Значна частина команди центру представлена жінками, що безпосередньо впливає на управлінські підходи, зміст програм і пріоритети діяльності. Освітні, культурні, соціальні та психологічні проєкти центру орієнтовані на потреби різних груп молоді, зокрема, дівчат і молодих жінок, створюючи умови для їхньої самореалізації та активної участі у громадському житті [10]. У межах діяльності центру формується синергетичний простір, де взаємодія учасників сприяє генерації нових ідей і реалізації спільних ініціатив. Знаменним прикладом персоніфікованого й, водночас, системного жіночого лідерства, що продукує синергетичний ефект, є діяльність Анжеліки Тимченко – однієї з найвідоміших постатей у розвитку молодіжної політики Ніжинської громади. Її професійний шлях ілюструє, як індивідуальна ініціатива може трансформуватися у масштабний вплив через налагодження взаємодії між різними інституціями та спільнотами. Розпочавши кар'єру як соціальний педагог і психолог, вона поступово інтегрувала свій досвід у сферу молодіжної роботи, реалізувавши себе як організаторка, лідерка та інноваторка. Важливим етапом формування її лідерського потенціалу стала участь у міжнародних і всеукраїнських освітніх програмах, зокрема, «Активні громадяни» та «Молодіжний працівник». Отримані знання та практики були адаптовані до локального контексту, що дозволило ініціювати низку соціальних проєктів, спрямованих на розвиток молодіжного середовища Ніжина. У цьому випадку синергетичний ефект проявляється через поєднання міжнародного досвіду, локальних ресурсів і активності молоді, що забезпечує стійкий розвиток молодіжної політики громади.

Особливо значущою у формуванні синергетичного середовища молодіжної політики Ніжинської громади є роль А. Тимченко у створенні громадської організації «Лабораторія Ініціативної Молоді» та заснуванні Молодіжного банку ініціатив Ніжина. Ці інституції виступають інструментами підтримки молодіжних проєктів, платформами для об'єднання ресурсів, ідей та активних учасників молодіжного руху. Саме завдяки її адвокаційним зусиллям було відкрито зазначено вище Ніжинський міський молодіжний центр, який сьогодні функціонує як ключовий осередок взаємодії різних суб'єктів молодіжної політики. Така діяльність демонструє, як індивідуальне жіноче лідерство може трансформуватися у системний синергетичний ефект, що охоплює інституційний, громадський і освітній рівні.

Базовими принципами молодіжної роботи А. Тимченко є принципи участі, відкритості та постійного діалогу з молодими людьми, що відповідає сучасним концепціям молодіжної роботи. Така модель діяльності передбачає не одностороннє управління, а побудову системних зв'язків і партнерських відносин між усіма учасниками процесу. Акцент на прогресі та врахуванні реальних потреб молоді, її залученні до ухвалення рішень і створенні умов для самореалізації укомплектовує стале середовище довіри та співпраці.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що жіноче лідерство у сучасному науковому дискурсі доцільно розглядати як складний соціально-психологічний та управлінський феномен, який формується на перетині індивідуальних якостей і соціально-інституційних умов та виступає важливим чинником розвитку синергетичних процесів у суспільстві. Доведено, що еволюція теорій лідерства – від класичних до трансформаційних – сприяла переосмисленню ролі взаємодії, кооперації та довіри як ключових передумов ефективного управління. Саме ці характеристики є притаманними жіночому стилю лідерства, що зумовлює його високий синергетичний потенціал.

Встановлено, що соціально-психологічні особливості жіночого лідерства, зокрема, високий рівень емоційного інтелекту, комунікативна гнучкість і орієнтація на партисипативні моделі управління, забезпечують формування сприятливого середовища для колективної взаємодії та досягнення спільних результатів.

Проаналізовано, що сучасні суспільно-політичні умови в Україні, включаючи децентралізацію, євроінтеграційні процеси та виклики, пов'язані з війною, одночасно створюють як можливості, так і обмеження для розвитку жіночого лідерства. Попри наявність структурних бар'єрів, загальна динаміка його розвитку є позитивною.

На прикладі Ніжинської територіальної громади жіноче лідерство виступає системоутворюючим чинником розвитку молодіжної політики, забезпечуючи ефективну взаємодію між громадськими організаціями, органами влади та молодіжними ініціативами. Практики неформальної освіти, волонтерської діяльності та мережевої співпраці формують синергетичний ефект, що підвищує результативність спільної діяльності. Отже, жіноче лідерство слід розглядати не як індивідуальну характеристику, а як важливий ресурс розвитку молодіжної політики, що сприяє формуванню ефективних моделей управління територіальної громади, заснованих на взаємодії, партнерстві та соціальній відповідальності молоді.

Література

1. Bass B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press, 1985.
2. Burns J. M. *Leadership*. New York : Harper & Row, 1978.
3. Eagly A. H., Carli L. L. *Through the Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders*. Boston : Harvard Business School Press, 2007.
4. Gender Equality Index 2024: Ukraine / European Institute for Gender Equality (EIGE). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2024.
5. Goleman D. *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books, 1995.
6. Transformational Leadership Theory in Gender Perspective. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020.
7. Transformational leadership. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Transformational_leadership (дата звернення: 25.03.2026).
8. Women's role in recovery and resilience in Ukraine / UN Women. New York, 2023.
9. Yukl G. *Leadership in Organizations*. 8th ed. New York : Pearson, 2013.
10. Волонтерський хаб у Ніжині: про роботу ініціативної молоді. Nezhatin.com.ua. 2022. URL: <https://nezhatin.com.ua/2022/05/16/volonterskyj-hab-u-nizhyni-pro-robotu-initsiatyvnoyi-molodi-foto/> (дата звернення: 25.03.2026).
11. Гендерний профіль України: звіт / ПРООН. Київ, 2023. С. 108.
12. Гендерні стереотипи та ставлення населення України: звіт. Київський міжнародний інститут соціології. Київ, 2020. 88 с.
13. Загурська С. Гендерний підхід у вивченні політичної діяльності та лідерства. *Освіта регіону*. 2016. 18 с.
14. Жінки і чоловіки в Україні: статистичний збірник. Державна служба статистики України. Київ, 2021.
15. Основи теорії гендеру : навч. посіб. за ред. В. П. Агеєвої. Київ : К.І.С., 2004. 535 с.



УДК 94:7.078(477.51)(092)

МЕЦЕНАТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕТЬМАНА ІВАНА МАЗЕПИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Шевченко Владислав, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти II курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст.наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України та політології.

У статті досліджується меценатська діяльність гетьмана Івана Мазепи, яка розглядається як стратегічний напрям його внутрішньої політики в контексті культурно-просвітницького розвитку Чернігівщини. Проаналізовано роль гетьмана у спорудженні та реконструкції знакових архітектурних об'єктів регіону, зокрема в Чернігові та Батурині, що сприяло утвердженню стилю козацького бароко.

Ключові слова: Іван Мазепа, меценатство, Чернігівщина, козацьке бароко, культурно-освітні центри.

Постановка проблеми. Дослідження зумовлене необхідністю подолання застарілих ідеологічних нашарувань у трактуванні постаті Івана Мазепи та потребою об'єктивного висвітлення його внеску в розбудову української культури. Важливо змістити фокус із загальнополітичних оцінок на конкретні результати його фундаторської діяльності у Чернігово-Сіверському регіоні. Це дозволить розкрити меценатство гетьмана як свідому стратегію формування національного інтелектуального та духовного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку історичної науки особливого значення набуває вивчення регіональних аспектів меценатства, що дозволяє деталізувати масштаб державотворчих зусиль гетьманської адміністрації на Лівобережній Україні. З огляду на те, що Чернігівщина була одним із ключових осередків духовності та освіти Гетьманщини, комплексний аналіз мазепинських фундацій у цьому краї є необхідним для розуміння цілісної картини українського культурного відродження зазначеної епохи. До цієї теми зверталось багато дослідників різних періодів, свідченням чого є численні розвідки та монографії. Зокрема, варто згадати дослідження О. Завадського [1], у якій історик характеризує І. Мазепу як мецената та покровителя української православної церкви. Також дослідник звертає увагу на те, що підтримка Мазепою церкви сприяла розвитку української культури, насамперед літератури та мистецтва. В. Москаленко розглядає основні напрямки культурницької та меценатської діяльності великого гетьмана [4]. На його думку, меценатство для Івана Степановича було важливим напрямком його державницької політики, що свідчило про внутрішню потребу культурної та освіченої людини.

На нашу думку, ґрунтовними дослідженнями з даної теми є праці чернігівського історика та мазепознавця С. Павленка. Фундаментальне значення для вивчення культурницької спадщини має його монографія «Іван Мазепа як будівничий української культури» [6], де зібрано найповніший реєстр храмів і меценатських фундацій гетьмана. Особливої уваги заслуговують його найновіші ґрунтовні розвідки, які суттєво розширюють джерельну базу мазепознавства: «Іван Мазепа. Догетьманський період» (2020), «Шабля Івана Мазепи. Розбудова Гетьманщини на межі XVII–XVIII століть» (2021) та «Гетьман Іван Мазепа: перше п'ятиріччя правління» (2021). У цих роботах автор залучає широке коло архівних матеріалів, спростовує застарілі імперські історіографічні штампи та деталізує стратегію гетьмана щодо фінансування церковного будівництва, монастирів і розбудови українського культурного простору як інструменту державного утвердження.

Метою роботи є характеристика основних напрямків меценатської діяльності Івана Мазепи на Чернігівщині та їх вплив на розвиток архітектури, освіти та релігійного життя регіону.

Викладення основного матеріалу. Гетьманування І. Мазепи (1687–1709 рр.) стало періодом найвищого культурного, економічного та архітектурного піднесення Української козацької держави. Чернігово-Сіверщина у цій системі координат відігравала виняткову роль. Із перенесенням гетьманської резиденції до Батурина регіон перетворився на фактичний адміністративний та політичний центр Гетьманщини. Проте, як зазначає О. Оглоблін, Мазепа чітко усвідомлював, що суто військово-адміністративна влада без потужного духовного та інтелектуального фундаменту є вразливою [5, с. 124]. Київ, попри свій сакральний статус, знаходився у небезпечній близькості до кордонів, а після підпорядкування Київської митрополії Московському патріархату (1686 р.) зазнавав посиленого ідеологічного тиску.

Відтак, стратегічним завданням гетьмана стало перетворення Чернігівщини на альтернативний духовний бастион, здатний генерувати національну еліту та протистояти асиміляційним впливам. В. Шевчук визначає цю політику як реалізацію концепту «просвіченого володаря», для якого розвиток мистецтв, науки та Церкви був не просто приватною благодійністю, а цілеспрямованою державотворчою програмою [11, с. 46]. Меценатство І. Мазепи спиралося на міцні родинні православні традиції: його мати Марія-Магдалина була ігуменею Вознесенського монастиря, а тітка Анастасія Бобрикевич очолювала Свято-П'ятницький монастир у Чернігові та Макошинський монастир на Чернігівщині [9].

Доброчинність І. Мазепи мала інституційний характер. Фінансування церков і навчальних закладів не обмежувалося лише разовими грошовими пожертвами чи даруванням коштовностей. Як засвідчує дослідження Ф. Ступака, який проаналізував корпус документів «Універсали Івана Мазепи», гетьман створив надійну економічну базу для функціонування духовних осередків шляхом надання їм земельних володінь, млинів, рибних озер та лісових угідь [9, с. 140].

Аналіз універсалів демонструє масштабну підтримку монастирів Чернігівщини. Наприклад, гетьман своїми указами закріплював за Троїцько-Іллінським, Борисоглібським, Домницьким, Крупицьким та іншими монастирями села разом із селянами, звільняв монастирські маєтності від військового постю та податків до державного скарбу. Це забезпечувало обителям постійний дохід, який вони могли спрямовувати на утримання шкіл, шпиталів, друкарень та ведення масштабного будівництва. Б. Крупницький зазначає, що така політика робила українську Церкву фінансово незалежною, що було критично важливим в умовах посилення імперського тиску [3, с. 24-25].

Головним об'єктом уваги гетьмана у Чернігові став Троїцько-Іллінський монастир. Його розбудова мала на меті створити архітектурний символ незалежності та величі Чернігівської єпархії. Будівництво грандіозного Троїцького собору розпочав архієпископ Л. Баранович у 1679 році за проєктом архітектора Іоанна-Баттиста Зауера, який працював у стилі віленського бароко). Проте через фінансову скруту роботи зупинилися на тривалий час [6, с. 112]. І. Мазепа, взявши об'єкт під особисту опіку, виділив колосальну суму в 10 000 дукатів. Собор був освячений у 1695 році. Окрім фінансування будівельних робіт, гетьман щедро обдарував храм літургійним начинням, багатоярусним різьбленим іконостасом та срібними шатами для чудотворної Іллінської ікони Божої Матері [1].

Не менш вражаючою була увага Мазепи до Борисоглібського монастиря, що розташовувався на території Чернігівського Дитинця. За кошти гетьмана було збудовано величну дзвіницю (яка нині відома як дзвіниця Колегіуму), а також кам'яні церкви Іоанна Предтечі та Іоанна Євангеліста. Шедевром світового рівня ювелірного мистецтва є срібні з позолотою царські врата, виготовлені у 1702 році на замовлення Мазепи (можливо, в Аугсбурзі або місцевими майстрами з використанням європейських технік) для Борисоглібського собору. На їх виготовлення пішло близько 50 кілограмів срібла. В центрі композиції врат розміщено гетьманський герб, що є беззаперечним свідченням його авторства у цій фундації [6; 7]. Особливої уваги в архітектурному ансамблі міста заслуговує П'ятницька церква. Наприкінці XVII ст. за фінансової підтримки гетьмана було здійснено її капітальну перебудову в стилі бароко.

Окрему увагу в контексті Чернігівського полку заслуговує Церква в с. Мохнатин та іконостас із гербом І. Мазепи, споруджена у 1692 році [9]. Цей об'єкт демонструє масштабність меценатської діяльності гетьмана, яка виходила за межі великих міст і охоплювала сільські парафії, перетворюючи їх на центри барокового мистецтва. Іконостас мохнатинської церкви став видатним зразком літургійного дизайну того часу, поєднуючи сакральні образи з геральдичними символами ктитора.

Батурин часів Івана Мазепи був не просто фортецею, а справжнім європейським містом, культурним магнітом Лівобережжя. За свідченнями дослідників (В. Січинський, Ф. Ступак), гетьман витратив величезні кошти на храмове та світське будівництво у своїй столиці [7; 9].

Найвизначнішою спорудою міста став мурований п'ятибанний Троїцький собор, будівництво якого обійшлося у 20 000 золотих дукатів [6, с. 125]. Цей храм мав стати головною усипальницею для гетьмана та його родини. Також у Батурині були зведені муровані Воскресенська та Покровська (за деякими даними – дерев'яна, реконструйована коштом гетьмана) церкви. На їх розбудову пішло 15 000 дукатів. Важливою ланкою духовного життя міста була Церква Св. Миколи у Батурині, яка згадується в реєстрах меценатських фундацій як мурована споруда, що отримала значні пожертви на оздоблення [9].

Надзвичайно важливим духовним осередком поблизу столиці був Крупицько-Миколаївський жіночий (згодом чоловічий) монастир. Іван Мазепа відчував до нього особливу прихильність. Він пожертвував 4 000 дукатів на будівництво мурованого п'ятибанного Миколаївського собору та трапезної церкви. Саме у цьому монастирі ігуменом був видатний богослов та письменник св. Димитрій Туптало

(Ростовський). Мазепа фінансував його наукову діяльність, зокрема, створення фундаментальної праці «Четї-Мінеї» (Житія святих), яка мала величезний вплив на весь православний світ [11, с. 102]. Окремим вагомим внеском у розвиток цього ансамблю стала Церква Покрови Пресвятої Богородиці Батуринського Крупицького монастиря, зведена на початку 1700-х років [9]. В околицях столиці також постав Собор Вознесіння Господнього Бахмацького монастиря, який слугував форпостом православ'я та освіти в Бахмацькому регіоні.

Світська архітектура Батурина була представлена гетьманською резиденцією на Гончарівці. Це був розкішний палацово-парковий комплекс із триповерховим палацом європейського зразка, власною церквою, багатою бібліотекою (однією з найкращих у Східній Європі), зброярнею та унікальною колекцією західноєвропейського живопису [5]. На жаль, уся ця батуринська архітектурна спадщина була вщент зруйнована та спалена московськими військами під командуванням О. Меншикова у листопаді 1708 року. Також гетьман опікувався розбудовою заміської резиденції у Поросючці, де будівельні роботи супроводжувалися створенням складної системи гідротехнічних споруд.

Меценатська діяльність І. Мазепи поширювалася на весь Сіверський край. Монастирі розглядалися не лише як місця чернечого подвигу, але й як економічно самодостатні центри ремесел, іконопису та шкільництва.

1) Домницький Різдво-Богородицький монастир, заснований у 1696 році, завдячував своїм процвітанню саме І. Мазепі. Коштом гетьмана було зведено мурований собор Різдва Богородиці, трапезну та келії [9, с. 143].

2) Любецький Антоніївський монастир: Гетьман профінансував Дерев'яний храм в ім'я Воскресіння Христового в Любечі та Муровану Воскресенську церкву в Любечі [6; 9]. Ці фундації мали на меті відновити колишню славу стародавнього Любеча як одного з центрів печерного чернецтва.

3) Макошинський Миколаївський монастир був повністю реконструйований: збудовано муровану Миколаївську церкву та інші споруди. Цей монастир І. Мазепа підтримував з особливим трепетом на пам'ять про свою тітку Анастасію Бобрикевич [6].

4) Густинський монастир під Прилуками отримав від гетьмана муровану Петропавлівську надбрамну церкву та розкішну трапезну, які є класичними зразками мазепинського бароко.

5) Глухівський жіночий монастир: Під особистою опікою гетьмана та його матері, ігумені Марії-Магдалини, у 1692 році тут постала Успенська церква Глухівського монастиря. До ансамблю також увійшли Трапезна та дзвіниця Глухівського монастиря, що перетворило Глухів на потужний духовний центр північної Сіверщини [9].

6) Кам'янський Успенський монастир: На Стародубщині гетьман фондував Успенську церкву та Дерев'яний храм Св. Іоанна Предтечі Кам'янського Успенського монастиря [9], забезпечуючи культурну єдність віддалених полків Гетьманщини.

7) Спасо-Преображенський монастир у Новгороді-Сіверському: особливу увагу гетьман приділяв цій стародавній обителі як важливому стратегічному та духовному форпосту на півночі Чернігівщини. За меценатської підтримки І. Мазепи було завершено будівництво мурованого корпусу келій та величких в'їзних башт (веж). Окрім архітектурного будівництва, гетьман опікувався і мистецьким оздобленням обителі, зокрема подарувавши монастирю коштовний дзвін, що став символом визнання ролі монастиря у збереженні православної традиції та оборони українських земель [6].

8) Покровська церква в с. Дігтярівці: Особливе місце в реєстрі пізніх фундацій займає Покровська церква в с. Дігтярівці (1708–1709 рр.). Вона стала символом останнього періоду гетьманування, втілюючи найвищі досягнення мазепинського бароко в регіоні [9].

Найвищим проявом далекоглядності І. Мазепи як державного діяча стала його турбота про освіту. Усвідомлюючи, що Київська академія не може задовольнити зростаючі потреби Гетьманщини в освічених кадрах (канцеляристах, священниках, перекладачах, військових писарях), гетьман ініціював створення нового вищого навчального закладу на Лівобережжі.

Як детально дослідила О. Травкіна, Чернігівський колегіум був заснований у 1700 році за спільної ініціативи архієпископа Іоанна Максимовича та прямого фінансування І. Мазепи [10, с. 182]. Заклад постав на базі слов'яно-математичної школи, переведеної з Новгорода-Сіверського. Гетьман не лише домогся політичного дозволу на відкриття закладу, але й профінансував будівництво чудового мурованого корпусу. Ця будівля, що збереглася досі, є перлиною цивільної архітектури мазепинського бароко: вона багато прикрашена ліпниною, поліхромними полив'яними кахлями з квітковими орнаментами та складнопрофільованими карнизами [7, с. 24].

Колегіум забезпечував вищу освіту європейського рівня: тут викладали граматику, синтаксис, піїтику, риторику, філософію, богослов'я; вивчали латину, грецьку, польську та церковнослов'янську мови. Вихованці колегіуму формували інтелектуальну еліту краю. І. Мазепа забезпечував викладачів жалуванням, а здібним студентам виплачував стипендії зі власної скарбниці. На подяку за цю безпрецедентну опіку, викладачі та студенти Колегіуму присвячували гетьману численні панегірики та гравюри.

Культурний розвиток потребував відповідної технічної та матеріальної бази. І. Мазепа інвестував величезні кошти у розвиток друкарства. Зокрема, Чернігівська друкарня Троїцько-Іллінського монастиря завдяки його грантам змогла оновити шрифти та обладнання. З її верстатів виходили найкращі в Україні видання богословських трактатів, полемічної літератури та поезії [8, с. 156].

Фінансова стабільність дозволила сформуватися так званому «Роксоланському Парнасу» – гуртку видатних інтелектуалів Чернігівщини (І. Галятовський, Л. Баранович, Д. Туптало, А. Радивилівський, І. Максимович). Як зазначає В. Шевчук, ці діячі були творцями високої барокової літератури, яка прославляла Україну та її гетьмана як захисника християнських цінностей європейського зразка [11].

Разом із книгодрукуванням небувалою розквіту досягло граверство. В. Січинський наголошує, що гетьман активно фінансував роботу таких майстрів різця, як Л. Тарасевич, І. Щирський, Д. Галяховський та І. Мигура. Найвідомішою є панегірична гравюра І. Мигури 1706 року, на якій гетьмана І. Мазепу зображено в оточенні шести величних храмів, що постали за його кошти, серед яких чітко ідентифікуються чернігівські та київські споруди [7, с. 30].

Для забезпечення друкарень якісним папером, І. Мазепа стимулював розвиток мануфактурного виробництва. Близько 1680 р. (ще до отримання гетьманської булави, але вже як впливовий генеральний осавул і меценат) він сприяв заснуванню папірні у с. Білиці Ямпільської сотні Ніжинського полку. Папір, що там виготовлявся, мав спеціальні водяні знаки (філіграні) у вигляді гетьманського герба («Курч»). На цьому папері друкувалися численні чернігівські видання [2; 7].

Ще одним напрямком меценатства було ливарництво (відливання дзвонів). На Чернігівщині працював геніальний майстер К. Балашевич, який на замовлення гетьмана створював дзвони, що були справжніми витворами мистецтва. У 1698 році він відлив великий дзвін для Спасо-Преображенського монастиря у Новгороді-Сіверському. А у 1699 році був створений знаменитий дзвін «Голуб» (або «Мазепа») для Воскресенської церкви в Батурині. Цей дзвін вагою 640 кг мав розкішний рельєфний орнамент і повнозростове зображення І. Мазепи з його гербом [6, с. 195].

Усі ці архітектурні, мистецькі та видавничі проекти злилися в єдиний грандіозний культурний феномен, який отримав у мистецтвознавстві назву «мазепинське бароко» (термін, глибоко проаналізований В. Вечерським) [5; 7]. Цей стиль став візуальним вираженням національно-державної ідеології. На Чернігівщині мазепинське бароко набуло своїх унікальних рис. Воно гармонійно поєднало європейські ренесансно-барокові пропорції (запозичені через католицьку Польщу та Литву) з автохтонними традиціями давньоруського кам'яного зодчества та народної дерев'яної архітектури (хрестовокупольна система, ярусні грушоподібні бані). Використання багатой зовнішньої ліпнини (напівколони, розірвані фронтони, рослинні орнаменти, соняшники, виноградна лоза) та керамічних вставок робило будівлі надзвичайно святковими та монументальними. В. Шевчук підкреслює, що ця архітектура не була просто сліпим копіюванням Заходу; вона демонструвала самодостатність та багатство козацької нації, її прагнення до європейського культурного простору, відокремленого від культурної парадигми Московського царства [11, с. 112].

Висновки. Меценатська діяльність гетьмана І. Мазепи на Чернігівщині була не епізодичним явищем приватної доброчинності, а потужною, системною державною програмою. Інвестувавши колосальні ресурси, зокрема сотні тисяч золотих дукатів та величезні земельні фонди у розбудову Батурина, Чернігова та низки полкових монастирів, гетьман створив міцну матеріальну базу для української Церкви, освіти та мистецтва. Заснування Чернігівського колегіуму, підтримка друкарства та формування архітектурного стилю «мазепинського бароко» перетворили Чернігово-Сіверщину на провідний інтелектуальний центр Східної Європи. Цей культурний фундамент виявився настільки потужним, що навіть після військової поразки гетьмана у 1709 році та жорстоких репресій, він продовжував живити українську національну ідентичність протягом наступних століть.

Література

1. Завадський О. О. Гетьман І. С. Мазепа як меценат і покровитель Церкви. *Сторінки історії: збірник наукових праць*. 2012. Вип. 33. С. 22–32.
2. Загородня І. Засновник українського меценатства: у які проекти вкладав кошти Гетьман Іван Мазепа і де їх можна побачити. *ТСН*. 2020. 19 листопада. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/ivana-mazepu-bez->

perebilshennya-mozhna-nazvati-zasnovnikom-ukrayinskih-mecenatskih-tradiciy-1648237.html (дата звернення: 06.05.2026).

3. Крупницький Б. Гетьман Мазепа та його доба. Київ: Україна, 2003. 240 с. URL: <http://www.mazepa.name/history/krupnicki-5.html> (дата звернення: 06.05.2026).

4. Москаленко В. Г. Меценатська діяльність Івана Мазепи. *Дослідження і розвідки з всесвітньої історії і правознавства: зб. наук. праць* / ред. кол.: О. І. Терлецький (голова) та ін. Київ, 2012.

5. Оглоблин О. Гетьман Іван Мазепа та його доба. 2-е доповн. вид. Нью-Йорк – Київ – Львів – Париж – Торонто, 2001. 464 с. URL: <http://litopys.org.ua/coss3/ohl.htm> (дата звернення: 06.05.2026).

6. Павленко С. О. Іван Мазепа як будівничий української культури. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. 300 с.

7. Січинський В. Ю. Іван Мазепа: людина і меценат. Філадельфія: Америка, 1951. 56 с.

8. Слабошпицький М. Ф. Українські меценати: нариси з історії української культури. Київ: Вид-во М. П. Коць; Ярославів Вал, 2001. 328 с. URL: irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 06.05.2026).

9. Ступак Ф. Я. Доброчинна діяльність гетьмана І. Мазепи. *Український історичний журнал*. 2005. № 1. С. 138–148.

10. Травкіна О. Гетьман Іван Мазепа та заснування Чернігівського колегіуму. *Сіверянський літопис*. 2019. № 2. С. 181–184.

11. Шевчук В. О. Просвічений володар: Іван Мазепа як будівничий Козацької держави і як літературний герой. Київ: Либідь, 2006. 464 с.



УДК 277.4(477)»18»:930.1

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОТЕСТАНТСЬКОГО РУХУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ У XIX СТ. В ІСТОРІОГРАФІЧНОМУ ВИМІРІ

Шевченко Григорій, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету суспільно-гуманітарних наук та права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Науковий керівник – PhD, асист. **Помазан Д. Ю.**, кафедра історії та археології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

У статті досліджується сучасний стан вітчизняної історіографії, присвяченої передумовам становлення протестантського руху на українських землях у XIX столітті. Розглянуто духовні, соціально-ментальні, правові та місіонерські чинники формування пізньопротестантських течій, зокрема баптизму, адвентизму та євангельського християнства. Висвітлено історіографічні підходи до вивчення феномену штундизму, впливу європейських колоністів, особливостей імперської політики Російської та Австро-Угорської імперій щодо протестантських громад. З'ясовано, що сучасні дослідники розглядають XIX століття як ключовий етап формування протестантського середовища в Україні, яке розвивалося в умовах поєднання зовнішніх місіонерських впливів та внутрішніх духовних трансформацій українського суспільства.

Ключові слова: протестантизм, баптизм, адвентизм, штундизм, історіографія, Україна XIX ст., релігійні рухи, протестантські громади, Галичина, Російська імперія.

XIX століття стало епохою зародження та початкового формування пізньопротестантських рухів (баптизму, адвентизму, євангельського християнства) на релігійній карті України. Якщо традиційні протестантські течії (лютеранство, кальвінізм) були відомі тут і раніше, то поява нових рухів у другій половині XIX ст. стала безпрецедентним викликом для домінуючих церков. Ці рухи функціонували переважно в умовах жорстких обмежень і підпілля (у Російській імперії) чи відносної толерантності (в Австро-Угорщині). Зрозуміти феномен появи протестантизму в Україні неможливо без ґрунтовного аналізу теологічних, правових та соціально-ментальних передумов, що формувалися впродовж цього століття.

Сучасна українська історіографія демонструє значний інтерес до ранньої історії протестантизму, відходячи від дореволюційних місіонерських та радянських атеїстичних кліше. Дослідники зосереджуються на витоках рухів, соціокультурних портретах перших вірян, правовому статусі та регіональній специфіці. Важливий внесок у розробку теми зробили В. Любащенко, Н. Петрів, С. Савченко, В. Федюк,

Р. Сітарчук та інші науковці, праці яких утворюють репрезентативну джерельну та історіографічну базу для нашого дослідження.

Наша мета – визначення історіографічного доробку, присвяченого духовним, правовим, соціальним та ментальним передумовам становлення протестантського руху на українських землях у XIX столітті.

Розглядаючи передумови формування протестантського руху в Україні, вітчизняна історіографія справедливо звертається до глобального контексту. Трансплантація ідей пізнього протестантизму на український ґрунт потребує розуміння їхніх першоджерел XIX ст. У цьому контексті показовою є розвідка Р. Сітарчука «З історії виникнення та розвитку адвентизму в XIX ст.» [4]. Дослідник детально простежує еволюцію адвентизму від есхатологічних очікувань мілеритського руху до оформлення потужної світової конфесії.

Сітарчук зазначає, що адвентизм як конфесія розпочав своє становлення на початку XIX ст., базуючись на концепті Другого пришествя. Автор акцентує увагу на тому, що, незважаючи на розчарування (коли прогнози У. Міллера щодо дати пришествя не збулися), організаційна структура вистояла завдяки працям Елен Уайт. Для розуміння українського контексту надзвичайно важливим є факт, наведений істориком: у 1891 році в Альтоні (Німеччина) на з'їзді адвентистів сьомого дня Російську імперію було виділено у самостійне місіонерське поле [4]. Тобто наприкінці XIX століття зарубіжні місійні центри інституційно включили українські землі у стратегічний регіон для системної євангелізації, що стало ключовою зовнішньою передумовою їх поширення.

Найбільш дискусійним питанням у вітчизняній історіографії залишається природа українського штундизму другої половини XIX ст., який традиційно вважається предтечею євангельсько-баптистського руху. Тривалий час в історіографії домінував стереотип, що штундисти були класичними протестантами. Проте сучасні дослідники здійснюють деконструкцію цього міфу.

Фундаментальною у цьому сенсі є стаття С. Савченка «Блюзнірство як «істинна побожність»: релігійні практики селян-штундистів у другій половині XIX – на початку XX століття». Автор доводить, що ототожнення всіх штундистів 60–80-х років XIX ст. із протестантизмом є безпідставним. Савченко досліджує специфічні релігійні практики, зокрема іконоборство та акти «блюзнірства» над православними святинями. В історіографічному дискурсі це явище тепер трактується не просто як хуліганство (як писали православні місіонери того часу), а як глибокий ментальний злам. Для селянина-штундиста наруга над іконою була «засобом ініціації у громаду обраних, інструментом провокації з метою викликати переслідування для нагадування історії раннього християнства, наслідком інверсійного мислення та продуктом архаїчної ментальності» [3]. С. Савченко підкреслює, що вплив німецьких колоністів був безсумнівним, але самі штундисти у своїх акціях майже не керувалися протестантською теологією. Вони не ідентифікували себе з протестантизмом інституційно [3]. Отже, історіографія доводить, що головною внутрішньою передумовою становлення баптизму на Наддніпрянщині у XIX ст. був не лише прямий імпорт теології, а глибока криза традиційної народної релігійності та пошук селянством нової, більш особистісної форми богоспівкування.

Цей пошук супроводжувався жорстким протистоянням з державою. Дослідження сакральних потреб протестантських рухів в умовах імперської політики XIX ст. показують, що імперська влада змушувала перших протестантів адаптувати свої сакральні простори та практики під умови підпілля чи напівлегального існування серед громад [6].

Для об'єктивного висвітлення ранньої історії конфесії сучасна наука активно залучає краєзнавчі матеріали. Класичним прикладом такого підходу є праця Я. П. Грищенка-Меленевського «Історія виникнення євангельських християн-баптистів у Житомирській області УРСР (1876-1981 рр.)» [4]. Цей мемуарно-історичний звід є унікальним джерелом, яке показує, як загальноімперські процеси реалізовувалися на місцях ще у XIX столітті. Праця описує долі перших родин вірян на Житомирщині, починаючи з 1876 року. Наявність детальної локальної статистики (наприклад, Чуднівська, Ягнятинська громади) вказує на те, що вже в останній чверті XIX ст. рух почав вкорінюватися у сільській місцевості регіону [1].

Окремий напрямок вітчизняної історіографії – дослідження західноукраїнських земель. В. Федюк у статті «Передумови та зародження перших українських баптистських церков на Прикарпатті» простежує, як баптизм проникав у Галичину. Історик наголошує на тому, що цей процес не був ізольованим. Використовуючи духовно-просвітницьку пресу та спогади, Федюк показує, що місійна діяльність на Прикарпатті формувалася завдяки тісному взаємозв'язку з «Великою Україною» [5]. Це спростовує тезу про відокремленість релігійних процесів у різних частинах розділеної імперіями України у XIX ст.

Можливість поширення протестантських спільнот напряму залежала від правового поля. Цей аспект детально проаналізовано у ґрунтовній статті В. Любашенко та Н. Петріва «Юридичний статус протестантських громад у Галичині (1781–1921)» [2]. Автори доводять, що саме в Галичині (у складі Австро-Угорщини) у XIX ст. існували сприятливіші правові передумови для зародження руху, ніж у підросійській Україні. Толеранційний патент 1781 року заклав підвалини, які дозволили лютеранам, кальвіністам та менонітам діяти легально протягом усього XIX століття. Натомість у Російській імперії пізні протестанти весь цей час розглядалися як «сектанти, що відпали від православ'я». Історіографія відзначає, що лише після завершення XIX століття – з появою маніфестів 1905–1906 рр. – баптисти та адвентисти були зрівняні у правах з німцями-колоністами [2], що дозволило їм нарешті вийти з підпілля.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що сучасна вітчизняна історіографія розглядає XIX століття як ключовий етап формування передумов протестантського руху в Україні. Теологічно-місіонерські чинники полягали у впливі європейських колоністів та поступовій інтеграції українських земель у стратегію світових протестантських центрів (як-от в адвентизмі). Соціально-ментальні базиси формувалися на тлі духовної кризи та інверсійного мислення селянства (феномен штундизму 1860–80-х років). Водночас юридичні обмеження в Російській імперії змушували рух розвиватися у підпіллі, що загартувало громади, тоді як лояльніше законодавство Австро-Угорщини створило сприятливіший клімат у Галичині, яка активно контактувала з Наддніпрянщиною.

Література

1. Історія виникнення євангельських християн-баптистів у Житомирській області УРСР. Житомир, 2020. 248 с.
2. Любашенко В., Петрів Н. Юридичний статус протестантських громад у Галичині (1781–1921). *Науковий щорічник: Історія релігій в Україні*. 2015. № 25, книга I. С. 262–270.
3. Савченко С. Блюзнірство як «істинна побожність»: релігійні практики селян-штундистів у другій половині XIX – на початку XX століття. *Емінак: науковий щоквартальник*. 2020. № 3 (31). С. 62–79.
4. Сітарчук Р. 3 історії виникнення та розвитку адвентизму в XIX ст. *Українське релігієзнавство*. 2006. № 39. С. 103–112.
5. Федюк В. Передумови та зародження перших українських баптистських церков на Прикарпатті. *Студентські історичні зошити*. 2020. № 12. С. 21–28.
6. Шевченко Г. А. Сакральні потреби протестантських рухів на території України в умовах імперської політики (XIX ст.). *Міждисциплінарний діалог: молодь, наука, інновації*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. участю (Запоріжжя – Мелітополь, 18 квітня 2025 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2025. С. 345–350.



УДК 373.3.016:811.111'243:794

EXPLORING THE IMPACT OF GAMES ON SPEAKING FLUENCY IN PRIMARY EFL LEARNERS

Шуліпенко Валентина, здобувачка другого (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 looks at how using game-based activities in the classroom affects the speaking fluency of young EFL learners. The research was conducted with 19 fourth-graders at the A1 level from a rural school. The data were collected at the start and finish of the study. The results show that game-based activities helped students speak a bit more fluently, and also made them feel more motivated, confident, and open to using English.

Key words: speaking fluency, game-based activities, primary EFL learners, motivation, communication.

Introduction. Learning to speak is one of the most important and often most challenging parts of foreign language learning, especially for young learners in primary school. Developing even basic speaking fluency helps children share their thoughts, join in simple conversations, and start using the language in a

more natural way. At the same time, many young learners find speaking really difficult as they do not get enough practice, feel unsure of themselves, or worry too much about making mistakes.

In many primary classrooms, speaking is still mostly done through drills and controlled exercises. These kinds of activities do not really give students the chance to have natural conversations or express themselves freely. So what often happens is that children give very short answers, get stuck during speaking tasks, or just try to stay quiet.

In recent years, teachers have been paying more attention to teaching approaches that are more interactive and focused on the learner. Among these, game-based activities are seen as a particularly good fit for young learners. They make the classroom feel less stressful, keep children interested, and give them a real reason to speak. That is why it makes sense to look more closely at how game-based activities can help primary EFL learners develop their speaking fluency.

Literature review. Speaking fluency is considered one of the key elements of communicative competence in foreign language learning. In simple terms, it is the ability to speak smoothly, at a natural speed, and with few pauses, while still expressing ideas clearly. According to Christine Goh and Anne Burns (2012), fluency is not only about being correct but also about keeping speech going without frequent interruptions.

Studies on young learners show that children learn languages better when the lessons are active and engaging. Lynne Cameron (2001) and Annamaria Pinter (2017) point out that games and communication-based activities are especially helpful at an early age. In this way, games create a natural context where children can practice speaking without feeling pressured.

Recent research also confirms that games can improve speaking fluency. For example, Asan & Çeliktürk-Sezgin (2020) found that educational games improve student speaking skills. Marin-Pacurucu & Argudo-Garzón (2022) also show that gamification increases learners' motivation and makes them more willing to participate in speaking activities.

Similarly, To'raliyeva (2025) found that competitive speaking games help learners speak faster and more spontaneously. In addition, Andrew Wright, David Betteridge, and Michael Buckby (2006) emphasise that games create a relaxed classroom atmosphere, which is very important for young learners.

Overall, the studies show that games have a positive effect on speaking fluency. They help improve not only language skills but also students' confidence and motivation. For this reason, game-based activities can be seen as an effective way to support speaking development in young learners.

Aims of the research. The aim of this study is to investigate the effectiveness of game-based activities in improving speaking fluency among primary school learners of English as a Foreign Language (EFL).

Methodology. The action research was carried out at Muzychanskyi Lyceum in Kyiv Oblast, Ukraine. The participants were 19 Grade 4 students aged 9–10, all native Ukrainian speakers who study English as a foreign language as part of the New Ukrainian School curriculum. Their English proficiency was at the A1 level based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2020). At the start of the study, most learners could only produce short phrases, often paused while speaking, and frequently switched to Ukrainian.

At the time of the research, the class was working on the topic of animals and nature, which turned out to be a good fit for communicative speaking tasks. Game-based activities were brought in to help learners practice speaking in a more natural way and to get them more involved in lessons. The activities used included role-plays, guessing games, information-gap tasks, and picture-based exercises with visual prompts and sentence starters to support the learners.

Three tools were used to collect data: a learner questionnaire, speaking pre- and post-tests, and classroom observation. This combination was chosen to gather both numerical and descriptive information about how learners' speaking developed during the intervention.

The questionnaires were given to students before and after the intervention to see how their attitudes toward speaking English and using games in class had changed. The speaking tests were also done at both points to measure any changes in performance. During the tests, learners were asked to describe a picture of an animal and answer some simple questions. Their speaking was assessed across four areas: fluency, hesitation, length of response, and confidence. Classroom observation was used to track how engaged and active learners were during the game-based activities, and to get a better picture of how they interacted and used English in class.

Throughout the study, ethical guidelines were followed carefully. The school administration and the class teacher gave their permission before the research began. Students were told what the study was about, and their anonymity and confidentiality were protected at every stage.

Findings. The findings presented here draw on three sources of data: pre- and post-intervention speaking tests, learner questionnaires, and classroom observation. All the data were looked at to see whether learners' speaking fluency changed after taking part in a six-lesson game-based intervention. The scores from the speaking tests are shown in Table 1.

Table 1

Results of the pre-/post-intervention speaking test

Student	Pre-intervention test	Post-intervention test	Progress
1	6 (50%)	6 (50%)	0 (0%)
2	9 (75%)	10 (83%)	1 (8%)
3	5 (42%)	5 (42%)	0 (0%)
4	10 (83%)	10 (83%)	0 (0%)
5	7 (58%)	7 (58%)	0 (0%)
6	3 (25%)	5 (42%)	2 (17%)
7	10 (83%)	10 (83%)	0 (0%)
8	5 (42%)	6 (50%)	1 (8%)
9	9 (75%)	9 (75%)	0 (0%)
10	4 (33%)	5 (42%)	1 (8%)
11	4 (33%)	4 (33%)	0 (0%)
12	7 (58%)	8 (67%)	1 (8%)
13	5 (42%)	5 (42%)	0 (0%)
14	3 (25%)	4 (33%)	1 (8%)
15	8 (67%)	8 (67%)	0 (0%)
16	6 (50%)	7 (58%)	1 (8%)
17	4 (33%)	5 (42%)	1 (8%)
18	8 (67%)	9 (75%)	1 (8%)
19	5 (42%)	6 (50%)	1 (8%)
Average number	6 (53%)	7 (59%)	0,7 (6%)

The test scores point to a small but real improvement in speaking performance. The average went up from 6 (53%) to 7 (59%), which is a gain of around 6%. For most learners, the change was either small or not there at all, though a few students made more noticeable progress. Table 2 breaks down how learners were distributed across fluency levels before and after the intervention.

Table 2

Distribution of learners according to speaking fluency levels

Level of fluency	Pre-intervention test	Post-intervention test
High (smooth speech, few pauses, extended utterances)	3 (16%)	4 (21%)
Medium (some pauses, short connected sentences)	7 (37%)	8 (42%)
Low (fragmented speech, frequent pauses, single words)	9 (47%)	7 (37%)

These numbers reflect a gradual shift across fluency levels. Fewer learners were in the low group by the end, down from 47 % to 37 %, while both the medium and high groups grew slightly.

The questionnaire data pointed in the same direction. The share of learners who felt positive about speaking in English went up from 42 % to 47 %, and those who described themselves as confident rose from 26 % to 32 %. Students also reported finding game-based activities more engaging and useful for speaking practice than before.

What was observed in the classroom matched these results. Early in the intervention, most learners were hesitant, kept their responses short, and paused often. By the final lessons, more students were joining in, speaking English more, and putting together longer responses, though the level of progress was not the same for everyone.

Taken together, the findings suggest that game-based activities had a positive, if moderate, effect on learners' speaking fluency. The gains were real but not dramatic, which is likely due to the fact that the intervention only lasted six lessons.

Discussion and Conclusion. The research showed a moderate improvement in learners' speaking fluency after a six-lesson game-based intervention. The average speaking score increased from 53 % to 59 %, a gain of 6 %. At the fluency level, the proportion of low-level learners dropped from 47 % to 37 %, while the medium group grew from 37 % to 42 % and the high group from 16 % to 21 %. These results highlight the positive, though limited, effect of game-based activities on primary EFL learners' speaking fluency.

These findings align with To'raliyeva (2025), who reported significant improvements in oral fluency after a six-week competitive game-based intervention with EFL students. In that study, the experimental group's mean oral fluency scores rose from 62 % to 78 %, a gain of 16 percentage points, while the control group showed only a marginal increase from 63 % to 66 %. While the improvement recorded in the present study is more modest, 6% on average. Both studies confirm the positive direction of game-based activities on speaking performance. The larger gains in To'raliyeva's study are likely explained by the longer duration of the intervention and the older age of participants.

A stronger effect was reported by Marin-Pacurucu & Argudo-Garzón (2022), who worked specifically with EFL elementary students. In comparison, the progress in the present study is more moderate, which may be explained by the shorter duration of the intervention, six lessons versus a fully integrated gamification program, and the younger age of the learners.

Based on what this study found, three practical recommendations stand out for teachers working with young EFL learners.

First, game-based speaking tasks should become a regular part of English lessons rather than an occasional add-on. Given that the gains here were moderate, a longer and more consistent use of games is likely to produce stronger results over time.

Second, it is worth thinking carefully about which games to use and when. For learners who are just starting out, simpler activities with plenty of support, such as sentence starters or picture prompts, help build confidence before moving on to more open-ended tasks that require freer speaking.

Third, the atmosphere in the classroom matters. The results of this study showed that learners responded well to encouragement and felt more comfortable speaking when the environment felt safe and friendly. Positive feedback from the teacher plays a bigger role than it might seem in getting young learners to participate.

References

1. Asan, H., & Çeliktürk-Sezgin, Z. (2020). Effects of the educational games on primary school students' speaking skills and speaking anxiety. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(4), 685–700. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1017009>
2. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
3. 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>
4. Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
5. Marin-Pacurucu, B. A., & Argudo-Garzón, A. L. (2022). Gamification strategies and speaking fluency in EFL elementary students. *IUSTITIA SOCIALIS*, 7(1), 77–95. <https://doi.org/10.35381/racji.v7i1.1702>
6. Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
7. To'raliyeva, N. (2025). Gamified speaking: The impact of competitive language games on oral fluency and engagement. *Modern Education and Development*. <https://scientific-jl.com/mod/article/view/22143>
8. Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press.



УДК 373.5.016:94(100):[930.2»19»

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ХХ СТОЛІТТЯ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Яременко Валерій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

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

У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти використання історичних документів ХХ століття на уроках всесвітньої історії в старшій школі. Обґрунтовано актуальність системної роботи з первинними історичними джерелами в контексті компетентнісного підходу до навчання. Проаналізовано специфіку документів ХХ століття, їхню класифікацію та типологію. Визначено психолого-педагогічні особливості старшокласників, що створюють сприятливі умови для аналітичної роботи з документами. Розроблено та обґрунтовано систему принципів відбору історичних документів для навчального використання. Представлено методичні рекомендації щодо організації різних форм роботи з документами на уроках. Доведено, що систематичне використання історичних документів сприяє формуванню критичного мислення, дослідницьких умінь, медіаграмотності учнів.

Ключові слова: історичні документи, методика навчання історії, всесвітня історія, компетентнісний підхід, критичне мислення, старша школа, ХХ століття.

Сучасна система історичної освіти в Україні переживає період трансформації, зумовлений загальносвітніми тенденціями розвитку педагогічної науки та специфічними викликами інформаційного суспільства. Концепція Нової української школи наголошує на необхідності переходу від репродуктивного до компетентнісного підходу в навчанні, що передбачає активне залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, формування здатності критично мислити, аналізувати інформацію з різних джерел, формулювати власні обґрунтовані судження.

У контексті цих змін особливого значення набуває робота з автентичними історичними джерелами, зокрема документами ХХ століття. Сучасний інформаційний простір характеризується надмірною кількістю неперевіреної інформації, поширенням фейків та маніпуляцій історичною пам'яттю. В умовах інформаційних війн уміння працювати з автентичними документами, перевіряти джерела, відрізнити факти від інтерпретацій стає важливою життєвою компетентністю.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що незважаючи на значний потенціал використання історичних документів, їхнє застосування на уроках всесвітньої історії залишається епізодичним та несистематичним. Багато вчителів відчувають брак методичних розробок щодо ефективної організації роботи з документами, особливо в умовах обмеженого навчального часу. Існує потреба в науково обґрунтованій методиці, яка б поєднувала теоретичні засади джерелознавства з практичними потребами шкільної освіти.

Теоретичні аспекти використання історичних документів у навчальному процесі досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Загальні питання методики навчання історії розглядали О. Пометун, В. Власов [1], Л. Корінко. Психолого-педагогічні основи роботи з історичними джерелами вивчали О. Фуріна, О. Гісем [2], Л. Сокур. Проблематику компетентнісного підходу в історичній освіті досліджували А. Пінчук [8], Ю. Малієнко.

Мета статті – обґрунтувати методичні засади використання історичних документів ХХ століття на уроках всесвітньої історії в старшій школі, розробити систему принципів відбору документів та методичні рекомендації щодо організації роботи з ними.

Історичний документ посідає особливе місце в системі навчання історії, виступаючи водночас як джерело історичних знань і як ефективний засіб навчання. На відміну від підручника, який надає інтерпретацію історичних фактів у готовому вигляді, документ дозволяє учням самостійно виявляти факти, аналізувати їх, формулювати висновки [3, с. 78].

Сучасна дидактика історії розглядає історичний документ як багатофункціональний засіб навчання. По-перше, документ є джерелом історичної інформації про події, явища, процеси минулого.

По-друге, він виступає засобом конкретизації та ілюстрації історичного матеріалу. По-третє, робота з документами є інструментом розвитку критичного мислення учнів. По-четверте, документи сприяють формуванню дослідницьких умінь [4, с. 134].

Особливу цінність для навчального процесу мають документи ХХ століття. Це зумовлено кількома факторами. По-перше, документи недавнього минулого відзначаються різноманітністю типів та форм – від традиційних письмових джерел до фотодокументів, кінохроніки, звукозаписів. По-друге, багато документів ХХ століття доступні в оцифрованому вигляді, що значно полегшує їхнє використання. По-третє, події ХХ століття часто мають безпосередній зв'язок із сучасністю, що підвищує мотивацію учнів до їхнього вивчення [9, с. 23].

У методиці навчання історії традиційно виділяють дві основні функції використання документів: ілюстративну та аналітичну. Ілюстративна – передбачає використання документа для підтвердження або емоційного забарвлення інформації, поданої вчителем. Варто зазначити, що аналітична функція реалізується коли документ стає об'єктом самостійного дослідження з боку учнів, основою для формулювання висновків. Саме аналітична функція відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу та має переважати в практиці роботи з документами в старшій школі [3, с. 82].

Для ефективного використання історичних документів у навчальному процесі необхідно орієнтуватися в їхньому різноманітті. Документи ХХ століття можна класифікувати за різними критеріями. Так, за способом кодування інформації виділяють письмові джерела, речові, усні, фотокінодокументи та фонодокументи. Для шкільної практики найбільше значення мають, саме, письмові джерела та аудіовізуальні документи [10, с. 56].

За походженням та призначенням письмові джерела класифікуються на: офіційні державні документи (конституції, закони, міжнародні договори); документи політичних партій та громадських організацій (програми, маніфести); матеріали преси; статистичні дані; документи особового походження (щоденники, мемуари, листи) [10, с. 134].

Принципово новим типом історичних джерел ХХ століття стали аудіовізуальні документи. Фотодокументи фіксують зовнішній вигляд людей, місць, подій, передають атмосферу епохи візуальними засобами. Кінохроніка фіксує важливі історичні події в русі, передає динаміку подій. Звукозаписи промов політиків, радіопередач створюють ефект присутності, роблять історію більш живою [2, с. 167].

Для методичних цілей важливою є класифікація документів за рівнем складності та доступності для учнів. Документи можна поділити на прості, що не потребують спеціальної підготовки для розуміння, середньої складності та складні, що вимагають значних фонових знань. Вчителю необхідно обрати документи відповідно до рівня підготовки учнів, поступово ускладнюючи завдання.

Варто зазначити, що ефективність використання історичних документів, під час навчального процесу, безпосередньо залежить від урахування вікових психологічних особливостей учнів. Старший шкільний вік (15-18 років) характеризується якісними змінами в інтелектуальному розвитку, що створює сприятливі умови для роботи з первинними історичними джерелами [5, с. 89].

За класифікацією Ж. Піаже, старшокласники перебувають на стадії формальних операцій, що характеризується здатністю до абстрактного мислення, гіпотетико-дедуктивних міркувань. Розвиток абстрактного мислення дозволяє їм працювати з документами, що містять складні теоретичні концепції, абстрактні поняття. Здатність до гіпотетичного мислення дозволяє формулювати гіпотези про причини створення документа, мотиви автора, можливі наслідки подій [1, с. 123].

Важливою характеристикою мислення старшокласників є розвиток рефлексії – здатності до самоаналізу власних думок та переконань. Це дозволяє їм усвідомлювати власні упередження, критично оцінювати свої початкові судження, коригувати погляди під впливом нової інформації. Розвиток рефлексивного мислення є важливою метою історичної освіти на старшому ступені навчання [4, с. 78].

Емоційний розвиток старшокласників також має важливе значення для роботи з історичними документами. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток емпатії – здатності до співпереживання, розуміння емоційних станів інших людей. Старшокласники здатні емоційно відгукуватися на трагічні події минулого, співчувати жертвам історичних катастроф.

Особливістю старшого шкільного віку є інтенсивне формування світогляду та системи ціннісних орієнтацій. Історичні документи можуть стати матеріалом для світоглядних роздумів, дискусій про вічні цінності, моральні дилеми. Документи ХХ століття ставлять перед учнями складні етичні питання, що сприяє їхньому морально-етичному розвитку [5, с. 156].

Відбір історичних документів для використання на уроках є одним із найважливіших етапів підготовки вчителя. Науково обґрунтована система принципів відбору документів допомагає приймати

методично виважені рішення. Виокремлюють наступні принципи роботи з документами: принцип наукової достовірності, принцип репрезентативності, принцип доступності, принцип відповідності, принцип історизму, принцип об'єктивності, принцип різноманітності та принцип багато перспективності.

Так, принцип наукової достовірності є фундаментальним при відборі документів. Документ повинен бути автентичним історичним джерелом, а не підробкою чи фальсифікацією. В епоху цифрових технологій проблема верифікації джерел набуває особливої актуальності. Вчитель повинен критично ставитися до документів, знайдених в інтернеті, перевіряти їхнє походження, використовувати авторитетні архівні бази даних.

Принцип репрезентативності означає, що відібрані документи повинні адекватно представляти історичні події, процеси, явища. Документ має бути типовим для епохи, відображати суттєві риси історичного періоду. Водночас важливо включати також документи, що представляють різні точки зору на історичні події, різні ідеологічні перспективи, різні соціальні групи.

Принцип доступності має кілька аспектів. По-перше, це інтелектуальна доступність документа для учнів відповідного віку. Текст повинен бути зрозумілим для старшокласників з урахуванням їхнього словникового запасу та здатності до розуміння складних конструкцій. По-друге, доступність означає фізичну можливість отримати документ для використання на уроці.

Принцип відповідності навчальній програмі є ключовим для забезпечення систематичності навчання. Документи повинні відповідати змісту курсу всесвітньої історії, підтримувати вивчення тем, передбачених програмою. Робота з документами має служити досягненню навчальних цілей, сприяти формуванню компетентностей, визначених освітнім стандартом.

Принцип історизму вимагає розгляду документа в контексті епохи його створення. Учні повинні розуміти, що документ є продуктом свого часу, відображає уявлення, цінності, обмеження, характерні для певного історичного періоду. Принцип історизму застерігає від презентизму – оцінки минулого виключно з позицій сучасності [6, с. 131].

Принцип об'єктивності передбачає урахування можливої тенденційності документів, виявлення ідеологічних упереджень авторів, критичний аналіз інформації. Учні повинні навчитися розпізнавати упередженість, виявляти прийоми маніпуляції, відрізняти факти від оцінок.

Принцип різноманітності типів документів означає, що в навчальному процесі слід використовувати документи різних видів – офіційні та особисті, текстові та візуальні, первинні та вторинні. Різноманітність забезпечує багатогранність історичної картини, формування вмінь роботи з різними типами джерел.

Принцип багатоперспективності передбачає представлення різних інтерпретацій історичних подій, різних наративів, різних пам'ятей про минуле. XX століття залишило численні приклади того, як одні й ті самі події зовсім по-різному сприймаються різними групами. Робота з документами, що представляють різні перспективи, виховує розуміння складності історії, повагу до різних точок зору [6, с. 134].

Варто зазначити, що ефективне використання історичних документів потребує методично грамотної організації роботи з ними. Документи можуть використовуватися на різних етапах уроку та в різних формах.

Так, на етапі мотивації документ може створювати проблемну ситуацію, викликати інтерес до теми. Наприклад, суперечливі свідчення про одну й ту саму подію ставлять перед учнями питання: кому вірити? Як встановити істину?

У той час, як на основному етапі уроку документи можуть використовуватися для формування нових знань. Учні самостійно аналізують джерела, виявляють факти, формулюють висновки. Така організація навчання відповідає принципу активності учнів, забезпечує глибше розуміння матеріалу.

Під час уроку, можна використовувати різні форми роботи з документами. Так, фронтальна робота передбачає спільний аналіз документа під керівництвом вчителя. Групова робота, у свою чергу, дозволяє організувати дослідження кількох документів одночасно, порівняння різних точок зору. Парна робота ефективна для детального аналізу складних документів. Індивідуальна робота формує самостійність, відповідальність за результат.

Методи роботи з документами також варіюються. Застосування традиційного аналізу передбачає відповіді на запитання за текстом документа. Порівняльний аналіз – вимагає зіставлення кількох джерел, виявлення спільного та відмінного. У свою чергу, критичний аналіз спрямований на оцінку достовірності, виявлення упередженості. Використання творчих завдань передбачає створення учнями власних продуктів на основі документів – есе, презентацій, інсталяцій [7, с. 189].

Необхідно зауважити, що рівень складності завдань, при роботі з документами, має відповідати можливостям учнів. Тому, потрібно враховувати, що репродуктивні завдання спрямовані на виявлення фактичної інформації, конструктивні – вимагають аналізу, порівняння, узагальнення, а творчі – передбачають формулювання власних інтерпретацій, висловлювання оригінальних ідей.

Також, важливим елементом роботи з документами є формування алгоритмів аналізу їх різних типів. Учні повинні знати, які питання ставити до офіційного документа, до мемуарів, до візуального джерела. Володіння алгоритмами робить аналіз більш систематичним та глибоким.

Важливу роль у навчальному процесі відіграють цифрові технології, використання яких розширює можливості роботи з документами. Так, онлайн-архіви надають доступ до величезної кількості оцифрованих документів. У свою чергу, інтерактивні завдання, мультимедійні презентації, віртуальні екскурсії роблять роботу з документами більш привабливою для сучасних учнів [8, с. 145].

Окрім освітньої функції, історичні документи виконують й важливу виховну роль. Робота з автентичними джерелами, зокрема свідченнями про трагічні події XX століття, сприяє формуванню в учнів стійких ціннісних орієнтацій, розвитку гуманістичного світогляду, толерантності та поваги до прав людини. Залучення до аналізу документальних матеріалів забезпечує осмислення історичного досвіду та утвердження демократичних принципів у свідомості старшокласників.

Отже, історичні документи XX століття є важливим ресурсом для навчання всесвітньої історії в старшій школі. Їх систематичне використання на засадах наукової достовірності, репрезентативності, доступності, історизму, об'єктивності та багатоперспективності забезпечує якість навчального матеріалу й реалізацію компетентнісного підходу. Урахування вікових особливостей учнів і застосування різних форм та методів роботи сприяють розвитку критичного мислення, дослідницьких умінь і медіаграмотності, необхідних для життя в демократичному суспільстві.

Література

1. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? *Історія в школах України*. Київ. 2009. № 4. 328 с.
2. Гісем О., Мартинюк О. Всесвітня історія. 11 кл. Рівень стандарту/академічний рівень. О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. Харків : Вид-во «Панок», 2019. URL: <http://dcmaup.com.ua/assets/files/vsesvitnia-istoriia-riven-standartu-pidruchnyk-dlia-11-klasu-zzso-o-v-gisem-o-o-martyniuk.pdf> (дата звернення: 05.12.2025).
3. Задорожна Л. В. Методика використання історичних документів на уроках історії України в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 197 с.
4. Ладиченко Т. Компетентнісний підхід до вивчення історії на прикладах підручників з всесвітньої історії. *Історія в рідній школі*. 2020. № 6. 123 с.
5. Мороз П., Мороз І. Аналіз стану використання історичних джерел у навчанні історії в старшій школі. *Український педагогічний журнал*. Київ. 2019. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719069/1/19.pdf> (дата звернення: 04.12.2025).
6. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : метод. посіб. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 311 с.
7. Паливода О. Формування предметних компетентностей школярів шляхом використання історичних джерел. Київ. 2019. URL: https://rmkmv.blogspot.com/2018/01/blog-post_43.html (дата звернення: 08.12.2025).
8. Пінчук А. С. Визначна особистість в історичних курсах початку XX ст. Історико-методичний аналіз. *Історія в школах України*. Київ. 2006. № 4. 392 с.
9. Пінчук А. С. Психолого-методичні основи формування знань про історичну особу в учнів підліткового віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол.ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2016. Вип.15. 492 с.
10. Пометун О., Власов В. Практичний довідник учителя історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика викладання*. 2015. № 2. 392 с.

СУСПІЛЬНІ НАУКИ



УДК 159.944:159.96

НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТРЕСУ ТА ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ
ДО СТАБІЛІЗАЦІЇ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ

Адаменко 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 розглядаються нейрофізіологічні механізми стресу в умовах вимушеної міграції, зокрема реакції гіперактивації та замороження як базові адаптаційні стани нервової системи. Розглянуто полівагальну теорію та сучасні уявлення про тілесну пам'ять травми як підґрунтя для розуміння цих процесів. Окрема увага приділяється ролі тілесно-орієнтованих інтервенцій у відновленні регуляції, зокрема заземленню, дихальним практикам та руху. Обґрунтовується необхідність тілесної стабілізації як початкового етапу психотерапевтичної роботи з вимушеними мігрантами. Показано, що інтеграція тілесного підходу сприяє підвищенню адаптаційного потенціалу та психологічної стійкості.

Ключові слова: тілесна регуляція, стрес, вимушена міграція, полівагальна теорія, тілесна пам'ять, стабілізація.

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціальних трансформацій, зокрема пов'язаних із вимушеною міграцією, значна кількість людей переживає тривалий стрес, що має комплексний вплив на психічне та фізичне функціонування особистості. Досвід втрати дому, соціальних зв'язків, звичного середовища та відчуття безпеки супроводжується порушенням базових механізмів саморегуляції. Це проявляється у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, станах гіперактивації або, навпаки, емоційного відчуження та «замороження».

У практиці психологічної допомоги вимушеним мігрантам часто спостерігається обмежена ефективність виключно когнітивно-орієнтованих підходів, оскільки травматичний досвід значною мірою зберігається на тілесному рівні. Традиційні підходи не завжди враховують нейрофізіологічні механізми стресу та роль автономної нервової системи у формуванні адаптаційних реакцій.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність глибшого розуміння тілесних аспектів переживання стресу, а також інтеграції тілесно-орієнтованих підходів у процес психологічної допомоги. Особливої уваги потребує дослідження механізмів гіперактивації та замороження, а також можливостей відновлення регуляції через тілесні практики як базового етапу стабілізації психічного стану вимушених мігрантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні підходи до розуміння стресових реакцій все більше інтегрують нейрофізіологічний вимір функціонування психіки. Однією з ключових теоретичних основ є полівагальна теорія С. Порджеса, яка описує ієрархію реакцій автономної нервової системи у відповідь на загрозу. Відповідно до цієї теорії, у безпечному стані домінує система соціальної взаємодії, тоді як у ситуації небезпеки активуються більш примітивні механізми виживання – спочатку мобілізація (реакції боротьби або втечі), а за умов перевантаження чи безсилля – реакція замороження як форма захисного гальмування.

Значний внесок у розуміння тілесних аспектів травми зроблено в роботах П. Левіна, який розглядає травматичний досвід як незавершену реакцію нервової системи, що зберігається на рівні тіла. Згідно з цим підходом, енергія, яка не була реалізована в дії (боротьбі або втечі), фіксується в організмі, що може проявлятися у вигляді хронічної напруги або, навпаки, станів відключення та апатії.

У межах зазначених підходів гіперактивація розглядається як стан підвищеної мобілізації організму, що супроводжується зростанням тривоги, напруженням, посиленням контролем та

готовності до дії. Цей стан є адаптивним у короткостроковій перспективі, однак за умов тривалого впливу стресу призводить до виснаження ресурсів нервової системи.

Замороження, у свою чергу, не слід ототожнювати виключно зі станом фізичного виснаження. Воно є специфічною формою захисного гальмування нервової системи, що виникає як у відповідь на тривале перевантаження, так і в ситуаціях переживання безсилля та відсутності можливості впливу на обставини. У цьому стані знижується рівень енергетичної мобілізації, однак це не забезпечує повноцінного відновлення, що відрізняє його від звичайної втоми. Суб'єктивно це може проявлятися у вигляді емоційного відчуження, зниження мотивації, відчуття «порожнечі» або тілесної важкості.

Важливим є розуміння динаміки цих станів. У багатьох випадках гіперактивація та замороження не є стабільними характеристиками, а можуть чергуватися, відображаючи спроби нервової системи адаптуватися до тривалого стресового навантаження. Така циклічність особливо характерна для осіб, які перебувають у стані вимушеної міграції, де періоди мобілізації змінюються станами виснаження та зниження активності.

Отже, сучасні дослідження підкреслюють, що ефективна психологічна допомога має враховувати не лише когнітивні, а й тілесні механізми регуляції, оскільки саме на рівні нервової системи закладаються базові реакції на стрес та можливості їх подолання.

Мета статті полягає в аналізі нейрофізіологічних механізмів стресових реакцій у вимушених мігрантів, зокрема станів гіперактивації та замороження, а також в обґрунтуванні доцільності застосування тілесно-орієнтованих підходів для відновлення саморегуляції та стабілізації психічного стану.

Виклад основного матеріалу. Вимушена міграція є потужним стресогенним фактором, що впливає не лише на психологічний стан особистості, але й на функціонування нервової системи. Досвід втрати безпеки, порушення звичних умов життя та необхідність постійної адаптації формують стан хронічного напруження, у якому базові механізми саморегуляції зазнають значного навантаження.

У роботі нервової системи це виявляється як зсув у бік крайніх станів реагування – або надмірної мобілізації, або різкого пригнічення активності. У першому випадку людина перебуває у стані постійної напруги: зростає чутливість до подразників, порушується сон, знижується здатність утримувати увагу. Такий режим підтримує готовність до дії, однак якщо він триває довго, це поступово призводить до виснаження психофізіологічних ресурсів.

Стан замороження, навпаки, пов'язаний зі зниженням активності, емоційним притупленням, відчуттям відчуження від власного досвіду, втратою мотивації. У цьому стані зменшується здатність до контакту із собою та оточенням, що ускладнює процес адаптації. Важливо підкреслити, що замороження виступає захисною реакцією нервової системи у відповідь на перевантаження або переживання безсилля.

З огляду на тілесну природу цих станів, ефективна психологічна допомога передбачає використання конкретних тілесно-орієнтованих інтервенцій. Одним із базових напрямів є заземлення, яке реалізується через спрямування уваги на сенсорний досвід: усвідомлення контакту стоп із підлогою, перенесення ваги тіла, відчуття опори в спині, дотику рук до предметів або власного тіла. Також застосовуються вправи типу «5-4-3-2-1», що залучають різні сенсорні модальності (зір, слух, дотик), сприяючи поверненню уваги до теперішнього моменту. Дослідження показують, що орієнтація на тілесні відчуття активує мережі інтероцепції (insula), що пов'язані з усвідомленням стану тіла та зниженням тривоги.

Дихальні техніки мають безпосередній фізіологічний вплив на автономну нервову систему. Зокрема, подовження видиху активує парасимпатичну ланку через блукаючий нерв, що сприяє зниженню частоти серцевих скорочень і загального рівня збудження. Повільне ритмічне дихання (наприклад, 4 секунди вдих – 6–8 секунд видих) пов'язане з підвищенням варіабельності серцевого ритму (HRV), що є показником кращої здатності до саморегуляції та адаптації.

Рух як інтервенція є ключовим у роботі зі станами замороження, що пов'язані з дорсальною вагальною реакцією. Повільні, ритмічні або повторювані рухи (ходьба, м'яке похитування, розтягування) поступово відновлюють сенсомоторну інтеграцію та активують системи орієнтації й дії. З позиції соматичних підходів (зокрема, П. Левіна), рух дозволяє завершити захисні реакції (fight/flight), які не були реалізовані, знижуючи рівень внутрішнього напруження.

Таким чином, тілесно-орієнтовані інтервенції діють через конкретні нейрофізіологічні механізми – активацію інтероцепції, регуляцію вагусного тону та відновлення сенсомоторних процесів, що в сукупності сприяє стабілізації та підвищенню адаптаційного потенціалу.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що стресові реакції у вимушених мігрантів мають виражений нейрофізіологічний характер та пов'язані з особливостями функціонування автономної нервової системи. Встановлено, що в умовах тривалого стресу порушується здатність до ефективної саморегуляції, що проявляється у різних формах адаптаційних реакцій. Показано, що стан замороження не можна розглядати лише як наслідок фізичного виснаження, оскільки він також виникає у ситуаціях переживання безсилля та втрати контролю. Виявлено, що динаміка стресових реакцій може включати чергування підвищеної мобілізації та зниження активності, що ускладнює процес адаптації. Доведено, що включення тілесно-орієнтованих підходів у психологічну допомогу сприяє відновленню регуляторних процесів. Практики заземлення, дихання та руху можуть розглядатися як ефективні інструменти стабілізації психічного стану на початкових етапах роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням ефективності тілесних інтервенцій та розробкою прикладних програм підтримки вимушених мігрантів.

Література

1. Ван дер Колк Б. (2024). Тіло веде лік: як лишити психотравми в минулому. Харків: Vivat.
2. Левін П. (2010). Пробудження тигра. Зцілення травми. Київ: Yakaboo Publishing.
3. Porges, S. W. (2011). The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation. New York: W. W. Norton & Company.
4. Dana, D. (2018). The Polyvagal Theory in Therapy: Engaging the Rhythm of Regulation. New York: W. W. Norton & Company.
5. Payne, P., Levine, P. A., & Crane-Godreau, M. A. (2015). Somatic experiencing: Using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in Psychology*, 6, 93. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0>



УДК 159.944.4:091.322

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА СЛУЖБІ СПОКОЮ: ОГЛЯД МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

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

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто актуальність і можливості використання сучасних цифрових інструментів психоемоційної стабілізації. Наведено огляд функцій та переваг мобільних застосунків для самопідтримки (Svitlo, «Тиша», BetterMe) – зокрема для зниження стресу, тривоги та покращення сну. Опрацьовано критерії їх вибору і порівняно ключові особливості. Проаналізовано етичні аспекти застосування, зокрема необхідність поєднувати їх із професійною допомогою і дотримання конфіденційності особистої інформації. Наведено висновки про роль цифрових інструментів як доступного початкового кроку для стабілізації емоційного стану та перспективи подальших досліджень у цій галузі.

Ключові слова: цифрові інструменти; мобільні застосунки; психологічна підтримка; психоемоційна стабілізація; самопідтримка.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни, тривалого стресу та соціальної нестабільності в Україні суттєво загострилася проблема збереження психічного здоров'я населення. Значна частина людей стикається з тривожністю, депресивними станами, порушеннями сну, емоційним виснаженням і труднощами адаптації до постійної небезпеки. За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 22 % осіб, які пережили війну або конфлікт, потребують психологічної підтримки через розвиток психічних розладів [5]. Водночас доступ до традиційної

психологічної допомоги часто ускладнений через перевантаженість системи охорони здоров'я, фінансові бар'єри, територіальні обмеження або стигматизацію звернення по допомогу.

У таких умовах особливої актуальності набуває пошук доступних, оперативних і зручних засобів психологічної самопомоги. Одним із перспективних рішень є мобільні застосунки для підтримки психічного здоров'я, які пропонують користувачам інструменти саморегуляції: медитації, дихальні практики, техніки заземлення, моніторинг емоційного стану, чат-підтримку та інші цифрові ресурси. Однак постає проблема оцінки ефективності, доступності та практичної цінності таких застосунків у сучасних українських реаліях, особливо в умовах кризових ситуацій, коли швидка психологічна підтримка є критично важливою.

Аналіз останніх досліджень. У новітніх наукових джерелах мобільні застосунки для психічного здоров'я розглядаються як доступний інструмент оперативної самопомоги в умовах війни, хронічного стресу та обмеженого доступу до очної психологічної підтримки [6]. Для України це особливо актуально через тривалі повітряні загрози, вимушене переселення та емоційне виснаження населення. Цюман Т. П., Сергєєнкова О. П., Юрченко Д. В. [8] наголошують, що цифрові платформи забезпечують безперервність підтримки незалежно від місця чи доступу до офлайн-ресурсів і відзначають їх гнучкість, доступність та масштабованість. Дійсно, сучасні дослідження підтверджують, що інтервенції з допомогою додатків можуть знижувати симптоми тривоги та депресії при легких або помірних розладах. Український досвід також демонструє ефективність таких рішень: після початку повномасштабної війни мобільні застосунки психологічної підтримки стали важливою частиною кризової допомоги (для багатьох людей вони забезпечували швидкий доступ до технік стабілізації, психоосвіти та вправ самопідтримки) [6]. Особливо корисними вони виявилися у перші години та дні після потужного стресу: міжнародні дослідження вказують, що цифрові інтервенції є перспективними інструментами саме у «золотій годині» після травми [2]. Водночас дослідження застерігають, що мобільні застосунки найкраще слугують першим етапом підтримки – для зниження напруги, формування корисних звичок і стабілізації стану [4]. Вони не призначені замінювати професійну психотерапію у складних чи кризових випадках, і за важких або тривалих порушень потрібно звертатися до фахівців.

Мета дослідження. Метою цієї роботи є опис функціоналу й особливостей сучасних цифрових інструментів для стабілізації емоційного стану, а також розробка рекомендацій щодо їхнього вибору й застосування в українських умовах. Ми аналізуємо українські та міжнародні мобільні застосунки для самопідтримки (зокрема Svitlo, «Тиша» та BetterMe), виокремлюємо їхні переваги й обмеження, порівнюємо функціональні можливості та пропонуємо практичні поради для користувачів і дослідників.

Основні функції цифрових інструментів психологічної підтримки. Мобільні застосунки психічного здоров'я виконують кілька ключових функцій у стабілізації емоційного стану. По-перше, вони спрямовані на оперативне зниження емоційного напруження. Такі програми пропонують інструменти, які дають змогу взяти паузу, відволіктися від панічних чи нав'язливих думок і відновити відчуття контролю. Зокрема, вони містять керовані медитації, дихальні вправи, заземлюючі техніки та релаксаційні вправи, що знижують фізіологічну реакцію тривоги. Багато застосунків також пропонують прості поради та покрокові інструкції для зняття гострих симптомів стресу. Як зазначають дослідники, цифрові інтервенції є перспективними інструментами саме в «золоту годину» після травми [2].

По-друге, багато додатків дозволяють відстежувати настрій та загальний психоемоційний стан користувача. Для цього використовуються вбудовані щоденники настрою, тести оцінки тривоги чи депресії та треки емоцій. Збір таких даних сприяє усвідомленню власного стану та виявленню динаміки змін з часом. Завдяки цьому користувач може бачити, як вправи впливають на його самопочуття. Деякі програми також інтегруються з сервісами здоров'я (наприклад, Apple Health) або мають нагадування про регулярні вправи, що сприяє формуванню корисних звичок. Загалом мобільні застосунки надають користувачам прості та доступні інструменти самопідтримки на початковому етапі кризи, дозволяючи зробити паузу і відновити контроль над емоціями [6].

Критерії вибору мобільних застосунків. При виборі конкретного застосунку слід врахувати кілька практичних критеріїв:

- Мовна доступність. Інтерфейс і контент українською мовою роблять використання програми зручнішим та ефективнішим.

- **Функціональність.** Оцінюйте, чи містить застосунок необхідний набір інструментів: медитації, дихальні вправи, аудіо для сну чи концентрації, щоденник настрою, підтримку під час панічних атак тощо. Чим ширший перелік технік (релаксація, афірмації, сенсорні вправи), тим більше варіантів користувач може обирати за потреби.

- **Платформна сумісність.** Важливо, щоб застосунок був доступним на основних платформах (Android та iOS), щоб ним могли користуватися якнайбільше людей.

- **Режим офлайн.** Наявність базових вправ, які можна виконувати без доступу до Інтернету, є перевагою – у критичних ситуаціях мережа може бути недоступною.

- **Безпека та конфіденційність.** Оскільки застосунок обробляє персональні дані та інформацію про емоційний стан, варто ознайомитися з політикою приватності: чи не збираються зайві дані, чи гарантується анонімність, чи не передає програма інформацію третім особам.

- **Ціна та модель доступу.** Є безкоштовні програми з базовим функціоналом та платні (із підпискою) з розширеними можливостями. Користувачу слід оцінити співвідношення «можливості–ціна», обираючи застосунок згідно з власним бюджетом і потребами.

Огляд популярних застосунків психологічної самопідтримки.

Застосунок Svitlo – медитації українською. Svitlo – український мобільний додаток для медитацій і самодопомоги, розроблений як щоденний помічник у турботі про психоемоційний стан [4]. У ньому зібрані медитації та афірмації, а також дихальні вправи та заспокійливі практики для зниження стресу, тривоги, поліпшення сну та підвищення самовпевненості [4]. Інтерфейс додатку простий і зрозумілий, повністю українською мовою, що дозволяє користувачеві швидко знайти потрібну практику. Svitlo дає змогу зберігати улюблені вправи, відстежувати прогрес занять і налаштовувати нагадування для регулярної практики. Програма націлена на самопідтримку на початкових етапах стресу, надаючи користувачеві легкі у застосуванні техніки релаксації, але не замінює професійну психологічну допомогу у важких випадках.

Застосунок «Тиша» – простір внутрішнього спокою. «Тиша» – український додаток для медитацій, спрямований на заспокоєння та відновлення внутрішньої рівноваги. Основна особливість – велика бібліотека з понад 100 авторських медитацій для різних життєвих ситуацій: від коротких 5-хвилинних практик до глибоких сесій [7]. Крім голосових медитацій, у додатку є звуки природи та спеціально розроблені звукові композиції для глибокої релаксації й здорового сну. Передбачено структуровані медитативні програми (курси) для поступового розвитку навичок та підтримки в складних ситуаціях [7]. Багато матеріалів можна завантажити та прослуховувати офлайн (для преміум-користувачів). Серед переваг «Тиші» – повністю український контент, відсутність реклами і регулярні оновлення (останнє оновлення – лютий 2026 р.); це робить застосунок зручним для щоденного використання з метою швидкого заспокоєння або релаксації перед сном.

Застосунок BetterMe: Mental Health – комплексна підтримка. BetterMe – міжнародний додаток для підтримки ментального здоров'я з широким спектром самопомічних інструментів. У функціоналі BetterMe є медитації, дихальні вправи, заспокійливі звуки природи, казки та аудіоісторії для сну, а також навчальні програми з розвитку усвідомленості [1]. Однією з ключових особливостей є інтегрований AI-помічник (чат-бот), який ставить користувачу питання про настрій і потреби і пропонує персоналізовані вправи для підтримки емоційного стану [1]. Перед початком роботи BetterMe проводить коротке опитування, щоб налаштувати програму під індивідуальні цілі та стан людини. Інтерфейс додатку простий і має українську локалізацію, тож ним зручно користуватися навіть новачкам. Застосунок також може синхронізуватися з Apple Health, що дозволяє аналізувати якість сну. Варто зазначити, що для повного доступу до всіх розділів BetterMe потрібна платна підписка: базові функції є безкоштовними, а розширений контент відкривається після оплати.

Практичні кейси використання застосунків.

Кейс 1 – паніка в транспорті. Людина відчула раптовий напад паніки в транспорті (прискорене серцебиття, страх). Щоб стабілізувати стан, користувач відкриває Svitlo чи BetterMe і вибирає вправу на контроль дихання. Керована дихальна практика (повільні вдих-видих за аудіо) допомагає зосередити увагу на диханні замість панічних думок. Після кількох хвилин такої «регуляції» серцебиття вирівнюється, тривога знижується. Застосунок тут виступає першим інструментом самопідтримки, який допомагає зробити паузу та відновити контроль над тілом і емоціями.

Кейс 2 – тривога після новин. Людина після перегляду тривожних новин відчуває сильне занепокоєння. Щоб зменшити тривогу, вона відкриває додаток «Тиша» і виконує коротку

заспокійливу вправу (наприклад, дихальну або заземлення). Після вправи людина помічає зміну у своєму самопочутті – усвідомлено проговорює чи записує свої емоції у щоденник. Такий підхід допомагає помітити внутрішні зміни та поступово знизити рівень тривоги, не затримуючись надовго в критичному стані, і спокійно повернутися до звичних справ.

Етика, конфіденційність і межі використання. Не слід забувати, що мобільні застосунки не можуть повністю замінити професійну психотерапію або медичну допомогу [3]. Ці інструменти призначені для самопідтримки на початкових етапах та допомоги у кризовій ситуації, але у складних, важких чи затяжних розладах необхідно звертатися до фахівців. Перед тим як почати користуватися новим застосунком, рекомендується уважно прочитати його політику конфіденційності: уникати введення зайвої особистої інформації і зберігати анонімність. Це особливо важливо, якщо людина у вразливому стані – потрібно обережно ставитися до передачі даних про себе. Якщо ж у користувача виникають думки про самопошкодження або його стан різко погіршується, необхідно негайно звернутися по професійну допомогу (наприклад, до медичного закладу або кризової лінії) – жоден застосунок не призначений для роботи з гострими психічними кризами чи суїцидальними намірами [3]. Таким чином, цифрові інструменти залишаються допоміжним засобом, і їх ефективність залежить від відповідального використання та усвідомлення їхніх обмежень.

Висновки. Мобільні застосунки першої психологічної допомоги та самопідтримки є корисними й доступними інструментами підтримки у повсякденному житті. Такі програми мають значний потенціал для надання ефективної психологічної підтримки і допомагають подолати дефіцит доступу до психічного здоров'я. Для україномовних користувачів зручними є Svitlo та Тиша – вони пропонують медитації та заспокійливі практики рідною мовою. Натомість BetterMe більше підходить тим, хто шукає комплексний набір інструментів (медитації, вправи на релаксацію, AI-помічник тощо) в одному додатку. Вибір конкретного застосунку залежить не від того, який з них «кращий» загалом, а від актуальної потреби користувача: заспокоїтися, налаштуватися на сон, отримати щоденну підтримку або швидку кризову допомогу. Головне – не ігнорувати свій стан та вчасно використовувати доступні інструменти для його стабілізації, а за необхідності звертатися до професіоналів.

Література

1. BetterMe: Mental Health : опис застосунку. URL: <https://mwm.ai/apps/betterme-mental-health/1363010081> (дата звернення: 26.04.2026).
2. Digital mental health applications and user outcomes. ScienceDirect. 2024. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772408524001546> (дата звернення: 26.04.2026).
3. Humboldt University Counseling Services. Mental health apps. URL: <https://www.humboldt.edu/counseling/mental-health-apps> (дата звернення: 26.04.2026).
4. Svitlo: офіційний сайт застосунку. URL: <https://svitlo.app/> (дата звернення: 26.04.2026).
5. World Health Organization. Scaling up mental health and psychosocial services in war-affected regions: best practices from Ukraine. URL: <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/scaling-up-mental-health-and-psychosocial-services-in-war-affected-regions--best-practices-from-ukraine> (дата звернення: 26.04.2026).
6. Дворник М. С. Використання смартфон-застосунків в умовах психотравматизації населення. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, б. р. 16 с.
7. Тиша: офіційний сайт застосунку. URL: <https://www.tysha.app/> (дата звернення: 26.04.2026).
8. Цюман Т. П., Сергєєнкова О. П., Юрченко Д. В. Інформаційно-цифрові технології психологічної підтримки інституту сім'ї у воєнний та повоєнний час. *Наукові перспективи*. 2025. № 7 (61). С. 1388–1398.



УДК 373.3(450)

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТАРОДАВНЬОГО РИМУ: ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ТА РОЛЬ ОРАТОРІВ У НАВЧАННІ

Багмут Олександра, 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 розглянуто основні педагогічні принципи Стародавнього Риму, зокрема виховання громадянина, роль риторики та ораторів у навчанні, формування моральних цінностей та соціальної відповідальності. Аналізу піддано джерела римської педагогічної думки, зокрема праці Цицерона, Квінтіліана та Сенеки. Окремо розглянуто методи навчання ораторській майстерності, їхній вплив на розвиток мислення та громадянської свідомості. Стаття містить рекомендації щодо використання історичного досвіду у сучасній освіті, а також підкреслює значення виховання особистості, здатної до критичного мислення та активної участі в суспільному житті.

Ключові слова: Стародавній Рим, виховання громадянина, риторика, ораторська майстерність, педагогіка, моральні цінності.

Постановка проблеми. Стародавній Рим залишив по собі багатий педагогічний спадок, що вирізнявся високим рівнем системності та практичної спрямованості навчання. Основна мета виховання в римській традиції полягала у формуванні громадянина, здатного брати активну участь у суспільному, політичному та моральному житті держави. Особлива увага приділялася розвитку мовних і комунікативних навичок через риторику, яка була важливим інструментом формування особистості. Риторика не лише розвивала здатність до логічного і критичного мислення, а й формувала моральні цінності, соціальну відповідальність та етичну поведінку. У римській педагогіці навчання поєднувало морально-етичні настанови, історичні знання, літературну підготовку та практичні вправи, що допомагало учням оволодівати мистецтвом переконання та аргументації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема античної педагогіки як фундаменту європейської освітньої традиції залишається у центрі уваги сучасної історико-педагогічної науки. Аналіз наукового доробку останніх десятиліть дозволяє виділити кілька ключових векторів дослідження. У працях вітчизняних дослідників, зокрема М. Левківського, Стародавній Рим розглядається як унікальна модель «соціального виховання». Вчені акцентують увагу на тому, що римська система вперше в історії змістила фокус із теоретичного споглядання на практичну державну корисність (humanitas) [3, с. 18–21]. В сучасній українській науці цей напрям активно розвиває О. Чорнобай, досліджуючи праці Цицерона як цілісну систему виховання «досконалого громадянина» [7, с. 147–154]. Сучасні дослідники детально аналізують постать Квінтіліана як першого «теоретика педагогіки», який обґрунтував необхідність врахування індивідуальних здібностей дитини (ingenium) та вперше в історії заперечив доцільність тілесних покарань [3; 4]. М. Фіцула розглядає римську педагогіку через призму формування політичної еліти, вказуючи на те, що риторична освіта слугувала ефективним «соціальним ліфтом» для талановитої молоді [6, с. 78].

Метою статті є дослідження педагогічної концепції Стародавнього Риму, аналіз методів виховання громадянина, ролі риторики та ораторів у навчанні, а також визначення можливостей застосування римських підходів у сучасному освітньому процесі для формування моральних, соціальних і комунікативних компетентностей учнів. Система освіти Стародавнього Риму розвивалася поступово і спершу була майже повністю сімейною. У сім'ї дітей виховував батько (pater familias), який відповідав за моральні цінності та підготовку до громадянського життя. Діти навчалися чесності, відповідальності та повазі до традицій, спостерігаючи за поведінкою дорослого.

Виклад основного матеріалу. Система освіти Стародавнього Риму розвивалася поступово і спершу була майже повністю сімейною. У сім'ї дітей виховував батько (pater familias), який відповідав за моральні цінності та підготовку до громадянського життя. Саме від батька діти навчалися чесності, відповідальності та поваги до традицій. У римській сім'ї велике значення надавалось прикладу дорослого, тому діти з раннього віку спостерігали за поведінкою батька, його ставленням до закону, суспільства та інших людей [1].

Починаючи з 7–8 років хлопців і дівчат віддавали до приватних вчителів – *ludus litterarius*, де вони вивчали граматику, читання та письмо. Поступово навчання ускладнювалося: від грамотності до риторики та історії. Варто зазначити, що саме риторика була основою римської системи освіти, оскільки вважалося, що вільний громадянин повинен уміти добре говорити та переконувати інших у суді, політичних зборах чи під час дебатів.

На практиці це виглядало так: хлопці читали твори великих письменників, переписували тексти, розбирали їхню логіку та структуру. При цьому наставники завжди звертали увагу на моральні уроки, які можна винести з тексту. Таким чином освіта поєднувала не тільки навчання грамоти, а й розвиток мислення, почуття обов'язку та громадянської відповідальності.

Цікаво, що в Римі існувала ще й фізична підготовка: діти займалися спортом, навчалися стріляти з лука, метати спис, бігати на довгі дистанції. Все це було необхідно для того, щоб виростити не лише освічену, а й фізично сильну особистість – майбутнього захисника держави.

Для римлян освіта без виховання моральності була неповною. Дитина мала зрозуміти, що її знання й навички служать державі, а не лише їй самій. Римляни особливо цінували чесність, мужність, дисципліну та відданість державі.

Батьки й наставники використовували різні методи виховання:

- приклади видатних громадян: вони розповідали дітям про подвиги римлян, які захищали державу, стояли за справедливість, робили благородні вчинки;
- моральні уроки через історії та легенди: казки, притчі та історичні оповіді допомагали дітям засвоювати поняття обов'язку, честі та відповідальності;
- практичні завдання: участь у сімейних та громадських справах дозволяла дітям навчитися приймати рішення та брати на себе відповідальність за результат.

Римська педагогіка надавала великого значення розвитку самостійного мислення. Дитина повинна була не просто запам'ятовувати правила, а вміти аналізувати ситуацію, висловлювати власну думку та аргументувати її. Це було основою формування критичного мислення – навички, яку сучасні вчителі теж намагаються розвивати у школярів.

У Стародавньому Римі оратори (*rhetor*) займали особливе місце у системі освіти та виховання. Вони були не просто вчителями, а наставниками, які формували характер, мислення та соціальну свідомість учнів. Ораторство сприймалося не лише як мистецтво красиво говорити, а як невід'ємна складова підготовки до активного життя у громаді. Діти, які проходили навчання під керівництвом оратора, не тільки отримували знання, а й вчилися мислити, відстоювати власну позицію, відповідально ставитися до слів та вчинків [1].

За аналогією з Цицероном, Квінтіліан малює образ оратора, як мудреця, вчиненого як у своїх моралях, так і в знаннях і якостях, необхідних для красномовства. Основною метою оратора було виховання громадянина, здатного брати участь у суспільному та політичному житті. Наприклад, Квінтіліан у своїх трактатах підкреслював, що знання без моральності марні. На його думку, оратор повинен не лише красиво говорити, а й бути чесним, справедливим і корисним для держави. Тому, навчання у римських школах було спрямоване не лише на розвиток інтелектуальних здібностей, а й на формування етичних норм та соціальної відповідальності [2, с. 48–57]. Щодо виховання самого майбутнього оратора, Квінтіліан вказував, що впливати на нього потрібно з дитячих років, і його вчителі – батьки, годувальниці і дядьки – повинні вчити його належним чином. У його праці «Настанови оратору» міститься величезна кількість методичних міркувань на тему навчання в дитинстві: вчення повинно являти собою забаву, матеріал повинен запам'ятовуватися учнем свідомо, і займатися учень повинен обов'язково читанням вголос і чистописанням [4].

Головна мета виховання, на думку Луція Аннея Сенеки, полягає в моральному самовдосконаленні – формуванні духовно вільної, стійкої особистості, здатної протистояти життєвим негараздам. Силу переконання він вбачав в ідеях гуманізму і пропагував їх. Сенека відстоював думку, що найкращий метод виховання – це особистий приклад наставника, а не жорсткий примус. У дусі стоїцизму (антична філософія, яка вчить зберігати душевний спокій і діяти розумно незалежно від зовнішніх обставин) вказував на те, що всі люди рівні перед природою, а справжнє благородство визначається не походженням, а чеснотами та розумом [5].

Особливістю римської педагогіки була інтеграція навчання та практики. Оратори поєднували теоретичні заняття з реальними вправами, де учні могли відчутти, як їхні знання застосовуються у житті. Вони часто ставили дітей у різні ситуації: писати промову, вигадувати аргументи,

обговорювати історичні події або складати власні судові процеси. Це не тільки розвивало критичне мислення, а й формувало вміння працювати у команді, аргументувати та відстоювати свої позиції.

Багато римських ораторів були прикладом для учнів у всьому – від стилю мовлення до поведінки у суспільстві. Вони демонстрували, як важливо бути дисциплінованим, чесним та активним громадянином. Саме через спостереження за наставником діти переймали манеру поведінки, культуру спілкування та вміння приймати рішення.

Методика навчання та організація освітнього процесу. Система римської освіти була чітко структурована та поділялася на кілька рівнів:

Початковий рівень. Діти навчалися граматики, читання та письма у домашніх школах. Тут головним завданням було сформувати базові навички, необхідні для подальшого розвитку мовлення та мислення.

Середній рівень. Учні поглиблювали знання з літератури, історії та основ права. Вивчення історичних подій та класичних текстів допомагало розвивати аналітичне мислення та формувати уявлення про моральні цінності.

Високий рівень. Тут основною дисципліною була риторика. Учні готувалися до публічних виступів, участі у дебатах, навчалися обґрунтовувати власну позицію та впливати на аудиторію. Це був етап, де знання поєднувалися з практикою та формували майбутнього громадянина.

Методи навчання передбачали: дискусії та дебати, що формували вміння аргументувати та захищати власну позицію; написання промов та аналіз текстів, що розвивало логіку, критичне мислення та креативність; читання класичних авторів, таких як Цицерон чи Лівій, що формувало мовленнєву культуру та навички публічного виступу; спостереження за наставником, що дозволяло переймати стиль, поведінку та манеру мислення дорослого [1].

Завдяки такій методиці навчання учні в епоху Стародавнього Риму всебічно розвивалися: у них формувалися не лише знання, а й характер, соціальні навички та моральні цінності.

Рецепція римського досвіду в сучасній освітній системі. Аналізуючи спадок Стародавнього Риму, стає очевидним, що античні освітні ідеали не просто «застигли в історії», а фактично стали фундаментом для сучасних освітніх реформ, зокрема концепції Нової української школи (НУШ). Сьогодні ми можемо виділити кілька ключових напрямів, де досвід ораторів та педагогів минулого допомагає розв'язувати виклики сучасності:

Формування «Soft Skills» через античну риторику. Римський ідеал *vir bonus dicendi peritus* (добра людина, досвідчена в красномовстві) дивовижно точно збігається з сучасним запитом на розвиток комунікативної компетентності. У часи, коли штучний інтелект може згенерувати будь-яку інформацію, «м'які навички» – вміння переконувати, емпатія та лідерство – стають головною перевагою випускника. Римські методики виховання «людяності» (*humanitas*) через слово – це саме те, що ми зараз називаємо розвитком емоційного інтелекту.

Критичне мислення в епоху фейків. Римські школи риторики базувалися на дебатах щодо суперечливих тем (*controversiae*), де учень мав аргументувати дві протилежні точки зору. Сьогодні це найкращий інструмент медіаграмотності. Вміння бачити приховані маніпуляції, аналізувати логіку опонента та будувати власну доказову базу, яке плевав Квінтіліан, є життєво необхідним для сучасного учня в умовах інформаційного хаосу.

Громадянська відповідальність та виховання цінностей. Для римлянина освіта була неможливою без морального стрижня. Навчання «для держави», а не лише «для себе» – це прямий шлях до формування активної громадянської позиції. Сучасна школа, запозичуючи цей досвід, намагається виховувати не просто «надавачів послуг», а свідомих громадян, здатних брати відповідальність за майбутнє громади.

Вчитель як ментор і приклад. Римський досвід показує, що справжнє виховання відбувається через *examples* (приклади). Це змінює роль сучасного вчителя з «ректора», який просто транслює знання, на ментора-фасилітатора. Особистий авторитет вчителя, його чесність та професіоналізм стають головним виховним інструментом, що повністю відповідає принципам педагогіки партнерства [1].

Висновки. Роль ораторів у Стародавньому Римі була надзвичайно важливою. Вони були не просто вчителями – вони були наставниками, вихователями і прикладом для учнів. Через навчання мистецтву переконання, розвиток емоційної виразності, виховання моральності та формування самодисципліни оратори готували дітей до активного життя у громаді та політичних процесах.

Методи римських ораторів, включаючи дискусії, письмові вправи, читання класичних авторів та спостереження за наставником, дозволяли поєднати теорію з практикою і виховати всебічно розвинену особистість. Сучасні школи можуть багато чого запозичити з цієї традиції: роль наставника, активне залучення учнів до дискусій, інтеграцію навчання і виховання та розвиток критичного мислення

Таким чином, римські оратори залишили по собі спадок, який актуальний і сьогодні: справжнє навчання має поєднувати знання, практичні навички та моральні цінності, формуючи не тільки освічену, а й відповідальну особистість.

Література

1. Виховання, освіта і педагогічна думка в Стародавньому Римі URL: <http://um.co.ua/2/2-3/2-36837.html> (дата звернення: 17.03.2026).
2. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. для вузів / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Вид. 4те. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12293> (дата звернення: 17.03.2026).
4. Марк Фабій Квінтіліан: про виховання оратора. URL: <https://homepage.com.ua/education/mark-fabij-kvintilian-pro-vikhovannya-oratora.html> (дата звернення: 17.03.2026).
5. Сенека, Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / Л. А. Сенека ; пер. з латин. А. Содомора. К. : Основи, 1996. 603 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/ (дата звернення: 17.03.2026).
6. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., допов. Київ : Академія, 2009. 560 с.
7. Чорнобай О. Феномен Цицерона: теорія і практика риторичної аргументації. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія : Юридичні науки. 2017. № 865. С. 147–154. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.23939/law2017.865.147>



УДК 159.944.4-057.17:159.98

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ І КОРПОРАТИВНИХ ПРОГРАМ ПІДТРИМКИ НА ПРОФІЛАКТИКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ КЕРІВНИКІВ

Барабанова Олена, 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 розглянуто вплив психологічних тренінгів і корпоративних програм підтримки на профілактику емоційного вигорання керівників. Обґрунтовано, що сучасна управлінська діяльність супроводжується високим рівнем стресу, що зумовлює необхідність комплексних профілактичних заходів. Проаналізовано роль тренінгів, спрямованих на розвиток саморегуляції, емоційного інтелекту та стресостійкості, а також значення корпоративної підтримки у збереженні професійного здоров'я. Доведено, що поєднання індивідуальних і організаційних ресурсів є найбільш ефективним у попередженні емоційного вигорання керівників.

Ключові слова: емоційне вигорання, профілактика, керівники, психологічні тренінги, корпоративні програми підтримки, стресостійкість, професійне здоров'я.

Емоційне вигорання керівників залишається однією з найбільш помітних загроз професійному здоров'ю в умовах інтенсивної управлінської діяльності. Сучасний керівник змушений працювати в ситуації постійного тиску, обмеженого часу, високої відповідальності та необхідності швидко приймати рішення, часто за умов невизначеності. До цього додаються емоційні навантаження, пов'язані з управлінням людьми, конфліктами та необхідністю підтримувати стабільність роботи команди. У результаті формується хронічний стрес, який поступово може призводити до виснаження.

Проблема емоційного вигорання керівників активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, що свідчить про її актуальність та складність у сучасних умовах.

Таким чином, емоційне вигорання проявляється через емоційне виснаження, дистанціювання від діяльності та зниження відчуття професійної ефективності. Згідно з підходом К. Маслач і М. Лейтера, це явище є наслідком тривалого дисбалансу між вимогами роботи та ресурсами особистості [5]. Іншими словами, проблема вигорання полягає не лише у внутрішніх особливостях людини, а й у впливі організаційного середовища. Саме це свідчить про необхідність системного підходу до профілактики.

В українських умовах проблема ускладнюється соціально-економічною нестабільністю, що підсилює рівень невизначеності та психологічного напруження. Тому все більшого значення набувають практичні інструменти профілактики, зокрема психологічні тренінги та корпоративні програми підтримки, які спрямовані на збереження професійного здоров'я керівників [1; 2; 4].

Мета статті – проаналізувати вплив психологічних тренінгів і корпоративних програм підтримки на профілактику емоційного вигорання керівників.

Емоційне вигорання доцільно розглядати як процес, що формується поступово: від накопичення стресу до стійкого виснаження та зниження ефективності діяльності. У цьому контексті важливу роль відіграють як індивідуальні ресурси (стресостійкість, саморегуляція, гнучкість мислення), так і організаційні умови праці. Як підкреслюють Маслач і Лейтер, вигорання часто є наслідком невідповідності між людиною і роботою [5]. Це означає, що профілактика повинна охоплювати не лише особистісний рівень, а й середовище, у якому працює керівник.

У свою чергу, стресостійкість розглядається як здатність зберігати ефективність діяльності в умовах навантаження та невизначеності. Українські дослідники відзначають, що її складовими є емоційна саморегуляція, толерантність до невизначеності та гнучкість мислення [1; 2]. Саме ці характеристики можуть цілеспрямовано розвиватися за допомогою психологічних тренінгів.

Психологічні тренінги як інструмент профілактики вигорання мають важливе значення для керівників, оскільки дозволяють не лише усвідомити власний стан, а й сформувати практичні навички подолання стресу. Зокрема, тренінги стрес-менеджменту допомагають розпізнавати ознаки перевантаження та використовувати техніки саморегуляції. Іншими словами, керівник отримує інструменти для відновлення власних ресурсів у процесі діяльності.

Водночас тренінги розвитку емоційного інтелекту сприяють кращому розумінню власних і чужих емоцій, що особливо важливо в управлінській взаємодії. Це зменшує рівень конфліктності та емоційного виснаження. Як наслідок, підвищується ефективність комунікації та знижується ризик деперсоналізації.

Окрім цього, тренінги когнітивної гнучкості дозволяють керівникам змінювати неефективні установки, такі як надмірний перфекціонізм або гіпервідповідальність. Це свідчить про те, що психологічна робота з мисленням також є важливою складовою профілактики вигорання. Аналогічно, розвиток навичок делегування та управління конфліктами допомагає зменшити навантаження та оптимізувати управлінські процеси.

Таким чином, можемо підсумувати, що психологічні тренінги є ефективними за умови їх системності та практичної спрямованості. Вони повинні не лише передавати знання, а й формувати навички, які інтегруються в повсякденну діяльність керівника.

Разом із тим, як було зазначено раніше, індивідуальних ресурсів недостатньо без підтримки організаційного середовища. Саме тому важливу роль відіграють корпоративні програми підтримки керівників. Вони спрямовані на створення умов, які зменшують вплив стресових факторів і забезпечують можливості для відновлення.

Зокрема, психологічне консультування та так звані EAP-підходи (програми допомоги працівникам) надають керівникам можливість отримати професійну підтримку у складних ситуаціях. Це дозволяє своєчасно знижувати рівень напруження та запобігати розвитку вигорання.

Іншими словами, коучинг і консультативна підтримка допомагають керівникам краще усвідомлювати свої управлінські рішення та знаходити ефективні стратегії поведінки. У свою чергу, менторські програми та професійні спільноти зменшують відчуття ізоляції, що є важливим фактором у профілактиці емоційного виснаження.

Окремо варто зазначити роль організаційної культури. Це свідчить про те, що такі фактори, як справедливість, підтримка, прозорість вимог і баланс навантаження, безпосередньо впливають на

психологічний стан керівників [4]. Якщо організація створює сприятливе середовище, ефективність психологічних тренінгів значно зростає.

Таким чином, можемо зробити висновок, що найбільш результативним є комплексний підхід, який поєднує розвиток особистісних ресурсів керівника та вдосконалення організаційного середовища.

Висновки. Емоційне вигорання керівників є наслідком тривалого професійного стресу та системного дисбалансу між вимогами діяльності й можливостями відновлення. Психологічні тренінги сприяють розвитку стресостійкості та формуванню ефективних стратегій саморегуляції, тоді як корпоративні програми підтримки забезпечують умови для зниження організаційних стресорів. Отже, поєднання індивідуальних і організаційних заходів є найбільш ефективним шляхом профілактики емоційного вигорання керівників.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному вивченні ефективності психологічних тренінгів і корпоративних програм підтримки у зниженні рівня емоційного вигорання керівників. Доцільним є також аналіз впливу різних типів організаційного середовища на результати профілактичних заходів. Це дозволить розробити більш ефективні моделі підтримки професійного здоров'я керівників.

Література

1. Головка, І. В. (2020). Психологічні особливості стресостійкості керівників освітніх організацій. *Психологічні науки: реалії та перспективи*, 12(1), 45–52.
2. Зайчикова, Т. В. (2019). Стресостійкість як чинник професійного здоров'я керівників. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2(2), 120–126.
3. Єременко, Л. О. (2020). Когнітивний стиль як фактор емоційного вигорання керівника. Електронний архів ТДАТУ імені Дмитра Моторного.
4. Карамушка, Л. М. (2018). Психологічне забезпечення управлінської діяльності в освітніх організаціях. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
5. Маслач, К., & Лейтер, М. П. (1997). Вигорання: багатовимірна перспектива. У: П. Л. Перлман, А. Пайнс (ред.), *Професійне вигорання: міждисциплінарний підхід* (с. 17–30). Вашингтон, округ Колумбія: Taylor & Francis.



УДК 159.923-053.81

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ: ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ТА СПРИЙМАНИЙ СТРЕС

Бєлінська Євгенія, здобувачка першого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних чинників саморегуляції дорослої людини. Розглянуто роль емоційної регуляції, загальної самоефективності та сприйманого стресу як ключових детермінант рівня саморегуляції. Обґрунтовано взаємозв'язок між стратегіями регуляції емоцій (когнітивна переоцінка та пригнічення), переконаннями щодо власної ефективності та суб'єктивним відчуттям стресу і здатністю дорослої людини до вольового самоконтролю. Визначено теоретичні засади емпіричного вивчення зазначених чинників із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна регуляція, самоефективність, сприйманий стрес, когнітивна переоцінка, пригнічення, дорослий вік.

Постановка проблеми. Здатність людини свідомо керувати власною поведінкою, емоціями та думками – саморегуляція – є одним із ключових ресурсів психологічного благополуччя в дорослому віці. В умовах сучасного суспільства, яке характеризується підвищеною невизначеністю, інформаційним перевантаженням та хронічним стресом, питання про те, що визначає ефективність саморегуляції дорослої людини, набуває особливої практичної значущості. Особливо актуальним це є в умовах тривалого воєнного конфлікту, вимушеної міграції та масової психологічної травматизації

населення, коли запити на розуміння механізмів збереження психологічної стійкості набувають не лише наукового, а й соціального значення.

Попри значну кількість досліджень, питання про конкретні психологічні чинники, що визначають рівень саморегуляції у дорослих, залишається недостатньо вивченим у вітчизняній психологічній літературі. Більшість досліджень зосереджені на окремих аспектах саморегуляції або аналізують її як ізольований процес, тоді як комплексне вивчення взаємодії різних психологічних чинників залишається науковою прогалиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика саморегуляції активно розробляється в рамках соціально-когнітивного підходу. Zimmerman (2005) визначає саморегуляцію як самостійно породжені думки, почуття та дії, що циклічно адаптуються до досягнення особистих цілей, підкреслюючи її процесуальний характер. Модель включає три послідовні фази: передбачення (постановка цілей, планування), виконання (самоконтроль та самоспостереження) і саморефлексія (оцінка результатів та корекція поведінки) [9].

Baumeister і Heatherton (1996) показали, що саморегуляція спирається на обмежений психологічний ресурс, виснаження якого – феномен «виснаження его» – призводить до характерних збоїв поведінки [1]. Tangney, Baumeister і Boone (2004) емпірично підтвердили, що індивідуальні відмінності у рівні самоконтролю прогнозують академічну успішність, психологічне здоров'я та якість міжособистісних стосунків [7].

Серед найбільш теоретично обґрунтованих чинників саморегуляції виокремлюються: емоційна регуляція, загальна самоефективність та сприйманий стрес. Gross (1998, 2001) показав, що стратегії регуляції емоцій – зокрема когнітивна переоцінка та пригнічення – суттєво різняться за своїми наслідками для психологічного функціонування [3; 4]. Schwarzer і Jerusalem (1995) розробили концепцію генералізованої самоефективності як стабільного переконання щодо власної здатності долати складні ситуації [6]. Cohen, Kamarck і Mermelstein (1983) обґрунтували значення суб'єктивного сприйняття стресу як самостійного чинника, що впливає на поведінку незалежно від об'єктивних стресорів [2].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль емоційної регуляції, загальної самоефективності та сприйманого стресу як психологічних чинників саморегуляції дорослої людини та визначити теоретичні засади їх емпіричного вивчення.

Виклад основного матеріалу.

Саморегуляція як психологічний феномен. Саморегуляція є багатовимірним психологічним феноменом, що описується як у процесуальних термінах циклічної тріадної моделі (Zimmerman, 2005), так і у термінах обмеженого ресурсного потенціалу (Baumeister & Heatherton, 1996). З точки зору соціально-когнітивної теорії саморегуляція розуміється як тріадна взаємодія особистісних, поведінкових та середовищних процесів (Bandura, 1986; Zimmerman, 2005). Це означає, що ефективна саморегуляція передбачає не лише поведінкові навички, а й переконання щодо власної ефективності та здатність регулювати афективні стани.

У дорослому віці саморегуляція набуває особливого значення: дорослі стикаються з якісно складнішими регуляторними завданнями – необхідністю балансувати між конкуруючими цілями, підтримувати тривалу цілеспрямовану поведінку в умовах зовнішніх перешкод та управляти емоційними реакціями у різноманітних соціально-рольових контекстах. Саморегуляція є наскрізним ресурсом, що пронизує всі ключові сфери дорослого функціонування: професійну, сімейну та сферу здоров'я [7; 9].

Емоційна регуляція як чинник саморегуляції. Емоційна регуляція охоплює процеси, за допомогою яких індивіди впливають на те, які емоції вони мають, коли вони їх мають, а також як вони переживають і виражають ці емоції (Gross, 1998) [3]. У межах процесової моделі Gross особливу увагу привернули дві стратегії: когнітивна переоцінка та пригнічення.

Когнітивна переоцінка є антецедент-фокусованою стратегією, що передбачає зміну способу осмислення потенційно емоціогенної ситуації до того, як повноцінна емоційна реакція виникне. Дослідження послідовно демонструють, що ця стратегія ефективно знижує як суб'єктивне переживання, так і поведінкове вираження негативних емоцій, не створюючи при цьому додаткового фізіологічного навантаження [4]. Особи, які звично вдаються до когнітивної переоцінки, демонструють більш позитивний афект, вищий рівень психологічного благополуччя та кращі міжособистісні стосунки (Gross & John, 2003) [5].

Пригнічення, навпаки, є відповідь-фокусованою стратегією: людина гальмує зовнішні емоційні прояви після того, як емоція вже виникла. Попри здатність зменшити зовнішні прояви емоції, пригнічення не знижує, а в деяких випадках підсилює суб'єктивне переживання та фізіологічне збудження. Крім того, воно вимагає постійних когнітивних ресурсів, що призводить до виснаження загального ресурсу саморегуляції (Baumeister & Heatherton, 1996) [1; 5].

Таким чином, характер стратегій емоційної регуляції безпосередньо визначає загальний потенціал саморегуляції: когнітивна переоцінка зберігає регуляторний ресурс, тоді як пригнічення його виснажує.

Загальна самоефективність як чинник саморегуляції. Самоефективність визначається Bandura (1997) як переконання людини у власній здатності організовувати та здійснювати дії, необхідні для досягнення певних результатів. Загальна самоефективність є узагальненим, стабільним переконанням у власній здатності справлятися зі складними і непередбачуваними ситуаціями різного роду (Schwarzer & Jerusalem, 1995) [6].

Zimmerman (2005) розглядає самоефективність як центральний мотиваційний компонент фази передбачення у циклічній моделі саморегуляції [9]. Чим вища самоефективність, тим вищі цілі ставить людина і тим більш твердо залишається відданою їм при зіткненні з перешкодами. Самоефективність впливає на саморегуляцію через кілька механізмів: визначає вибір завдань і ситуацій, впливає на наполегливість при труднощах, позначається на якості самоспостереження та самооцінки, а також пов'язана зі зниженням рівня тривоги в складних ситуаціях, що зберігає ресурси саморегуляції.

Сприйманий стрес як чинник саморегуляції. Сприйманий стрес – суб'єктивна оцінка людиною того, наскільки її життєві обставини є непередбачуваними, неконтрольованими та переважаними – є вирішальним для психологічного функціонування чинником (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) [2]. Теоретичним підґрунтям цієї концепції є транзакційна модель стресу Lazarus та Folkman (1984), згідно з якою стрес виникає у процесі взаємодії між людиною та середовищем, яке оцінюється як таке, що перевищує наявні ресурси.

Зв'язок між сприйманим стресом та саморегуляцією визначається кількома механізмами. По-перше, хронічний стрес виснажує обмежений ресурс саморегуляції через постійну необхідність справлятися з дистресом [1]. По-друге, стрес знижує здатність до цілеспрямованого гнучкого контролю поведінки та сприяє переходу до автоматичних патернів реагування. По-третє, підвищений рівень стресу супроводжується посиленням негативного афекту, що підриває мотивацію до цілеспрямованої поведінки та посилює тенденцію до уникання.

Важливо, що сприйманий стрес є відносно незалежним конструктом стосовно об'єктивних стресорів: саме відчуття непередбачуваності та неконтрольованості визначає доступний ресурс саморегуляції незалежно від реальних обставин [2].

Методика дослідження. Для емпіричного вивчення зазначених чинників передбачено застосування чотирьох стандартизованих психодіагностичних методик: Brief Self-Control Scale (BSCS; Tangney et al., 2004) – для вимірювання рівня саморегуляції; Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003) – для діагностики стратегій емоційної регуляції; Generalized Self-Efficacy Scale (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995) – для вимірювання загальної самоефективності; Perceived Stress Scale (PSS; Cohen et al., 1983) – для оцінювання рівня сприйманого стресу. Статистична обробка даних передбачає застосування кореляційного аналізу (коефіцієнт Пірсона) та множинного регресійного аналізу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити такі узагальнення. Саморегуляція є багатовимірним феноменом, що описується як у термінах циклічного процесу (Zimmerman, 2005), так і обмеженого ресурсного потенціалу (Baumeister & Heatherton, 1996). Три досліджувані чинники – емоційна регуляція, загальна самоефективність та сприйманий стрес – впливають на саморегуляцію через взаємопов'язані, але відносно незалежні механізми: афективний, мотиваційний та ресурсний.

Емоційна регуляція визначає, скільки регуляторного ресурсу витрачається на управління емоціями: когнітивна переоцінка зберігає, а пригнічення виснажує цей ресурс. Загальна самоефективність забезпечує мотиваційну основу для постановки цілей та наполегливості у їх досягненні. Сприйманий стрес виступає чинником, що виснажує наявні ресурси саморегуляції та порушує процеси когнітивного планування.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричній перевірці теоретично обґрунтованих зв'язків на вибірці дорослих респондентів із застосуванням зазначених методик, а також у визначенні відносного внеску кожного чинника у прогнозування рівня саморегуляції за допомогою регресійного аналізу. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання для розробки програм розвитку саморегуляції у дорослих через роботу з емоційними стратегіями, підвищення самоефективності та управління стресом.

Література

1. Baumeister R. F., Heatherton T. F. Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*. 1996. Vol. 7(1). P. 1–15.
2. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24(4). P. 385–396.
3. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2(3). P. 271–299.
4. Gross J. J. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*. 2001. Vol. 10(6). P. 214–219.
5. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85(2). P. 348–362.
6. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio* / J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor : NFER-NELSON, 1995. P. 35–37.
7. Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72(2). P. 271–324.
8. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer, 1984. 445 p.
9. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* / M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. New York : Guilford Press, 2005. P. 13–39.



УДК 159.942:37.011.3-052-027.233.2

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

Бердник Каріна, 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 здійснено теоретичний аналіз взаємозв'язку тривожності та академічної успішності студентів. Розглянуто особливості впливу різних рівнів тривожності на ефективність навчальної діяльності, визначено її адаптивні та дезорганізуючі функції. Окреслено чинники, що зумовлюють рівень тривожності у здобувачів вищої освіти, а також запропоновано напрями психологічної оптимізації навчального процесу з метою підвищення академічної успішності.

Ключові слова: тривожність, академічна успішність, студенти, стрес, мотивація, саморегуляція.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі проблема академічної успішності студентів набуває значної науково-практичної ваги. Вона зумовлюється не лише рівнем інтелектуального розвитку здобувачів вищої освіти, а й їхнім психоемоційним станом. Одним із ключових психологічних чинників, що впливають на ефективність навчальної діяльності, є тривожність.

Тривожність є типовою реакцією у навчальних ситуаціях, пов'язаних з оцінюванням знань, публічними виступами, складанням іспитів та виконанням академічних вимог. Вона може виконувати як адаптивну функцію, сприяючи мобілізації ресурсів, так і дезорганізуючу, знижуючи продуктивність діяльності. У зв'язку з цим актуальним є дослідження взаємозв'язку між рівнем тривожності та академічною успішністю студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тривожності має глибоке теоретичне підґрунтя в психологічній науці. Одним із перших емпіричних підходів до її вивчення стала концепція залежності між рівнем активації та ефективністю діяльності, запропонована Р. Єрксом і Дж. Додсоном, відповідно до якої існує інвертована U-подібна залежність між інтенсивністю збудження та результативністю діяльності [4].

Ч. Спілбергер розмежував ситуативну та особистісну тривожність, що дозволило диференціювати тимчасові емоційні стани та стабільні індивідуальні характеристики особистості [3]. М. Зайднер розглядав навчальну (тестову) тривожність як специфічний чинник, що безпосередньо впливає на результати оцінювання [5].

Р. Роттер у межах теорії локусу контролю підкреслював значення внутрішніх і зовнішніх очікувань контролю над подіями, що опосередковано впливають на рівень тривожності та поведінкову активність особистості [2]. Р. Пекрун акцентував увагу на ролі емоцій у навчанні, доводячи їхній безпосередній вплив на мотивацію, когнітивну активність та академічні досягнення студентів [1].

Метою дослідження є теоретичний аналіз взаємозв'язку між тривожністю та академічною успішністю студентів, а також визначення умов, за яких тривожність має конструктивний або деструктивний вплив на навчальну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Тривожність визначається як емоційний стан внутрішнього напруження, що виникає у ситуаціях невизначеності або загрози [3]. У студентському середовищі вона найчастіше пов'язана з навчальною діяльністю, зокрема із ситуаціями оцінювання та необхідністю відповідати академічним вимогам [1]. Виділяють два основних види тривожності:

- Ситуативна тривожність – тимчасовий стан, що виникає у конкретних ситуаціях (іспити, виступи);
- Особистісна тривожність – стійка характеристика особистості, що визначає схильність до переживання тривоги [3].

Поєднання цих видів формує індивідуальний рівень тривожності студента та визначає його реакцію на навчальні навантаження.

Згідно із законом Єркса–Додсона, ефективність діяльності залежить від рівня емоційного збудження за інвертованою U-подібною кривою: надто низький або надто високий рівень тривожності знижує продуктивність, тоді як помірний – оптимізує навчальну діяльність [4].

Низький рівень тривожності може супроводжуватися недостатньою мотивацією та зниженим рівнем залученості у навчальний процес. Оптимальний рівень сприяє концентрації уваги, активізації пізнавальних процесів та підвищенню ефективності навчання. Високий рівень тривожності, навпаки, призводить до емоційної дезорганізації, когнітивного перевантаження та зниження академічних результатів.

Тривожність безпосередньо впливає на когнітивні процеси студентів:

- увагу (зниження концентрації);
- пам'ять (труднощі відтворення інформації);
- мислення (поява негативних автоматичних думок) [1].

У стані високої тривожності студент може демонструвати нижчі результати навіть за достатнього рівня знань.

Таблиця 1.

Вплив рівня тривожності на академічну успішність

Рівень тривожності	Особливості прояву	Вплив на успішність
Низький	пасивність, відсутність мотивації	зниження результатів
Оптимальний	мобілізація, концентрація	підвищення ефективності
Високий	страх, дезорганізація	різке зниження успішності

До чинників, що впливають на рівень тривожності студентів, належать:

- індивідуально-психологічні особливості;
- рівень самооцінки;
- стиль викладання;
- система оцінювання;
- соціальне середовище;

- навчальне навантаження.

Важливу роль у регуляції тривожності відіграє рівень сформованості саморегуляції, що забезпечує здатність особистості керувати власними емоційними станами та поведінкою [2].

Для оптимізації рівня тривожності доцільно використовувати:

- розвиток навичок саморегуляції;
- техніки релаксації та дихання;
- формування адекватної самооцінки;
- психологічну підтримку студентів;
- створення сприятливого освітнього середовища.

Ці заходи сприяють підвищенню академічної успішності та психологічного благополуччя студентів.

Висновки. Таким чином, тривожність є важливим фактором, що впливає на академічну успішність студентів. Її вплив має нелінійний характер і залежить від інтенсивності прояву. Оптимальний рівень тривожності сприяє мобілізації ресурсів, тоді як надмірний – дезорганізує діяльність.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці ефективних психокорекційних програм, спрямованих на формування навичок емоційної саморегуляції та підвищення стресостійкості студентів.

Література

1. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341, <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
2. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
3. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
4. Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.
5. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.



УДК 373.3.091.33:37.018.43:004

ТРЕНДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Бойко Катерина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 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 особливості використання сучасних трендів та інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи в умовах змішаного навчання. Проаналізовано сутність змішаного навчання, роль цифрових технологій, інтерактивних платформ, STEM-підходів і гейміфікації у формуванні ключових компетентностей молодших школярів. Визначено особливості діяльності сучасного вчителя початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти та окреслено перспективи впровадження інноваційних технологій у практику початкової освіти.

Ключові слова: змішане навчання, початкова школа, інноваційні технології, цифровізація освіти, STEM-освіта, гейміфікація, цифрова компетентність.

В умовах сьогодення, коли українська система освіти функціонує в реаліях воєнного стану, постійних безпекових ризиків та швидкої цифровізації суспільства, проблема забезпечення якісного навчання в початковій школі набуває особливої актуальності.

Сучасна початкова школа поступово відходить від моделі простої передачі знань до формування компетентностей, необхідних дитині для життя у цифровому суспільстві. У Концепції Нової

української школи наголошено на необхідності розвитку критичного мислення, уміння співпрацювати, комунікувати, використовувати цифрові технології та навчатися впродовж життя. У зв'язку з цим особливого значення набувають STEM-підходи, інтерактивні технології, гейміфікація, адаптивне навчання, цифрові освітні платформи та сервіси візуалізації [6]. Сучасна організація навчання дедалі частіше поєднує офлайн-, онлайн- та самостійний формати, що зумовлює потребу у використанні нових педагогічних підходів, цифрових інструментів і сучасних технологій. Саме тому змішане навчання в сучасних умовах розглядається не як тимчасове рішення, а як одна з перспективних моделей організації освітнього процесу початкової ланки освіти.

Метою статті є аналіз сучасних трендів та інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи в умовах змішаного навчання, визначення особливостей їх використання та впливу на формування ключових компетентностей молодших школярів.

Змішане навчання (blended learning) поєднує традиційне навчання з онлайн-взаємодією та самостійною роботою здобувачів освіти. Американські дослідники М. Горн і Х. Стейкер визначають blended learning як модель, у якій учень частково навчається онлайн із можливістю самостійно контролювати час, темп і траєкторію навчання. Науковці підкреслюють, що така модель не зводиться лише до використання цифрових платформ, а змінює саму логіку взаємодії між учителем і учнем. Одним із найпоширеніших підходів є модель «перевернутого класу», за якої пояснення нового матеріалу переноситься у домашню онлайн-роботу, а урок використовується для практики, обговорення та співпраці [9].

Проблеми цифровізації освіти та використання інноваційних технологій у навчанні досліджують як зарубіжні, так і українські науковці. Відомий український учений В. Кремень наголошує, що сучасна освіта має бути спрямована не лише на накопичення знань, а на розвиток творчого потенціалу, здатності працювати з інформацією та адаптуватися до змін. Учений підкреслює, що цифровізація освіти є закономірним етапом розвитку суспільства знань [2].

Дослідження В. Бикова присвячені розвитку цифрового освітнього середовища та впровадженню дистанційних технологій у навчанні. Науковець зазначає, що цифрове середовище відкриває можливості для індивідуалізації навчання, створення гнучких освітніх траєкторій та підвищення доступності освіти. Особливо актуальними ці підходи стали для українських шкіл у період пандемії та воєнного стану [1].

Наталія Морзе у своїх працях акцентує увагу на формуванні цифрової компетентності учнів і педагогів. Дослідниця підкреслює, що ефективне використання цифрових технологій можливе лише за умови педагогічно доцільного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. На її думку, цифрові інструменти мають не замінювати вчителя, а допомагати створювати інтерактивне освітнє середовище [3].

Олександра Савченко розглядала модернізацію початкової освіти крізь призму компетентнісного підходу та дитиноцентризму. Учена наголошувала, що сучасний урок у початковій школі має бути орієнтований на активну діяльність учня, розвиток його самостійності, творчості та пізнавального інтересу [4]. Саме тому інтерактивні технології, ігрові методики та цифрові сервіси є важливими складовими сучасного освітнього процесу.

Серед сучасних трендів у початковій освіті особливу увагу привертають гейміфікація, STEM-освіта, використання інтерактивних платформ (LearningApps, Kahoot!, Wordwall, Canva for Education, Google Classroom), елементи штучного інтелекту та візуалізація навчального матеріалу. Практика показує, що використання таких інструментів підвищує мотивацію молодших школярів, активізує пізнавальну діяльність і допомагає краще засвоювати навчальний матеріал, що забезпечує гнучкість освітнього процесу, підтримку якості навчання в кризових умовах та формування ключових компетентностей.

Найвідомішою моделлю змішаного навчання при вивченні нового матеріалу є технологія «перевернутого класу». Модель навчання «Перевернутий клас» (Flipped Class) являє собою різновид змішаного навчання, головною особливістю якого є те, що домашнім завданням для учнів є робота в онлайн-середовищі: перегляд навчальних відеоматеріалів або інформаційних ресурсів для опрацювання нового навчального матеріалу або закріплення вже вивченого. Натомість, в класі учні під керівництвом і за допомогою вчителя виконують практичні завдання до тієї теми, яку засвоїли вдома. Під час уроку роль вчителя залишається основною. Однак його діяльність спрямована на координацію навчання, здійснення консультативної допомоги, створення проблемної ситуації для розвитку критичного мислення та дослідницької діяльності. Також, учитель виступає в ролі

наставника. Він забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, здійснює індивідуальний підхід у результаті чого, учні навчаються пов'язувати різнопланові проблеми в обговореннях, дискусіях, іграх, експериментах, використовують гаджети як інструмент навчання.

Слід зазначити, що серед моделей, технологій, методів і засобів навчання не існує універсальних або ідеальних рішень. Модель «перевернутого класу» (Flipped Classroom) також має певні недоліки та труднощі впровадження, хоча їх значно менше, ніж переваг. Насамперед не всі учні мають однакові можливості для якісної самостійної підготовки вдома. У таких випадках учителю необхідно надавати додаткові індивідуальні пояснення, залучати учнів до групової роботи та створювати умови для підтримки навчальної мотивації. Важливим викликом залишається і недостатнє технічне забезпечення окремих сімей. Не всі учні мають постійний доступ до цифрових пристроїв або стабільного інтернет-з'єднання. Окрему увагу варто приділяти взаємодії з батьками. Через недостатню обізнаність із принципами змішаного навчання можуть виникати непорозуміння або хибні уявлення щодо організації навчальної діяльності. Саме тому важливо забезпечувати батьків чіткими інструкціями, покликаннями на необхідні ресурси та доступом до навчальних матеріалів. Водночас перехід до моделі перевернутого навчання потребує часу, поступової адаптації вчителів, учнів і батьків та не завжди однаково ефективно реалізується в усіх класах. Практика показує, що повноцінне впровадження такої моделі може тривати від кількох років до створення сталої системи роботи.

Попри окремі труднощі, переваги «перевернутого класу» є вагомими. Учні отримують доступ до навчального матеріалу у зручний для себе спосіб, а не лише під час уроку. Це можуть бути відеоматеріали, аудіолекції, інтерактивні презентації або цифрові ресурси, доступні зі смартфона, планшета чи комп'ютера. Крім того, така модель дає можливість працювати у власному темпі: переглядати відео або прослуховувати пояснення стільки разів, скільки потрібно для кращого розуміння, робити паузи для записів, повторення чи осмислення нової інформації. Це сприяє більш усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку

Формат індивідуальних консультацій з учителем допомагає учням подолати страх перед нерозумінням нового матеріалу та сприяє більш упевненому засвоєнню знань. Водночас учитель має можливість краще відстежувати навчальний поступ і рівень розуміння кожного учня. Завдяки тому, що ознайомлення з новим матеріалом відбувається переважно самостійно, під час уроку з'являється більше часу для практичного застосування знань, виконання завдань, обговорення та співпраці [8].

Методика «перевернутого класу» не потребує дорогого спеціального обладнання. Для її реалізації достатньо базових технічних засобів: комп'ютера зі стандартним програмним забезпеченням, мікрофона або диктофона, камери чи вебкамери. Під час самостійної підготовки учні мають змогу використовувати різноманітні додаткові джерела інформації: інтернет-ресурси, довідкову літературу, словники, навчальні посібники та інші матеріали. У будь-якому випадку, варто спробувати застосувати вказану модель. Можливо, вона переверне не тільки клас, а й світогляд ваших учнів.

Слід вказати, що значна частина українських педагогів (43 %) не відчуває себе повною мірою включеною в сучасний цифровий простір і не має доступу до багатьох технічних ресурсів, характерних для XXI століття. Проблема недостатнього матеріально-технічного забезпечення закладів освіти для багатьох учителів є навіть гострішою, ніж питання рівня заробітної плати.

Педагоги наголошують на нестачі інтерактивних дошок, сучасної комп'ютерної техніки, цифрових освітніх ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій. У багатьох закладах освіти відсутній стабільний доступ до мережі Інтернет, бракує принтерів, проєкторів та іншого обладнання, необхідного для організації якісного освітнього процесу. Учителі зазначають, що навіть за наявності великої кількості корисних навчальних матеріалів в електронному форматі вони часто не мають можливості їх роздрукувати або продемонструвати учням за допомогою мультимедійних засобів.

Серед побажань педагогів також – створення комфортного освітнього середовища: кімнат психологічного розвантаження, зон відпочинку, а також окремих робочих кабінетів для вчителів. На їхню думку, це сприяло б підвищенню ефективності праці та збереженню професійного благополуччя. Крім того, багато вчителів змушені витрачати власні кошти на друк навчальних матеріалів і забезпечення освітнього процесу необхідними ресурсами [7]. Проте, поки більшість українських вчителів мріють про комп'ютери, принтери та нові дошки в класах, дива технологічного прогресу відкривають неозорі можливості для освіти.

Найбільша виставка освітніх технологій у світі Bett Show відбулася в 2025 році та об'єднала понад 30 тисяч учасників зі 130 країн світу. Честь представляти Україну випала представникам дистанційної школи «Оптіма». Команда презентувала світовій спільноті основні досягнення:

- унікальні розробки дистанційного навчання;
- інноваційні підходи до створення освітнього середовища в Україні;
- практичний досвід EdTech у школах.

На думку британських фахівців у галузі освіти, сучасний учитель – це особистість, яка навчається впродовж життя, незалежно від часу й місця, активно використовує цифрові технології та постійно взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу. Сучасні діти швидко адаптуються до цифрового середовища, легко працюють з інформацією та потребують нових форматів навчання, що поєднують інтерактивність, гнучкість і практичну спрямованість [6].

Відповідно, змінюється й роль учителя початкових класів. Сучасний педагог уже не є лише джерелом знань чи виконавцем навчальної програми. Його основне завдання полягає у створенні умов для активної пізнавальної діяльності учнів, підтримці їхньої мотивації та спрямуванні освітнього процесу в продуктивне русло. Учитель має бути відкритим до міжпредметної інтеграції, постійного професійного розвитку та використання сучасних цифрових інструментів у практичній діяльності.

Тому, впровадження інноваційних технологій у початковій школі потребує не лише технічної підготовки педагога, а й готовності змінювати традиційні підходи до організації освітнього процесу. Особливої актуальності це набуло в умовах глобальних викликів, пов'язаних із пандемією, воєнним станом та необхідністю забезпечення безперервності навчання. Такі обставини стали потужним стимулом для активного впровадження змішаного навчання, цифрових платформ, інтерактивних сервісів, STEM-технологій, гейміфікації та інших сучасних освітніх трендів.

Практика показує, що саме змішане навчання дає можливість організувати більш гнучку модель взаємодії між учителем, учнями та батьками з урахуванням індивідуальних потреб і темпів навчання кожної дитини [7].

Отже, сучасні тренди та інноваційні технології стають важливим чинником модернізації початкової освіти в умовах змішаного навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності окремих цифрових платформ та інтерактивних технологій у початковій школі, аналізі впливу змішаного навчання на навчальні результати учнів, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо підготовки вчителів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку». 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. К, 2019. С. 20-26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/> (дата звернення: 22.12.2025).
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
3. Морзе Н. В. Профіль викладача з напрямку цифрової компетентності з використанням інноваційних інструментів навчання / Н.В. Морзе, М.А. Бойко, В.П. Вембер, О.П. Буйницька. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. Вип. Спецвип. С. 1-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2020_Spetsvip (дата звернення: 22.12.2025).
4. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Цимбалару А. Д., та ін.; Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / Київ : Педагогічна думка, 2017. 423 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714069/> (дата звернення: 22.12.2025).
5. Україна на Bett 2025: інновації, міжнародне партнерство та цифрове майбутнє освіти. URL: <https://mon.gov.ua/news/ukraina-na-bett-2025-innovatsii-mizhnarodne-partnerstvo-ta-tsyfrove-maibutnie-osvity> (дата звернення: 15.01.2026).
6. Українська школа презентувала в Лондоні унікальні розробки в дистанційному навчанні. URL: https://24tv.ua/education/distsantsiyna-shkola-optima-predstavila-londoni-unikalni-rozrobki_n2739933 (дата звернення: 05.01.2026).
7. Що найбільше болить українським вчителям та що їх підтримує URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-najbilshe-bolyt-ukrayinskym-vchytelyam-ta-shho-yih-pidtrymuje/> (дата звернення: 05.01.2026).
8. Як перевернути клас? URL: <https://teach-hub.com/perevernutyj-klas/> (дата звернення: 05.01.2026).
9. Horn M. B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015. 304 p.



УДК 159.9(316.48)

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ НАВИЧОК ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ХРОНІЧНОГО КОНФЛІКТУ

Бунакова Наталія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І. В.**, кафедра загальної та практичної психології.

The article examines key communication skills that contribute to the effective resolution of chronic interpersonal conflicts. The role of active listening, empathy, assertiveness, and other skills in reducing tension and restoring constructive interaction is analyzed. A systematized list of skills that can be applied in psychological practice is presented.

Keywords: chronic conflict, communication, empathy, active listening, assertiveness.

У статті розглянуто ключові комунікаційні навички, що сприяють ефективному вирішенню хронічних міжособистісних конфліктів. Проаналізовано роль активного слухання, емпатії, асертивності та інших навичок у зниженні напруги та відновленні конструктивної взаємодії. Представлено систематизований список навичок, які можуть бути використані у психологічній практиці.

Ключові слова: хронічний конфлікт, комунікація, емпатія, активне слухання, асертивність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Хронічні міжособистісні конфлікти є складним психологічним явищем, що характеризується тривалістю, повторюваністю та емоційною напруженістю. Вони часто виникають у сімейних, професійних та освітніх середовищах і можуть негативно впливати на психічне здоров'я учасників.

Хронічні конфлікти характеризуються тривалістю в часі, циклічністю та високим рівнем емоційного виснаження сторін. На відміну від ситуативних суперечок, хронічне протистояння часто «цементується» через стійкі когнітивні упередження та деструктивні патерни взаємодії. Основним бар'єром на шляху до примирення є не стільки предмет суперечки, скільки спосіб комунікації, який продукує взаємні образи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку дієвих психологічних інструментів для розриву цього «замкненого кола».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема конфліктної комунікації посідає центральне місце у працях М. Розенберга (концепція ненасильницького спілкування), Дж. Готтмана (дослідження «чотирьох вершників апокаліпсису» у стосунках) та К. Томаса. Сучасні дослідники, такі як Е. Аронсон та Д. Прюйтт, наголошують на важливості мета-комунікації – здатності сторін обговорювати сам процес спілкування. Попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання специфіки застосування комунікативних технік саме в умовах *хронічної* стадії конфлікту потребує додаткового уточнення.

Мета статті – систематизувати перелік комунікаційних навичок, що застосовуються у процесі вирішення хронічних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Хронічний конфлікт створює специфічний «комунікаційний шум», через який партнери перестають сприймати реальний зміст повідомлень, фокусуючись лише на захисті або нападі. Для подолання цього стану необхідне свідоме впровадження наступних навичок:

1. **Активне слухання.** Активне слухання передбачає повне зосередження на співрозмовнику, демонстрацію розуміння та уточнення змісту повідомлення. Основні елементи: перефразування; уточнюючі запитання; невербальна підтримка (кивки, контакт очей); уникнення перебивання. Ця навичка дозволяє знизити рівень агресії та створити атмосферу довіри.

2. **Емпатія.** Емпатія – здатність розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживати їй. У конфлікті вона проявляється через: вербалізацію почуттів партнера; прийняття його переживань без осуду; емоційну підтримку. Емпатія сприяє зниженню психологічного захисту та відкритості до діалогу.

3. *Асертивність*. Асертивність – це здатність відкрито і чесно висловлювати свої думки та почуття без порушення прав інших. Основні прояви: використання «Я-повідомлень»; чітке формулювання потреб; відмова без агресії; контроль емоцій. Асертивна поведінка допомагає уникнути як пасивності, так і агресії.

4. *Навички конструктивного зворотного зв'язку*. Зворотний зв'язок є ефективним, якщо він: конкретний; описовий, а не оціночний; своєчасний; спрямований на поведінку, а не на особистість. Це дозволяє уникнути ескалації конфлікту.

5. *Управління емоціями (емоційна саморегуляція)*. Уміння контролювати власні емоції є критично важливим у хронічних конфліктах. До таких навичок належать: усвідомлення власних емоцій; техніки дихання; пауза перед відповіддю; когнітивна переоцінка ситуації.

6. *Уточнення та прояснення позицій*. Часто конфлікти підтримуються через непорозуміння. Тому важливо: ставити відкриті запитання; перевіряти правильність розуміння; узгоджувати значення ключових понять.

7. *Навички переговорів*. Переговори допомагають знайти взаємоприйнятне рішення. Основні елементи: визначення інтересів сторін; пошук компромісу; генерація альтернатив; орієнтація на «виграш-виграш».

8. *Толерантність до відмінностей*. Прийняття різних точок зору зменшує конфліктність взаємодії. Це включає: повагу до іншої позиції; відкритість до нових ідей; відмову від категоричності.

9. *Невербальна комунікація*. Важливу роль відіграють: тон голосу; міміка; жести; дистанція спілкування. Невідповідність між вербальними і невербальними сигналами може посилювати конфлікт.

10. *Рефлексія та метакомунікація*. Рефлексія дозволяє аналізувати процес взаємодії: усвідомлення власної ролі у конфлікті; обговорення того, «як ми спілкуємося»; корекція стилю комунікації.

Ефективність комунікаційних навичок у вирішенні хронічних конфліктів пояснюється їхнім впливом на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти конфліктної взаємодії. На когнітивному рівні комунікаційні навички сприяють уточненню позицій сторін, усуненню помилкових інтерпретацій та зниженню когнітивних викривлень. Часто учасники хронічного конфлікту формують стійкі негативні установки щодо іншої сторони, що ускладнює сприйняття реальних намірів співрозмовника. Активне слухання, уточнення та метакомунікація дозволяють коригувати ці установки.

На емоційному рівні комунікативні навички виконують функцію емоційної регуляції. Вербалізація емоцій, емпатійна підтримка та асертивне висловлення почуттів знижують рівень внутрішнього напруження та допомагають уникнути емоційної ескалації. Це особливо важливо у хронічних конфліктах, де накопичення негативних емоцій часто стає основною перешкодою для примирення.

На поведінковому рівні комунікативні навички сприяють формуванню нових моделей взаємодії. Замість звичних деструктивних сценаріїв – звинувачень, уникнення або агресії – учасники конфлікту поступово переходять до співробітництва, переговорів та спільного пошуку рішень.

Недостатній розвиток комунікативної компетентності значно підвищує ризик переходу конфлікту в затяжну форму. Невміння відкрито висловлювати власні потреби, слухати іншу сторону та конструктивно реагувати на критику створює умови для накопичення невдоволення та психологічної дистанції.

Серед основних негативних наслідків можна виділити: формування стійкої ворожості між сторонами; зростання емоційного виснаження; розвиток тривожності та психоемоційної напруги; погіршення психологічного клімату в групі; зниження ефективності спільної діяльності.

Особливо небезпечним є формування пасивно-агресивної поведінки, коли відкритий конфлікт замінюється прихованими формами опору, іронією, ігноруванням або саботажем взаємодії. Така форма конфлікту значно складніша для корекції, оскільки її прояви часто залишаються неусвідомленими.

Сучасна психологічна практика активно використовує тренінгові форми роботи для розвитку комунікаційної компетентності. Тренінги дозволяють створити безпечне середовище для відпрацювання нових моделей поведінки, розвитку емпатії, асертивності та навичок управління емоціями.

Особливо ефективними є вправи на: активне слухання; perspective-taking; «Я-повідомлення»; рольові ігри; переговорні техніки. Практичний досвід показує, що систематичне тренування цих навичок сприяє покращенню взаєморозуміння, зниженню конфліктності та формуванню більш здорових моделей взаємодії.

Висновки. Отже, ефективне вирішення хронічних конфліктів неможливе без розвитку комплексу комунікаційних навичок. Найбільш значущими серед них є активне слухання, емпатія, асертивність, управління емоціями та навички переговорів. Системне використання зазначених навичок сприяє зниженню рівня конфліктності, підвищенню взаєморозуміння та формуванню конструктивних моделей

взаємодії. Перспективою подальших досліджень є розробка тренінгових програм, спрямованих на розвиток цих навичок у різних соціальних групах.

Література

1. Березовська Л. І., Юрков О. С. Психологія конфлікту: навч.-метод. посіб. Мукачево : МДУ, 2016. 201 с.
2. Білоконенко Л. А. Українськомовний міжособистісний конфлікт (стилістика, моделі комунікації, запобігання) : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2015. 335 с.
3. Девіс М. Роль досвіду у формуванні емпатії. *Актуальні проблеми психології*. 2011. Т. 7. С. 99–105.
4. Єрмакова С. С., Байрамова О. В., Доскач С. С. Психологія міжособистісних відносин: роль емпатії та спілкування. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 1(35). С. 511–521.
5. Жмай О. В., Конопля О. І. Стратегії поведінки в конфлікті та їх взаємозв'язок з емоційним інтелектом. *Психологічний журнал*. 2019. № 6. С. 68–76.



УДК 37.013.2:37.091.4

ІДЕЇ ПРИРОДНОГО ТА ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Бутурлим Олександр, 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, психології та менеджменту.

У статті проаналізовано педагогічні ідеї Жан-Жак Руссо щодо природного та вільного виховання особистості. Розкрито сутність принципів дитиноцентризму, природовідповідності та свободи у вихованні, обґрунтовано їх значення для розвитку педагогічної думки. Визначено актуальність педагогічної спадщини Руссо в умовах сучасних освітніх трансформацій, зокрема у контексті компетентнісного підходу, педагогіки партнерства та особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: Ж.-Ж. Руссо, природне виховання, вільне виховання, дитиноцентризм, педагогічна думка, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, педагогіка партнерства.

Постановка проблеми. Пошук ефективних підходів до виховання особистості, яка здатна до самореалізації, критичного мислення та творчої діяльності залишається однією з ключових проблем сучасної педагогіки. Саме тому доцільно звернутися до педагогічної спадщини видатних мислителів минулого, серед яких чільне місце посідає Жан-Жак Руссо (1712-1778). Його концепція природного та вільного виховання не втратила своєї актуальності й продовжує впливати на розвиток педагогічної теорії та практики.

Актуальність теми пов'язана з необхідністю переосмислення підходів до виховання в умовах сучасного суспільства, де цінуються свобода, самостійність і креативність особистості. У процесі реформування української системи освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід і розвиток особистості учня, ідеї Руссо набувають нового звучання. Принципи дитиноцентризму, природовідповідності та свободи вибору, які сформулював Руссо, пов'язані із сучасними освітніми підходами, зокрема педагогікою партнерства, проєктним навчанням та інклюзивною освітою. Вивчення педагогічної спадщини Руссо дає змогу виокремити ідеї, які залишаються актуальними й сьогодні та можуть застосовуватися у сучасній освіті.

Ідеї Ж.-Ж. Руссо як філософа і педагога досліджуються як у класичних, так і в сучасних наукових працях. Серед зарубіжних дослідників можна назвати Ф. Нойхойзера, К. Бертрама та Дж. Коена [5], які розглядають проблеми свободи, виховання та розвитку особистості. У вітчизняній педагогічній науці дослідженню його творчості присвячені роботи О. Тищенко [4], О. Пономарьова, М. Черемського [3]. Водночас у вітчизняній науці недостатньо комплексних досліджень ідей природного та вільного виховання з урахуванням сучасних підходів, тому це питання залишається актуальним і потребує подальшого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати ключові ідеї природного та вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, з'ясувати їхню сутність і значення для розвитку педагогічної думки та оцінити можливості їх застосування у сучасних педагогічних підходах.

Ж.-Ж. Руссо сформулював свою педагогічну концепцію у трактаті «Еміль, або Про виховання» (1762), який став важливим етапом розвитку педагогічної думки доби Просвітництва. На противагу авторитарній системі виховання, де дитина розглядалась як «маленький дорослий», Руссо проголосив природу людини початково доброю і незіпсованою, а джерелом зла – суспільство з його штучними умовностями та нерівністю.

Центральним у педагогіці Руссо є принцип природовідповідності – виховання має відповідати природі дитини, її віковим особливостям і внутрішнім потребам. Руссо виділив три чинники виховання: природа, люди та речі. Він відзначає, що виховання є ефективним тоді, коли всі ці три чинники узгоджені між собою. Оскільки природний розвиток людини не підлягає повному контролю, завдання вихователя – максимально узгодити з ним вплив людей і середовища [2].

Руссо поділяв розвиток дитини на чотири етапи: немовлячий (від народження до 2 років), дитячий (2–12 років), отрочество (12–15 років) та юність (15–25 років). На кожному етапі вихователь має орієнтуватися на провідні потреби й здібності дитини. Показово, що в дитячий період (так звана «сплячка розуму») Руссо категорично виступав проти раннього інтелектуального навчання, натомість він рекомендував фізичний розвиток і пізнання світу через відчуття та безпосередній досвід.

Концепція вільного виховання у Руссо означає не вседозволеність, а відмову від примусу і покарань як основних засобів педагогічного впливу. Філософ був прихильником так званого «негативного виховання», яке стверджує, що дитина має вчитися на природних наслідках власних учинків. Вихователь не повинен нав'язувати правила, він має організувати середовище таким чином, щоб дитина самостійно приходила до необхідних висновків. Такий підхід розвиває самостійність, відповідальність і критичне мислення [3].

Ідеї Руссо знаходять своє відображення у ключових підходах сучасної педагогіки. По-перше, дитиноцентризм – концепція, що ставить інтереси, потреби й права дитини в центр освітнього процесу. Державний стандарт базової середньої освіти України (2020) прямо називає дитиноцентричний підхід одним із фундаментальних принципів [1]. По-друге, ідеї Руссо перегукуються з концепцією навчання через досвід Джона Дьюї та сучасними практиками проектного й проблемного навчання, де учень є активним суб'єктом пізнавальної діяльності, а не пасивним споживачем знань.

По-третє, ідея природовідповідності Руссо співзвучна з концепцією індивідуальних освітніх траєкторій та диференційованого навчання, які передбачають врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей кожного учня. По-четверте, принцип свободи вибору відображається у підходах до розвитку учнівської автономії та формувального оцінювання, яке має не каральну, а розвивальну функцію. На практиці це означає, що роль учителя поступово змінюється: він стає не лише джерелом знань, а й організатором навчального середовища [4].

На нашу думку, особливо цікаво розглянути ці ідеї у контексті навчання математики. Так, наприклад, ідею навчання через безпосередній досвід можна побачити у геометрії: форми реальних предметів стають основою для розуміння геометричних понять. Учень часто вже має певні уявлення ще до формального вивчення теми. В алгебрі реалізувати це складніше, проте сучасні підходи спрямовані на поєднання абстрактного матеріалу з практичними прикладами.

Варто зазначити, що ці ідеї Руссо перегукуються з концепцією зони найближчого розвитку Л.С. Виготського. Спираючись на наявні знання учня та поступово «підштовхуючи» його мислення до наступного кроку, вчитель реалізує принцип, який Руссо описував як природне розгортання здібностей дитини. Таким чином, ідеї філософа XVIII століття знаходять наукове підтвердження у сучасній педагогічній психології та практичне втілення у методиці навчання математики.

Водночас не всі положення педагогіки Ж.-Ж. Руссо можна безпосередньо застосувати в умовах сучасної школи. Критики звертають увагу на певну ідеалізованість його підходів, нехтування соціальною природою людини та на те, що «негативне виховання» важко реалізувати в умовах масової школи. Крім того, погляди Руссо на виховання жінки (на прикладі Софії в «Еміль») суперечать сучасним принципам гендерної рівності в освіті [5].

Література

1. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 24.03.2026).

2. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Тернопіль, 1996. 436 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk663896.pdf> (дата звернення: 24.03.2026).
3. Пономарьов О., Черемський М. Світоч свободи та рівноправності в освіті. *NEW COLLEGIUM* 113, № 1 (2024): 88-101. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.1.88>
4. Тищенко Олена Жан-Жак Руссо: темні лабіринти зізнань URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2022/2%28133%29/pages-46-52/zhan-zhak-russo-temni-labirinti-ziznan#gsc.tab=0> (дата звернення: 24.03.2026).
5. Rousseau J.-J. Émile ou De l'éducation : extraits comprenant les parties essentielles des trois premiers livres. 3e éd. Paris : Jules Delalain, 1882. URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5494375f> (date of application: 24.03.2026).



УДК 159. 942:316.361

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ШЛЮБУ: БЛИЗЬКІСТЬ ТА ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ

Василенко Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І. В.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті досліджуються емоційна близькість та взаєморозуміння як ключові психологічні детермінанти, що визначають стабільність та гармонійність подружніх стосунків. На основі аналізу концепцій Дж. Боулбі, Дж. Фіні, П. Ноллер, Р. Стернберга та інших науковців, розкрито механізми впливу типів прив'язаності на рівень інтимності в парі. Визначено, що детермінуюча роль близькості виявляється через здатність партнерів до емпатії, довіри та конструктивного саморозкриття, що є базовими умовами запобігання деструкції шлюбу.

Ключові слова: гармонізація шлюбу, психологічні детермінанти, емоційна близькість, взаєморозуміння, тип прив'язаності, емпатія.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення емоційної близькості та взаєморозуміння не просто як характеристик стосунків, а як дієвих детермінант, що безпосередньо зумовлюють життєздатність та гармонію подружнього союзу.

Проблема стабілізації подружніх стосунків постає у зв'язку з серйозними змінами інституту сім'ї в умовах сучасних кризових викликів. Гармонійний шлюб базується не лише на спільній діяльності, а насамперед на глибинній емоційній близькості та здатності партнерів до конструктивного взаєморозуміння.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний фундамент вивчення емоційних детермінант шлюбу закладений у працях Д. Боулбі, Д. Фіні, П. Ноллер, котрі показали вплив моделей прив'язаності на якість партнерської взаємодії. Структурний підхід до пояснення близькості запропонував Р. Стернберг, визначивши її як емоційну основу кохання. Особливої уваги заслуговують напрацювання Д. Готтмана щодо емпіричних закономірностей між мікромоментами емоційного контакту та довготривалістю шлюбу.

Мета статті: розкрити психологічний зміст емоційної близькості та взаєморозуміння як чинників гармонізації подружніх взаємин, а також проаналізувати механізми їх впливу на стабільність шлюбу в контексті теорії прив'язаності.

Виклад основного матеріалу. Одним із базових чинників гармонійних подружніх відносин є емоційна близькість, що визначається глибиною почуттів, здатністю партнерів до щирого спілкування, прийняття один одного та надання взаємної підтримки. Вона проявляється у відчутті безпеки, довіри, комфорту у стосунках, що є фундаментом стабільного шлюбу.

Дослідженням емоційної близькості та суміжних понять – прихильності, емоційного інтелекту, інтимності займалося досить багато відомих психологів та психотерапевтів, кожен з яких зробив свій вклад в розкриття поняття емоційної близькості.

Джон Боулбі та Мері Ейнсворт вважаються основоположниками теорії, котра пояснює, як ранній досвід спілкування з батьками формує здатність людини до емоційної близькості у дорослому віці. Д. Боулбі був першим, хто вказав, що для нормального психічного розвитку дитині критично важливо мати хоча б одного значущого дорослого – об'єкт прив'язаності, який надасть їй відчуття безпеки. В подальшому його колега, М. Ейнсворт, перетворила теорію прив'язаності на практичну науку, розробивши експериментальну методику «Дивна ситуація», яка дозволила класифікувати типи прив'язаності у дітей за їх реакцією на штучно створену психологом стресову ситуацію – розлуку та возз'єднання з матір'ю.

Джудіт Фіні, відома своїми дослідженнями впливу раннього досвіду стосунків на інтимність та емоційний контроль у дорослому віці, та Патрісія Ноллер, яка вивчала комунікацію в шлюбі, у своїх роботах доводять, що тип прив'язаності у дорослих істотно впливає на рівень емоційної близькості. Особистості з надійним типом прив'язаності здатні відкрито виражати емоції та підтримувати глибокий контакт із партнером, тоді як уникаючий або тривожний типи прив'язаності часто призводять до емоційної дистанції між партнерами чи навпаки, надмірної залежності у стосунках. Дослідження Д. Фіні та П. Ноллер, зокрема, їхні узагальнення у працях «Тип прив'язаності як предиктор дорослих романтичних стосунків» (1990 р), «Прив'язаність у дорослому віці» (1996 р), «Близькі стосунки: функції, форми та процеси» (2001 р), розширюють теорію прив'язаності Д. Боулбі, адаптуючи її до динаміки дорослих романтичних стосунків. Вони стверджують, що тип прив'язаності функціонує як когнітивно-афективна схема, яка визначає інтерпретацію поведінки партнера. Відтак, надійний тип характеризується позитивними моделями «Я» та «Іншого», що сприяє високому рівню саморозкриття і є предиктором емоційної близькості та стабільності союзу, тоді як уникаючий тип базується на моделі недовіри до оточуючих. Результати досліджень Д. Фіні та П. Ноллер дають можливість зробити висновки, що тип прив'язаності безпосередньо впливає на те, як люди поведуться під час конфліктів. Особи з надійним типом прив'язаності частіше використовують стратегії співпраці та компромісу, тоді як ненадійні типи демонструють низьку здатність до емпатичного слухання – уникаючі партнери схильні до тактики «відходу», а тривожні – до загострення негативних афектів.

Важливим аспектом праць Д. Фіні є дослідження ролі емоційного контролю у шлюбі. Зазначається, що стримування позитивних емоцій прямо корелює з низькою задоволеністю стосунками, тобто пригнічення позитивних почуттів у разі знижує задоволеність партнерським союзом, що особливо притаманно особам з уникаючим типом прив'язаності. Надійна прив'язаність дозволяє партнерам вільно виражати як позитивні, так і негативні емоції, не руйнуючи при цьому безпечну базу стосунків.

У науковій роботі «Предиктори надання турботи в дорослих інтимних стосунках: теоретична перспектива прив'язаності» (2001 р) Д. Фіні, Б. Фіні та Н. Коллінз деталізували систему турботи в партнерських відносинах і дійшли до висновку, що система прив'язаності – отримання безпеки, та система турботи – надання безпеки, тісно пов'язані – той, хто почувається в безпеці, краще дбає про іншого. Встановлено, що надійні партнери надають підтримку один одному, орієнтуючись на реальні потреби іншого з пари, тривожні можуть надавати «нав'язливу» допомогу для задоволення власних потреб у близькості, а уникаючі особистості часто ігнорують сигнали дистресу партнера.

Вагомим доповненням до розуміння поняття емоційної близькості є теорія кохання Р. Стернберга. Він розглядає «близькість» (інтимність) як один із трьох ключових компонентів кохання, наряду з пристрасною та зобов'язаннями і зазначає, що близькість – це компонент у першу чергу емоційного або афективного характеру, який включає в себе почуття тепла, підтримки, пов'язаності в любовних відносинах. Його теорія виділяє 8 типів любові, в залежності від наявності чи відсутності певних складових, починаючи від «Відсутності любові» (тип, який не включає жодного компонента із зазначеної теорії) до любові «Довершеної – ідеальної», що містить усі три компоненти. Проміжними типами є: симпатія (лише близькість), пристрасна любов (лише пристрасність) – закоханість при відсутності будь-якої реальної емоційної близькості і зобов'язань, придумана любов – партнери в ній мають зобов'язання один перед одним, але не мають емоційного зв'язку і пристрасного потягу, романтична любов – поєднання інтимності та пристрасності, дружня любов (інтимність та зобов'язання) характеризується високим вмістом емоційної близькості, сліпа любов (пристрасність та зобов'язання), в якій зобов'язання один перед одним засновані на пристрасності, а не на глибокій емоційній близькості [2].

Сью Джонсон – засновниця емоційно-фокусованої терапії (ЕФТ), розглядає емоційну близькість як основу безпечної прив'язаності в парі. Вона зазначає, що доросле кохання – це форма прив'язаності, в якій потреба в емоційному зв'язку розглядається як те, що закладено в наших генах і тілах. Наявність поряд людини, якій можна сказати: «Обійми мене міцніше», необхідне для життя, щастя та здоров'я,

як їжа, безпека чи секс. Без емоційної близькості із незамінними людьми неможливо залишатися фізично та психічно здоровими – неможливо вижити [1].

Необхідним інструментом для створення та підтримки глибокої емоційної близькості дослідники Д. Гоулман, П. Саловей та Д. Майєр вважають емоційний інтелект. На думку цих вчених, емоційний інтелект (EQ) є фундаментом близькості, оскільки він дозволяє партнерам не просто «відчувати», а свідомо керувати динамікою стосунків. Емоційний інтелект складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів, які починаються з розуміння емоцій – здатності з'ясовувати причини виникнення почуттів, описувати їх словами, розрізняти суперечливі стани та передбачати зміну настрою. Ці знання допомагають здійснювати точне оцінювання та вираження емоцій, тобто безпомилково розпізнавати власні чи чужі переживання і доречно виявляти їх у спілкуванні. Наступний етап – залучення емоцій у когнітивні процеси, де почуття можуть виступати внутрішнім стимулом для мислення і досягнення цілей або, навпаки, призводити до блокування роботи. Завершальним є управління емоціями, яке дозволяє розшифровувати прихований сенс переживань, щоб краще розуміти глибинні потреби, характер та майбутні вчинки людей [3]. На думку Пітера Саловея та Джона Майєра саме емоційний інтелект дозволяє правильно ідентифікувати емоції в парі – розуміти, що за гнівом партнера насправді може стояти втома або страх самотності. В іншому випадку близькість, скоріше за все, буде замінюватися взаємними звинуваченнями, а не створенням комфортного емоційного фону у парі. Д. Гоулман ключовим компонентом EQ вважає емпатію – здатність не просто співчувати, а буквально «відчувати разом» із партнером. На його думку, це створює безпечний простір, де людина може відкритися, не боячись засудження.

Емоційний інтелект також був у фокусі уваги Д. Готтмана, американського психолога, який спеціалізується на вивченні стабільності шлюбу та прогнозуванні розлучень. Згідно з його підходом, зокрема з концепцією «Емоційного інтелекту в стосунках», (2011 р), подружжя, яке вміє відкрито обговорювати власні емоції, має значно вищий рівень задоволеності шлюбом і стійкості до конфліктів, в порівнянні з іншими.

Формування емоційної близькості, за матеріалами робіт Е. Еріксона, Д. Боулбі, К. Роджерса, С. Джуларда та інших, базується на низці психологічних умов:

- довіра – основа глибоких емоційних зв'язків. Її розвиток забезпечується через стабільність, чесність і передбачуваність поведінки партнера;
- емпатія – здатність відчувати стан іншої людини, розуміти її емоційні потреби. Емпатійна взаємодія зменшує конфліктність і посилює відчуття взаємної підтримки;
- відкритість емоційного самовираження – уміння говорити про власні переживання без страху засудження. Це створює психологічний простір довіри;
- підтримка емоційного контакту в повсякденному житті – спільні ритуали, прояви турботи, ніжності, уваги до дрібниць, які символізують взаємну прихильність. Вона виступає практичним інструментом стабілізації подружнього союзу.

Е. Перель, досліджуючи парадокс між близькістю та пристрасною в парі, наголошує, що в здорових стосунках, які матимуть шанс на щасливе продовження, емоційна близькість має поєднуватися з повагою до автономії кожного партнерів. А концепція Г. Чепмена «5 мов любові» фактично є інструментарієм для досягнення емоційної близькості через зрозумілі партнеру способи прояву уваги.

Емоційна близькість – це процес взаємного емоційного відгуку між подружжям, який забезпечує усвідомлення партнерами цінності один одного та готовність розділяти як позитивні, так і негативні переживання. Вона формується поступово, через спільний досвід, подолання життєвих труднощів та спільні радощі.

Емоційна близькість тісно пов'язана із взаєморозумінням – рівнем спілкування, коли обидва партнери правильно зчитують наміри, почуття та потреби один одного. Якщо емоційна близькість – це «фундамент» довіри, то взаєморозуміння – це «мова», якою ця близькість підтримується. Взаєморозуміння передбачає не лише когнітивне сприйняття позиції партнера, а й здатність емоційно резонувати з ним, уміння слухати, підтримувати, висловлювати власні почуття у ненасильницькій формі. Проблеми в сім'ї починаються у разі зникнення взаєморозуміння, так як в цьому випадку діалог перетворюється на поєдинок самолюбств, емоційне бере гору над раціональним, кожна пропозиція зустрічає не лише контрпропозицію, а пряму зневагу до партнера [9].

Справжня близькість неможлива без прийняття відмінностей – розуміння того, що партнер має право на власні емоції, думки й реакції. Гармонійні стосунки передбачають повагу до індивідуальності кожного [6]. Прийняття відмінностей у контексті емоційної близькості та взаєморозуміння передбачає, що емоційна співзвучність в парі базується не на однаковості, а на вмінні інтегрувати унікальність кожного

партнера в спільне життя. Прийняття – це не просто пасивна терпимість, це активне визнання права партнера на власні думки, почуття та особливості характеру, навіть якщо вони не зовсім збігаються – і тоді розбіжності можуть виступати як ресурс, замість того, щоб ставати джерелом конфліктів. Прийняття відмінностей дозволяє зберігати індивідуальну автономію і дотримуватися здорового балансу між «Я» та «Ми». Коли людина відчуває, що її приймають, вона стає більш відкритою до конструктивних змін, оскільки зникає потреба захищати свою ідентичність. Практика прийняття в парі дозволяє швидше відновлюватися після конфліктів, якщо такі виникають, і мати вищий рівень задоволеності стосунками.

Важливою складовою взаєморозуміння є емоційна грамотність – уміння розпізнавати власні й чужі емоції, керувати ними та адекватно реагувати на емоційні стани партнера. Тренування емоційної компетентності (наприклад, за програмами ненасильницького спілкування або сімейних комунікаційних тренінгів) сприяє покращенню взаєморозуміння, зменшенню конфліктів і підвищенню задоволеності шлюбом.

Отже, емоційна близькість і взаєморозуміння виступають центральними психологічними умовами гармонізації подружніх відносин. Вони забезпечують стабільність шлюбу, сприяють адаптації до життєвих змін та підтримують психологічне благополуччя особистості через відчуття любові, безпеки й прийняття, а прийняття відмінностей перетворює шлюб з поля боротьби за домінування на простір безпеки, де відмінність партнера сприймається не як загроза, а як цінність.

Література

1. Джонсон С. Пригорни мене міцніше! 7 бесід про кохання тривалістю в життя / пер. з англ. В. Кучменко. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2024. 288 с.
2. Золотнюк О. П. Любов як суб'єктивний корелят міжособистісних стосунків: наукові спроби визначення поняття та спроби вимірювання. *Гуманітарний часопис*. 2015. № 5 (121). С. 16–23.
3. Комар Т. Емоційний інтелект як фактор особистісної готовності до подружнього життя. *Психологічні травелоги*. 2024. № 4. С. 323–332.
4. Котлова Л. О., Саух І. Д. Психологічні чинники задоволеності шлюбом на різних етапах подружнього життя. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 1. С. 223–228.
5. Перепелюк Т. Подружня психологічна сумісність як чинник стабільності шлюбних стосунків. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 4. С. 55–61. DOI <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2019-4-7>
6. Помиткіна Л. В., Злагодох В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
7. Проскурняк О. П., Папушак Н. Л. Психологічні чинники, що впливають на успішність шлюбу. *Психологічний часопис*. 2017. № 1. С. 112–123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_1_12
8. Психологія молодшої сім'ї : монографія / Мушкевич М. І. та ін. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.
9. Психологія сім'ї : підручник / за ред. В. М. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
10. Noller P. Attachment Style as a Predictor of Adult Romantic Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58, No. 2. P. 281–291. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.281>



УДК 159.942:355.1-057.36:[614.21

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ В МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ

Ващенко Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти II курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядаються психологічні особливості прояву тривожності у військовослужбовців під час перебування в медичному закладі. Вивчаються чинники, що впливають на емоційний стан, зокрема бойовий досвід, фізичний біль, невизначеність лікування, віддаленість від підрозділу та інформаційне навантаження. Тривожність розглядається як комплексне явище, що включає емоційні, когнітивні та фізіологічні прояви, і має як ситуативний, так і

особистісний характер. Висвітлюються наслідки підвищеної тривожності для психологічного благополуччя та процесу реабілітації, підкреслюється значення спеціальної психологічної підтримки військовослужбовців.

Ключові слова: тривожність, військовослужбовці, бойовий досвід, психологічний стан, реабілітація, емоційне напруження, психологічна підтримка.

У сучасних умовах українського суспільства проблема психологічного стану військовослужбовців набуває особливої актуальності. Повномасштабна війна, що триває на території України, суттєво вплинула на всі сфери життя та стала серйозним випробуванням для людей, які безпосередньо беруть участь у бойових діях. Військовослужбовці щоденно перебувають у ситуаціях підвищеної небезпеки, змушені діяти в умовах невизначеності, брати на себе відповідальність за виконання бойових завдань і життя побратимів. Такий досвід супроводжується значним психоемоційним навантаженням, що впливає не лише на фізичний стан військових, але й на їхнє психологічне благополуччя. У цих умовах особливого значення набуває вивчення емоційних станів, які виникають у військовослужбовців у процесі виконання службових обов'язків, а також під час лікування та відновлення після отриманих поранень.

Актуальність дослідження тривожності у військовослужбовців, які перебувають на лікуванні, визначається складними психологічними процесами, що супроводжують людину в умовах війни. Бойові дії є потужним психотравмуючим фактором: постійна загроза життю, високий ритм служби та необхідність швидко реагувати на небезпечні ситуації формують стійкий рівень стресу. Тривале перебування у таких умовах здатне викликати різноманітні емоційні реакції, серед яких особливо помітною є тривожність – природна реакція психіки на небезпеку та невизначеність [6], що у військових може зберігатися навіть у відносно безпечному середовищі.

Особливо виразно тривожність проявляється під час перебування у лікарняному закладі. Поранення та госпіталізація стають складним випробуванням, що поєднує фізичний біль, переживання за власне здоров'я та необхідність адаптуватися до нових умов життя. Зміна звичного ритму, обмеження фізичної активності та тривалий процес лікування дають військовим більше часу для осмислення пережитого бойового досвіду, що посилює емоційне напруження і робить прояви тривожності більш виразними.

Госпіталізація змінює повсякденний ритм життя військовослужбовця. Вона надає можливість відновлення та медичної допомоги, проте створює нові психологічні виклики. Фізичний біль, медичні процедури, невизначеність щодо термінів одужання та тривала реабілітація підсилюють емоційне напруження. У лікарняному середовищі військові часто повертаються думками до пережитих подій, аналізують досвід і намагаються осмислити його значення для подальшого життя. Це проявляється у внутрішньому неспокої, напруженості, підвищеній чутливості до зовнішніх подразників, труднощах зі сном та концентрацією уваги.

У психологічній науці тривогу як психологічне явище та емоційний стан досліджували у класичних психологічних теоріях (З.Фройд, К.Хорні, М.Кляйн, Р.Мей та ін.) [8], [2], [7], [4].

Тривожність є одним із психологічних явищ, що супроводжує людину протягом життя і проявляється з різною інтенсивністю: інколи вона виявляється як легке хвилювання перед важливою подією, а інколи як сильне емоційне напруження, яке впливає на думки, поведінку та фізичне самопочуття. На думку С. Максименка, тривога належить до психологічних станів людини, а тривожність може бути рисою характеру та особистості [6]. У повсякденному житті тривога виникає як природна реакція на невизначеність, небезпеку або очікування складних ситуацій і поєднувати внутрішнє занепокоєння, напруження та передчуття можливих негативних подій.

У науковій літературі тривога і тривожність розглядаються по-різному: тривога зазвичай є тимчасовим емоційним станом, що виникає у відповідь на конкретну ситуацію чи загрозу. Вона проявляється перед важливими подіями, у небезпечних обставинах або при невизначеності майбутнього, супроводжується напруженням, підвищеною увагою до навколишнього і готовністю реагувати на потенційну небезпеку. В певних межах тривога виконує адаптивну функцію, допомагаючи мобілізувати внутрішні ресурси, оцінити ситуацію та прийняти правильне рішення [4].

Натомість тривожність розглядається як стійка психологічна характеристика особистості або як схильність частіше й інтенсивніше переживати стан тривоги. Вона проявляється у постійному внутрішньому напруженні, підвищеній чутливості до можливих загроз і схильності сприймати навіть нейтральні ситуації як небезпечні. М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк вважають, що люди з високим рівнем

тривожності частіше відчувають невпевненість, внутрішній неспокій та труднощі з емоційною рівновагою, і в стресових умовах цей стан може посилюватися, впливаючи на загальний психологічний стан [4].

У психології розрізняють ситуативну та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретну подію чи ситуацію, що сприймається як значуща або небезпечна, і зазвичай має тимчасовий характер – зникає після того, як ситуація вирішується або втрачає актуальність. Особистісна тривожність, навпаки, є більш стабільною і проявляється як схильність бачити загрозу навіть у безпечних обставинах. Вона формується під впливом індивідуальних рис, життєвого досвіду, умов виховання та попередніх стресових ситуацій, і визначає, наскільки людина схильна до тривожного переживання майбутніх подій чи невизначеності [6].

Проблема тривожності як важливого психічного стану особистості привертала увагу багатьох дослідників у різні періоди розвитку психологічної науки. Значний внесок у вивчення природи тривоги зробив З. Фройд [8], який розглядав її як реакцію психіки на внутрішні конфлікти та переживання небезпеки з боку несвідомого. Подальший розвиток досліджень цієї проблематики пов'язаний із працями К. Горнай [2] та Р. Мей [7], які підкреслювали роль тривожності у формуванні особистості та переживанні нею складних життєвих обставин. Вітчизняні науковці також приділяють значну увагу вивченню психічних станів людини в умовах підвищеного навантаження та стресу. Зокрема, у працях таких науковців, як С. Максименко [6], М. Корольчук, В. Крайнюк [4] та ін. розглядаються особливості переживання психологічного напруження, стресових реакцій та тривоги і тривожності як емоційних станів особистості, а також емоційних реакцій на складні ситуації.

Тривожність проявляється не лише на емоційному рівні, а й має численні психологічні та фізіологічні прояви. Психологічно вона супроводжується внутрішнім неспокоєм, підвищеною напруженістю, відчуттям невизначеності та очікуванням небезпеки [Цит. за: 1]. Це означає, що людина може відчувати труднощі з концентрацією, постійно повертатися думками до проблемної ситуації або надмірно аналізувати можливі наслідки подій. Часто тривожність супроводжується коливанням настрою, підвищеною чутливістю та зниженням впевненості у власних силах.

Психологічні та фізіологічні прояви тривожності тісно взаємопов'язані: емоційні переживання впливають на стан організму, а фізичне самопочуття, у свою чергу, посилює або послаблює психологічні реакції. Тому тривожність розглядається як комплексне явище, що охоплює різні аспекти функціонування особистості – від внутрішніх переживань до поведінкових реакцій і тілесних відчуттів.

У військовослужбовців тривожність має специфічні особливості, зумовлені умовами служби та бойовим досвідом. На думку Л. Беліченко, діяльність військових пов'язана з високим ризиком для життя, необхідністю швидко приймати відповідальні рішення та діяти у небезпечних умовах. Постійне перебування у стресовому середовищі формує стан підвищеної тривожності, яка може супроводжувати військовослужбовців не лише безпосередньо під час перебування в зоні бойових дій та виконання завдань, а й зберігатися і після їх завершення, наприклад під час лікування або реабілітації [1], [5].

Можемо виокремити специфічні чинники тривожності військовослужбовців, які перебувають на лікуванні у медичному чи реабілітаційному закладі. Це кілька груп чинників: екзистенційні (переживання невизначеності, страху смерті), чинники досвіду (насамперед вплив попередніх травм, посттравматичний синдром та ін.), соціальні чинники (джерелом тривоги є взаємини з родиною та побратимами), фізіологічні та фізичні, когнітивні (інформаційні) тощо.

Важливим чинником такої тривоги є екзистенційна ситуація та невизначеність майбутнього. Багато поранених переживають через наслідки травм, тривалість лікування та перспективи повернення до служби. Тимчасова втрата можливості виконувати обов'язки та віддалення від підрозділу викликають внутрішнє напруження, невпевненість і сумніви щодо подальшого життя.

Ще одним чинником переживання тривоги та тривожності є наявність та тривалість бойового досвіду. Участь у бойових діях вимагає постійної пильності, контролю навколишньої обстановки та швидкого реагування на зміну ситуацій. Тривале перебування у стані загрози сприяє накопиченню емоційної напруженості, і навіть у безпечному середовищі, такому як лікарня, звичка бути насторожі зберігається. Це проявляється у підвищеній чутливості до різких звуків, труднощах із розслабленням і постійному очікуванні небезпеки.

Також значний вплив на психологічний стан військових мають травматичні спогади про пережиті події на фронті. Складні та драматичні ситуації залишають глибокий емоційний слід, а спогади про них можуть повертатися у вигляді нав'язливих думок або емоційних переживань. Навіть

незначні деталі (звук, запах, ситуація) здатні нагадати про пережите та викликати сильні емоційні реакції, що впливає на загальний психологічний стан військовослужбовця.

Ще одним важливим чинником тривожності військовослужбовців є страх інвалідності або втрати боєздатності. Його можна віднести до екзистенційних чинників, які Р.Мей вважав ключовими у виникненні тривоги [7]. Для багатьох військових служба є не лише професійною діяльністю, а й важливою складовою особистої ідентичності, що пов'язана з відчуттям сили, відповідальності та здатності захищати інших. Поранення або фізичні травми можуть викликати занепокоєння щодо майбутньої здатності виконувати службові обов'язки та повернутися до звичного способу життя. Під час лікування військові часто розмірковують над тим, чи зможуть повністю відновитися, зберегти фізичну форму та бойові навички. Такі роздуми супроводжуються внутрішнім хвилюванням, невпевненістю та емоційним напруженням, особливо коли результати лікування залишаються невизначеними.

Особливе значення у психологічному стані військових має турбота про побратимів. Військові колективи формуються на основі спільної відповідальності, взаємопідтримки та тісної взаємодії під час виконання складних завдань, що створює міцні емоційні зв'язки між військовослужбовцями. Під час лікування військові продовжують переживати за стан товаришів, ситуацію на фронті та можливі небезпеки, що може викликати внутрішнє напруження, хвилювання та навіть відчуття провини через тимчасову неможливість брати участь у спільних завданнях. На думку М. Ярмольчик, тривожність військовослужбовців тісно пов'язана з їх агресивністю та агресивними реакціями саме через соціальні джерела цих почуттів [9].

Ці фактори підкреслюють особливу емоційну складність психологічного стану військових. Бойовий досвід, травматичні спогади, турбота про здоров'я та побратимів формують комплекс обставин, що впливають на рівень тривожності. Прояви цих переживань у кожного військового індивідуальні та залежать від особистого досвіду, характеру та життєвих умов, але всі вони відображають глибокий психологічний вплив служби та бойових подій.

Перебування у медичному закладі є важливим етапом відновлення після поранень і перенесених фізичних та психоемоційних навантажень. Водночас воно супроводжується новими переживаннями та внутрішнім напруженням, що може підвищувати рівень тривожності. У медичному середовищі змінюється звичний ритм життя, обмежується фізична активність, з'являється більше часу для осмислення пережитого досвіду. Для військових, які тривалий час перебували в умовах бойових дій, така зміна обставин є додатковим джерелом емоційного напруження.

До фізіологічних та фізичних чинників, що справляють суттєвий вплив на тривожність, можна віднести фізичний біль, що супроводжує лікування. Його інтенсивність і тривалість можуть варіюватися, проте навіть помірні відчуття здатні суттєво впливати на психологічний стан. Постійний дискомфорт, необхідність проходити медичні процедури та тривалий період відновлення викликають емоційну втому і підсилюють внутрішнє напруження. У таких умовах військові стають більш чутливими до власних переживань і часто зосереджуються на стані свого здоров'я, що посилює хвилювання щодо перебігу лікування, можливих ускладнень та швидкості одужання.

Важливу роль у формуванні тривожності відіграє також віддаленість від родини та підрозділу і звичного середовища, що ми віднесли до соціальних чинників. Під час служби військовослужбовці перебувають у тісному колективі, де формується особлива атмосфера взаємної підтримки, довіри та відповідальності. Побратими стають значущою частиною повсякденного життя, а відчуття єдності допомагає долати складні ситуації. Перебуваючи на лікуванні, військовий тимчасово відокремлюється від цього середовища, що може спричинити почуття самотності або емоційної віддаленості. У такі моменти виникає відчуття, що людина випала зі звичного ритму життя та не може підтримувати товаришів, що іноді супроводжується внутрішнім хвилюванням або навіть відчуттям провини.

Окремим чинником, який здатен посилювати тривожність, є інформаційне перевантаження новинами про воєнні події. У сучасному інформаційному просторі військові мають постійний доступ до повідомлень і коментарів щодо ситуації на фронті. Для тих, хто безпосередньо брав участь у бойових діях, така інформація може викликати сильні емоційні реакції, адже вони аналізують перебіг подій та співвідносять їх із власним досвідом. Постійне занурення у новини підтримує стан напруження та не дозволяє повністю зосередитися на процесі відновлення. Надмірна кількість інформації, що інколи містить суперечливі або емоційно забарвлені повідомлення, може додатково викликати хвилювання та підсилювати відчуття невизначеності.

Усі ці фактори формують специфічний психологічний контекст перебування військовослужбовців у медичному закладі. Фізичний біль, невизначеність процесу лікування, тимчасова віддаленість від

підрозділу та постійний інформаційний вплив взаємодіють між собою, створюючи складну систему переживань, яка впливає на емоційний стан людини. У таких умовах тривожність проявляється як природна реакція на зміну життєвих обставин та необхідність адаптації до нового етапу життя, пов'язаного з лікуванням і відновленням.

Підвищений рівень тривожності негативно позначається на психологічному та фізичному стані військових, особливо в період реабілітації після поранень. Накопичена емоційна напруженість, невизначеність майбутнього та фізичні труднощі проявляються у різних формах і можуть впливати на повсякденне самопочуття. Організм перебуває в стані постійної готовності реагувати на можливу небезпеку, що виснажує психіку та може ускладнювати процес відновлення.

Одним із найпоширеніших наслідків підвищеної тривожності є порушення сну, емоційна нестабільність, а також депресивні стани. Недостатня якість сну призводить до втоми, зниження енергії та погіршення концентрації уваги протягом дня, що посилює емоційне напруження та підтримує стан тривоги. Емоційна нестабільність виражається у коливаннях настрою, підвищеній чутливості до різних життєвих ситуацій та труднощах у контролі власних емоцій. Військові можуть гостріше реагувати на слова або дії оточення, швидше відчувати роздратування чи внутрішнє напруження. Навіть незначні події іноді викликають сильну емоційну реакцію – від пригніченості або апатії до хвилювання чи дратівливості. Такі прояви є наслідком накопиченого психологічного напруження і пережитих подій, які потребують часу для усвідомлення та внутрішнього опрацювання. Водночас депресивні реакції виявляються у втомі, зниженні життєвого тону, втраті інтересу до звичних занять та зниженні мотивації. Для військовослужбовців, які проходять лікування, це пов'язано з роздумами про пережиті події, майбутнє та зміни у звичному способі життя, що може викликати пригніченість, небажання спілкуватися та обмеження активності.

Узагальнюючи, можемо сказати, що тривожність у військових під час перебування у медичному закладі проявляється як складна психоемоційна реакція, яка формується під впливом різних чинників: фізичного болю, бойового досвіду, екзистенційної невизначеності та віддаленості від родини та звичного середовища. Вона поєднує емоційні та фізіологічні компоненти: внутрішнє хвилювання, напруження, передчуття негативних подій, прискорене серцебиття, напругу м'язів, порушення сну та втому.

Тривожність має як ситуативний характер – виникає у відповідь на конкретні події, так і особистісний компонент – стійку схильність до переживання напруження навіть у відносно безпечних умовах.

Тривожність у військових під час перебування в медичному закладі проявляється у різних формах – від внутрішнього неспокою та підвищеної чутливості до емоційної нестабільності, депресивних настроїв або погіршення концентрації. Тривожність ускладнює повсякденне життя, фізичне та психологічне відновлення й потребує спеціальної уваги з боку медичного персоналу та психологів. Усвідомлення цих особливостей дозволяє створювати ефективні умови для психологічної підтримки та реабілітації військовослужбовців.

Література

1. Беліченко Л. Тривожність у військовослужбовців перед їхнім висуванням до зони бойових дій: психологічний аспект. *Psychology Travelogs*, (1), 2023. С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2023-1-3>
2. Горнай К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозу. / Пер. С. Мірошніченка. Харків: Verba Publishing, 2025, 304 с.
3. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Психологія стресу та способи його подолання : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2006. 184 с.
4. Кротюк К. Рівень психологічної тривожності у військовослужбовців, які перебувають в зоні ООС. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2(7). С. 892–899. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-892-899](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-892-899)
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 222 с.
6. Мей Р. Любов і воля / Пер. П. Дяченко. Львів: Априорі, 2025. 400 с.
7. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Київ : Основи, 1998. 709 с.
8. Ярмольчик М. О. Агресія та тривожність як детермінанти вибору копінг-стратегій військовослужбовців під час декомпресії. *Вчені записки ТНУ ім.В.І.Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. № 2 (71). С. 110–114. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.2/19>



УДК 159.9.07:159.942

ВПЛИВ ПСИХООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СТАВЛЕННЯ ДО ДОСЛІДЖЕНЬ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Вербицька Ганна, здобувачка 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.

У статті розглядається проблема ставлення респондентів до досліджень ментального здоров'я як важливий компонент сучасних соціально-психологічних досліджень. Актуальність теми обумовлена зростанням інтересу до проблем психологічного благополуччя та необхідністю отримання достовірних емпіричних даних для розробки ефективних програм психологічної допомоги. У дослідженні обґрунтовується доцільність використання анкетування як базового методу збору інформації, а також застосування стандартизованих психодіагностичних методик для комплексної оцінки стану респондентів. Окрема увага приділяється аналізу впливу просвітницького заходу на зміну ставлення до опитувань.

Представлені результати свідчать про позитивну динаміку змін у рівні довіри до досліджень, готовності до участі та зниженні соціальної бажаності відповідей.

Ключові слова: ментальне здоров'я, опитування, психологічні шкали, просвітницька діяльність, анкетування, ставлення до досліджень

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, яке характеризується високим рівнем інформаційного навантаження, соціальної нестабільності та постійними змінами умов життя, проблема ментального здоров'я набуває особливої значущості. Психологічне благополуччя людини виступає важливим ресурсом адаптації до зовнішніх викликів, визначає якість міжособистісних взаємодій та рівень соціального функціонування.

В умовах повномасштабної війни в Україні проблема ментального здоров'я виходить на перший план. Постійний вплив стресогенних факторів, таких як загроза життю, вимушене переселення, втрата близьких, руйнування звичного способу життя, суттєво впливає на психологічний стан населення. Значна частина громадян перебуває у стані хронічного стресу, тривоги та емоційного виснаження, що підвищує ризик розвитку депресивних і посттравматичних розладів. У таких умовах дослідження ментального здоров'я стають не лише науково важливими, але й соціально необхідними, оскільки дозволяють своєчасно виявляти проблеми та розробляти ефективні програми психологічної підтримки. Водночас саме в кризових умовах підвищується чутливість респондентів до питань конфіденційності та довіри, що робить питання формування позитивного ставлення до досліджень ще більш актуальним.

Зростання інтересу до проблем ментального здоров'я супроводжується активізацією наукових досліджень у цій сфері. Однак ефективність таких досліджень значною мірою залежить від готовності населення брати участь у них. У реальній практиці досить часто спостерігається низький рівень залученості респондентів, що пов'язано з недовірою до дослідників, побоюваннями щодо розкриття особистої інформації та недостатнім розумінням мети досліджень. Респонденти можуть уникати участі або надавати соціально бажані відповіді, що не відображають їх реального стану. У результаті – проблема достовірності отриманих даних.

У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку ефективних підходів до підвищення рівня довіри до досліджень та формування позитивного ставлення до участі в них. Одним із таких підходів є просвітницька діяльність, яка спрямована на підвищення рівня психологічної культури та обізнаності населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика ментального здоров'я та ставлення до участі у психологічних дослідженнях є одним із актуальних напрямів сучасної психологічної науки. У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників ментальне здоров'я розглядається як комплексне явище, що включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

Зокрема, у роботах С. Ryff [10, с. 10–12] ментальне здоров'я пов'язується з психологічним благополуччям, яке включає самоприйняття, автономію, особистісний розвиток та здатність до ефективної взаємодії з оточенням. Також значний внесок у вивчення показників психічного стану зробили

K. Kroenke та R. Spitzer [8, с. 606–608], які розробили опитувальник PHQ-9 для оцінки рівня депресії, що широко використовується у сучасних дослідженнях.

Важливим напрямом є дослідження факторів, що впливають на участь респондентів у соціально-психологічних опитуваннях. Як зазначають R. Groves, R. Cialdini та M. Couper [6, с. 475–478], рішення людини брати участь у дослідженні залежить від рівня довіри, мотивації та сприйняття значущості дослідження.

Окрему увагу дослідники приділяють проблемі соціальної бажаності відповідей. За даними R. Tourangeau та T. Yan [11, с. 859–862], респонденти часто схильні відповідати таким чином, щоб виглядати краще в очах інших, особливо коли мова йде про чутливі теми, зокрема ментальне здоров'я. Це може призводити до викривлення результатів досліджень.

Проблема стигматизації ментального здоров'я детально розглядається у роботах P. Corrigan [5, с. 614–616], який підкреслює, що негативні соціальні установки значно знижують готовність людей відкрито говорити про власний психоемоційний стан і брати участь у дослідженнях.

У свою чергу, A. Jorm [7, с. 231–233] вводить поняття «психологічної грамотності» та доводить, що підвищення рівня знань про ментальне здоров'я сприяє більш усвідомленому ставленню до психологічних проблем і знижує рівень стигматизації.

В українському науковому просторі значний внесок у розвиток досліджень соціальних установок та громадської думки зробили такі науковці, як Є. Головаха та С. Дембіцький [2, с. 40–45], які досліджували методологію опитувань і питання достовірності соціологічних даних. Їхні роботи підкреслюють важливість правильної організації дослідження та врахування психологічних факторів поведінки респондентів.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням ефективності психоосвітніх заходів. Доведено, що просвітницька діяльність сприяє підвищенню рівня довіри до досліджень, зменшенню тривожності та формуванню більш позитивного ставлення до участі в опитуваннях.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про те, що ставлення до досліджень ментального здоров'я є складним багатофакторним явищем, яке формується під впливом індивідуально-психологічних та соціальних чинників. Водночас психоосвітня діяльність виступає ефективним інструментом корекції цих установок і підвищення якості отриманих емпіричних даних.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення особливостей ставлення до опитувань у сфері ментального здоров'я та оцінка ефективності просвітницького заходу як засобу його корекції.

Методи дослідження. Методологічна основа дослідження була визначена специфікою досліджуваної проблеми – виявленням соціально-психологічних чинників, що формують ставлення до досліджень у сфері психічного здоров'я та впливають на поведінкову готовність респондентів брати участь у таких дослідженнях.

З огляду на висунуту гіпотезу – що психоосвітній вплив знижує рівень соціальної бажаності та стигматизації, сприяючи більш реалістичній самооцінці психічного здоров'я в процесі опитування – науково-дослідна модель поєднувала діагностичні, порівняльні та формувальні компоненти.

Вибір методів і технік для експериментального дослідження був обумовлений їхньою доведеною ефективністю в оцінці психологічного благополуччя та соціально-психологічних факторів.

Першим діагностичним інструментом, використаним у дослідженні, стала шкала позитивного психічного здоров'я (РМН-шкала), розроблена Дж. Лукатом, Дж. Марграфом, Р. Лутцем, В. М. ван дер Вельдом та Е. С. Бекером [9, с. 2–4]. Шкала позитивного психічного здоров'я (РМН-шкала) продемонструвала надійність і валідність в оцінці позитивної орієнтації на психічне здоров'я та особистісних ресурсів, що робить її придатним інструментом для прикладних психологічних досліджень. Цей метод ефективно фіксує індивідуальні відмінності в емоційному благополуччі, стійкості та соціальному функціонуванні, що є важливим для розуміння ставлення до досліджень психічного здоров'я. Методологія спрямована на оцінку позитивної орієнтації психічного здоров'я, яке розуміється не лише як відсутність психопатологічних симптомів, а як наявність психологічних ресурсів, стійкості та конструктивної взаємодії з життям.

Другим діагностичним інструментом, застосованим у дослідженні, був Індекс благополуччя ВООЗ-5, запропонований Всесвітньою організацією охорони здоров'я [12, с. 1–2], адаптований Л. М. Карамушкою, К. В. Терещенко та О. В. Креденцер [1, с. 18–20]. Методика ефективно фіксує зміни в емоційному функціонуванні та загальній задоволеності життям, що робить її придатною для прикладних досліджень у реальних умовах.

Третім діагностичним інструментом, використаним у дослідженні, був Опитувальник PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9), розроблений Kroenke K. та Spitzer R. L. [11, с. 606–608], стандартизований самооцінювальний інструмент, призначений для оцінки тяжкості депресивних симптомів протягом попередніх

двох тижнів. Опитувальник PHQ-9, який застосовувався в дослідженні Сірої О. Г. [3, с. 30–32], продемонстрував свою актуальність і корисність для вимірювання тяжкості депресивних симптомів у різних групах населення. Метод забезпечує стандартизований і широко прийнятий спосіб оцінки індивідуального рівня депресивних проявів, що робить його придатним для прикладних психологічних досліджень.

Четвертим діагностичним інструментом, використаним у дослідженні, була шкала соціальної бажаності Марлоу-Кроуна (SDS) [4, с. 349–351], призначена для оцінки схильності респондентів представляти себе у вигідному світлі, часто перебільшуючи свої реальні поведінку або ставлення. Шкала дає уявлення про те, чи намагаються люди відповідати соціально прийнятним нормам і очікуванням, що дозволяє дослідникам оцінити достовірність даних, наданих самими респондентами. Включення шкали Марлоу-Кроуна (SDS) до набору інструментів було критично важливим для дослідження, оскільки упередження соціальної бажаності може спотворювати самооцінки в дослідженнях психічного здоров'я. Вимірюючи це упередження, дослідження змогло врахувати вплив бажання респондентів здаватися «кращими», ніж вони є насправді, тим самим забезпечуючи більш точну та надійну оцінку ставлення до досліджень психічного здоров'я та впливу психоосвітньої інтервенції на чесну самооцінку.

Дослідження було організовано у два етапи. На першому проводилося первинне анкетування, яке дозволило визначити вихідний рівень ставлення до досліджень ментального здоров'я.

На другому етапі було проведено просвітницький захід, після чого здійснювалося повторне анкетування. Такий підхід дозволив оцінити зміни у ставленні респондентів.

Додатково варто зазначити, що розподіл учасників на експериментальну та контрольну групи дозволив більш об'єктивно оцінити ефективність впливу. Контрольна група не піддавалася просвітницькому впливу, що дало змогу порівняти результати та виключити вплив випадкових факторів.

Просвітницький захід, являв собою повністю самостійно розроблену лекцію «Розуміння психічного здоров'я. Зменшення стигматизації та підвищення самооцінки». Мета лекції полягала у підвищенні рівня обізнаності учасників про психічне здоров'я, зменшенні стигматизації психологічних проблем та сприянні більш реалістичній і критичній самооцінці особистого психічного здоров'я.

Обрані методи та інструменти для виявлення ставлення до досліджень у галузі психічного здоров'я забезпечили комплексну та методологічно обґрунтовану оцінку соціально-психологічних факторів, що впливають на сприйняття та поведінкові наміри респондентів. Поєднання стандартизованих діагностичних інструментів з незалежно розробленою лекцією як інтервенцією забезпечило як надійне вимірювання, так і цілеспрямований формувальний вплив.

Інтегративний підхід дав змогу не тільки оцінити когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти ставлення до досліджень у галузі психічного здоров'я, але й врахувати потенційні спотворення відповідей, пов'язані із соціальною бажаністю та стигматизацією.

Лекція «Розуміння ментального здоров'я. Зменшення стигматизації та покращення самооцінки» була спеціально нами розроблена для того, щоб вплинути на ставлення учасників до досліджень у галузі психічного здоров'я, зменшити стигматизацію та сприяти автентичній самооцінці шляхом розгляду когнітивних, емоційних та поведінкових факторів, що впливають на участь та звітування. План лекції включає кілька етапів:

1. Відкриття та вступ (10 хв.) – привітальна промова та представлення доповідачів.
2. Теоретична основа. Розуміння ментального здоров'я (20 хв.) – визначення психічного здоров'я (психологічний, емоційний та соціальний аспекти), огляд стигматизації, вплив стигматизації на поведінку щодо пошуку допомоги та участь у дослідженнях.
3. Психічне здоров'я в підприємницькому середовищі (20 хв.) – типові для підприємців фактори стресу, вигорання, тривоги та емоційне виснаження, роль самооцінки в прийнятті рішень та лідерстві
4. Практичний компонент (20 хв.) – вправа на саморефлексію під керівництвом, обговорення в малих групах ставлення до психологічних труднощів, аналіз типових соціально бажаних відповідей, Рефлексія щодо впливу стигматизації на відповіді в опитуванні.
5. Психічне здоров'я та участь у дослідженнях (15 хв.) – значення точних даних у дослідженнях психічного здоров'я, етичні стандарти в психологічних дослідженнях. обговорення відповідальної та рефлексивної участі в опитуванні.
6. Висновки (5 хв.) – ключові висновки, коротка вправа на рефлексію, сесія питань і відповідей, неформальне спілкування.

Очікувані результати лекції: підвищення обізнаності про концепції психічного здоров'я, зменшення стигматизуючих ставлень, більша готовність до критичної та чесної самооцінки, покращення ставлення до участі в дослідженнях у галузі психічного здоров'я.

Обраний формат включав панельні дискусії, можливості для нетворкінгу, що створило динамічне та соціально інтерактивне середовище. Таке оточення забезпечило активну участь учасників, сприяючи рефлексії, дискусіям та практичним вправам, спрямованим на зменшення упередженості соціальної бажаності та підвищення автентичності самооцінки.

Дослідження проводилося в контрольованих умовах, що забезпечувало добровільну участь, дотримання етичних норм та конфіденційність. Учасники отримали чіткі інструкції, достатньо часу для ознайомлення з матеріалом та підтримку для ретельного виконання всіх завдань на рефлексію та оцінку. Процедура дозволила оцінити ефективність лекції у формуванні ставлення до досліджень у сфері психічного здоров'я та модифікації соціально-психологічних факторів, що впливають на відповіді в опитуваннях.

Даний етап був необхідним для перевірки гіпотези дослідження, оскільки він забезпечував експериментальну маніпуляцію, необхідну для оцінки того, чи може цілеспрямований психоосвітній вплив призвести до вимірюваних поліпшень у ставленні, зменшити упередженість відповідей та сприяти більш реалістичному звітуванню про особисті показники психічного здоров'я.

По суті, формувальний етап гарантував, що будь-які подальші зміни, спостережувані на контрольному етапі, можна було б віднести до втручання, тим самим посилюючи внутрішню валідність дослідження та дозволяючи провести значущий аналіз ефективності психоосвітніх стратегій у формуванні ставлення до досліджень у галузі психічного здоров'я.

Висновки. У процесі теоретичного аналізу було визначено, що ставлення до досліджень ментального здоров'я формується під впливом різних факторів. До них належать рівень психологічної обізнаності, довіра до дослідників, попередній досвід участі в опитуваннях, а також загальне ставлення до теми ментального здоров'я. Важливу роль відіграє і наявність або відсутність стигматизації, адже саме через страх осуду або нерозуміння з боку інших респонденти можуть уникати участі в дослідженнях або давати соціально бажані відповіді.

На даний момент дослідження ще не завершено, оскільки емпірична частина перебуває на стадії проведення, але існують підстави вважати, що психоосвітня діяльність може позитивно впливати на ставлення до досліджень ментального здоров'я: підвищить рівень довіри до дослідників, знизить рівень соціальної бажаності відповідей, зменшить упередження та сформулює більш усвідомлене ставлення до участі в опитуваннях.

Подальше проведення дослідження та аналіз отриманих результатів дозволить підтвердити або уточнити ці припущення та зробити більш обґрунтовані висновки.

Література

1. Карамушка Л. М., Терещенко К. В., Креденцер О. В. Психічне здоров'я особистості в умовах сучасного суспільства. Київ, 2019.
2. Комплексні вимірювальні інструменти в соціологічних дослідженнях: розроблення, адаптація, обґрунтування достовірності / Є. Головаха, С. Дембіцький, Н. Паніна та ін.; за наук. ред. Є. Головахи та С. Дембіцького. Київ : Інститут соціології НАН України, 2022. 405 с.
3. Сірота О. Г. Використання PHQ-9 у дослідженнях психічного здоров'я. *Психологічний журнал*. 2018.
4. Crowne D. P., Marlowe D. A new scale of social desirability independent of psychopathology, *Journal of Consulting Psychology*. 1960. Vol. 24. P. 349–354.
5. Corrigan P. W. How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. P. 614–625.
6. Groves R. M., Cialdini R. B., Couper M. P. Understanding the decision to participate in a survey. *Public Opinion Quarterly*. 1992. Vol. 56. P. 475–495.
7. Jorm A. F. Mental health literacy: Empowering the community to take action. *American Psychologist*. 2012. Vol. 67. P. 231–243.
8. Kroenke K., Spitzer R. L., Williams J. B. The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure // *Journal of General Internal Medicine*. 2001. Vol. 16. P. 606–613.
9. Lukat J., Margraf J., Lutz R., van der Veld W. M., Becker E. S. Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*. 2016.
10. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. P. 10–28.
11. Tourangeau R., Yan T. Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. P. 859–883.
12. World Health Organization. WHO-5 Well-Being Index: User Guide. Geneva: WHO, 1998.



УДК 159.922.1-055.2:355.01

ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ У СФЕРІ ПОДРУЖНІХ ВІДНОСИН У ЖІНОК ПІД ЧАС ВІЙНИ

Вєрьовкіна Тетяна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

Стаття присвячена комплексному дослідженню психологічних проблем подружніх відносин жінок в умовах збройного конфлікту в Україні (2022–2025). На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел виявлено ключові чинники дестабілізації шлюбно-сімейної системи: масова вимушена міграція, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) у військовослужбовців, асиметрія суб'єктивних переживань подружжя, нерівноправний розподіл емоційної та побутової праці, а також специфічний феномен ролі деформції в парах, де жінка взяла на себе функцію єдиного годувальника та соціального захисника партнера. Систематизовано психологічні механізми переструктурування партнерських зв'язків у поранених ветеранів. Розроблено систему рекомендацій щодо психологічного супроводу сімей у воєнний та поствоєнний періоди.

Ключові слова: подружні відносини; війна; розлучуваність.

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року стало безпрецедентним випробуванням для інституту сім'ї та подружніх відносин. Тривала збройна агресія спричинила глибоку трансформацію соціально-психологічного простору, в якому функціонує сучасна українська сім'я: масова вимушена міграція, мобілізація, загибель та поранення близьких, хронічний стрес і невизначеність докорінно змінили умови, в яких жінки реалізують свою подружню роль.

Дані Міністерства юстиції України засвідчують погіршення шлюбно-розлучної динаміки: якщо у 2021 році на одне розлучення припадало 7,2 шлюби, то у 2024 році це співвідношення скоротилося до 1,1 – найгірший показник за всю новітню історію держави за даними Міністерства юстиції України [4]. Водночас лише 47% жінок, порівняно з 32% чоловіків, відчувають потребу в психологічній допомозі – свідчення того, що саме жінки є первинними суб'єктами психологічного страждання у воєнному контексті. З огляду на це зростає актуальність проблеми подружніх відносин у жінок під час війни.

Незважаючи на гостроту проблеми, психологічні механізми подружніх криз жінок у воєнний час залишаються недостатньо систематизованими у вітчизняній науці. Більшість наявних досліджень зосереджені на окремих аспектах – ПТСР у ветеранів, міграційній адаптації або загальному благополуччі – без інтегративного осмислення подружньої проблематики. Ця стаття прагне заповнити зазначену прогалину, пропонуючи комплексний аналіз проблем та практичні шляхи їх подолання.

Мета статті – систематизувати психологічні проблеми подружніх відносин жінок в умовах збройного конфлікту та обґрунтувати науково підкріплені шляхи подолання кризових станів.

Теоретичну основу дослідження становить модель психологічного благополуччя К. Ріфф [10], адаптована до українського контексту Сердюк Л. З. [6]. За цією моделлю, благополуччя особистості включає шість ключових компонентів: самоприйняття, автономію, позитивні відносини з іншими, управління середовищем, наявність цілей у житті та особистісний ріст. У контексті подружніх відносин особливо значущими є компоненти автономності та позитивних відносин з партнером, які у кризових умовах війни нерідко вступають у суперечність.

Вітчизняні дослідники Горецька О. В., Сердюк Н. П. [1] розглядають шлюб як «дуальний за формою, універсальний за значенням та унікальний за природою» феномен, стабільність якого сучасна наука пов'язує передусім з культурою взаємин, а не економічними зобов'язаннями. Водночас сучасні мета-аналітичні дослідження (зокрема Luhmann et al. [9]) суттєво уточнюють тезу про беззаперечний позитивний вплив шлюбу на благополуччя: благополуччя зростає в передшлюбний період, але повертається до попереднього рівня після його укладення.

Один із найбільш задокументованих механізмів, що погіршує психологічне благополуччя жінок у шлюбі це нерівноправний розподіл емоційної праці. Когнітивне домашнє навантаження є ще більш

гендерно нерівноправним, ніж фізичний розподіл побутових обов'язків. Саме воно є незалежним предиктором депресії, стресу, вигорання та погіршення якості стосунків у жінок. В умовах воєнного часу ці тенденції радикально посилюються.

Одним із центральних механізмів руйнування подружніх стосунків у воєнний час є феномен асиметрії суб'єктивних переживань подружжя. Люди не відчувають переживань одне одного, адже опинились у різних умовах життя. Жінка, яка виховує дітей в евакуації чи під обстрілами, і чоловік на передовій живуть у принципово різних психологічних реальностях. Ця асиметрія суб'єктивних переживань породжує відчуження та пошук розуміння поза шлюбом. Чоловік, повертаючись з фронту, нерідко «мріє повернутися на війну», оскільки бойове середовище стало для нього психологічно «рідним», а цивільне сімейне життя відчувається як чуже. Це свідчить про глибинний процес переорієнтації ідентичності, внаслідок якого довоєнна роль «чоловіка та батька» витісняється на периферію психологічного «Я».

Посттравматичний стресовий розлад є ключовим психологічним механізмом, що опосередковує вплив бойового досвіду на якість подружніх стосунків. Стійкі дисфункціональні зміни в емоційній регуляції – відчуження від близьких, нездатність переживати позитивні емоції, стійке відчуття скороченого майбутнього – є найбільш руйнівним для подружньої близькості.

Мацегора Я. В. та Колесніченко О. С. [3] виділяють серед проявів ПТСР, що безпосередньо руйнують сімейні стосунки: спалахи невмотивованого гніву та агресії, зловживання алкоголем як формою самоізоляції, гіперпильність та ризиковану поведінку. Дослідники фіксують прямий зв'язок між інтенсивністю симптоматики ПТСР та ризиком зловживання алкоголем у ветеранів – учасників бойових дій, що своєю чергою є значущим предиктором внутрішньосімейного насильства.

Для жінок особливо руйнівним є переймання симптоматики ПТСР партнера через тривалий тісний емоційний контакт. Жінка, яка намагається підтримати ветерана з ПТСР, поступово сама набуває ознак тривожного розладу та депресії, що підриває її власне психологічне благополуччя.

Воєнний час спричинив безпрецедентну трансформацію гендерних ролей у подружніх стосунках. Поряд із широко задокументованими феноменами (масова міграція жінок, самостійне виховання дітей) відбувається явище, яке не отримало достатнього наукового осмислення: свідоме укриття жінками чоловіків призовного віку від мобілізації та прийняття на себе функції єдиного годувальника сім'ї.

Відповідно до теорії рольового перевантаження Goode [8], виконання надмірної кількості суперечливих ролей призводить до дистресу та виснаження ресурсів. У досліджуваній ситуації жінка одночасно виступає: основним годувальником, домогосподаркою, матір'ю, партнеркою та неформальним «соціальним захисником» чоловіка - ролі, які у нормативній ситуації розподілені між двома дорослими членами сім'ї. Додаткового навантаження завдає необхідність соціального маскуванню - приховування ситуації від оточення за умов суспільного засудження ухиливтів.

При цьому дослідники виявили специфічну динаміку - «феномен маятника ролей»: після адаптації чоловіка до нового соціального статусу та здобуття ним економічної автономії значна частина чоловіків ініціює розрив стосунків. Цей механізм пояснюється через теорію соціального обміну: стосунки, побудовані в умовах нерівності та вразливості одного партнера, несуть болючу пам'ять про залежність, від якої людина прагне звільнитися.

Умови збройного конфлікту суттєво підвищують ризик формування позашлюбних зв'язків. Психологічними механізмами цього є: загострення базових потреб в емоційній та фізичній близькості за умов постійної загрози для життя; травматична прив'язаність - формування інтенсивних емоційних зв'язків між людьми, які спільно пережили екстремальний стрес; та психологічна прірва між довоєнною та воєнною ідентичністю, що знецінює усталені зобов'язання.

Переживання подружньої зради є одним із найпотужніших психологічних стресорів у сімейному контексті. В умовах воєнного часу воно набуває особливої гостроти, оскільки відбувається на тлі вже наявного хронічного стресу, розлуки та невизначеності. Клінічними наслідками є: гострий стресовий розлад та ПТСР-подібна симптоматика, депресивні реакції, різке зниження самооцінки, соціальна ізоляція.

Особливою категорією є жінки, які здійснюють догляд за пораненими партнерами. Дружини поранених ветеранів опиняються в ролі основних піклувальників, що несе значне психологічне навантаження: феномен вигорання піклувальника. У жінок вигорання піклувальника набуває особливої клінічної значущості, оскільки інтерналізовані гендерні сценарії формують *психологічний імператив безперервної турботи* – внутрішню заборону на делегування, відмову або обмеження піклувальної функції. Це блокує природні механізми саморегуляції та унеможливорює своєчасне звернення по

допомогу, що суттєво прискорює прогресування виснаження та поглиблює його наслідки для психологічного благополуччя. Асиметрія стосунків «піклувальник – пацієнт» трансформує сприйняття партнера з боку ветерана, змінюючи динаміку влади та взаємності в парі.

Характерна закономірність полягає в тому, що після одужання поранених ветеран нерідко розриває стосунки з дружиною, яка здійснювала за ним догляд, на користь жінки, з якою були сформовані зв'язки в зоні бойових дій. Цей феномен пояснюється концепцією травматичної прив'язаності: спільна небезпека та взаємозалежність у бойових умовах створюють унікальне середовище для виникнення інтенсивних прив'язаностей, що можуть за силою переважати усталені довоєнні зв'язки.

Дослідження 2024 року виявили, що психологічне благополуччя жінок зазнало більш відчутних змін порівняно з чоловіками: статистично значущі відмінності спостерігалися за шкалами позитивних відносин, цілей у житті та самоприйняття. Загальний рівень психологічного благополуччя у жінок знизився більш суттєво. Карамушка Л. М. та ін [2] пояснюють це тим, що для жінок безпека асоціюється насамперед з емоційною підтримкою, здоров'ям та захищеністю - саме тими цінностями, які найбільше постраждали від війни.

У контексті моделі К. Ріфф [10] жінки у воєнний час стикаються з системним підривом усіх шести компонентів благополуччя: самоприйняття ускладнюється через ціннісний конфлікт (особливо у ситуаціях рольової деформації); автономія підривається хронічним страхом та залежністю від обставин; особистісний ріст гальмується через виснаження ресурсів; цілі в житті втрачають визначеність; управління середовищем стає майже неможливим; позитивні відносини з іншими руйнуються через дистанцію та психологічну прірву.

Дослідження суб'єктивного благополуччя жінок-вимушених мігранток констатують, що їхнє психологічне благополуччя пов'язане з психологічною ресурсністю, копінг-стратегіями, спрямованими на розв'язання проблеми, вираження емоцій та толерантністю до невизначеності. Жінки, що адаптувалися за кордоном, здобувають нові компетенції та незалежність, проте нерідко ціною руйнування подружніх стосунків: тривала фізична розлука та відмінність нових досвідів поглиблюють психологічний розрив з партнером.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень можна виокремити систему принципів ефективного психологічного супроводу подружніх пар у воєнний час. По-перше, принцип доступності: психологічна підтримка має бути не лише реабілітаційною (після поранення чи кризи), але й превентивною - доступною для будь-якої пари, яка переживає наслідки війни, незалежно від рівня видимого дистресу.

По-друге, принцип подвійної фокусованості: ефективні програми мають одночасно спрямовуватися і на ветерана (лікування ПТСР, реінтеграція), і на його партнерку (підтримка психологічного благополуччя, профілактика вторинного травмування). Тобто забезпечувати комплексний підхід із включенням сімейної терапії як компонента.

По-третє, принцип ліквідації комунікативного дефіциту: дослідники одностайні - більшість пар, що переживають кризу, страждають від нездатності відкрито говорити про власні потреби. Сімейна терапія, орієнтована на відновлення комунікації, є критично важливою умовою збереження сімей.

Центральним завданням психологічної роботи з парами є подолання асиметрії суб'єктивних переживань між подружжям. Можна порекомендувати спеціалізовані нарративні підходи, що дозволяють кожному партнеру поділитися своїм досвідом у структурованому, безпечному середовищі з мінімальним ризиком ретравматизації або поглиблення непорозуміння.

Важливим ресурсом є також групи підтримки для дружин ветеранів і військовослужбовців, де жінки можуть ділитися досвідом, отримувати підтримку та формувати копінг-стратегії для совладання зі специфічними психосоціальними стресорами партнерських стосунків в умовах воєнного часу.

Відновлення рольового балансу є необхідною умовою психологічного благополуччя жінок у парах з нерівноправним розподілом навантаження. Узгодженість рольових очікувань подружжя є критично важливим фактором позитивного сімейного клімату, тоді як невідповідність очікувань призводить до підвищення конфліктності та емоційної дистанції.

Практичними кроками до відновлення балансу є: домовленості щодо розподілу обов'язків, що враховують нові реалії (фізичні обмеження ветерана, емпірично верифіковану диспропорцію рольового навантаження); структуровані практики ресурсного відновлення, що передбачають збереження індивідуального автономного простору та соціальної мережі кожного з партнерів як превентивний захід проти емоційного виснаження; залучення зовнішньої підтримки (бабусів, волонтерів, соціальних служб) для зниження загального навантаження на пару.

Дослідження суб'єктивного благополуччя працюючих жінок в умовах війни встановило, що оптимістичний стан має потужний позитивний вплив на психологічне благополуччя, якість стосунків і загальне суб'єктивне благополуччя. Програми, спрямовані на культивування оптимізму та психологічної гнучкості, є перспективним напрямком роботи з жінками у воєнний час.

Після завершення бойових дій Україна зіткнеться з масштабною хвилею сімейних криз. Що довше триватиме війна, тим більше буде розлучень. Загалом світовий досвід засвідчує, що після воєн завжди зростає кількість розлучень у сім'ях колишніх військовослужбовців.

Висновки. Таким чином проаналізувавши проблему проведений аналіз дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, воєнний час породжує системну кризу подружніх відносин жінок, яка проявляється у взаємопов'язаних проблемах: асиметрії суб'єктивних переживань подружжя, руйнівній дії ПТСР на сімейні стосунки, деформації гендерних ролей та рольовому перевантаженні жінок, зростанні ризику позашлюбних зв'язків та підвищеній уразливості жінок-піклувальників.

По-друге, ефективні шляхи подолання подружніх криз мають бути системними та охоплювати три рівні: індивідуальний (підтримка психологічного благополуччя жінки, профілактика вигорання), діадний (відновлення комунікації, рольовий баланс, подолання психологічного розриву) та інституційний (державні програми, доступна сімейна терапія, підтримка піклувальників).

Перспективами подальших досліджень є: розроблення і валідація інструментарію для оцінки подружніх криз в умовах збройного конфлікту; лонгітудне вивчення динаміки благополуччя жінок протягом різних стадій воєнного та поствоєнного часу; розробка та апробація науково обґрунтованих психологічних інтервенцій, адаптованих до українського контексту.

Література

1. Горецька О. В., Сердюк Н. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 216 с.
2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. та ін. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
3. Мацегора Я. В., Колесніченко О. С. Ризик вживання алкоголю військовослужбовцями-учасниками бойових дій з різним стажем та інтенсивністю симптоматики ПТСР. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки та оборони України* : матеріали конф. Харків : НА НГУ, 2024. 164 с.
4. Міністерство юстиції України. Звіт про державну реєстрацію актів цивільного стану за 2021–2025 роки. URL: <https://minjust.gov.ua> (дата звернення: 25.03.2026).
5. Оpendатабот. Статистика шлюбів та розлучень в Україні у 2025–2026 роках. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/> (дата звернення: 25.03.2026).
6. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 5, вип. 17. С. 124–133.
7. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. 256 p.
8. Goode W. J. A Theory of Role Strain. *American Sociological Review*. 1960. Vol. 25, № 4. P. 483–496.
9. Luhmann M. et al. Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102, № 3. P. 592–615.
10. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, № 6. P. 1069–1081.



УДК 159.944.4:616.89-008-057.36(045)

ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА ЗАХИСНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВИХ

Віркун Світлана, 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 розкрито теоретичні та практичні аспекти формування посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. На основі аналізу наукових джерел визначено ключові ризикові та захисні чинники, що впливають на психічну реакцію особистості в умовах бойових травм. Особливу увагу приділено взаємодії біологічних, психологічних і соціальних компонентів, які визначають стійкість або вразливість психіки, а також механізм розвитку резилієнтності і адаптивних реакцій після травматичних подій. Підкреслено, що комплексний підхід до оцінки та підтримки військовослужбовців сприяє зменшенню негативних наслідків бойового стресу, підвищенню психічної стійкості, ефективності служби та успішної соціальної реінтеграції.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, військовослужбовці, бойова травма, ризикові чинники, захисні чинники, стресостійкість, резилієнтність, психологічна адаптація, соціальна підтримка.

Постановка проблеми. Проблема посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців є однією з найгостріших у сучасних умовах, коли українське суспільство перебуває у ситуації тривалих воєнних дій та масштабних психологічних втрат. Військовослужбовці постійно зазнають дії екстремальних стресорів, пов'язаних із загрозою життю, втратою побратимів, високою відповідальністю та необхідністю швидко приймати рішення в умовах небезпеки. Вплив таких факторів значно підвищує ризик розвитку ПТСР, що, у свою чергу, має серйозні наслідки для психічного здоров'я особистості, її соціального функціонування, професійної придатності та здатності до подальшої адаптації.

Водночас не всі військові, які пережили травматичні події, розвивають ПТСР, що підкреслює важливість вивчення індивідуальних і середовищних чинників, які можуть або підсилювати ризики, або виконувати захисну та компенсаторну функцію. Розуміння взаємодії ризикових та захисних факторів дозволяє формувати науково обґрунтовані програми психологічної підтримки, реабілітації та профілактики, спрямовані на підвищення стресостійкості військовослужбовців.

Дослідження цієї проблематики є важливим і з практичної точки зору, оскільки своєчасна діагностика та правильне визначення чинників, що впливають на психічний стан військового, сприяють розробці ефективних підходів до лікування й попередження ПТСР. Це особливо актуально для України, яка потребує системної підтримки ветеранів, забезпечення їхнього психологічного благополуччя та успішної інтеграції в мирне життя.

Таким чином, аналіз ризикових та захисних факторів розвитку ПТСР у військовослужбовців становить не лише значний науковий інтерес, але й є практично значущим завданням, спрямованим на підвищення ефективності психологічної допомоги та зміцнення національної системи підтримки військових.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці спостерігається зростання інтересу до проблеми посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців та пошуку ефективних шляхів його профілактики і реабілітації. Дослідження Л. Гуменюк та О. Федчук [1] підкреслюють важливість комплексного підходу до вивчення ПТСР, що включає аналіз біопсихосоціальних чинників, які впливають на формування психотравм та подальшої психореабілітації постраждалих від бойових дій. Автори наголошують, що системне вивчення проявів травми дозволяє обґрунтовано формувати програми психологічної допомоги та соціальної адаптації.

Реабілітаційні та ресоціалізаційні аспекти ПТСР досліджено С. Куценко та М. Компанович [3], які описують український досвід відновлення психоемоційного стану учасників бойових дій. Автори підкреслюють важливість організації соціальної підтримки, психологічних тренінгів та

психопрофілактичних програм для мінімізації довгострокових наслідків бойових травм, а також наголошують на значенні інтеграції психологічної допомоги у військову систему підготовки.

Емпіричні дослідження Л. Міхеєвої та М. Олійник [2] зосереджені на психологічних особливостях прояву ПТСР у військовослужбовців. Автори показують, що інтенсивність травматичних переживань, особистісні характеристики, рівень саморегуляції та наявність соціальної підтримки визначають різну ступінь психічної реактивності. Висновки роботи свідчать про необхідність ранньої діагностики та індивідуалізованого підходу у психокорекційній роботі з військовими.

Навчальний посібник Л. Герасименка, А. Скрипнікова та Р. Ісакова [5] деталізує механізми реакції на важкий стрес і розлади адаптації, надаючи систематизовану інформацію щодо проявів ПТСР та шляхів його корекції. Автори підкреслюють значення психологічної підготовки, формування копінг-стратегій та розвитку резиліентності як ключових факторів ефективної адаптації військових до бойових і післябойових умов.

Сучасні науковці приділяють увагу психофізіологічним аспектам стресу та методам його корекції. Автор акцентує на важливості поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів саморегуляції для підвищення стресостійкості та попередження психопатологічних наслідків у військовослужбовців. Особливо підкреслюється роль розвитку соціальної підтримки, моральної стійкості та навичок адаптації у запобіганні хронічному ПТСР [4].

Таким чином, сучасні дослідження демонструють, що ефективна робота з ПТСР у військовослужбовців передбачає інтеграцію знань про ризикові та захисні фактори, розвиток психологічної стійкості та резиліентності, соціальної підтримки і психореабілітаційних заходів. Попри значний прогрес у теоретичному та практичному опрацюванні проблеми, залишається недостатньо емпіричних даних, що конкретизують методи комплексної реабілітації та профілактики ПТСР у різних умовах військової служби.

Мета дослідження є аналіз механізмів виникнення та проявів посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, визначення основних ризикових і захисних чинників, що впливають на психічну стійкість, а також розробка науково обґрунтованих підходів до профілактики, психологічної підтримки та реабілітації військових, які пережили бойові травми.

Виклад основного матеріалу. Посттравматичний стресовий розлад є одним із найбільш складних і багаторівневих психічних станів, що виникають унаслідок переживання екстремально травматичних подій. Для військовослужбовців ця проблема набуває особливої ваги, оскільки специфіка бойової діяльності передбачає постійну взаємодію з небезпекою, невизначеністю та високими психофізичними навантаженнями. Теоретичні підходи до розуміння ПТСР у військових формуються на перетині клінічної психології, психіатрії, нейробіології, теорії стресу та соціальної психології, що дозволяє створити цілісну модель цього розладу як феномену, зумовленого одночасно біологічними, психологічними та соціальними чинниками.

У межах клініко-психологічної парадигми ПТСР розглядають як реакцію психіки на подію, яка виходить за межі звичайного життєвого досвіду та має загрозливий характер. Для військових такою подією є не лише безпосередній контакт із бойовими діями, поранення чи втрата побратима, але й тривале перебування в середовищі, де смертельна небезпека є повсякденністю. Бойові ситуації порушують базові уявлення людини про безпеку, контроль та передбачуваність світу. Психіка не завжди здатна інтегрувати такий надмір емоційно-стресових переживань, що призводить до формування нав'язливих спогадів, уникання ситуацій, пов'язаних із травмою, підвищеної пильності та емоційної нестабільності, які є характерними ознаками ПТСР [3, с. 152].

Важливе теоретичне пояснення механізмів виникнення ПТСР дає когнітивно-біхевіоральна модель, згідно з якою розлад формується через порушення процесів переробки та збереження інформації про травматичну подію. Травма закарбовується у вигляді фрагментованих, інтенсивно емоційних спогадів, що не інтегруються у загальну життєву історію людини. Через це спогади сприймаються не як минулий досвід, а як загроза, що нібито триває в теперішньому часі. Для військовослужбовців, які пережили бойові дії, характерні флешбеки, нічні кошмари, реакції «заморожування» або надмірного збудження, а їхня нервова система функціонує у режимі постійної мобілізації, як під час реальної небезпеки. Порушення когнітивних схем – таких як уявлення про власну силу, світ як безпечне місце чи віру у справедливість – також призводить до змін поведінки, самооцінки та соціального функціонування.

Значний внесок у теоретичне розуміння ПТСР у військових робить нейробіологічний підхід. Він вказує на ключову роль амігдали, гіпокампа та префронтальної кори, які відповідають за регуляцію

страху, пам'яті та емоційної реактивності. Під впливом травматичного стресу амігдала стає гіперактивною, що призводить до постійного відчуття загрози, тоді як функція гіпокампа – структури, відповідальної за впорядкування спогадів – знижується. Це пояснює труднощі військових з адаптацією, орієнтацією в часі та пригадуванням подій без надмірної емоційної реакції. Порушення роботи префронтальної кори зменшує здатність контролювати імпульсивні реакції та раціонально оцінювати ситуації, що сприяє формуванню поведінкових симптомів ПТСР. Важливим є й те, що бойовий стрес супроводжується постійним викидом гормонів стресу, зокрема кортизолу, що в довготривалій перспективі негативно впливає на функціонування мозку і психічне здоров'я.

Соціально-психологічні теорії наголошують, що ПТСР у військовослужбовців не є виключно індивідуальною реакцією, а формується під впливом ширшого контексту – групових норм, військового середовища, підтримки з боку побратимів та сім'ї, суспільного ставлення до військових. Втрата бойового товариша, розрив значущих стосунків у результаті мобілізації, відсутність достатньої соціальної підтримки після повернення до мирного життя – усі ці фактори підсилюють ризик розвитку ПТСР. Крім того, військова культура, зорієнтована на стійкість і самоконтроль, інколи заважає своєчасному зверненню за психологічною допомогою, що призводить до хронізації симптомів [1, с. 279].

Водночас сучасні теоретичні підходи підкреслюють, що не всі наслідки бойового стресу є деструктивними. У багатьох військовослужбовців спостерігається феномен посттравматичного зростання, коли, попри пережиту травму, людина демонструє підвищення особистісної зрілості, усвідомлення власних цінностей і зміцнення соціальних стосунків. Це розширює теоретичне бачення ПТСР як не лише патологічного стану, а як складного процесу психологічної реакції на травму, що має різні траєкторії розвитку.

Таким чином, теоретичні засади виникнення посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців охоплюють багаторівневу систему взаємодії біологічних, психологічних і соціальних факторів. ПТСР не можна розглядати як одномірний розлад – це результат складної динаміки, що включає нейрофізіологічні зміни, когнітивні порушення, емоційні реакції та вплив соціальних контекстів. Такий інтегративний підхід дозволяє глибше зрозуміти природу ПТСР та створити ефективні стратегії його профілактики, діагностики і психологічної допомоги військовим, які пережили бойові дії.

Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців формується під впливом комплексу взаємопов'язаних біопсихосоціальних чинників, які визначають реактивність особистості на травматичні події, здатність до подолання стресу та рівень психологічної стійкості. Дослідження показують, що ПТСР ніколи не є наслідком лише одного стресора – він розвивається у результаті сукупності ризикових умов, що взаємодіють між собою впродовж часу служби та після повернення до мирного середовища [1, с. 280].

Одним із ключових факторів ризику є інтенсивність та тривалість бойового стресу, яка включає безпосереднє перебування в зоні бойових дій, часті зіткнення зі смертельною загрозою, поранення, участь у бойових втечах, руйнуваннях, а також необхідність приймати складні моральні рішення. Військовослужбовці, котрі неодноразово переживали ситуації «гострої небезпеки», мають істотно підвищений ризик формування не тільки ПТСР, а й супутніх розладів – депресії, тривоги, соматизації. Особливо небезпечним є вплив так званих кумулятивних травм, коли психіка тривалий час перебуває в умовах підвищеної напруги, поступово виснажуючи адаптаційні ресурси.

Важливу роль відіграють попередні травмуючі переживання. Особи, які мали в анамнезі психологічні травми – пережили втрати, насильство, складне дитинство, серйозні особисті кризи – є більш вразливими до розвитку ПТСР, оскільки їхня нервова система має підвищену чутливість до стресу. Попередній досвід травматизації формує специфічні стилі реагування – гіпервразливість, ригідність емоцій, уникання, що у бойових умовах стають додатковим ризиком.

Значущим є також індивідуально-психологічний профіль військовослужбовця, який включає особливості темпераменту, рівень саморегуляції, стресостійкості, здатність до емоційного контролю, розвиненість когнітивних і копінг-стратегій. Недостатня гнучкість мислення, тенденція до катастрофізації, низький рівень внутрішнього контролю, труднощі з регуляцією афекту підвищують імовірність дезадаптаційних реакцій. Натомість високий рівень психологічної зрілості, сформовані навички самоконтролю та здатність до рефлексії знижують ризик розвитку ПТСР навіть за умов сильного бойового стресу.

Суттєвим фактором є і соціально-психологічне середовище служби. Недостатня підтримка з боку командування, конфлікти у колективі, несправедливість, відсутність чіткої комунікації, непередбачуваність рішень військового керівництва різко підвищують ризик травматизації. Психіка військовослужбовця реагує не лише на бойові загрози, але й на внутрішні мікростресори середовища, у якому він живе. Коли

атмосфера характеризується довірою, взаємопідтримкою та згуртованістю, рівень стресу знижується, а адаптаційні ресурси – посилюються [4].

Брак соціальної підтримки після повернення з війни є ще одним вагомим фактором ризику. Дисфункційні сімейні стосунки, нерозуміння з боку партнерів, відсутність мережі довіри у мирному житті, проблеми із соціальною реінтеграцією, економічні труднощі значно ускладнюють процес психічного відновлення. Дослідження демонструють, що саме після повернення настає період високої вразливості, коли військовий потребує адаптації до змінених умов реальності. Якщо в цей час немає позитивного середовища підтримки, ризик ПТСР різко зростає.

До факторів ризику належать і біологічні та нейрофізіологічні особливості організму. Генетична схильність до високої реактивності нервової системи, порушення регуляції стресових гормонів, дисфункції у роботі системи «гіпокамп – амігдала – префронтальна кора» можуть робити військовослужбовця більш чутливим до стрибків адреналіну й кортизолу. До цього ж слід додати фізичне виснаження, хронічний недосип, перевтома та наслідки поранень чи контузій.

Окремою групою факторів є організаційні умови служби: недостатнє забезпечення, погана підготовка, невідповідність між завданнями та ресурсами, низький рівень навчання щодо тактики, безпеки, психологічної стійкості. Непідготовлений борець переживає стрес значно інтенсивніше, адже ситуації здаються йому непередбачуваними, неконтрольованими, а власні дії – недостатньо ефективними.

Не менш значущим фактором ризику є морально-етичні дилеми, з якими стикаються військові. Участь у ситуаціях, що суперечать внутрішнім цінностям, викликає феномен «моральної травми», яка здатна запускати довготривалі посттравматичні реакції, навіть якщо безпосередній рівень бойової загрози був низьким.

Узагальнюючи, можна сказати, що ризик розвитку ПТСР у військовослужбовців – це результат складної взаємодії зовнішніх (обставини служби, бойові дії, соціальні фактори) та внутрішніх (психологічні й біологічні особливості особистості) чинників. Розуміння цих факторів дає можливість розробляти цілеспрямовані програми профілактики, раннього виявлення і втручання, сприяти формуванню підготовлених, стійких до стресу військових підрозділів, а також забезпечувати ефективну реабілітаційну підтримку після повернення з війни.

Стресостійкість військовослужбовців є ключовою передумовою збереження психічного здоров'я, ефективної бойової діяльності та успішної поствоєнної реінтеграції. На противагу факторам ризику, захисні чинники виконують стабілізуючу функцію: вони допомагають військовим адаптуватися до екстремальних умов, знижують інтенсивність психофізіологічного напруження та перешкоджають формуванню посттравматичних розладів. Ці фактори взаємодіють на біологічному, психологічному та соціальному рівнях, формуючи цілісну систему внутрішніх і зовнішніх ресурсів [2].

Одним з основних захисних факторів є психологічна підготовка. Якісні тренування зі стрес-менеджменту, моделювання бойових ситуацій, формування навичок швидкої емоційної регуляції забезпечують стійкість нервової системи до гострого та хронічного стресу. Психологічна підготовка дозволяє солдату не тільки зменшити рівень страху та тривоги, а й підвищити відчуття контролю над подіями, що істотно знижує вразливість до ПТСР.

Важливим внутрішнім ресурсом є розвинені копінг-стратегії, тобто способи, якими військовослужбовець реагує на виклики та труднощі. Активні, проблемно-орієнтовані стратегії (планування, оцінювання ситуації, пошук рішень) вважаються більш адаптивними і значно зменшують рівень посттравматичного стресу. Емоційно-орієнтовані стратегії, такі як рефлексія, прийняття емоцій, залучення підтримки, допомагають інтегрувати пережитий досвід і запобігати дезорганізуючому впливу травми. Натомість уникнення, заперечення чи надмірна ізоляція часто підвищують ризик розвитку ПТСР.

Сильним захисним фактором виступає внутрішній локус контролю – переконання, що результат подій залежить від власних дій. Військовослужбовці з таким типом мислення рідше оцінюють зовнішні обставини як загрозові, мають вищу самооцінку, краще адаптуються і демонструють більш ефективні реакції у критичних ситуаціях. Впевненість у власній компетентності, почуття професійної майстерності та віра у власну здатність впоратися зі складнощами значно посилюють психічну стійкість.

Значну роль відіграють біологічні та нейрофізіологічні чинники, зокрема здатність організму ефективно регулювати рівень гормонів стресу та швидко відновлюватися після інтенсивного навантаження. Генетично зумовлена стійкість нервової системи, збалансована робота симпатичної та парасимпатичної ланок, хороша фізична підготовка і відсутність попередніх хронічних захворювань створюють міцну основу для адаптації у бойових умовах. Фізична витривалість, регулярні тренування, нормальний режим сну та відпочинку підсилюють здатність організму витримувати екстремальні впливи.

Одним із найпотужніших захисних чинників є соціальна підтримка. Сформовані відносини довіри всередині підрозділу, згуртованість команди, взаємна підтримка між побратимами значно зменшують інтенсивність реакцій на стрес і прискорюють післястресове відновлення. Довіра до командування, відчуття справедливості, чіткість комунікації та позитивний командний клімат підвищують впевненість і мотивацію. Після повернення з війни важливу роль відіграють сім'я, друзі, партнер, професійні соціальні служби – їх підтримка слугує буфером, що запобігає розвитку ПТСР [5].

До зовнішніх захисних факторів належать організаційні умови служби, зокрема якісна підготовка, доступ до психологічної допомоги, наявність системи командної підтримки, можливість звернутися за консультацією без стигматизації. Високий рівень дисципліни, чітка структура та прогнозованість служби забезпечують відчуття порядку та контролю, що стабілізує психіку військового навіть у складних бойових обставинах.

Не менш важливим є такий захисний фактор, як морально-ціннісна стійкість. Усвідомлення значущості своєї місії, відчуття служіння, чіткі етичні орієнтири допомагають військовослужбовцям долати наслідки травматичних подій без руйнівного впливу на внутрішній світ. Коли дії військового узгоджуються з його цінностями, ризик «моральної травми» зменшується.

Особливо важливою складовою стресостійкості є резиліентність – здатність повертатися до рівноваги після кризових ситуацій. Резиліентність включає гнучкість мислення, оптимізм, готовність адаптуватися, уміння знаходити сенс у складних обставинах. Саме ця якість дозволяє військовим не тільки витримати екстремальні події, а й зберегти психологічну цілісність після їх завершення.

Таким чином, захисні фактори та механізми стресостійкості військовослужбовців складають багаторівневу систему, що охоплює фізичні, психологічні та соціальні ресурси. Їх формування є одним з ключових напрямів профілактики ПТСР і зміцнення психологічної безпеки армійських підрозділів. Вчасне впровадження програм психологічної підготовки, підтримка командного духу, розвиток навичок саморегуляції та забезпечення якісної соціальної підтримки здатні значно знизити рівень травматизації та сприяти збереженню ментального здоров'я військових.

Формування психологічної реакції на бойову травму у військовослужбовців є складним процесом, що визначається одночасним впливом ризикових та захисних чинників. Жодна травматична подія не впливає на психіку ізольовано: її наслідки визначаються взаємодією індивідуальних особливостей, зовнішніх умов та наявних ресурсів, які або посилюють негативний вплив стресора, або сприяють адаптації та стійкості. Психологічні реакції на бойові події формуються як результат балансу між цими двома групами факторів, що робить дослідження їх взаємодії надзвичайно актуальним для розуміння механізмів розвитку посттравматичного стресового розладу та розробки ефективних стратегій профілактики і реабілітації [5].

Ризикові чинники включають інтенсивність бойових дій, фізичне та емоційне виснаження, попередні травматичні переживання, низький рівень психологічної підготовки, відсутність соціальної підтримки та конфлікти у колективі. Вони підвищують вразливість психіки, формують дисрегуляцію емоцій, порушення сну, нав'язливі спогади, а іноді й соматичні прояви стресу. Особливу увагу приділяють попереднім травмам та психологічним особливостям військовослужбовців, оскільки вони визначають первісний рівень чутливості до стресу та здатність до саморегуляції.

Захисні чинники, навпаки, зменшують негативний вплив стресу і сприяють психічній стабілізації. Серед них ключову роль відіграють психологічна підготовка, розвинені копінг-стратегії, внутрішній локус контролю, фізична стійкість, соціальна підтримка від побратимів та сім'ї, а також морально-ціннісна стійкість і здатність до резиліентності. Вони створюють внутрішній і зовнішній буфер, який пом'якшує інтенсивність реакцій на травматичні події, сприяє швидшому відновленню та зменшує ймовірність хронізації ПТСР.

Взаємодія ризикових і захисних чинників проявляється у динамічному балансі: якщо ризикові фактори переважають, психічна система може вийти із стану адаптації, що призводить до формування ПТСР; якщо ж захисні ресурси достатні, негативний вплив травми компенсується, і психологічна реакція набуває адаптивного характеру. Ця взаємодія підкреслює важливість комплексного підходу до оцінки психічного стану військових, який враховує не лише наявність стресорів, а й силу та ефективність наявних ресурсів підтримки та внутрішніх механізмів саморегуляції.

Особливу увагу науковці приділяють тому, що ризикові і захисні чинники взаємодіють не лінійно, а комплексно і індивідуально. Наприклад, сильна соціальна підтримка може значно пом'якшити вплив попередніх травм чи високої інтенсивності бойових дій, тоді як відсутність довіри у колективі чи конфлікти підсилюють негативний ефект навіть при наявності помірних фізичних чи психологічних ресурсів. Аналіз

цієї взаємодії дозволяє визначати «точки втрати адаптації» і прогнозувати ризик ПТСР у конкретного військовослужбовця [4].

З практичної точки зору розуміння взаємодії ризикових і захисних чинників дозволяє розробляти цільові програми підготовки, профілактики і психологічної підтримки. Це включає зміцнення психологічної стійкості, тренування адаптивних копінг-стратегій, створення умов для соціальної підтримки та формування морально-ціннісної стійкості. Комплексний підхід забезпечує не лише зменшення симптомів ПТСР, а й підвищення ефективності служби та якості життя військовослужбовців після бойових дій.

Таким чином, психологічна реакція на бойову травму формується у процесі постійної взаємодії ризикових і захисних чинників, де баланс між ними визначає характер та інтенсивність реакцій. Розуміння цих механізмів має важливе теоретичне значення для психології травми і практичне – для створення системи профілактики, ранньої діагностики та реабілітації військовослужбовців, що сприяє збереженню їх психічного здоров'я та бойової ефективності.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів до посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців дозволяє констатувати, що ПТСР є багатовимірним явищем, яке формується під одночасним впливом біологічних, психологічних та соціальних чинників. Теоретичні засади його виникнення свідчать про складність взаємодії нейрофізіологічних процесів, когнітивних порушень і емоційних реакцій, що виникають у відповідь на екстремальні бойові події, а також про значну роль соціального контексту, який може посилювати або пом'якшувати наслідки травми.

Фактори ризику розвитку ПТСР охоплюють як інтенсивність бойового стресу та тривалість бойової служби, так і індивідуально-психологічні характеристики військовослужбовців, попередні травми, обмежену соціальну підтримку, морально-етичні дилеми та організаційні недоліки в підрозділі. Вплив цих чинників зумовлює підвищену вразливість психіки, формує нав'язливі спогади, дезадаптивні поведінкові реакції та емоційні порушення, що істотно підвищує ризик розвитку хронічного ПТСР.

З іншого боку, існує широкий спектр захисних факторів, що підвищують стресостійкість військовослужбовців. До них належать психологічна підготовка, ефективні копінг-стратегії, внутрішній локус контролю, фізична витривалість, соціальна підтримка, морально-ціннісна стійкість і резиліентність. Ці чинники створюють внутрішній і зовнішній буфер проти травматичних впливів, зменшують інтенсивність психофізіологічних реакцій на стрес та сприяють адаптації після бойових дій.

Важливою складовою є взаємодія ризикових і захисних факторів, яка визначає характер психологічної реакції на травматичні події. Переважання ризикових чинників призводить до формування ПТСР, тоді як наявність і достатність захисних ресурсів дозволяє уникнути дезадаптації, забезпечує психічну стійкість та адаптивне реагування на екстремальні події. Баланс між цими факторами визначає індивідуальні траєкторії розвитку ПТСР і підкреслює необхідність комплексного підходу до психологічної оцінки, профілактики та реабілітації військовослужбовців.

Таким чином, теоретичні висновки підкреслюють, що робота з військовими щодо запобігання та корекції ПТСР має бути системною, багаторівневою та інтегрованою. Вона повинна враховувати як ризикові, так і захисні фактори, забезпечувати підготовку до бойових дій, розвиток стресостійкості, підтримку соціальних мереж і формування ресурсів психологічної компенсації. Такий підхід дозволяє мінімізувати негативні наслідки бойового стресу, зберегти психічне здоров'я військових та підвищити ефективність їх служби.

Література

1. Гуменюк Л., Федчук О. Дослідження посттравматичного стресового розладу і напрямків психореабілітації постраждалих від воєнних психотравм. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2016. № 1. С. 228–240.
2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
3. Куценко С., Компанович М. Реабілітація та ресоціалізація учасників бойових дій, український досвід. *Наукові проблеми запровадження правового режиму воєнного стану в Україні: сучасний вимір: матеріали науково-практичного онлайн-заходу*. 29 квітня 2022 р., 2022. С. 151–153.
4. Салюк М. А. Психологічні особливості прояву посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. URL: https://www.researchgate.net/publication/382120951_PSIHOLOGICNI_OSOBLIVOSTI_PROAVU_POSTTRAVMATICNOGO_STRESOVOGO_ROZLADU_U_VIJSKOVOSLUZBOVCIV
5. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад / Л. Герасименко, А. Скрипніков, Р. Ісаков. Київ : ВСВ «Медицина». 2023. 120 с.



УДК 159.923:364-787.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Воробей Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглянуто психологічні особливості осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують соціального захисту. Проаналізовано вплив кризових ситуацій на емоційний стан, поведінку та процес адаптації особистості. Окреслено основні психологічні прояви, зокрема підвищену тривожність, емоційну нестабільність, зниження рівня життєстійкості та труднощі соціальної адаптації. Обґрунтовано значення індивідуально-психологічних ресурсів і підтримки як чинників подолання кризових станів.

Ключові слова: соціальний захист, складні життєві обставини, психологічні особливості, адаптація, життєстійкість, травмуючі ситуації.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві діяльність системи соціального захисту спрямована на підтримку осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах. До цієї категорії належать вимушені мігранти, безробітні, малозабезпечені, особи, що пережили травматичні події, а також люди, які втратили соціальні зв'язки або опинилися в умовах соціальної ізоляції. Зростання кількості таких осіб зумовлює необхідність більш глибокого розуміння їхнього психологічного стану та особливостей поведінки.

Складні життєві обставини суттєво впливають на психіку людини, змінюючи її емоційні реакції, систему цінностей та поведінкові стратегії. У таких умовах особистість часто втрачає відчуття стабільності, що ускладнює процес адаптації до нових умов життя. Саме тому важливим є дослідження психологічних особливостей осіб, які потребують соціального захисту, оскільки це дозволяє підвищити ефективність соціальної та психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічного стану осіб у складних життєвих обставинах активно досліджується у сучасній психологічній науці. Значну увагу цьому питанню приділяє О. Блинова, яка розглядає соціально-психологічну адаптацію вимушених мігрантів, акцентуючи увагу на труднощах інтеграції в нове соціальне середовище та необхідності формування нових моделей поведінки [1].

У дослідженнях В. Зливкова, С. Лукомської та О. Федан підкреслюється важливість психодіагностики особистості у кризових життєвих ситуаціях. Автори зазначають, що кризові обставини можуть призводити до значного емоційного виснаження, підвищеної тривожності та порушення адаптаційних процесів [3].

В. Предко розглядає складну життєву ситуацію як умову формування життєстійкості, підкреслюючи, що саме у процесі подолання труднощів відбувається розвиток внутрішніх ресурсів особистості [4]. У свою чергу, З. Сивогракова досліджує індивідуально-психологічні фактори поведінки, спрямованої на подолання складних життєвих ситуацій, і наголошує на значенні особистісних характеристик у виборі копінг-стратегій [5].

Також О. Туриніна у своїх працях розкриває психологічні особливості травмуючих ситуацій та їх вплив на емоційний стан людини, підкреслюючи важливість своєчасної психологічної допомоги [6].

Мета дослідження. Метою статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей осіб, які потребують соціального захисту, а також визначення чинників, що впливають на їхню поведінку, емоційний стан та процес адаптації у складних життєвих обставинах.

Виклад основного матеріалу. Особи, які потребують соціального захисту, зазвичай перебувають у стані підвищеного психологічного напруження, що зумовлено впливом несприятливих життєвих обставин. Такі умови порушують звичний спосіб життя людини, змінюють її соціальні ролі та знижують рівень відчуття безпеки. Втрата стабільності, невизначеність майбутнього та обмеженість ресурсів створюють додаткове психоемоційне навантаження, яке може накопичуватися та призводити до виснаження адаптаційних можливостей особистості. Подібні стани характерні для

осіб, які перебувають у кризових життєвих ситуаціях, що підтверджується результатами психодіагностичних досліджень [3].

Однією з найбільш поширених психологічних особливостей є підвищена тривожність. Вона проявляється у постійному відчутті небезпеки, невпевненості у майбутньому, труднощах у прийнятті рішень. Часто така тривожність супроводжується нав'язливими думками та очікуванням негативних подій. У деяких випадках тривожність набуває хронічного характеру, що негативно впливає на загальний психічний стан особистості та її здатність до адаптації [6].

Крім того, для таких осіб характерна емоційна нестабільність. Вона може проявлятися у різких змінах настрою, підвищеній дратівливості, плаксивості або, навпаки, емоційній пригніченості. Часто спостерігається зниження здатності до емоційного самоконтролю. Як зазначає О. Туриніна, вплив травмуючих ситуацій може призводити до формування тривалих негативних емоційних станів, що потребують психологічної корекції [6].

Ще однією важливою особливістю є зниження життєстійкості. Людина, яка перебуває у складних життєвих обставинах, часто відчуває безпорадність, втрату контролю над ситуацією та зниження віри у власні сили. Це може призводити до формування пасивної життєвої позиції або уникнення вирішення проблем. Водночас, як зазначає В. Предко, складні життєві обставини можуть виступати чинником розвитку життєстійкості за умов наявності відповідних внутрішніх ресурсів [4].

Особливу роль відіграє процес соціально-психологічної адаптації. Особи, які опинилися у нових або нестабільних умовах, часто стикаються з труднощами у встановленні соціальних контактів, виконанні нових соціальних ролей та прийнятті норм поведінки. Це особливо характерно для вимушених мігрантів, які змушені адаптуватися до нового культурного середовища, що детально описано у дослідженнях О. Блинової [1].

Важливим фактором є також зміна системи цінностей та життєвих орієнтацій. У складних умовах людина часто змушена переглядати власні уявлення про стабільність, безпеку, майбутнє та сенс життя. Те, що раніше сприймалося як пріоритетне, може втрачати значущість, натомість на перший план виходять базові потреби – захищеність, підтримка, емоційна стабільність. Такий процес не відбувається миттєво і часто супроводжується внутрішніми суперечностями, сумнівами та переживанням невизначеності. У деяких випадках це призводить до кризи смислів, коли людина тимчасово втрачає орієнтири та не розуміє, у якому напрямі рухатися далі. Водночас за сприятливих умов переосмислення життєвого досвіду може сприяти особистісному зростанню, формуванню нових цінностей та більш усвідомленого ставлення до власного життя.

Не менш значущим є вплив індивідуально-психологічних особливостей. Рівень самооцінки, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість визначають, наскільки ефективно особистість зможе адаптуватися до нових умов. Особи з адекватною самооцінкою та розвиненими навичками самоконтролю зазвичай легше справляються з труднощами, швидше відновлюють внутрішню рівновагу та активніше шукають шляхи вирішення проблем. Натомість занижена самооцінка або недостатній рівень емоційної регуляції можуть посилювати відчуття безпорадності та сприяти формуванню пасивної позиції. Як зазначає З. Сивогракова, саме індивідуальні особливості визначають вибір стратегій подолання складних життєвих ситуацій [5], зокрема активних, спрямованих на зміну ситуації, або пасивних, пов'язаних з уникненням та емоційним відстороненням.

Окремо варто звернути увагу на роль соціального оточення. Підтримка з боку сім'ї, друзів або соціальних служб значно підвищує шанси на успішну адаптацію та подолання кризових ситуацій. Вона створює відчуття опори, знижує рівень тривожності та сприяє відновленню віри у власні можливості. Важливо, що така підтримка може мати різні форми – емоційну, інформаційну, практичну – і кожна з них відіграє свою роль у стабілізації стану людини. Водночас її відсутність може посилювати відчуття ізоляваності та безпорадності, що ускладнює процес відновлення психологічної рівноваги [2]. У таких умовах людина частіше замикається в собі, уникає взаємодії з оточуючими та втрачає можливість отримати необхідну допомогу.

Таким чином, психологічні особливості осіб, які потребують соціального захисту, мають комплексний характер і формуються під впливом як зовнішніх соціальних умов, так і внутрішніх ресурсів особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, особи, які потребують соціального захисту, характеризуються підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестабільністю, зниженням життєстійкості та труднощами соціально-психологічної адаптації. Встановлено, що їхній

психологічний стан значною мірою визначається впливом кризових життєвих обставин та індивідуально-психологічними особливостями.

Важливу роль у подоланні складних життєвих ситуацій відіграє психологічна підтримка, яка сприяє відновленню емоційної рівноваги, формуванню адаптаційних механізмів та розвитку внутрішніх ресурсів особистості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних методів психологічної допомоги та програм соціальної підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей та специфіки пережитого досвіду. Важливим напрямом є удосконалення підходів до розвитку емоційної стійкості, навичок саморегуляції та подолання тривожних станів, а також впровадження комплексних програм підтримки, що поєднують психологічну, соціальну та освітню складові. Перспективним є також вивчення ролі соціального оточення, міжособистісної підтримки та професійної взаємодії фахівців у процесі відновлення емоційного благополуччя особистості.

Література

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*: зб. наук. праць. Херсон: Гельветика, 2016. Вип. 3, т. 1. с. 111–117.
2. Гобунова В. В. Ціннісно-рольова реконструкція особистісної проблематики. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 12. С. 46–50.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Предко В. В. Складна життєва ситуація як провідна умова формування життєстійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. С. 75–91.
5. Сивогракова З.А. Проблема індивідуально-психологічних факторів поведінки, що спрямована на подолання складних життєвих ситуацій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання*: наукова монографія. Харків, 2016. № 3. С. 96–101.
6. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.



УДК 159.942:366.632]:159.944.4

НЕНАСИЛЬНИЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК СПРИЯННЯ ЕМОЦІЙНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ СТРЕСУ

Вороніна Дар'я, здобувачка 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.

У статті досліджується зв'язок між практикою ненасильницького спілкування (ННС) та показниками емоційної саморегуляції й рівнем сприйнятого стресу. Наведено результати крос-секційного порівняльного дослідження: групи практиків ННС ($n = 51$) та не-практиків ($n = 46$) порівнювались за допомогою «Шкали труднощів емоційної регуляції» (DERS-36) та опитувальника рівня сприйнятого стресу (PSS-10). Практики ННС продемонстрували статистично значущо нижчий загальний рівень труднощів емоційної регуляції та нижчий рівень сприйнятого стресу, різниця є достовірною. Ефект групи зберігся після контролю за віком і досвідом терапії в ієрархічній лінійній регресії. Зроблено висновок про доцільність включення елементів ННС у програми психологічної підтримки в умовах стресу.

Ключові слова: ненасильницьке спілкування, емоційна саморегуляція, регуляція емоцій, стрес.

Постановка проблеми. Здатність регулювати власні емоції в умовах стресу є одним із чинників психологічного благополуччя. В контексті повномасштабної війни в Україні питання ефективної емоційної саморегуляції набуло особливої гостроти: хронічний стрес, травмівний стрес,

втрата, необхідність функціонувати в умовах постійної невизначеності висувають підвищені вимоги до саморегуляції.

Одним із підходів, що має потенціал сприяти регуляції емоцій, є ненасильницьке спілкування (ННС) – підхід, розроблений американським психологом М. Розенбергом. Попри широке практичне застосування ННС у світі та збільшення обсягу навчань з ННС в Україні, зв'язок між ненасильницьким спілкуванням і емоційною саморегуляцією залишається недостатньо вивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційна саморегуляція є частиною досліджень як саморегуляції особистості (В. Гаврилькевич, С. Максименко), так і емоційного інтелекту та його складових (В. Зарицька, Е. Коврига, Е. Носенко, С. Дерев'янка). Впродовж останніх кількох десятиліть вона стала також окремим об'єктом розвідок зарубіжних (J. Gross, K. Gratz, L. Roemer, K. McRae, S. Koole) та вітчизняних (О. Іванова, Ю. Короціньська, Г. Шульга) вчених.

Мета статті – аналіз теоретичних засад та емпіричних досліджень зв'язку ненасильницького спілкування, емоційної саморегуляції та рівня стресу.

Виклад основного матеріалу. Емоційна саморегуляція – це «різновид психологічної саморегуляції, що зосереджується на оптимізації емоційного стану, здатності керувати власними емоціями і, як наслідок, продуктивності діяльності» [5, с. 21]. Також існують терміни «емоційна регуляція» та «регуляція емоцій». В цій статті ми вживаємо ці три терміни як взаємозамінні.

Згідно з К. Грац і Л. Ремер, ефективна емоційна регуляція передбачає усвідомлення й ідентифікацію емоцій, їх прийняття, здатність контролювати імпульсивні дії й реалізовувати задачі під час негативних емоцій, а також доступ до варіантів регуляції емоцій [10].

Ефективна регуляція емоцій може зменшувати руйнівний вплив дистресу на психічне здоров'я – так, дослідження українських науковців присвячені стресозахисній функції емоційного інтелекту [3; 7]. Разом з тим, R. Said Errahmani зазначає, що стрес може впливати на типи стратегій, що застосовуються для регуляції емоцій [20, с. 581]. О. Іванова, а також К. McRae і J. J. Gross підкреслюють, що оскільки стрес погіршує функціонування префронтальної кори, ефективність когнітивних стратегій емоційної регуляції при цьому теж може погіршуватися [4; 16]. Відповідно, зв'язок між стресом та емоційною регуляцією є двостороннім.

З теоретичної точки зору, можемо стверджувати, що практика ННС задіює кілька добре задокументованих механізмів емоційної регуляції. По-перше, ідентифікація і вербалізація почуттів відповідає концепції маркування афектів М. Лібермана: нейровізуалізаційні дослідження показали, що називання емоцій знижує активність мигдалеподібного тіла навіть без усвідомленого наміру регулювати емоції [14]. По-друге, переосмислення стресової ситуації через призму потреб (та / або ідентифікація всіх 4 складових ННС – спостереження, почуттів, потреб, прохання) є прикладом когнітивної переоцінки за J. Gross. Процеси самоемпатії та горювання сприяють прийняттю власних емоційних станів.

Також ненасильницьке спілкування акцентує на невід'ємній властивості людини робити вибір, підкреслює важливість прийняття таких рішень, що базуються на потребах, а не на почутті провини, обов'язку чи сорому. Підхід пропонує конкретні вправи, що допомагають утворити саме такі рішення. Це можна назвати прикладом смислової емоційної саморегуляції (за С. Максименко) і особистісно-орієнтованої емоційної регуляції за S. Koole.

Наявні дослідження ННС фіксують позитивний вплив навчання на рівень емпатії і самоспівчуття [17; 15], зменшення стресу і тривоги [21], покращення копінг-стратегій [11] і зворотну кореляцію між ННС-узгодженою поведінкою і симптомами депресії [12]. N. Rahmani, E. Ulu відзначають підвищення емоційного інтелекту та покращення стійкості до стресу у підлітків, що вивчали ННС [19]. Разом з тим, J.-H. Park та співавтори вказують, що вплив обізнаності з ННС на рівень стресу та резильєнтність був незначним [18].

Також згадані дослідження мають певні методологічні обмеження: в 50% робіт це були невеликі вибірки (19–50 учасників) і/або короткі інтервенції (1–5 місяців) та/або невеликий обсяг навчання (менший за середню тривалість базового тренінгу з ННС (зазвичай 2-3 дні)). Також жодне із знайдених нами досліджень не вимірювало показники емоційної регуляції безпосередньо.

У лютому-березні 2026 року для вивчення зв'язку між ННС та емоційною саморегуляцією нами було крос-секційне порівняльне дослідження – тих, хто ідентифікує себе як практика Ненасильницького спілкування, і тих, хто не практикує цей підхід.

Опитування було онлайн, за допомогою Google Forms. Фінальна вибірка склала 96 респондентів: 51 особа, що ідентифікувала себе як практика ННС, та 46 не-практиків.

Результати були проаналізовані методами математичної статистики у програмі JASP. Для порівняння груп використовувались t-тест Стюдента та критерій Манна-Уїтні (за ненормального розподілу) і (за нормального розподілу і гомогенності дисперсій). Для контролю коваріатів (вік, досвід терапії) застосовувалась ієрархічна лінійна регресія.

Для вимірювання емоційної регуляції використовувалась «Шкала труднощів емоційної регуляції DERS-36» (K. Gratz, L. Roemer; українська адаптація Л.В. Сак, З.В. Федотової [9]), що оцінює вираженість труднощів з емоційною регуляцією загалом та за шістьма її компонентами: прийняття емоцій (шкала «Неприйняття»), цілеспрямована поведінка (шкала «Цілі»), контроль імпульсів («Імпульс»), усвідомленість («Усвідомленість»), доступ до стратегій регуляції («Стратегії»), ясність щодо власних емоцій («Ясність»). Рівень стресу вимірювався опитувальником рівня сприйнятого стресу PSS-10 (S. Cohen та ін., адаптація О. Вельдбрехт, Н. Тавровецької [1]). Також здійснювався аналіз відкритих відповідей практиків ННС щодо використання компонентів ННС у стресових ситуаціях.

Група практиків ННС продемонструвала статистично значущий нижчий загальний показник труднощів емоційної регуляції порівняно з групою не-практиків ($U = 589.0$, $p < .001$, $r = .487$). Ефект є середньо-великим за критеріями Cohen. Значущі відмінності виявлено за п'ятьма субшкалами: «Неприйняття» ($r = .487$, $p < .001$), «Усвідомлення» ($r = .416$, $p < .001$), «Цілі» ($r = .343$, $p < .001$), «Стратегії» ($r = .325$, $p < .001$) та «Імпульс» ($r = .245$, $p < .05$). Відмінності за субшкалою «Ясність» не досягли порогу значущості ($p = .417$).

Якісний аналіз самозвітів підтверджує ці результати, а також показує, що практика ННС сприяє зменшенню самозвинуваченню та звинуваченню інших людей; покращує контакт з іншими людьми, самооцінку та турботи про себе. У зв'язку з невеликим обсягом ($n=12$) ці результати мають попередній характер. Також респонденти виокремили низку складових ННС, які сприяють емоційній саморегуляції: ідентифікація потреб, усвідомлення почуттів, самоемпатія, досвід бути почутими з емпатією, горювання, перетворення суджень на спостереження, висловлення прохань та інші.

Ієрархічна регресія підтвердила стійкість ефекту: після контролю за віком і тривалістю терапії (Block 1: $R^2 = .053$, $p = .078$) тип групи залишився значущим предиктором DERS-36 (Block 2: $\beta = .370$, $t = 3.706$, $p < .001$, 95% CI [6.86, 22.70]; $\Delta R^2 = .123$).

Щодо рівня стресу, практики ННС демонструють нижчий рівень сприйнятого стресу ($M = 17.16$, $SD = 5.13$) порівняно з особами, що не практикують ненасильницьке спілкування ($M = 20.44$, $SD = 6.56$). Різниця є статистично значущою ($t(94) = -2.752$, $p = .007$, $d = 0.563$). Після контролю за коваріатами в ієрархічній лінійній регресії ефект групи зберігається ($\beta = .238$, $p = .025$, $\Delta R^2 = .051$). Варто відмітити, що ефект групи є виразнішим для DERS-36 ($\beta = .370$, $\Delta R^2 = .123$), ніж для PSS-10 ($\beta = .238$, $\Delta R^2 = .051$), що свідчить про більш специфічний зв'язок практики ННС із труднощами емоційної регуляції, ніж із суб'єктивним переживанням стресу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати дослідження свідчать про статистично значущий і практично значущий зв'язок між практикою ненасильницького спілкування і нижчим рівнем труднощів емоційної регуляції. Ефект зберігається після контролю за потенційними коваріатами (вік і досвід терапії). Найсильніший зв'язок виявлено для компонентів неприйняття емоцій і усвідомленості, що теоретично узгоджується з механізмами маркування афектів і самоемпатії в ННС. Також знайдено статистично значущий зв'язок між практикою ненасильницького спілкування і нижчим рівнем сприйнятого стресу, проте тут ефект є меншим ($\beta = .238$; малий ефект за критерієм Cohen).

Водночас слід підкреслити обмеження дослідження. Крос-секційний дизайн не дозволяє встановити причинно-наслідковий зв'язок. Самовідбір вибірки також накладає обмеження: попри контроль можливих коваріатів (вік і досвід терапії), не можна виключити інші в ієрархічній регресії, не можна виключити інші потенційні відмінності між групами.

Перспективи подальших досліджень включають: лонгітюдний експериментальний дизайн; вивчення механізмів медіації і модерації зв'язку ННС, регуляції емоцій та стресу; дослідження дозозалежного ефекту.

У прикладному вимірі результати обґрунтовують доцільність включення елементів ННС у програми психологічної підтримки в умовах стресу як для широкого загалу, так і для фахівців.

Література

1. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: 10.26661/2310-4368/2022-2-2.
2. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць*

Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. 10, ч. 5. С. 104–113.

3. Дерев'янка С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоційних умовах. *Соціальна психологія*. К., 2008. № 1 (27). С. 96–104.

4. Іванова О. Переоцінка, пригнічення та перенаправлення уваги як стратегії емоційної регуляції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. № 3. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2025.3.4

5. Луцик Г. Формування емоційної саморегуляції майбутніх психологів в процесі підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. Vilnius, Lithuania. 2022. May 6. P. 21–24.

6. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 11–17.

7. Нагорна А. О. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 161–171.

8. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування: мова життя. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 256 с.

9. Сак Л. В., Федотова З. В. Крос-культурна адаптація та валідація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS: апробація у хворих підлітків на нервову анорексію та їх батьків/опікунів. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2023. № 21. С. 38–45. DOI: 10.26565/2312-5675-2023-21-05.

10. Gratz K. L., Roemer L. Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2004. Vol. 26, No 1. P. 41–54. DOI: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.

11. Heshmati-Molaie N., Zandkarimi G. Effectiveness of Nonviolent Communication on Coping Strategies of Adolescent Girls. *Journal of Psychological Studies*. 2016.

12. Huang C. H. et al. Association Between Nonviolent Communication-Consistent Behaviors and Depression and PTSD Symptoms. *Frontiers in Psychology*. 2022.

13. Koole S. L., van Dillen L. F., Sheppes G. The Self-Regulation of Emotion. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* / eds. K. D. Vohs, R. F. Baumeister. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. P. 22–40.

14. Lieberman M. D., Eisenberger N. I., Crockett M. J., Tom S. M., Pfeifer J. H., Way B. M. Putting Feelings Into Words: Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli. *Psychological Science*. 2007. Vol. 18, No 5. P. 421–428. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x.

15. Marlow E., Nyamathi A., Grajeda W. T., Bailey N., Weber A., Younger J. Nonviolent Communication Training and Empathy in Male Parolees. *Journal of Correctional Health Care*. 2012. Vol. 18, No 1. P. 8–19. DOI: 10.1177/1078345811420979.

16. McRae K., Gross J. J. Emotion Regulation. *Emotion*. 2020. Vol. 20, No 1. P. 1–9. DOI: 10.1037/emo0000703.

17. Nosek M., Gifford E., Kober B. Nonviolent Communication (NVC) Training Increases Empathy in Baccalaureate Nursing Students: A Mixed Method Study. *Journal of Nursing Education and Practice*. 2014. Vol. 4, No 10. P. 1–15. DOI: 10.5430/jnep.v4n10p1.

18. Park J.-H., Jung H., Lee Y. H., Choi Y. C., Youn K.-H. Effects of a Nonviolent Communication Education Program on Empathy, Interpersonal Relationships, Stress, and Resilience among Korean Nursing Students. *Iranian Journal of Public Health*. 2025. Vol. 54, No 3. P. 578–588. DOI: 10.18502/ijph.v54i3.18250.

19. Rahmani N., Ulu E. Comparative Study of the Usage of Nonviolent Communication (NVC) and Restructuring Cognitive Distortion (RCD) Education Program for Understanding and Dealing with Problem-Solving, Emotional Intelligence, and Resilience. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13. 1375. DOI: 10.1186/s40359-025-03644-6.

20. Said Errahmani R., Gahar S. Stress, Emotion Regulation and Mental Health: What Links? *ResearchGate [Preprint]*. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/388556854_Stress_Emotion_regulation_and_mental_health_What_links.

21. Zandkarimi G., Kamelifar L., Heshmati-Molaee N. Nonviolence Communication to Reduce Stress, Anxiety and Depression in Young Iranian Women: A Randomized Experiment. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2019. Vol. 36, No 5. P. 549–555. DOI: 10.1007/s10560-018-0584-y.



УДК 159.944.4:616.89-008.1-057.36»364»

ДИСОЦІАТИВНІ ПРОЯВИ ТА СУЇЦИДАЛЬНІ ДУМКИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З БОЙОВОЮ ПСИХОЛОГІЧНОЮ ТРАВМОЮ ТА ДОСВІДОМ ПОЛОНУ

Головата Руслана, 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 взаємозв'язок дисоціативних проявів та суїцидальних думок у військовослужбовців із травмівним досвідом бойових дій та/або полону. Проаналізовано роль дисоціації як захисного механізму психіки в структурі ПТСР та її вплив на формування суїцидальної поведінки. Особлива увага приділяється Crisis Response Plan як практичному інструменту кризового втручання у роботі з цією категорією осіб. Теоретичні положення проілюстровано клінічними випадками.

Ключові слова: ПТСР, дисоціація, суїцидальна криза, військовослужбовці, бойова психологічна травма, полон, Crisis Response Plan.

Постановка проблеми. З початком повномасштабної війни в Україні значно зросла кількість осіб, які пережили екстремальний досвід бойових дій, полону, втрат та постійної загрози життю. У таких умовах психологічна травматизація стає одним із найскладніших викликів для системи охорони психічного здоров'я. Одним із найбільш поширених її наслідків є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який може супроводжуватись дисоціативними проявами – деперсоналізацією, дереалізацією, емоційним онімінням та фрагментацією спогадів. Дисоціація може виступати захисним механізмом, що дозволяє пережити надмірний стрес, проте її тривале збереження ускладнює інтеграцію травмівного досвіду та може суттєво підвищувати ризик формування суїцидальних думок. Особливо гостро ця проблема постає у контексті роботи з військовослужбовцями, які пережили полон. Пошук ефективних методів кризового втручання для цієї категорії осіб є вкрай актуальним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічної травми та її довготривалих наслідків є одним із провідних напрямів сучасної клінічної психології та психіатрії. У працях B. van der Kolk підкреслюється, що травмівний досвід порушує цілісність обробки подій психікою, що може проявлятися у розсинхронізації емоційних, когнітивних і тілесних компонентів переживання – тобто у дисоціативних процесах [7]. R. Lanius зі співавторами описують дисоціативний підтип ПТСР, для якого характерне переважання деперсоналізації та дереалізації на тлі зниженої емоційної реактивності та посиленого когнітивного контролю [5]. J. Ford та C. Courtois зазначають, що дисоціативні стани – зокрема емоційне заніміння, переживання внутрішньої порожнечі та відчуження від власного життя – можуть спричиняти підвищення суїцидального ризику [3]. Серед вітчизняних дослідників М. Салюк та М. Меркулов акцентують увагу на специфічних симптомах бойового ПТСР та важливості своєчасної психологічної допомоги [8], а В. Чорна зі співавторами вказують, що від 11 до 28 % військовослужбовців виявляють виражені посттравматичні симптоми [9]. Щодо методів кризового втручання, С. Вуган зі співавторами розробили Crisis Response Plan (CRP) – структурований підхід до роботи з суїцидальним ризиком, ефективність якого підтверджена у рандомізованому клінічному дослідженні [2].

Мета дослідження – теоретичний аналіз взаємозв'язку між дисоціативними проявами та суїцидальними думками у військовослужбовців із ПТСР, а також обґрунтування доцільності використання Crisis Response Plan як інструменту кризового втручання у роботі з цією категорією осіб.

Виклад основного матеріалу. Дисоціація є одним зі способів адаптації психіки до травмівних подій і може виконувати функцію психологічного дистанціювання від надмірно інтенсивних переживань. До класичних її проявів належать деперсоналізація, дереалізація, емоційне заніміння, фрагментарність спогадів і складнощі з підтриманням контакту з поточним досвідом [1]. Бойовий досвід є особливо потужним тригером дисоціативних процесів: на відміну від одноразових цивільних травм, він характеризується тривалістю, повторюваністю та непередбачуваністю загрози. Психіка, не маючи можливості інтегрувати безперервний потік екстремальних переживань, вдається до дисоціації як

єдиного доступного захисту, що пояснює більшу стійкість і резистентність дисоціативних симптомів у ветеранів [7].

Нейробіологічні дослідження демонструють, що при дисоціативному підтипі ПТСР типовим є поєднання зниженої емоційної реактивності та посиленого когнітивного контролю, що призводить до відключення емоційних переживань [5]. З клінічної точки зору це означає, що такі пацієнти зовні можуть виглядати спокійно і контрольовано, що нерідко вводять в оману як оточення, так і фахівців. Стандартні підходи до роботи з ПТСР, зокрема травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія або EMDR, можуть бути менш ефективними при вираженій дисоціації, що підкреслює необхідність попередньої стабілізації.

Взаємозв'язок між дисоціацією та суїцидальними думками зумовлений кількома механізмами. По-перше, емоційне заніміння у поєднанні з відчуттям внутрішньої порожнечі, втратою сенсу життя та соціальною ізоляцією суттєво підвищує ймовірність суїцидальних намірів [3]. По-друге, деперсоналізація знижує суб'єктивну цінність власного життя, послаблюючи природні психологічні бар'єри, що стримують суїцидальну поведінку [5]. По-третє, дисоціативні стани здатні маскувати суїцидальний ризик: людина може не усвідомлювати або не вербалізувати суїцидальних думок під час клінічної бесіди, що ускладнює їх своєчасне виявлення. Досвід полону додає специфічні чинники ризику – переживання безпорадності, приниження, втрати контролю та моральної травми, що поглиблюють дисоціацію і формують стійке відчуття безнадії – один із найзначущіших предикторів суїцидальної поведінки [2].

Для ілюстрації теоретичних положень наводимо два анонімізовані клінічні приклади. Перший – військовослужбовця, 30 років, після 2,5 років полону. За результатами діагностики: PCL-5 – 50 балів, DES-II – 36 балів, PHQ-9 – 18 балів. У клінічній картині яскраво проявлявся зв'язок між дисоціативними станами та темами, пов'язаними з насильством у полоні: при наближенні до травматичного матеріалу спостерігалися емоційне відключення, втрата фокусу уваги, замирання та сповільнення мовлення. Після курсу EMDR-терапії показники суттєво знизились: DES-II – з 36 до 18 балів, PCL-5 – з 50 до 31, PHQ-9 – з 18 до 9 балів. Другий – військовослужбовець, 34 роки, звільнений з полону: PCL-5 – 47 балів, DES-II – 22 бали, PHQ-9 – 13 балів із суїцидальними думками на тлі дисоціативних проявів. У процесі терапії було розроблено індивідуальний Crisis Response Plan, після чого проведено курс пролонгованої експозиційної терапії: PCL-5 знизився до 27 балів, DES-II – до 14 балів, суїцидальні думки зникли.

Crisis Response Plan (CRP) – структурований індивідуальний план дій, що формується спільно з клієнтом і застосовується ним самостійно у ситуаціях психологічної кризи [2]. Він включає: визначення індивідуальних попереджувальних сигналів кризи, внутрішні стратегії саморегуляції, перелік осіб соціальної підтримки та контакти фахівців. На відміну від антисуїцидальних контрактів з обмеженою ефективністю, CRP базується на активній співпраці між фахівцем і клієнтом. У роботі з військовослужбовцями цей підхід має додаткові переваги: структурованість і конкретність відповідають звичному для військових формату чітких інструкцій, а акцент на власній активності клієнта є особливо важливим для ветеранів, які переживають втрату контролю та автономії. Водночас при вираженій дисоціативній симптоматиці застосування CRP потребує попереднього стабілізаційного етапу, оскільки дисоціативний стан може ускладнювати доступ до власних переживань та ідентифікацію попереджувальних ознак кризи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити такі висновки. По-перше, дисоціація є поширеним симптомом ПТСР у військовослужбовців із досвідом бойових дій та полону: виконуючи первинно адаптивну функцію, вона при тривалому збереженні ускладнює інтеграцію травматичного досвіду та психотерапевтичну роботу. По-друге, дисоціативні процеси – емоційне заніміння, деперсоналізація та відчуття нереальності існування – знижують психологічні бар'єри, що стримують суїцидальну поведінку, і здатні маскувати суїцидальний ризик під час клінічної бесіди. По-третє, Crisis Response Plan є ефективним інструментом кризового втручання, особливо придатним для роботи з військовослужбовцями, хоча при вираженій дисоціації потребує попереднього стабілізаційного етапу. Клінічні ілюстрації підтверджують, що поєднання травмофокусованих методів психотерапії з CRP дозволяє досягати значущої позитивної динаміки як у зниженні посттравматичних симптомів, так і у зменшенні суїцидального ризику. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою цих зв'язків на вибірках українських військовослужбовців та адаптацією CRP до умов вітчизняної психологічної практики.

Література

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

2. Bryan, C. J., Mintz, J., Clemans, T. A., Leeson, B., Burch, T. S., Williams, S. R., Maney, E., & Rudd, M. D. (2017). Effect of crisis response planning vs. contracts for safety on suicide risk in U.S. Army soldiers: A randomized clinical trial. *Journal of Affective Disorders*, 212, 64–72.
3. Ford, J. D., & Courtois, C. A. (2013). Complex PTSD, affect dysregulation, and borderline personality disorder. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 1(9).
4. Lanius, R. A., Vermetten, E., & Pain, C. (2010). The impact of early life trauma on health and disease: The hidden epidemic. Cambridge University Press.
5. Lanius, R. A., Brand, B., Vermetten, E., Frewen, P., & Spiegel, D. (2012). The dissociative subtype of PTSD: Rationale, clinical and neurobiological evidence. *Depression and Anxiety*, 29(8), 701–708.
6. Shapiro, F. (2018). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures (3rd ed.). New York: Guilford Press.
7. van der Kolk, B. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York: Viking.
8. Салюк, М., & Меркулов, М. (2024). Психологічні особливості прояву посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. *Молодий вчений*, 4(128), 114–119. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-42>
9. Чорна, В., Серебреннікова, О., Коломієць, В., Гозак, С., Єлізарова, О., Рибінський, М., Ангельська, В., & Павленко, Н. (2023). Посттравматичний стресовий розлад під час повномасштабної війни у військовослужбовців. *Молодий вчений*, 12(124), 28–39. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-28>



УДК 327.82:008[(477)»2022/2025»

ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ 2022-2025 РР.

Гуз Софія, 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 досліджено особливості культурної дипломатії України в умовах повномасштабної російської агресії. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння культурної дипломатії як інструменту зовнішньої політики та публічної дипломатії. Визначено основні напрями діяльності державних інституцій і культурних ініціатив у просуванні українського наративу за кордоном після 24 лютого 2022 року. Розглянуто міжнародні культурні проєкти, інформаційні кампанії, форуми, виставки та програми підтримки української культури. Зроблено висновки, що культурна дипломатія стала важливим стратегічним інструментом зміцнення міжнародного іміджу України та консолідації міжнародної підтримки в умовах війни.

Ключові слова: культурна дипломатія, міжнародні відносини, публічна дипломатія, м'яка сила, російська агресія, зовнішня політика України, міжнародна підтримка.

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року спричинило не лише кардинальні зміни у сфері безпеки та міжнародних відносин, але й актуалізувало необхідність переосмислення ролі культурної дипломатії як одного з ключових інструментів зовнішньополітичної діяльності держави. В умовах війни культура стала важливим засобом формування міжнародної підтримки України, зміцнення позитивного іміджу держави у світі, протидії російській дезінформації та поширенню наративів про українську ідентичність, історію й боротьбу за незалежність. Особливої актуальності набуває дослідження трансформації механізмів культурної дипломатії України у 2022–2025 рр., оскільки саме в цей період відбулося значне розширення її інструментарію, суб'єктного складу та каналів міжнародної комунікації. Поряд із традиційними дипломатичними установами важливу роль у просуванні української культури почали відігравати громадські організації, митці, медіаплатформи, волонтерські ініціативи та міжнародні культурні проєкти. Культурна дипломатія фактично перетворилася на складову інформаційного та гуманітарного фронту України. Водночас російська агресія супроводжується активним використанням елементів пропаганди, історичних маніпуляцій та інструментів так званої «культурної експансії», що створює додаткові виклики

для України у сфері міжнародного культурного позиціонування. У зв'язку з цим виникає потреба у ґрунтовному аналізі ефективності української культурної дипломатії, її основних напрямів, інструментів, досягнень і проблем реалізації в умовах воєнного часу. Незважаючи на зростання наукового інтересу до проблематики культурної дипломатії, питання особливостей її функціонування в умовах повномасштабної війни залишаються недостатньо дослідженими. Потребують подальшого вивчення механізми адаптації культурної дипломатії до кризових умов, її вплив на міжнародну підтримку України, формування глобальної солідарності та зміцнення позицій держави на міжнародній арені. Таким чином, актуальність теми зумовлена необхідністю комплексного дослідження особливостей культурної дипломатії України в умовах повномасштабної російської агресії 2022–2025 рр., визначення її ролі у системі сучасних міжнародних відносин та оцінки ефективності використання інструментів «м'якої сили» в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика культурної дипломатії України в умовах повномасштабної російської агресії 2022–2025 рр. стала предметом активних наукових досліджень як українських, так і зарубіжних учених. У сучасному науковому дискурсі культурна дипломатія розглядається як важливий інструмент реалізації «м'якої сили», формування позитивного міжнародного іміджу держави, зміцнення міжнародної підтримки та протидії інформаційним загрозам. Теоретичні засади культурної дипломатії та її роль у системі міжнародних відносин досліджували українські й зарубіжні науковці, зокрема Дж. Най, який обґрунтував концепцію «м'якої сили», а також українські дослідники, що аналізують специфіку функціонування культурної дипломатії України в умовах війни. Значну увагу сучасні автори приділяють трансформації інструментів культурної дипломатії після початку повномасштабного вторгнення РФ, посиленню ролі культури, мистецтва, літератури, кіно та цифрових комунікацій у просуванні українських наративів за кордоном. Серед сучасних досліджень варто виокремити праці, присвячені інституційним механізмам реалізації культурної дипломатії України в умовах війни, діяльності Українського інституту, міжнародним культурним ініціативам та ролі громадянського суспільства у формуванні позитивного образу держави на міжнародній арені. Особливу увагу приділено аналізу взаємодії державних і недержавних акторів культурної дипломатії, а також ролі міжнародних культурних проєктів у посиленні підтримки України. Окремий напрям сучасних досліджень стосується цифрової дипломатії та інформаційної боротьби в умовах війни. Науковці аналізують роль соціальних мереж, цифрових платформ, української діаспори та міжнародних онлайн-кампаній у формуванні глобального інформаційного порядку денного щодо України. Досліджується також вплив цифрової дипломатії на міжнародну громадську думку та політичні рішення іноземних держав. Крім того, у сучасній науковій літературі розглядаються окремі аспекти культурної дипломатії, зокрема міжнародне співробітництво бібліотек, освітніх і наукових інституцій, а також соціокультурні трансформації українського суспільства під впливом війни. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових праць, комплексний аналіз особливостей культурної дипломатії України саме в умовах повномасштабної російської агресії 2022–2025 рр. залишається недостатньо розробленим. Подальшого дослідження потребують питання ефективності інструментів культурної дипломатії, взаємодії державних і недержавних суб'єктів, впливу культурних ініціатив на міжнародну підтримку України та формування нових механізмів просування української ідентичності у світі.

Мета дослідження. Комплексне дослідження особливостей культурної дипломатії України в умовах повномасштабної російської агресії 2022–2025 рр., аналіз трансформації її інструментів і механізмів реалізації, визначенні ролі культурної дипломатії у формуванні міжнародного іміджу держави, зміцненні міжнародної підтримки України, протидії російській пропаганді та просуванні української національної ідентичності на міжнародній арені.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна війна, розпочата Російською Федерацією проти України у лютому 2022 року, стала одним із найсерйозніших викликів для української державності, безпеки та міжнародних відносин. У цих умовах значно трансформувалися інструменти зовнішньої політики України, серед яких особливе місце займає культурна дипломатія. Вона стала не лише засобом популяризації української культури у світі, але й важливим інструментом інформаційної боротьби, формування міжнародної підтримки та зміцнення позитивного іміджу держави на міжнародній арені. На сучасному етапі розвитку культурна дипломатія має комплексну спрямованість, що передбачає реалізацію багатовимірних цілей її діяльності. Така багатогранність культурної політики проявляється у потребі не лише зберігати та захищати національну культурну спадщину, але й забезпечувати результативну міжнародну комунікацію, стимулювати розвиток креативних індустрій і сучасного мистецтва, а також формувати позитивний образ держави. Це, своєю чергою, сприяє зміцненню її репутації як

надійного партнера в системі міжнародних відносин. Головні цілі та програмні напрями розвитку культурної дипломатії України визначені у низці державних нормативно-правових і програмних актів. Провідну роль серед них відіграє Закон України «Про культуру», у якому особлива увага приділяється необхідності інтегрування української культурної спадщини до світового культурного простору, а також розвитку міжнародного культурного співробітництва [2]. Правові основи охорони та збереження культурних цінностей, зокрема й у період воєнних дій, визначає та регламентує Закон України «Про охорону культурної спадщини» [4]. Культурні проєкти та заходи варто сприймати як платформу для гуманітарних кампаній, інструмент залучення донорів та можливість налагодження нових партнерських відносин не лише у сфері культури, а й у політичній площині. Стратегія Міністерства закордонних справ, яка визначає основні напрями публічної дипломатії, наділяє культурний сектор безпосередньою функцією формування та зміцнення міждержавних зв'язків, а також легітимізації зовнішньополітичних цілей України, що відповідають національним інтересам [9]. Планування післявоєнної відбудови передбачає широкий спектр нормативно-правових ініціатив, розробку проєктів реставрації, повернення культурних цінностей та реалізацію програми репарацій через міжнародні суди. Цей напрям є надзвичайно важливим, оскільки перед Україною постануть численні виклики, пов'язані не лише з відновленням зруйнованого, а й із поверненням вивезених до Росії культурних пам'яток, які несуть у собі національний код українського народу. Культурна дипломатія традиційно розглядається як складова публічної дипломатії, що спрямована на формування взаєморозуміння між народами через культурні цінності, мистецтво, освіту, історичну спадщину та інші форми культурного обміну. У мирний час основною метою культурної дипломатії є популяризація національної культури, формування позитивного образу країни та налагодження міжкультурного діалогу. Проте у воєнний період її функції значно розширюються і трансформуються. Як підкреслює В. Горбулін, культурна дипломатія починає виконувати також функції інформаційного протистояння, мобілізації міжнародної підтримки та консолідації світової громадської думки навколо боротьби держави за свою незалежність [1]. О. Розумна зазначає, що в умовах повномасштабної війни культурна дипломатія України стала важливим інструментом захисту національних інтересів та утвердження української ідентичності у світі. Вона сприяє донесенню до міжнародної спільноти правдивої інформації про події в Україні, протидії російській пропаганді та формуванню підтримки з боку іноземних держав і суспільств. Культурні проєкти, виставки, фестивалі, концерти, кінофестивалі, літературні презентації та інші культурні заходи стали важливими платформами для поширення інформації про війну, руйнування культурної спадщини та героїчний опір українського народу [8]. Однією з важливих особливостей трансформації культурної дипломатії у воєнний період є активне використання цифрових технологій та онлайн-комунікацій. І. Манор підкреслює, що цифрова дипломатія стала невід'ємною складовою сучасної міжнародної діяльності, дозволяючи швидко поширювати інформацію, залучати міжнародну аудиторію та організовувати культурні події у віртуальному просторі. Соціальні мережі, онлайн-платформи та цифрові медіа стали ефективними каналами комунікації між Україною та світовою спільнотою [10].

Цифровізація культурної дипломатії дозволила значно розширити її можливості. Українські митці, культурні діячі та дипломати отримали можливість презентувати українську культуру глобальній аудиторії, організовувати онлайн-виставки, концерти та культурні проєкти, що привертають увагу до української тематики. Особливо важливим є те, що цифрові платформи дозволяють швидко реагувати на інформаційні виклики та протидіяти дезінформації, яка активно поширюється під час війни. Відповідно до концепції Дж. Ная, культура є важливим інструментом м'якої сили держави. В умовах війни культурна дипломатія також виконує функцію збереження національної культурної спадщини. Російська агресія спричинила значні руйнування історичних пам'яток, музеїв, театрів, бібліотек та інших культурних об'єктів. За даними міжнародних організацій, сотні культурних пам'яток були пошкоджені або знищені внаслідок бойових дій. У зв'язку з цим українська культурна дипломатія активно інформує світову спільноту про факти руйнування культурної спадщини та закликає міжнародні організації до її захисту [7]. Важливу роль у розвитку культурної дипломатії відіграють міжнародні культурні інституції та організації. Україна активно співпрацює з такими організаціями, як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Рада Європи та іншими міжнародними структурами, які підтримують збереження культурної спадщини та розвиток культурних ініціатив. Ця співпраця сприяє не лише збереженню культурних цінностей, але й зміцненню міжнародної солідарності з Україною. Одним із ключових аспектів трансформації культурної дипломатії є посилення її стратегічної ролі у системі національної безпеки. У сучасних умовах культура розглядається як важливий елемент «м'якої сили» держави, що дозволяє впливати на міжнародну громадську думку та формувати позитивний імідж країни. Згідно з концепціями міжнародних відносин,

сформульованими провідними дослідниками, культурний вплив може бути не менш важливим, ніж економічна чи військова могутність держави [3].

Українська культурна дипломатія у воєнний період активно використовує інструменти культурної комунікації для формування міжнародної підтримки. Концерти українських музикантів, виставки сучасного мистецтва, презентації української літератури та кінофестивалі стали важливими майданчиками для привернення уваги міжнародної спільноти до української проблематики. У багатьох країнах світу були організовані благодійні культурні заходи, кошти з яких спрямовувалися на підтримку українських біженців та відновлення культурних об'єктів. Крім того, І. Матяш зазначає, що культурна дипломатія сприяє формуванню позитивного образу України як держави з багатою культурною спадщиною, демократичними цінностями та активним громадянським суспільством. Вона допомагає руйнувати стереотипи та формувати нове уявлення про Україну у світі, що є важливим фактором зміцнення міжнародної підтримки у боротьбі проти агресії [6]. Суттєву роль у розвитку культурної дипломатії відіграють державні інституції, зокрема Міністерство закордонних справ України, Міністерство культури та інформаційної політики, Український інститут, а також численні громадські організації та культурні фонди. Саме ці інституції координують міжнародні культурні проекти, організовують виставки, фестивалі, конференції та інші заходи, спрямовані на популяризацію української культури у світі. Водночас важливим чинником розвитку культурної дипломатії є активна участь громадянського суспільства та української діаспори. Українські громади за кордоном відіграють значну роль у просуванні української культури та формуванні підтримки України у різних країнах світу. Вони організовують культурні заходи, благодійні концерти, виставки та інші ініціативи, які сприяють поширенню інформації про Україну та її боротьбу за незалежність.

В. Манжол підкреслює, що у сучасних умовах культурна дипломатія також сприяє формуванню міжнародних коаліцій підтримки України. Через культурні проекти встановлюються нові контакти між митцями, науковцями, освітніми установами та культурними інституціями різних країн. Це створює основу для довгострокового культурного співробітництва та зміцнення міжнародних зв'язків [5]. Важливим напрямом трансформації культурної дипломатії є також активізація культурної співпраці з міжнародними партнерами у сфері освіти та науки. Академічні обміни, спільні дослідницькі проекти, культурно-освітні програми сприяють поширенню знань про Україну та формуванню міжнародних наукових і культурних мереж. У воєнний період такі ініціативи набувають особливого значення, оскільки вони сприяють збереженню інтелектуального потенціалу країни та інтеграції України у світовий культурний простір. Разом з тим трансформація культурної дипломатії супроводжується низкою викликів і проблем. Серед них можна виділити обмеженість фінансових ресурсів, складність координації між різними державними та недержавними інституціями, а також необхідність протидії масштабним інформаційним кампаніям, які ведуться проти України. Незважаючи на ці труднощі, культурна дипломатія продовжує активно розвиватися та адаптуватися до нових умов міжнародного середовища. У перспективі культурна дипломатія може стати одним із ключових інструментів відновлення України після завершення війни.

Вона сприятиме відбудові культурної інфраструктури, розвитку міжнародного культурного співробітництва та формуванню позитивного образу України як держави, що успішно пододала наслідки війни та стала важливим партнером міжнародної спільноти. Повномасштабна війна суттєво трансформувала роль та функції культурної дипломатії України. Вона стала важливим інструментом міжнародної комунікації, інформаційної боротьби та формування міжнародної підтримки. Використання цифрових технологій, активна участь громадянського суспільства, співпраця з міжнародними організаціями та розвиток культурних ініціатив дозволяють Україні ефективно використовувати культурну дипломатію для захисту національних інтересів та зміцнення свого міжнародного авторитету.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, культурна дипломатія України в умовах повномасштабної російської агресії 2022–2025 рр. стала одним із ключових інструментів реалізації зовнішньої політики держави та важливим елементом міжнародної комунікації України. В умовах війни культура перетворилася не лише на засіб гуманітарного співробітництва, але й на потужний механізм формування міжнародної підтримки, захисту національної ідентичності та протидії російській пропаганді. У ході дослідження було встановлено, що повномасштабне вторгнення РФ суттєво трансформувало підходи України до реалізації культурної дипломатії. Вона набула більш масштабного, динамічного та децентралізованого характеру. Поряд із державними інституціями важливими суб'єктами культурної дипломатії стали громадські організації, волонтерські ініціативи, українські митці, журналісти, представники творчих індустрій та українська діаспора. Визначено, що однією з головних особливостей культурної дипломатії України у 2022–2025 рр. стало активне використання цифрових технологій і

соціальних мереж, що дозволило оперативно доносити інформацію про війну до міжнародної спільноти та формувати глобальну солідарність з Україною. Значну роль у цьому процесі відіграли міжнародні культурні заходи, благодійні проєкти, документальне кіно, мистецькі виставки та міжнародні інформаційні кампанії. Дослідження показало, що культурна дипломатія України стала важливим інструментом інформаційного спротиву російській агресії. Через популяризацію української культури, мови, історії та мистецтва Україна активно протидіє російським дезінформаційним наративам і зміцнює власну міжнародну суб'єктність. Водночас встановлено, що культурна дипломатія України стикається з низкою викликів, серед яких недостатнє фінансування культурної сфери в умовах війни, необхідність довгострокового стратегічного планування, збереження культурної спадщини та постійна боротьба з російською пропагандою у міжнародному інформаційному просторі. Таким чином, культурна дипломатія України в умовах повномасштабної війни довела свою ефективність як інструмент міжнародного впливу та формування позитивного іміджу держави. Її подальший розвиток є важливою передумовою зміцнення міжнародних позицій України та інтеграції держави у світовий культурний і політичний простір. Перспективи подальших досліджень Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому аналізі ефективності окремих інструментів культурної дипломатії України, дослідженні впливу цифрової дипломатії на формування міжнародної громадської думки, вивченні ролі української діаспори у міжнародному культурному співробітництві, а також оцінці довгострокового впливу культурної дипломатії на міжнародний імідж України та її інтеграцію у глобальний культурний простір після завершення війни.

Література

1. Горбулін В. П. Світова гібридна війна: український фронт. Київ : НІСД, 2017. 496 с.
2. Закон України «Про культуру» від 14.12.2010 № 2778-VI. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2778-17> (дата звернення: 08.03.2026).
3. Закон України «Про національну безпеку України» від 21.06.2018 № 2469-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19> (дата звернення: 08.03.2026).
4. Закон України «Про охорону культурної спадщини» від 08.06.2000 № 1805-III. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1805-14> (дата звернення: 08.03.2026).
5. Манжол В. А. (ред.) Міжнародні відносини та світова політика : підручник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2010. 863 с.
6. Матяш І. Б. (заг. ред.) Публічна дипломатія : навч. посіб. Київ ; Острог : Горобець, 2021. 224 с.
7. Nye J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York : PublicAffairs, 2004. 191 p.
8. Розумна О. П. Культурна дипломатія України: стан, проблеми, перспективи. Київ : НІСД, 2016. 53 с.
9. Стратегія публічної дипломатії МЗС України 2021–2025. МЗС України. URL: public-diplomacy-strategy.pdf (дата звернення: 08.03.2026).
10. Manor I. The Digitalization of Public Diplomacy. Cham : Palgrave Macmillan, 2019.



УДК 159.944.4:616.89-008.441-057.36»364»

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ, ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА СИМПТОМІВ ПТСР У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ

Дергач Анна, 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 представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язків між копінг-стратегіями, життєстійкістю та симптомами посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій. У дослідженні взяли участь 105 військовослужбовців. Для збору даних використано методики CISS, CD-RISC-10 та PCL-5. Статистичний аналіз здійснювався із застосуванням описової статистики та коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Встановлено, що емоційно-орієнтований копінг має сильний позитивний зв'язок із симптомами ПТСР, тоді як проблемно-орієнтований копінг пов'язаний із вищим рівнем життєстійкості.

Життєстійкість, у свою чергу, демонструє негативний зв'язок із посттравматичною симптоматикою, виконуючи буферну функцію у процесі адаптації до бойового стресу.

Отримані результати свідчать про системний характер взаємодії копінг-стратегій і психологічних ресурсів у формуванні психічного стану військовослужбовців та підкреслюють доцільність спрямування психологічного супроводу на розвиток адаптивних способів подолання стресу та підвищення життєстійкості.

Ключові слова: *копінг-стратегії, життєстійкість, посттравматичний стресовий розлад, ПТСР, військовослужбовці, бойові дії, психологічна адаптація.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростання інтенсивності бойових дій проблема психологічної адаптації військовослужбовців набуває особливої актуальності. Перебування у зоні бойових дій супроводжується впливом тривалих і високої інтенсивності стресогенних чинників, що створює значне психоемоційне навантаження та підвищує ризик розвитку посттравматичних порушень [6, с. 106–108]. Ефективність адаптації до бойового стресу значною мірою визначається індивідуальними психологічними ресурсами та способами подолання стресових ситуацій, зокрема копінг-стратегіями та життєстійкістю [2, с. 50; 6]. Водночас сучасні дослідження не дають однозначної відповіді щодо характеру їх взаємозв'язку з посттравматичною симптоматикою у військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій. Недостатня розробленість цього питання в умовах сучасного українського контексту зумовлює необхідність емпіричного вивчення взаємозв'язків між копінг-стратегіями, життєстійкістю та симптомами посттравматичного стресового розладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної адаптації до стресу є однією з ключових у сучасній психології. Класичні уявлення про стрес сформульовані у працях Г. Сельє, який розглядав його як неспецифічну реакцію організму на вплив стресорів і виокремив фази тривоги, опору та виснаження [2, с. 15–17]. Подальші дослідження показали, що визначальну роль відіграє не лише сам стресор, а й суб'єктивна оцінка ситуації та власних ресурсів її подолання [3].

Вагомий внесок у розвиток проблематики стресу зроблено в межах когнітивно-транзакційної моделі Р. Лазаруса і С. Фолкмана, у якій стрес розглядається як результат взаємодії між особистістю та середовищем [1, с. 60–61], а копінг – як система когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на подолання стресових вимог [4, с. 31].

У сучасних дослідженнях копінг-стратегії розглядаються як один із провідних механізмів психологічної адаптації [2]. Найбільш поширеною є типологія, що включає проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований копінг та копінг уникнення. Проблемно-орієнтований копінг пов'язаний із активним вирішенням ситуації та плануванням дій, тоді як емоційно-орієнтований спрямований на регуляцію внутрішнього стану, але за надмірного використання може супроводжуватися румінаціями та посиленням емоційного напруження [7]. Копінг уникнення має амбівалентний характер: у короткостроковій перспективі він може виконувати захисну функцію, однак за тривалого використання ускладнює опрацювання травматичного досвіду [6, с. 109–110].

У військовому контексті копінг-стратегії відіграють важливу роль не лише у регуляції емоційного стану, а й у забезпеченні ефективності діяльності та самозбереження військовослужбовців [6, с. 112]. Дослідження підкреслюють значення індивідуальних ресурсів у подоланні бойового стресу та зниженні ризику розвитку посттравматичної симптоматики, серед яких ключове місце займає життєстійкість [6].

Життєстійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність підтримувати психологічну рівновагу та адаптуватися до складних умов. У концепції С. Мадді вона включає залученість, контроль і прийняття виклику [3, с. 30–31]. Емпіричні дослідження свідчать, що високий рівень життєстійкості пов'язаний із використанням більш адаптивних копінг-стратегій та нижчою вираженістю психоемоційних порушень [3, с. 31], а також зниження вираженості посттравматичної симптоматики [7].

Значна кількість досліджень присвячена вивченню посттравматичного стресового розладу як одного з основних наслідків впливу бойових стресорів. Перебування у зоні бойових дій супроводжується тривалим впливом інтенсивних стресогенних чинників, що підвищує ризик розвитку ПТСР [2, с. 109]. ПТСР проявляється повторним переживанням травматичних подій, униканням, негативними змінами у когнітивній та емоційній сфері та симптомами підвищеної збудливості [1, с. 34–41]. Водночас встановлено, що розвиток ПТСР залежить не лише від сили травматичного впливу, а й від особливостей копінг-поведінки та рівня життєстійкості [2, с. 50; 7].

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що копінг-стратегії та життєстійкість є ключовими чинниками психологічної адаптації в умовах бойового стресу та відіграють важливу роль у формуванні посттравматичної симптоматики. Водночас їх взаємозв'язок із симптомами посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців потребує подальшого емпіричного уточнення, що й визначило мету даного дослідження.

Мета дослідження полягає у виявленні взаємозв'язків між копінг-стратегіями, рівнем життєстійкості та вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення взаємозв'язків між копінг-стратегіями, рівнем життєстійкості та вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, які перебувають у зоні активних бойових дій.

У дослідженні взяли участь 105 військовослужбовців, які на момент опитування перебували у зоні активних бойових дій. Формування вибірки здійснювалося з урахуванням специфіки військового контексту та обмеженого доступу до респондентів.

До вибірки увійшли представники різних підрозділів, військових спеціальностей і рівнів посадової відповідальності, що дозволило мінімізувати вплив локальних організаційних особливостей на результати дослідження.

Вік респондентів варіював від 19 до 56 років ($M = 36,55$; $Me = 36$). За статевою ознакою вибірка була переважно чоловічою: 102 чоловіки (97,1 %) та 3 жінки (2,9 %). За тривалістю перебування у зоні бойових дій 18,1 % респондентів перебували там до 6 місяців, тоді як 81,9 % – понад 6 місяців.

Формування вибірки ґрунтувалося на принципах добровільної участі та анонімності. Залучення респондентів здійснювалося через довірчі контакти та рекомендації, що сприяло підвищенню відкритості відповідей і зниженню впливу соціально бажаних реакцій.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик. Для оцінки копінг-поведінки застосовано методику «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» CISS (Endler & Parker) [1, с. 173–175], яка дозволяє визначити три основні типи копінг-стратегій: проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований та копінг уникнення. Рівень життєстійкості оцінювався за допомогою шкали CD-RISC-10 (Connor & Davidson) [5], яка вимірює здатність особистості ефективно адаптуватися до складних життєвих обставин і долати труднощі. Для оцінки симптомів посттравматичного стресового розладу використовувалася шкала PCL-5 (Weathers et al.) [1, с. 140-141], що відповідає критеріям DSM-5 та дозволяє кількісно визначити інтенсивність посттравматичних проявів.

Статистична обробка даних здійснювалася з використанням методів описової статистики (середні значення, медіани, стандартні відхилення), а також коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для аналізу взаємозв'язків між показниками. Обробка результатів проводилася із застосуванням програмного забезпечення jamovi.

На першому етапі було здійснено описову статистичну обробку основних психологічних показників дослідження з метою визначення загальних тенденцій у вибірці військовослужбовців. Узагальнені результати описових статистик наведено в табл. 1:

Таблиця 1

Описові статистики психологічних показників (N = 105)

Показник	M	Me	SD	Мін	Макс
Копінг, орієнтований на вирішення завдань	61,5	61,0	6,75	47,0	77,0
Емоційно-орієнтований копінг	39,8	40,0	10,6	18,0	66,0
Копінг уникнення	45,8	45,0	8,92	27,0	74,0
Життєстійкість	29,9	29,0	5,50	16,0	40,0
Симптоми ПТСР	29,8	29,0	16,5	0,0	68,0

Примітка. M – середнє значення; Me – медіана; SD – стандартне відхилення; Мін – мінімальне значення; Макс – максимальне значення

Отримані результати свідчать, що у структурі копінг-поведінки досліджуваних переважає копінг, орієнтований на вирішення завдань ($M = 61,5$; $Me = 61,0$), що вказує на схильність більшості

військовослужбовців до активного та раціонального подолання стресових ситуацій. Такий тип реагування передбачає аналіз ситуації, планування дій та концентрацію на виконанні завдань навіть в умовах підвищеного стресу.

Показники емоційно-орієнтованого копіngu ($M = 39,8$; $Me = 40,0$) та копіngu уникнення ($M = 45,8$; $Me = 45,0$) свідчать про наявність індивідуальних відмінностей у способах реагування на бойовий стрес. Це вказує на те, що поряд із конструктивними стратегіями частина військовослужбовців використовує емоційно забарвлені або унікальні способи подолання напруження.

Рівень життєстійкості у вибірці ($M = 29,9$; $Me = 29,0$) можна охарактеризувати як помірно високий, що свідчить про наявність сформованих адаптаційних ресурсів. Водночас середній рівень симптомів посттравматичного стресового розладу ($M = 29,8$; $Me = 29,0$) вказує на помірну вираженість посттравматичної симптоматики у вибірці загалом.

Особливу увагу привертає значна варіативність показників ПТСР (від 0 до 68 балів), що відображає неоднорідність психологічного стану військовослужбовців: від мінімальних проявів посттравматичних симптомів до їх виражених форм. Для більш наочного представлення розподілу показників ПТСР побудовано гістограму, яку подано на рис. 1.

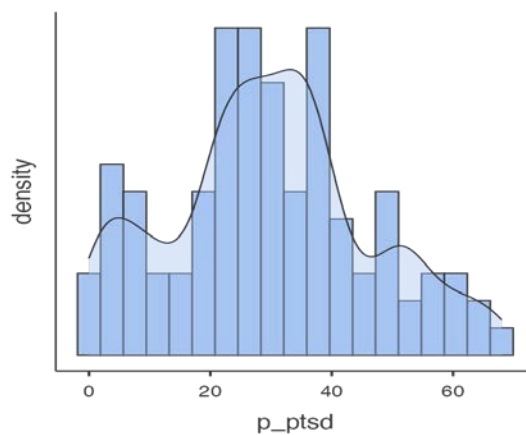


Рис. 1. Розподіл рівня симптомів ПТСР (PCL-5) у вибірці ($N = 105$)

Примітка. За даними описової статистики: $M = 29,8$; $Me = 29,0$; $SD = 16,5$; $Min = 0$; $Max = 68$.

Таким чином, результати описового аналізу свідчать, що психологічний стан військовослужбовців у зоні бойових дій характеризується поєднанням адаптивних ресурсів і проявів психоемоційного напруження.

На наступному етапі було проведено кореляційний аналіз з метою виявлення взаємозв'язків між копінг-стратегіями, життєстійкістю та симптомами посттравматичного стресового розладу. Узагальнені результати кореляційного аналізу наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між психологічними показниками (r_s , $N = 105$)

Показники	Проблемно-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг	Копінг уникнення	Життєстійкість
Проблемно-орієнтований копінг	—			
Емоційно-орієнтований копінг	-0,135	—		
Копінг уникнення	0,269**	-0,053	—	
Життєстійкість	0,537***	-0,427***	0,231*	—
Симптоми ПТСР	-0,129	0,747***	-0,065	-0,340***

Примітка. r_s – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Аналіз отриманих даних дозволив виявити системний характер взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Найбільш вираженим результатом є сильний позитивний зв'язок між

емоційно-орієнтованим копінгом і симптомами ПТСР ($r_s = 0,747$; $p < 0,001$), що свідчить про зростання посттравматичної симптоматики зі збільшенням інтенсивності емоційно спрямованих способів реагування. Це вказує на потенційно дезадаптивний характер цього типу копіngu в умовах хронічного бойового стресу.

Водночас встановлено тісний позитивний зв'язок між копінгом, орієнтованим на вирішення завдань, і життєстійкістю ($r_s = 0,537$; $p < 0,001$), що свідчить про роль активних стратегій подолання як важливого ресурсу психологічної стійкості.

Крім того, виявлено негативний зв'язок середньої сили між життєстійкістю та симптомами ПТСР ($r_s = -0,340$; $p < 0,001$), що підтверджує її буферну функцію щодо негативних наслідків травматичного досвіду.

Додатково зафіксовано слабкий позитивний зв'язок між копінгом уникнення та життєстійкістю ($r_s = 0,231$; $p < 0,05$), що може свідчити про ситуативну адаптивність цієї стратегії у короткостроковій перспективі.

Для більш наочного відображення структури взаємозв'язків між показниками побудовано теплову карту кореляцій, яку подано на рис. 2.

	Проблемно-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг	Копінг уникнення	Життєстійкість
Емоц.-орієнт. копінг	-0,135			
Копінг уникнення	0,269	-0,059		
Життєстійкість	0,537	-0,427	0,231	
Симптоми ПТСР	-0,129	0,747	-0,065	-0,34

Рис. 2. Теплова карта кореляційних зв'язків між показниками
(Spearman r_s , $N = 105$)

Примітка. Відтінок відображає напрям і силу зв'язку: позитивні кореляції – в одному спектрі, негативні – в іншому; 0 – нейтральна зона.

Отримані результати свідчать про наявність двох протилежно спрямованих векторів психологічної адаптації: адаптивного, пов'язаного з життєстійкістю та проблемно-орієнтованим копінгом, і дезадаптивного, пов'язаного з емоційно-орієнтованим копінгом та симптомами ПТСР.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що психологічна адаптація військовослужбовців у зоні бойових дій визначається взаємодією копінг-стратегій та індивідуально-психологічних ресурсів, серед яких провідну роль відіграє життєстійкість. Отримані дані вказують на те, що способи подолання стресу виступають ключовим механізмом, який опосередковує зв'язок між стресогенними умовами бойової діяльності.

Домінування емоційно-орієнтованого копіngu пов'язане зі зростанням вираженості симптомів посттравматичного стресового розладу, що свідчить про його потенційно дезадаптивний характер в умовах тривалого бойового стресу. Натомість проблемно-орієнтований копінг асоціюється з вищим рівнем життєстійкості, що підкреслює його адаптивний потенціал та роль у підтриманні психологічної стабільності.

Життєстійкість проявляється як значущий ресурс психологічної регуляції, що сприяє зниженню інтенсивності посттравматичних проявів та забезпечує більш ефективну адаптацію до стресогенних умов. Це дозволяє розглядати її як один із центральних чинників психологічної стійкості військовослужбовців.

Таким чином, психологічна адаптація в умовах бойових дій має системний характер, у якому поєднуються як адаптивні, так і дезадаптивні механізми. Виявлені взаємозв'язки свідчать про доцільність орієнтації психологічного супроводу не лише на зниження симптомів дистресу, а й на розвиток ефективних стратегій подолання та внутрішніх ресурсів особистості.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення програм психологічного супроводу військовослужбовців, зокрема у напрямі

формування проблемно-орієнтованих копінг-стратегій та розвитку життєстійкості як ресурсу протидії посттравматичним наслідкам.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням причинно-наслідкових зв'язків між копінг-стратегіями, життєстійкістю та посттравматичною симптоматикою, а також із розробкою та емпіричною перевіркою психологічних інтервенцій, спрямованих на підвищення адаптаційних ресурсів військовослужбовців. Доцільним є також розширення вибірки та врахування динаміки психологічного стану впродовж різних етапів перебування у зоні бойових дій.

Література

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. *Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях*. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11222/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2015.pdf
3. Корсун С. І., Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 194 с. URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Philosophy/PsychologyTax/2/3/1.html>
4. Предко В. В. Психологічні особливості прояву копінг-стратегій учасників освітнього процесу з різним рівнем життєстійкості. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 64–72. URL: <https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/393/346>
5. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала життєстійкості Коннора–Девідсона: методичний посібник (українська версія). Харків: ХОГОКЗ, 2025. 12 с. URL: <https://doi.org/10.26697/sri.krpochn/stadnik.melnyk.3.2025>
6. Тютюнник Л. Бойовий стрес та шляхи подолання його психотравмуючих наслідків. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 2 (55). С. 106–115. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/214207/214292>
7. Khailenko O., Shtyrkova K., Kotsyuruba I. Resilience, avoidant coping and post-traumatic stress symptoms among individuals exposed to war-related stress. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11408952/>



УДК 37.091.39:[94:908](477.51)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ З КРАЄЗНАВЧИМ КОМПОНЕНТОМ НА ПРИКЛАДІ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Доріченко Андрій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Давиденко Ю. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті обґрунтовано використання інтерактивних методів («мозковий штурм», «метод прес», «ажурна пилка» тощо) у поєднанні з краєзнавчим компонентом на прикладі Чернігівщини. Автор доводить, що інтеграція локальної історії в освітній процес НУШ активізує пізнавальну діяльність, розвиває критичне мислення та допомагає учням усвідомити зв'язок між регіональними та загальнонаціональними подіями. Наведено методичні рекомендації щодо моделювання уроків для формування ключових компетентностей школярів.

Ключові слова: краєзнавство; інтерактивне навчання; історична освіта; методи навчання; критичне мислення; Чернігівська область.

Постановка проблеми. Реалізація Концепції НУШ потребує оновлення викладання історії та громадянської освіти через інтеграцію краєзнавчого компонента. Проте на практиці використання місцевого матеріалу часто є фрагментарним та ілюстративним, що заважає реалізації його потенціалу. Розв'язання цієї проблеми вбачається у поєднанні краєзнавства з інтерактивними методами для забезпечення активного навчання учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна нормативна база, зокрема закони «Про освіту» та Держстандарти 2011 і 2020 років, заклала фундамент для переходу від репродуктивного навчання до формування компетентностей у межах громадянської та історичної галузі. Це створило необхідні умови для активного впровадження краєзнавства та інтерактивних методів у шкільну практику.

Теоретичне підґрунтя регіональної історії як чинника формування свідомості розкрито у працях О. Реєнта, Я. Верменич, П. Тронька та О. Добржанського, тоді як методичне обґрунтування інтерактивних технологій представлено у доробках К. Баханова, О. Пометун та Т. Ладиченко. Попри наявність ґрунтовної бази, зокрема дисертації О. Орлюк та численних публікацій у фахових виданнях, питання ефективного поєднання краєзнавчого матеріалу з інтерактивними методами все ще потребує подальшого осмислення та практичної апробації.

Метою статті є обґрунтування особливостей використання інтерактивних форм і методів навчання на уроках громадянської та історичної освітньої галузі з краєзнавчим компонентом, а також аналіз їх ефективності у процесі формування ключових і предметних компетентностей учнів на прикладі регіонального матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Оновлення змісту освітнього процесу в руслі Концепції Нової української школи зумовлює потребу в такому моделюванні уроків громадянської та історичної освітньої галузі, яке передбачає системне застосування краєзнавчої складової й одночасно спирається на інноваційні, інтерактивні підходи до організації навчальної діяльності учнів. Оскільки історичне краєзнавство є органічною частиною громадянської та історичної освітньої галузі, то, відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, розвиток особистості школяра має забезпечуватися через осмислення минулого, сучасного та встановлення змістових зв'язків між ними [2; 7]. З методичного погляду це означає, що локальний матеріал доцільно вводити не епізодично, а як педагогічно спроектований інструмент активізації мислення, формування компетентностей і підтримання стійкого пізнавального інтересу.

На важливості присутності локальних процесів регіональної історії в шкільній історичній освіті наголошує О. В. Добржанський, відомий український дослідник [3, с. 242]. Науковець переконливо доводить, що історичне краєзнавство має значний виховний потенціал, зокрема в контексті патріотичного виховання, реалізації завдань сучасної освітньої політики щодо формування ідентичності громадянина України та розвитку активної громадянської позиції на демократичних засадах. Методично важливим є висновок про те, що саме через пізнання історії власного населеного пункту, історичного регіону, школи, родини чи діяльності визначної постаті-земляка в учнів поступово формується емоційно-ціннісне ставлення до «малої» і «великої» Батьківщини, що виступає підґрунтям усвідомленого патріотизму [3, с. 243].

Разом із тим слід ураховувати, що включення елементів регіонального історичного краєзнавства в урочну діяльність має узгоджуватися зі співвідношенням програмових вимог, змістом навчально-пізнавальної діяльності учнів і навчальною доцільністю відібраного матеріалу. У методичній літературі підкреслюється, що матеріали регіонального історичного краєзнавства можуть бути використані як змістова основа цілого уроку або інтегруватися в окремі макро- чи мікроетапи заняття. Відповідно, виокремлюють два типи навчальних занять: урок вивчення історії рідного краю (коли краєзнавчий матеріал є базовим змістом) та урок з елементами краєзнавства (коли локальні приклади виконують функцію конкретизації, ілюстрації або доповнення програмового матеріалу з історії України) [12, с. 55]. Такий поділ є методично значущим, адже він допомагає вчителю заздалегідь визначати дидактичну роль краєзнавчого компонента: чи він слугує «ядром» уроку, чи є інструментом пояснення окремих аспектів теми.

Однак, щоб уроки громадянської та історичної освітньої галузі справді перетворювалися на процес системного збагачення учнів знаннями з мікроісторії, необхідним є цілеспрямований добір ефективних методів і прийомів навчання. Саме інтерактивні інноваційні форми, методи й технології забезпечують включення учнів у діяльність, організацію співпраці, дискусії та навчальне дослідження, що безпосередньо підсилює пізнавальну активність [4, с. 13]. Тому в практичному вимірі важливо не лише підібрати якісний краєзнавчий матеріал, а й визначити оптимальний спосіб його «педагогічного розгортання» в структурі уроку.

З методичної позиції доцільно розглядати моделювання практичних аспектів структури уроків із використанням матеріалів регіонального історичного краєзнавства, які можуть бути спроектовані в межах різних типів уроків залежно від мети (вивчення нового матеріалу, формування вмінь, узагальнення і систематизація, контроль і корекція) та завдань засвоєння навчального змісту. Для забезпечення

формування й розвитку ключових і предметних компетентностей педагогові варто обирати такі інноваційні прийоми, методи й технології навчання, які створюють умови для інтерактивної взаємодії учителя й учнів, стимулюють діалогічність, аргументовану дискусію, взаємонавчання та розвиток критичного мислення [1, с. 22]. Отже, методика використання краєзнавчого компонента повинна передбачати не лише демонстрацію фактів, а організацію навчальних ситуацій, у яких учень діє як дослідник: запитує, порівнює, пояснює, узагальнює та обґрунтовує.

Практика показує, що застосовуючи краєзнавчий матеріал у всіх класах – як у 10–11-х, які завершують навчання за Державним стандартом загальної середньої освіти, так і у 5–9-х, які навчаються за Державним стандартом базової середньої освіти, – доцільно системно впроваджувати інтерактивні технології кооперативного та колективно-групового навчання [8, с. 19]. Їх ефективність полягає в тому, що учні отримують можливість працювати з краєзнавчим матеріалом у співпраці, розподіляти ролі, висловлювати й обстоювати позиції, а також зіставляти результати в межах класної спільноти.

Далі розглянемо на конкретних прикладах найбільш результативні, на наш погляд, методи, прийоми й технології, які можна використовувати для: 1) краєзнавчої конкретизації основного навчального матеріалу; 2) краєзнавчого доповнення програмового змісту; 3) застосування краєзнавчого матеріалу як змістової основи теми уроку або окремих її питань. Зазначимо, що джерельну основу для прикладів складають матеріали регіонального історичного краєзнавства Чернігівської області.

Одним із методів, ефективних для краєзнавчої конкретизації навчального матеріалу, є інтерактивний метод «акваріум», який організовується через роботу малих груп за чітко визначеним алгоритмом. Методично доцільно, щоб учитель, об'єднуючи учнів у 2–4 групи, пропонував їм проблемне завдання, яке потребує аргументованого обговорення. Наприклад, під час вивчення у 10 класі теми «Українська революція, розпад Російської імперії та постанови національної держави–Української Народної Республіки» учитель, сформувавши малі групи, пропонує тезу для обговорення: «Українська революція 1917–1921 рр. була закономірним результатом розпаду Російської імперії та зростання національної свідомості українців, однак через внутрішні суперечності та зовнішній тиск вона не призвела до утвердження стабільної державності». Проблемне питання, яке задає напрям дискусії, може бути сформульоване так: «Що стало визначальним чинником поразки Українська Народна Республіка: внутрішні слабкості чи зовнішні обставини?». Для аргументації учитель рекомендує використовувати шкільний підручник, тексти універсалів Українська Центральна Рада, а також уривки з праць Михайло Грушевський і сучасних істориків, присвячених подіям Української революції.

Алгоритм реалізації методу «акваріум» передбачає, що одна з груп розміщується у центрі класу, утворюючи «внутрішнє коло», і розпочинає обговорення проблеми в режимі дискусії. Завдання зачитується вголос, а обговорення триває до 5 хвилин. Решта груп виконують роль «спостерігачів»: уважно слухають аргументацію, фіксують сильні й слабкі сторони позицій, після чого обговорюють, яка думка була більш переконливою. У методичному плані це сприяє формуванню в учнів умінь аргументувати, оцінювати міркування інших та робити висновки на основі джерельної інформації, а також розвиває спеціальні предметні компетентності, пов'язані з самостійним добуванням фактів із текстових і позатекстових компонентів джерела.

Не менш результативним методом колективно-групового навчання є «відкритий мікрофон», що передбачає організацію коротких, лаконічних висловлювань учнів у відповідь на запитання вчителя [5, с. 12]. З методичного погляду він доречний як на етапі актуалізації опорних знань, так і під час підбиття підсумків. Наприклад, перед вивченням теми «Гетьманат Скоропадського» у 10 класі вчитель пропонує учням предмет (ручку, олівець тощо), який символізує уявний «мікрофон». Учні передають його по черзі, і право висловитися має лише той, у кого «мікрофон». Він попередньо встановлює правила: не перебивати, не коментувати з місця, дотримуватися лаконічності [5, с. 17]. Після запитання «Як ви розумієте зміст поняття «гетьманат»?» учні висловлюють короткі визначення та припущення. Далі доречно запропонувати уривок із статті Прудька В.О. «Гетьманська влада і місцеве самоврядування на Ніжинщині (квітень–листопад 1918 р.)», за результатами аналізу якого учні під керівництвом учителя визначають оновні аспекти зовнішньої і внутрішньої політики гетьманату Скоропадського [10]. Методична цінність прийому полягає в тому, що учні вчать швидко формулювати думки, співвідносити інформацію з джерелом і презентувати висновки у прийнятній для навчальної ситуації формі.

Ефективним і придатним до практичного застосування в усіх класах є також інтерактивний метод «мозковий штурм» («мозкова атака»), спрямований на швидке продукування ідей усіма учнями класу у відповідь на поставлену проблему [5, с. 18]. Методично він доцільний для постановки проблеми, висування гіпотез, пошуку пояснень або варіантів інтерпретації фактів. Наприклад, вивчаючи у 10 класі

тему «Національно-культурне життя в період доби Центральної Ради», учитель пропонує обговорити питання: «Національно-культурне життя в період національно-визвольних змагань». Очікувано, учні пропонують різні варіанти відповідей, що створює умови для вільного висловлення думок і залучення до активної роботи всього класу упродовж 1–2 хвилин. Методично важливо, щоб учитель зафіксував проблемне запитання на дошці та записував усі висловлені ідеї (на дошці або на ватмані), не оцінюючи їх одразу, не перериваючи учнів коментарями чи уточнювальними запитаннями. Лише після завершення «генерації ідей» доцільно перейти до етапу впорядкування, уточнення та перевірки запропонованих відповідей за допомогою навчального матеріалу й краєзнавчих джерел.

Після завершення етапу «мозкового штурму/атаки» доцільно перейти до змістового уточнення та «перевірки» висловлених учнями гіпотез на основі краєзнавчого джерела. З цієї метою школярам пропонується витяг із наукової розвідки Потапенка М. В. «Політичне життя поляків Чернігівщини в 1917–1918 роках» [9]. Методичне завдання цього кроку полягає в тому, щоб, спираючись на авторитетне наукове тлумачення, учні конкретизували власні уявлення про етнополітичні процеси в період української революції. У процесі колективного обговорення вони дізнаються про специфіку функціонування польської меншини, її національно-культурного життя в період доби Центральної Ради [6, с. 112]. Таким чином, «мозковий штурм» переходить у керовану роботу з текстом: учитель організовує читання, уточнює незрозумілі поняття, пропонує запитання на розуміння та інтерпретацію, а наприкінці підводить учнів до коротких висновків, що мають відображати суть описаного явища.

Для опрацювання значного за обсягом навчального матеріалу в межах одного уроку доцільно застосовувати метод «ажурна пилка», який може ефективно замінити монологічний виклад великого інформаційного блоку. Для реалізації цієї технології вчителю необхідно провести відповідну підготовчу роботу: відібрати матеріал до уроку; сформувати інформаційні пакети для груп; розподілити ролі «дослідників» і «експертів». Групам «дослідників» пропонується інформація для попереднього опрацювання вдома. Наприклад, перед вивченням у 10 класі теми «Розстріляне відродження» учитель може запропонувати інформаційні завдання: «Які мистецькі спілки діяли на території України?», «В чому основні причини політики укріплення?», «Біографістика діячів українського розстріляного відродження» тощо.

Після виконання підготовчої роботи групи «дослідників» презентують опрацьовану інформацію в інших групах, де вони тимчасово виступають як «експерти» з відповідних питань. Експертні групи слухають представників різних «дослідницьких» груп, узагальнюють матеріал та здійснюють взаємооцінювання. Після цього учні повертаються у первинні групи й обмінюються інформацією, отриманою у «експертних» колах, намагаючись з'ясувати ключові відповіді на запитання вчителя [5, с. 17].

Окремо слід зазначити, що в процесі обговорення питань на уроках громадянської та історичної освітньої галузі з краєзнавчим компонентом доцільно застосовувати інтерактивний «метод прес», який формує в учнів уміння будувати аргументовану відповідь за чітким алгоритмом. Він передбачає використання чотирьох опорних фраз: позиція («...я вважаю, що...»); обґрунтування («тому, що...»); приклад («...наприклад...»); висновок («отже, ...таким чином...»). Методична цінність прийому в тому, що він дисциплінує висловлювання, навчає логіки аргументації та допомагає учням переходити від емоційних суджень до доказових міркувань на основі краєзнавчих фактів.

Отже, опрацьовуючи нескладні та адаптовані джерела історичної інформації, що містять доступний для шкільного рівня краєзнавчий компонент, учні поступово набувають спеціальних предметних компетентностей: вчать визначати та застосовувати історичні терміни і поняття, аргументовано характеризувати події та явища, співвідносити локальні приклади із загальноісторичним процесом. Виокремлення ролі та місця регіонального історичного краєзнавства через системне використання інтерактивних технологій не лише активізує навчально-пізнавальну діяльність, а й підтримує формування стійкого інтересу до історії власної малої Батьківщини як ціннісно значущої складової історії України.

Література

1. Богачик Т. С. Теоретико-методологічні основи для формування ключових компетентностей школярів на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. *Історико-краєзнавчі дослідження в умовах Нової української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (16 листопада 2022 р.) / упоряд. Ю. І. Завалевський та ін. Чернівці : Букрек, 2022. С. 20–23.

2. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita>

3. Добржанський О. В. Ідеолог національних прагнень українців Буковини (до 150-річчя від дня народження Степана Смаль-Стоцького). *Питання історії України* : зб. наук. пр. Чернівці : Технодрук, 2009. Т. 12. С. 145–150.
4. Жук Л. Використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання історії. *Історія України*. 2006. № 37. С. 13–17.
5. Інноваційний формат сучасного уроку історії : метод. рекомендації / уклад. О. В. Добржанський, Т. С. Богачик. Чернівці : Технодрук, 2021. 32 с.
6. Кобилянська Л., Петрюк І. Розвиток української початкової та середньої освіти на Буковині (XIX – початок XX ст.). *Матеріали V Буковинської історико-краєзнавчої конференції, присвяченої 130-річчю заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича* : у 2 т. Чернівці : Книги – XXI, 2005. Т. 1. С. 368–372.
7. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
9. Потапенко М. Політичне життя поляків Чернігівщини в 1917–1918 роках. *Українські історичні студії*. Чернівці, 2025. № 18 (60). С. 105–111.
10. Прудько В. Я. Гетьманська влада і місцеве самоврядування на Ніжинщині (квітень–листопад 1918 р.). *Проблеми вивчення історії Української революції 1917–1921 років*. Київ, 2012. Вип. 8. С. 127–141.
11. Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 № 235. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita>
12. Шеремет М. О. Краєзнавчий матеріал на уроках історії. *Історія в школі*. 2001. № 11–12. С. 55–58.



УДК 37.091.4:37(477)

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА СОФІЇ РУСОВОЇ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАДИЦІЇ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сгоров Роман, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У цій статті розглядається роль Софії Русової як однієї із засновниць української національної шкільної системи. У ній висвітлюються її діяльність як членкині Української Центральної ради та її внесок у створення комплексної системи освіти. Особлива увага приділяється гуманістичним принципам її педагогіки, методам природного спостереження за дітьми та її концепції трудового виховання, в якій праця розглядається як природне продовження гри. Підкреслюється актуальність спадщини Русової для сучасної освітньої системи України, зокрема в контексті методології «Нової української школи» (НУШ) та дитиноцентричної освіти.

Ключові слова: Софія Русова, дитиноцентризм, гуманізм, трудове виховання, педагогічна спадщина.

Постановка проблеми. Сучасна українська шкільна система зараз переживає період радикальних змін (зокрема, впровадження «Нової української школи»), і ми часто звертаємося до досвіду інших країн у пошуках ідеальних освітніх моделей. Але насправді багато відповідей вже закладено в нашої власній історії, адже розвиток нашої національної освітньої традиції завжди був нерозривно пов'язаний з культурою та національною ідентичністю українців.

Ключова проблема полягає у недостатній інтеграції спадщини Софії Русової в сучасну практику. Її концепція дитиноцентризму, де пріоритетом є психологічний комфорт та духовний розвиток дитини, а не лише академічні показники, досі не реалізована повноцінно. Відтак, виникає потреба переосмислити досвід діячки як дієвий інструмент розбудови сучасної школи.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Постать Софії Федорівни завжди привертала до себе увагу багатьох дослідників, адже її діяльність – це фундаментальна сторінка нашої історії та культури. Багато вчених намагалися розгадати секрет її підходу до освіти і виховання, намагаючись теоретично обґрунтувати концепцію «національної школи».

Базовими для нашої роботи стали праці фахівців, які найповніше розкрили педагогічну спадщину авторки. Ґрунтовними публікаціями у яких описано конкретні методи та освітній шлях Софії Русової, є праці Є. Коваленко та І. Пінчука. Глибокий аналіз її теоретичних поглядів представлено в роботах І. Зайченка. Робота самої педагогині, її власні лекції з «Дидактики», що були застенографовані, ще у 1920-х роках, дозволяють використати ідеї С. Русової як фундамент для сучасної української системи освіти.

Надзвичайно цінним джерелом є також «Щоденник» С. Русової. У ньому можна простежити не тільки біографічні записи чи спогади, а й еволюцію педагогічних поглядів авторки. Саме щоденник дозволяє детальніше дослідити підходи до виховання, які актуальні й сьогодні.

Мета статті – показати неймовірний внесок Софії Русової у формування національної системи освіти. Розкрити суть її гуманістичного підходу до дитини та концепції трудового виховання. Важливою ціллю є показати, як історичні ідеї, які були закладені ще століття тому, перегукуються з тими, які зараз реалізують на всіх рівнях навчання – від дитсадків до університетів.

Викладення основного матеріалу. Процес зародження освіти в Україні розпочався з Київської Русі. Перші спроби впровадження навчання на українських землях мали великий вплив на розвиток освітньої системи в майбутньому. Саме процес формування національної традиції в Україні було тісно пов'язане з культурою і державною самобутністю народу. Проте саме XIX-XX століття були одними з найважливіших періодів, які відігравали значущу роль у творенні сучасної школи і нової системи освіти. В історико-педагогічному вимірі важливе місце займає постать С. Русової, чия діяльність стала наріжним камінням для української нації.

Перші педагогічні ідеї прийшли до С. Русової ще в юності, коли вона разом із сестрою Марією доглядала за молодшими братами і сестрами. Саме цей досвід став поштовхом до великої справи: у 1871 році, коли педагогині було лише 15 років, Софія, разом із сестрою, відкрила в Києві перший приватний дитячий садок. Шлях до відкриття, був доволі складним, адже це вимагало багатьох зусиль: від збору відповідних документів до здачі екзамену для отримання свідоцтва на «народню вчительку», а також від винаймання приміщення для садочка до боротьби зі стереотипами тогочасного суспільства. Проте разом із сестрою Марією вони змогли подолати всі труднощі, а також знайшли місце у духовному і громадському житті [5, с. 35]. Це був по-справжньому революційний крок, адже вони прагнули виховувати дітей у любові змалечку.

С. Русова була не лише відомою педагогинею, а й активною учасницею українського національного руху. Як член Української Центральної Ради вона займалася саме питаннями освіти, очолюючи департамент дошкільної і позашкільної освіти [1, с. 382]. Це стало справжнім проривом для того часу, адже завдяки власній наполегливості і великій відданості професії, С. Русова здобула визнання на державному рівні. Окрім політичної діяльності вагомим є той факт, що Софія Федорівна була організаторкою Всеукраїнської учительської спілки, яка стала надійним щитом у боротьбі за розбудову української школи.

С. Русова і словом, і ділом боролася за направлення українського народу на широкий шлях просвітництва, культури та науки, прагнула до того, щоб закласти основи національної школи та створити цілісну систему освіти: від дитячого садка до вищих навчальних закладів [3, с. 6].

С. Русова була видатним українським педагогом, яка першою порушила питання про створення розгалуженої мережі українських шкіл. Вона доволі часто бачила «лицемірство», так званої інтелігенції, які публічно відстоювали українські ідеї, але вдома часто продовжували розмовляти російською мовою зі своїми дітьми. С. Русова вважала, це величезною помилкою, адже рідна мова – це мова душі, на якій має базуватися все навчання [5].

Педагогиня наголошувала на тому, що вчитель має не лише знати дитину, а й розуміти її. У своїх працях вона неодноразово підкреслювала: дитина – це окремий фізичний і духовний організм, який докорінно відрізняється від дорослого. Саме тому дослідниця велику увагу приділяла методам об'єктивного спостереження за вихованцями у звичному природньому середовищі – там, де дитина грається та вільно спілкується з однолітками. Вона виступала проти штучних експериментів над дітьми в ізольованих умовах.

Вагомим складником теоретичного спадку С. Русової є концепція трудового виховання, яка передбачає застосування праці на заняттях так, щоб навчання тісно перепліталось з практичною діяльністю та національним вихованням. Учена наголошувала, що в стінах дитсадка дитина повинна займатися

певною активністю, яка притаманна їй природі; організовувати дитячу працю потрібно так, щоб дитина не зневірилася у своїх силах.

С. Русова була переконана, що праця позитивно впливає на дітей і допомагає розкрити їхні індивідуальні здібності. Цьому сприяють екскурсії, походи, спостереження за природою, малювання, бесіди та обговорення творів. Великого значення педагогиня надавала принципу визнання дитини як повноцінної особистості: дорослі мають розуміти, що маленька помилка дитини – це не кінець світу. Головне – не знецінювати заслуги своїх дітей. Замість покарання за помилку, варто м'яко вказати на неї та допомогти виправити її [2, с. 140].

С. Русова акцентувала увагу на залученні дітей до колективної діяльності, яка сприяє налагодженню взаємозв'язків між дітьми, формуванню почуття взаємодопомоги та відповідальності [2, с. 135]. Важливо пам'ятати, що праця – це не примус. Якщо дитину змушувати, вона кине справу на півдорозі, так і не зрозумівши її сенсу. Праця для дитини – це поєднання гри та забави. Дитина, яка любить грати своїми іграшками, доглядає за ними і просто любить їх, буде робити все, для того, щоб зберегти їх. Види господарської праці, такі як: прання і прасування лялькової білизни, приготування простих страв, застібання одягу і зашнуровування черевиків, саме ці, на перший погляд, примітивні речі закладають фундамент працьовитості, стимулюють в дитині розвиток таких якостей, як воля, характер та повага до себе й інших.

У своїх працях педагогиня часто повторювала: «Вчитель, який не вміє зацікавити дитину, не зможе її навчити». Вона розуміла, що знання краще засвоювати тоді, коли навчання буде нагадувати гру. С. Русова закликала вчителів не просто подавати сухі факти, а створювати емоційний зв'язок з учнями. Для неї школа, це живе середовище, де дитина стає активним дослідником світу.

Підсумовуючи, варто зазначити, що внесок С. Русової у сучасну педагогіку є неоцінним. Її незліченні наукові праці, монографії, твори, а також революційні трактати стали справжнім орієнтиром для нових поколінь учителів, які отримали чітке бачення своєї професії та розуміння свого справжнього покликання. С. Русова по праву вважається основоположницею української дошкільної освіти, а її діяльність має вирішальне значення не лише для вітчизняної, а й для світової педагогічної думки. Вона була невтомним бійцем у відстоюванні прав української школи, і сьогодні її методи успішно використовують на всіх рівнях навчання – від дитячих садків до університетів.

Вивчення історико-педагогічної спадщини таких постатей є нашим обов'язком. Ми маємо не лише пам'ятати, а й віддавати глибоку шану науковцям, справжнім патріотам та громадським діячам, які вибороли право на існування української освіти, яку ми маємо можливість розвивати сьогодні. Особливо актуальними ідеї С. Русової є в умовах сучасних суспільних викликів, коли освіта відіграє важливу роль у збереженні національної ідентичності, формуванні громадянської свідомості, духовних цінностей і культурної пам'яті українського народу.

Педагогічна спадщина С. Русової переконує, що школа повинна бути не лише осередком знань, а й простором виховання свідомої, відповідальної та духовно багатой особистості. Її ідеї щодо ролі рідної мови, національної культури, родинного виховання та творчого розвитку дитини залишаються співзвучними сучасним освітнім реформам і принципам Нової української школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у більш глибокому вивченні педагогічних праць С. Русової в контексті сучасних освітніх трансформацій, зокрема щодо реалізації ідей національно-патріотичного виховання, дитиноцентризму, громадянської освіти та педагогіки партнерства. Актуальним залишається також дослідження можливостей практичного використання її педагогічної спадщини у професійній підготовці майбутніх учителів та формуванні сучасного українського освітнього простору.

Література

1. Енциклопедія історії України : у 10 т. Т. 9 : Прил – С / редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. ; НАН України, Ін-т історії України. Київ : Наук. думка, 2012. 944 с.
2. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової. Ніжин : НДПІ, 1998. 214 с.
3. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищих навч. закл. / передм. М. Д. Ярмаченка. 2-ге вид., доп. і переробл. Чернігів : Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2000. 234 с.
4. Русова С. Дидактика : конспект лекцій, читаних в Укр. пед. ін-ті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. Прага : Сіяч, 1925. 186 с.
5. Русова С. Мої спогади. Львів : Хортиця, 1937. 280, с.



УДК 159.923.2:004.8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВНИХ КОРИСТУВАЧІВ НЕЙРОМЕРЕЖ

Захлинюк Марина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедри загальної та практичної психології.

У статті здійснено теоретико-психологічний аналіз психологічних особливостей активних користувачів нейромереж як специфічної групи в умовах цифрової трансформації суспільства. Обґрунтовано актуальність дослідження: взаємодія людини з генеративними системами штучного інтелекту виходить за межі технічної взаємодії та набуває характеру повноцінного психологічного процесу, що впливає на когнітивне функціонування, емоційне благополуччя, відчуття суб'єктності та міжособистісну комунікацію.

Ключові слова: нейромережі, технострес, цифровізація, ідентичність, довіра, мислення, когніція.

Вступ. У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства системи штучного інтелекту (далі – ШІ) та нейромережі стрімко інтегруються в усі сфери життєдіяльності людини – від повсякденних побутових практик до складних професійних процесів. Генеративні системи, зокрема ChatGPT, Gemini, Copilot та Claude, активно використовуються в освітній, бізнесовій, творчій та психотерапевтичній практиці, формуючи якісно нову соціально-когнітивну реальність. З технологічного погляду це пов'язано з переходом до третьої хвилі розвитку штучного інтелекту, що характеризується переходом від виконання чітко заданих алгоритмів до здатності систем до самонавчання, адаптації та самовдосконалення [1].

Активне та систематичне використання нейромереж формує специфічну групу користувачів із характерними психологічними особливостями, що відрізняють їх від пересічних споживачів цифрових технологій. Водночас розширення функціональних можливостей ШІ супроводжується низкою психологічних, етичних та екзистенційних викликів, серед яких особливого значення набувають трансформація когнітивних процесів, специфіка формування довіри до алгоритмічних систем та емоційно-психологічні наслідки інтенсивної цифрової взаємодії [2; 3].

Метою статті є теоретичне узагальнення сучасних психологічних досліджень щодо когнітивних, емоційних, мотиваційних, поведінкових і комунікативних особливостей активних користувачів нейромереж та побудова цілісного психологічного профілю цієї групи осіб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психологічних особливостей користувачів цифрових технологій представлена у працях Дж. Баррата, Р. Курцвейла, С. Рассела, П. Норвіга та інших дослідників. Психологічні аспекти використання ШІ в освітньому просторі висвітлено у роботах І. Візнюк, В. Кириченко, А. Лень, М. Москалюк, Н. Москалюк та ін. Сучасна психологія соціальної перцепції дедалі частіше розглядає штучного агента як суб'єкта соціальної взаємодії, актуалізуючи дослідження процесів атрибуції намірів та соціальних характеристик технологіям, а також формування довіри до алгоритмів [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Активне використання нейромереж безпосередньо впливає на когнітивне функціонування людини. Дослідники зазначають, що цифрове середовище стимулює розвиток швидкого поверхневого аналізу інформації, однак може знижувати здатність до тривалого зосередження та глибокого осмислення [6]. Постійне переключення між різними потоками інформації сприяє формуванню фрагментарного типу мислення, за якого людина орієнтується переважно на короткі інформаційні блоки, що суттєво відрізняє активних користувачів нейромереж від осіб із переважно аналоговим способом опрацювання інформації.

Суттєвої трансформації зазнають процеси пам'яті активних користувачів нейромереж. Систематичне використання цифрових ресурсів змінює механізми запам'ятовування та відтворення інформації: такі користувачі дедалі частіше орієнтуються не на збереження інформації у власній пам'яті, а на можливість швидкого доступу до неї через цифрові системи. Це явище описується як «ефект Google» або когнітивне вивантаження [9].

Метааналітичне дослідження засвідчило, що особи, які використовують пошукові системи для відповіді на запитання, виявляють не лише підвищену впевненість у здатності отримувати доступ до зовнішньої інформації, а й помилково приписують онлайн-знання власним когнітивним ресурсам, що призводить до надмірної впевненості у власних знаннях в умовах відсутності доступу до мережі [12].

Ефект Google тісно пов'язаний з когнітивним навантаженням, поведінковим фенотипом та когнітивною самооцінкою; причому це явище частіше виникає під час використання мобільних пристроїв порівняно з комп'ютерами. Люди з більшою базою знань виявляються менш схильними до наслідків інтенсивного використання Інтернету, ніж ті, хто має меншу базу знань [10].

Важливою психологічною особливістю активних користувачів нейромереж є трансформація процесів уваги. Постійна взаємодія з цифровими платформами та багатозадачність можуть сприяти скороченню тривалості концентрації уваги, когнітивному перевантаженню та зниженню продуктивності діяльності [11]. Показовим є результат дослідження, що засвідчив: навіть фізична присутність смартфона без активного його використання знижує доступну когнітивну ємність людини, що вказує на глибоку інтеграцію цифрових пристроїв у систему когнітивного функціонування активних користувачів [11].

Особливого значення набуває проблема трансформації критичного мислення. Результати роботи алгоритмічних систем нерідко сприймаються активними користувачами як об'єктивні та достовірні, що знижує рівень критичного аналізу інформації [7]. Генеративні моделі здатні створювати переконливі тексти навіть за наявності фактичних помилок, у зв'язку з чим необхідність перевірки інформації та збереження аналітичного підходу до її оцінювання постає як психологічно значуща навичка [8].

У цьому контексті сформульовано концепцію «порожнього розуму» – стану залежності, за якого безперешкодна доступність відповідей, згенерованих ШІ, дозволяє користувачам систематично обходити складні когнітивні процеси, необхідні для глибокого навчання. Відповідний механізм отримав назву «пастка суверенітету»: авторитетна компетентність ШІ спокушає користувачів поступатися власним інтелектуальним судженням, помилково приймаючи доступ до інформації за справжні здібності [15].

Однією з ключових психологічних особливостей активних користувачів нейромереж є специфічний характер формування довіри до алгоритмічних систем. Довіра до ШІ розглядається як інтегральний психологічний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та соціокультурні компоненти [5]. Від рівня довіри до цифрових систем значною мірою залежать ефективність взаємодії, відчуття контролю над середовищем та загальне психологічне благополуччя користувача.

На основі аналізу наукових праць виокремлено три групи чинників, що визначають рівень довіри активних користувачів до нейромереж. Перша група – індивідуально-психологічні детермінанти: схильність до довіри як стійка особистісна характеристика; самоефективність у сфері цифрових технологій; емоційна стабільність та рівень цифрової компетентності; етична чутливість та ціннісні орієнтації. Друга група – технологічні детермінанти: сприймана компетентність системи, прозорість алгоритмів, справедливість і відсутність упередженості, доброзичливість та соціальна присутність. Третя група – соціокультурні детермінанти: культурні й нормативні цінності, інституційна довіра, рівень медіаграмотності та наявність ефективного правового регулювання у сфері ШІ [2; 3].

Недовіра до технологій може спричиняти тривожність, цифрову виснаженість і когнітивну напругу, тоді як надмірна довіра – формування автоматизованого мислення та зниження рівня критичності. В обох випадках порушується баланс між автономією особистості та залежністю від технологій. Дослідження доводять, що приписування штучним агентам людських характеристик, намірів чи емоцій є продовженням класичних процесів атрибуції та антропоморфізації, що свідчить про активацію у взаємодії з нейромережами тих самих психологічних механізмів, які задіяні у міжособистісному сприйнятті [4].

Суперечливим аспектом психологічного профілю активних користувачів нейромереж є трансформація творчого мислення. З одного боку, генеративні системи штучного інтелекту здатні виступати засобом стимулювання креативності та підтримки творчої діяльності. Сучасні дослідження засвідчують, що нейромережі сприяють генеруванню нових ідей, створенню нестандартних рішень, особливо у сферах дизайну, маркетингу, медіакомунікації та творчих індустрій [13]. У цьому контексті штучний інтелект дедалі частіше розглядається як інструмент співтворчості людини й технології.

З іншого боку, надмірна залежність від автоматизованої генерації контенту може супроводжуватися зниженням рівня самостійної творчої активності, шаблонізацією мислення та послабленням мотивації до власного творчого пошуку [14]. Дослідники демонструють принципову «дуальність експертизи»: ШІ діє як «вирівнювач» для початківців, але як «підсилювач» для експертів. Це означає, що психологічні наслідки активного використання нейромереж суттєво залежать від рівня фонових знань та компетентності користувача: особи з розвинутою базою знань використовують ШІ як інструмент когнітивного підсилення, тоді як особи з меншим досвідом ризикують потрапити до описаної «пастки суверенітету» [15].

Активне використання нейромереж супроводжується низкою характерних емоційно-психологічних наслідків. Сучасні дослідження свідчать, що високий рівень цифрової залученості може спричиняти інформаційне перевантаження, підвищення когнітивної напруги та емоційну виснаженість [16]. Постійна

взаємодія з алгоритмічними платформами та безперервна цифрова комунікація формують умови для розвитку техностресу – специфічної форми стресу, пов'язаної з надмірним використанням цифрових технологій [17].

Технострес як психологічний конструкт включає п'ять основних складових: техно-перевантаження – відчуття надмірних вимог з боку технологій; техно-вторгнення – порушення особистісних меж технологіями; техно-складність – труднощі з освоєнням нових технологій; техно-невпевненість – страх заміни людини технологіями; техно-невизначеність – стрес від постійних технологічних змін. Емпіричні дані засвідчують, що технострес, спричинений ШІ, чинить значний опосередкований вплив на якість життя через афективні характеристики – загальні тенденції до переживання позитивних або негативних емоцій [18].

Інтенсивна взаємодія з системами штучного інтелекту може супроводжуватися AI-anxiety – специфічною тривожністю, пов'язаною з використанням ШІ, когнітивним перевантаженням та симптомами емоційного вигорання [19]. Водночас надмірна цифрова активність розглядається як один із чинників хронічного стресу та емоційного вигорання у активних користувачів нейромереж, що вимагає розроблення спеціалізованих психологічних інтервенцій та програм психопрофілактики.

Суттєвого впливу зазнає сфера міжособистісної комунікації активних користувачів нейромереж. Сучасні цифрові технології трансформують традиційні форми соціальної взаємодії, формуючи нові моделі комунікації у віртуальному просторі. Алгоритми персоналізації дедалі активніше визначають інформаційне середовище користувача, що може сприяти формуванню «інформаційних бульбашок», звуженню соціального досвіду та послабленню емпатійної взаємодії [20]. Дослідники також наголошують, що цифрове середовище створює ілюзію постійної соціальної включеності, водночас знижуючи глибину безпосереднього міжособистісного контакту.

Окремої уваги потребує проблема цифрової прокрастинації та залежності від автоматизованих систем. Постійний доступ до генеративних моделей може сприяти відволіканню уваги та відтермінуванню виконання складних когнітивних завдань. Надмірне покладання на автоматизовані рішення послаблює самостійність мислення та критичний аналіз інформації [21]. Це формує специфічну психологічну залежність: активний користувач нейромереж відчуває дискомфорт та зниження продуктивності за умов обмеженого доступу до ШІ-систем.

У сучасній психології дедалі більше уваги приділяється феномену цифрової ідентичності активних користувачів нейромереж. Рівень довіри до алгоритмічних технологій визначає характер взаємодії з нейромережами та впливає на процес прийняття рішень, самооцінку та відчуття власної компетентності. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток цифрової компетентності, критичного мислення та навичок усвідомленого використання штучного інтелекту.

На основі теоретичного аналізу сучасних психологічних досліджень можна окреслити узагальнений психологічний профіль активного користувача нейромереж. Такий користувач характеризується: фрагментарним типом мислення з орієнтацією на швидке опрацювання коротких інформаційних блоків; тенденцією до когнітивного вивантаження – перенесення функцій зберігання та відтворення інформації на зовнішні цифрові системи; специфічним патерном довіри до алгоритмів – із ризиком некритичного сприйняття результатів роботи ШІ; (4) підвищеною адаптивністю до технологічних змін поряд зі зниженою толерантністю до цифрової недоступності; схильністю до техностресу та AI-anxiety в умовах інтенсивної взаємодії з нейромережами.

Водночас активні користувачі нейромереж виявляють певні психологічні переваги: вищий рівень інформаційної компетентності, розширені можливості для творчої діяльності та вирішення нестандартних завдань, за умов наявності фонових знань, більшу гнучкість у прийнятті рішень в умовах інформаційної невизначеності. Ці характеристики формують новий тип психологічної адаптації до цифрового середовища, що потребує відповідних наукових та практичних відповідей з боку психологічної науки.

Висновки. Теоретичний аналіз сучасних психологічних досліджень дозволяє стверджувати, що активні користувачі нейромереж утворюють психологічно специфічну групу з характерними особливостями когнітивного функціонування, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Найбільш значущими психологічними особливостями цієї групи є: трансформація мислення у напрямку фрагментарності та зниження критичності; когнітивне вивантаження та «ефект Google» у сфері пам'яті; скорочення тривалості концентрації уваги; специфічні патерни довіри до алгоритмічних систем із ризиком антропоморфізації; підвищена вразливість до техностресу, AI-anxiety та цифрового вигорання; трансформація міжособистісної комунікації в напрямку зниження глибини безпосереднього контакту.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації та інтеграції різнопланових психологічних характеристик активних користувачів нейромереж у цілісний психологічний профіль. Практичне значення

результатів визначається можливістю їх використання для розроблення психодіагностичного інструментарію, програм психологічної допомоги та рекомендацій щодо формування цифрової гігієни у активних користувачів нейромереж.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованого психологічного профілю, проведенням лонгітюдних досліджень динаміки психологічних змін в осіб, що розпочинають активне використання нейромереж, а також з розробленням практичних рекомендацій щодо психологічно безпечного використання систем штучного інтелекту.

Література

1. Андрощук Г. О. Рівень довіри і ставлення до штучного інтелекту: аналіз результатів досліджень. Часопис Київського університету права. 2021. № 3. С.195-201.
2. Huynh M.-T. A. T. In generative artificial intelligence we trust: unpacking determinants and outcomes for cognitive trust. *AI & SOCIETY*. 2025. Т. 40(8):5849-5869. URL: <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02378-8>.
3. Li Y., Wu B., Huang Y., Luan S. Development of trustworthy artificial intelligence: Insights from interpersonal and human-AI trust research. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382693>.
4. Epley N., Waytz A., Cacioppo J. T. On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*. 2007. Vol. 114 (4). P. 864-886. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.864>.
5. Яворський М. В. Психологічні детермінанти довіри до штучного інтелекту. Ментальне здоров'я. 2025. № 4 URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.42>.
6. Carr N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York : W. W. Norton & Company, 2020.
7. Sundar S. S. *The MAIN Model: A Heuristic Approach to Understanding Technology Effects on Credibility*. Digital Media, Youth, and Credibility. 2008.
8. Bender E. M., Gebru T. et al. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *FACCT Conference Proceedings*. 2021.
9. Sparrow B., Liu J., Wegner D. M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. 2011. Vol. 333(6043). P. 776-778. URL: <https://10.1126/science.1207745>.
10. Gong C., Yang Y. The Google Effect on Memory: A Meta-Analytic Review of Media Effects of Intensive Internet Search. *Frontiers in Public Health*. 2024. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1332030>.
11. Ward A. F., Duke K., Gneezy A., Bos M. W. Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1086/691462>.
12. Ward A. F. People mistake the Internet's knowledge for their own // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118(43). URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.2105061118>.
13. Doshi D., Hauser O. Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*. 2024. Vol. 10(28). URL: <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>.
14. Miller A. I. *The Artist in the Machine: The World of AI-Powered Creativity*. Cambridge : MIT Press, 2019. Vol. 21 (3). URL: <https://doi.org/10.1007/s10710-020-09392-3>.
15. Klein C. R., Klein R. The Augmented Hollow Mind: Why Foundational Knowledge Is Indispensable in the Age of AI. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2025. URL: <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1719019>.
16. Vannucci A., Flannery K. M., Ohannessian C. M. Social media use and anxiety in emerging adults // *Journal of Affective Disorders*. 2017. Vol. 207. P. 163-166.
17. Riedl R. On the biology of technostress: Literature review and research agenda. *DATA BASE for Advances in Information Systems*. 2013. Vol. 44(1). P. 18-55.
18. Litan D.-E. The impact of AI-generated technostress on quality of life: The mediating role of positive and negative affect. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15(4). URL: <https://doi.org/10.3390/bs15040552>.
19. Zhang T., Tong Q. The Technostress of ChatGPT Usage: How Do Perceived AI Characteristics Affect User Discontinuous Usage Through AI Anxiety and User Negative Attitudes? *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2024.
20. Turkle S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York : Basic Books, 2017.
21. Carr N. Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*. 2008. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>



УДК 005.7:373.5]:004.738.5:659.4(477.63)

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ PR-ДІЯЛЬНОСТІ
КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ЛІЦЕЙ №23» КАМ'ЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

Зачепило Богдан, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглядаються особливості організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності Комунального закладу «Ліцей №23» Кам'янської міської ради. Окреслено основні напрями PR-діяльності, що реалізуються в закладі, зокрема інформаційно-комунікаційну політику, взаємодію з громадськістю, розвиток партнерських зв'язків, а також використання цифрових інструментів комунікації. Особливу увагу приділено застосуванню сучасних веборієнтованих засобів формування позитивного іміджу закладу освіти. Визначено, що ключовими інструментами PR-діяльності є офіційний веб-сайт ліцею, сторінки у соціальних мережах (зокрема Facebook та Instagram), електронні розсилки, онлайн-новини, фотозвіти та відеоконтент про освітні події. Підкреслено, що саме системне та регулярне оновлення веб-сайту, оперативне інформування про досягнення учнів і педагогів, висвітлення участі у конкурсах сприяють формуванню відкритого, прозорого й позитивного іміджу закладу. Узагальнено, що впровадження сучасних управлінських підходів і цифрових комунікаційних інструментів сприяє підвищенню конкурентоспроможності ліцею, зміцненню його позитивного іміджу та розширенню партнерських зв'язків із громадськістю.

Ключові слова: ліцей, PR-діяльність, комунікаційна політика, веб-сайт, прес-реліз, Facebook, Instagram, Event-маркетинг.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітньої галузі особливого значення набуває ефективна PR-діяльність закладів загальної середньої освіти. Вона спрямована на формування позитивного іміджу закладу, налагодження партнерської взаємодії між адміністрацією, педагогічним колективом, учнями, батьками та громадськістю, а також реалізації відкритості й прозорості освітнього процесу. Організаційно-управлінське забезпечення PR-діяльності є важливим чинником конкурентоспроможності сучасного закладу освіти, особливо в умовах цифровізації суспільства та розвитку інформаційного простору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності закладів освіти активно досліджується у вітчизняній педагогічній та управлінській науці. Так, теоретичні засади управління освітніми організаціями та формування позитивного іміджу закладу освіти висвітлено у працях В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Олійника, Т. Сорочан та інших. Дослідники наголошують на необхідності впровадження сучасних управлінських технологій, розвитку комунікативної культури керівника та створення відкритого інформаційного середовища закладу освіти.

Питання PR-діяльності та освітнього маркетингу розкрито у наукових працях Г. Почепцова, В. Королько, Н. Драгомирецької, О. Зернецької, С. Квіта. Науковці визначають PR як систему стратегічних комунікацій, спрямовану на формування довіри, підтримку позитивної репутації установи та забезпечення ефективної взаємодії із суспільством. Особливу увагу дослідники приділяють ролі інформаційно-комунікаційних технологій та соціальних мереж у процесі формування іміджу сучасного закладу освіти.

Окремі аспекти організації PR-комунікацій у закладах освіти розглядали Н. Коломінський, Л. Карамушка, В. Кремень, які підкреслювали значення управлінської компетентності керівника закладу освіти та необхідність розвитку партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Проблематика цифровізації освітнього середовища та використання сучасних медіа-ресурсів у PR-діяльності закладів освіти висвітлена у дослідженнях В. Бикова, О. Спіріна, М. Шишкіної. Науковці акцентують увагу на необхідності створення єдиного інформаційного простору закладу освіти, активного використання офіційних веб-сайтів, соціальних мереж та електронних платформ для забезпечення відкритості й доступності інформації.

Аналіз наукових джерел свідчить, що більшість досліджень присвячена загальним питанням освітнього менеджменту, формуванню іміджу закладу освіти та розвитку комунікаційної політики. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності конкретних закладів загальної середньої освіти в умовах сучасних суспільних викликів, цифровізації та конкурентного освітнього середовища.

Мета статті полягає у вивченні стану організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності Комунального закладу «Ліцей № 23» Кам'янської міської ради, визначенні основних напрямів реалізації комунікаційної політики закладу.

Виклад основного матеріалу. Організаційно-управлінське забезпечення PR-діяльності закладу включає систему управлінських дій, спрямованих на планування, координацію, реалізацію та контроль комунікаційної політики закладу освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє адміністрація закладу, яка забезпечує створення позитивного інформаційного середовища, підтримує комунікацію із соціальними партнерами та організовує взаємодію з громадськістю. Аналіз діяльності Комунального закладу «Ліцей № 23» Кам'янської міської ради свідчить, що педагогічний колектив освітньої організації активно використовує сучасні інформаційно-комунікаційні технології для реалізації PR-функцій. Зокрема, заклад має офіційний веб-сайт [1], який виступає своєрідною електронною візитівкою закладу в мережі Інтернет, а також є важливим засобом формування його позитивного іміджу та популяризації освітніх послуг. Веб-сайт ліцею виконує три основні функції: представницьку, інформаційну та комунікаційну. Провідне значення належить саме інформаційній функції, яка передбачає поширення відомостей про специфіку діяльності закладу освіти, сучасні освітні стандарти, навчальні програми й плани, що реалізуються в освітньому процесі, інформацію про педагогічний колектив, історію розвитку школи, її сучасні здобутки та інші аспекти діяльності. На веб-сайті закладу освіти розміщено фотографії та відеоматеріали, які доповнюють і наочно відображають подану інформацію. Використання візуального контенту є важливим засобом комунікації закладу освіти з громадськістю, оскільки фото- та відеоматеріали сприяють приверненню уваги аудиторії та підвищують ефективність сприйняття інформації.

Пресрелізи дають змогу детально та логічно висвітлювати важливі події й досягнення закладу освіти, що сприяє підвищенню їх значущості та кращому розумінню серед цільової аудиторії. Пострелізи, своєю чергою, забезпечують можливість аналізу проведених заходів та узагальнення отриманих вражень, що дозволяє закладу освіти отримувати зворотний зв'язок і вдосконалювати подальші комунікаційні ініціативи [1]. Систематичне та змістовне оприлюднення новин, пресрелізів і пострелізів свідчить про належний рівень організації PR-діяльності та ефективне управління комунікаційними процесами в закладі освіти.

На офіційному сайті ліцею також представлено розгорнуту та структуровану інформацію про педагогічний колектив, що є важливим елементом формування відкритого й прозорого іміджу закладу освіти. Зокрема, подано відомості про освітній рівень учителів, їхню кваліфікаційну категорію, педагогічний стаж, професійні досягнення, участь у конкурсах, сертифікаціях та методичній роботі. Такий формат презентування даних дозволяє не лише ознайомити батьків, учнів і громадськість із кадровим потенціалом ліцею, але й підкреслює високий рівень професійної підготовки педагогів. Окрему увагу приділено індивідуальним досягненням учителів, їхньому внеску в розвиток інноваційних підходів до навчання та впровадження сучасних освітніх технологій. Крім того, на сайті часто висвітлюються новини про участь педагогів у конференціях, тренінгах, вебінарах і професійних спільнотах, що демонструє їхню постійну готовність до професійного зростання. Таким чином, інформація про педагогічний колектив виконує не лише інформативну, але й іміджеву функцію, сприяючи підвищенню довіри до закладу освіти [1].

На шкільному веб-сайті розташований веб-розділ, призначений для батьків. Він містить різнопланову інформацію щодо подій та ініціатив, пов'язаних із батьківською громадськістю, зокрема відомості про проведення батьківських зборів, зустрічей, бесід, конкурсів, спортивних змагань та інших заходів, до яких залучаються батьки. Окрім цього, тут розміщуються актуальні оголошення, рекомендації психологічного характеру, а також інша корисна інформація, важлива для ефективної взаємодії закладу освіти з батьківською спільнотою [1].

Наявність офіційного веб-ресурсу забезпечує відкритість діяльності ліцею та сприяє формуванню позитивного іміджу серед громадськості. Дизайн сайту характеризується ергономічністю, що передбачає зручність навігації, доступність і читабельність інформаційного наповнення, інтерактивність, наявність карти сайту та пошукових функцій. Важливе значення має також якісний, змістовний і регулярно оновлюваний контент.

Окрім офіційного веб-сайту, у ліцеї активно застосовуються й інші PR-технології, спрямовані на формування позитивного іміджу закладу освіти, забезпечення ефективної комунікації з громадськістю та популяризацію освітньої діяльності. Одним із найбільш дієвих інструментів є використання соціальних мереж.

Заклад освіти має групи та сторінки в соціальних мережах (Facebook, Instagram), де користувачі можуть знайти потрібну інформацію, поставити питання і швидко отримати на нього відповідь. Таким чином, можна максимально наблизитися до молоді, їх мовою популяризувати освітню діяльність даного закладу. Публікації у соціальних мережах супроводжуються фото- та відеоматеріалами, що сприяє підвищенню зацікавленості аудиторії та створенню позитивного емоційного сприйняття освітньої установи [2;3].

Важливою складовою PR-діяльності ліцею є спеціальні заходи (Event-маркетинг), що передбачають організацію та проведення днів відкритих дверей, тематичних зустрічей, святкових заходів, благодійних акцій, конкурсів і конференцій. Такі заходи сприяють формуванню відкритого освітнього середовища, налагодженню партнерських відносин між педагогами, учнями, батьками та громадськістю, а також створюють можливість для презентації досягнень ліцею. Ефективною PR-технологією є висвітлення успіхів учнів і педагогів у конкурсах, олімпіадах, спортивних змаганнях та творчих проєктах. Поширення такої інформації сприяє підвищенню авторитету ліцею, зміцненню його репутації та формуванню позитивної громадської думки.

У закладі також використовуються засоби внутрішньої комунікації, зокрема інформаційні стенди, оголошення, електронні розсилки та групи у месенджерах. Це забезпечує оперативне поширення важливої інформації серед учасників освітнього процесу та підтримує постійний зворотний зв'язок із батьківською громадськістю. Крім того, адміністрація ліцею активно підтримує співпрацю з громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування та соціальними партнерами. Участь у спільних освітніх і соціальних проєктах сприяє розширенню комунікаційних можливостей закладу та підвищенню рівня його суспільного визнання.

Отже, комплексне використання різноманітних PR-технологій забезпечує ефективну інформаційну політику ліцею, сприяє формуванню його позитивного іміджу та зміцненню взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Керівник закладу координує інформаційну політику, забезпечує стратегічне планування комунікаційної діяльності, контролює якість інформаційного контенту та сприяє розвитку корпоративної культури.

Водночас аналіз стану організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності в ліцеї дозволяє виокремити певні проблеми. Серед них – недостатня системність PR-менеджменту, відсутність окремого фахівця з комунікацій, потреба в оновленні стратегії інформаційного просування закладу, а також необхідність підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників у сфері медіакомунікації. Крім того, актуальним залишається питання розширення взаємодії із засобами масової інформації та громадськими організаціями.

Вважаємо, що для підвищення ефективності PR-діяльності доцільно впровадити комплекс організаційно-управлінських заходів, зокрема:

- розроблення стратегії PR-розвитку ліцею;
- створення єдиного інформаційного простору;
- активізація діяльності в соціальних мережах;
- проведення систематичного моніторингу громадської думки;
- підвищення рівня медіаграмотності педагогічних працівників;
- залучення учнів та батьків до формування позитивного іміджу закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, стан організаційно-управлінського забезпечення PR-діяльності Комунального закладу «Ліцей №23» Кам'янської міської ради можна оцінити як достатньо ефективний та такий, що відповідає сучасним вимогам розвитку освітнього середовища. Заклад активно використовує інформаційні ресурси для забезпечення відкритості та популяризації своєї діяльності, однак потребує подальшого вдосконалення системи управління PR-комунікаціями. Ефективна PR-діяльність сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу освіти, зміцненню його позитивного іміджу та розвитку партнерських відносин із громадськістю.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному вивченні ефективності сучасних PR-технологій у діяльності закладів загальної середньої освіти, аналізі впливу цифрових комунікацій на формування позитивного іміджу закладу освіти, а також розробленні організаційно-управлінських моделей удосконалення PR-діяльності в умовах цифровізації освітнього середовища.

Література

1. Веб-сайт Комунального закладу «Ліцей №23» Кам'янської міської ради.
URL:<https://sites.google.com/kam23.ukr.education/licey23/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8?authuser=0>
2. <https://www.facebook.com/groups/2928637053890055/>
3. https://www.instagram.com/lyceum_23/



УДК 37.018.1:39(477)»17»

НАРОДНА ПЕДАГОГІКА XVIII СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ: ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФОЛЬКЛОРУ ТА ТРАДИЦІЙ

Зінченко Софія, 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, психології та менеджменту.

У статті розкрито особливості народної педагогіки XVIII століття як системи, що поєднує козацькі традиції та філософію «сродної праці» Г. Сковороди. Проаналізовано виховну роль фольклору, родини й громади в системі етнопедагогіки. Визначено шляхи інтеграції цього досвіду в сучасну освіту для формування національної ідентичності та психологічної стійкості молоді.

Ключові слова: народна педагогіка, етнопедагогіка, сродна праця, дитиноцентризм, фольклор, традиції.

Зростання уваги до національно-культурних цінностей, традицій українського народу та необхідність збереження духовної спадщини в умовах глобалізаційних процесів визначають актуальність даного дослідження. У сучасному освітньому просторі особливого значення набуває звернення до народної педагогіки як важливого джерела формування моральних якостей, національної свідомості, культурної ідентичності та духовного розвитку особистості. Народна педагогіка XVIII століття акумулювала виховний досвід українського народу, відображений у фольклорі, звичаях, обрядах і традиціях, які й сьогодні мають значний виховний потенціал. Осмислення етнопедагогічних ідей минулого сприяє пошуку ефективних шляхів використання народних традицій у сучасному виховному процесі та формуванню ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей народної педагогіки XVIII століття та визначенні виховного потенціалу фольклору й народних традицій у контексті сучасної етнопедагогіки.

Народна педагогіка XVIII століття – це історично сформована система емпіричних знань, ідеалів та виховних засобів, яка стала генетичним кодом сучасної етнопедагогіки. Цей період, позначений епохою Козаччини та Просвітництва, розглядається як етап найвищого розквіту традиційної виховної культури. Саме тоді педагогічна думка була нерозривно пов'язана з філософією кордоцентризму (філософією серця) та козацькою педагогікою, формуючи унікальний виховний ідеал, який сьогодні стає фундаментом для Нової української школи.

Термін «народна педагогіка» був введений у науковий обіг К. Ушинським, який теоретично і практично довів, що ця галузь народних знань є «золотим фондом» наукової педагогіки. Він підкреслював, що народність у вихованні є тією живою силою, яка забезпечує розвиток суспільства, його мови та історії [2; 7].

Етнопедагогіка як наука досліджує основні педагогічні поняття народу (догляд, виховання, самовиховання, привчання та повчання), дитину як об'єкт і суб'єкт виховання (від рідної дитини до сироти та однопітків), та виховний ідеал (формування особистості з високим рівнем самосвідомості, честі та гідності) [1].

Вершиною думки того часу є ідея «сродної праці». Г. Сковорода стверджував: виховувати – значить допомогти дитині знайти її природне покликання. Ця концепція є ідентичною сучасним підходам дитиноцентризму та індивідуальних освітніх траєкторій. Виховання базувалося на трьох принципах:

Природовідповідність. Виховання розглядалося як процес, що має йти за природою дитини. Це ідея, яку пізніше концептуалізував Г. Сковорода у вченні про «сродну працю» [1].

Антропоцентризм. У центрі уваги – гармонійний розвиток особистості.

Родинно-центрична модель. Родина як закритий інститут передачі «соціального спадку», а саме традицій, ремесл, вірувань. У цей період виховання базувалося на синтезі християнської етики, козацького лицарства та селянського прагматизму.

Система виховання у XVIII ст. мала чітку трирівневу структуру:

1. Родина. Закладання базових цінностей, моралі та перших трудових навичок. Виховання відбувалося через «звичаєву педагогіку», де кожна дія ставала звичкою – «другою натурою» людини.

2. Громада. Формування соціальної відповідальності через участь у толоках, обрядах та святах. Це розвивало те, що ми сьогодні називаємо Soft Skills – комунікацію та взаємодопомогу.

3. Козацька школа та братства. Рівень високої освіченості, лицарської етики та фізичного гарту. Козацька педагогіка готувала «людину-воїна» та «людину-громадянина», здатну захистити рідну землю.

Фольклор – це «дидактика без підручників», де казка вчить критичному мисленню через метафору, прислів'я – логіці та лаконічності, а пісня – емоційній стійкості. Це інструменти, які активізують підсвідомість дитини набагато ефективніше за сухі інструкції.

Фольклор XVIII ст. виконував роль транслятора суспільного досвіду, де кожен жанр мав свою дидактичну функцію:

- Аксіологічна функція. Казки, легенди та балади формували систему етичних координат (добро/зло, справедливість/кривда) [1].

- Етнопсихологічна функція. Колискові та дитячі забавлянки закладали основи мовної культури та емоційного інтелекту.

- Громадянське виховання. Історичні пісні та думи виховували державницьке мислення та готовність до захисту Батьківщини. Вони формували стоїцизм – здатність гідно зустрічати труднощі та смерть.

Окрім цього використовувалися жарти, анекдоти та «сміхову культуру» як засіб психологічного захисту та зняття соціальної напруги, формуючи оптимістичний світогляд.

У XVIII ст. через думи та пісні виховувався тип «людини-воїна» та «людини-громадянина». Це був механізм самозбереження нації. Сьогодні цей досвід критично важливий для формування оборонної свідомості та розуміння державних пріоритетів.

Традиції та обряди у XVIII ст. були формою педагогічного програмування поведінки. Виховання етики побуту відбувалося через залучення дитини до «хатніх» справ у формі поступового ускладнення завдань. Акцент ставили і на екологічному вихованні. Традиційна шана до землі, води та лісу формувала стійку екологічну свідомість, що сьогодні є критично важливим аспектом сталого розвитку [5]. Також важливим було на той час і естетичне виховання за допомогою прикладів народного мистецтва, яке розвивало відчуття гармонії та національного стилю.

Традиція XVIII ст. працювала як соціальний алгоритм. Участь у толоках, обрядах та святах вчила дитину комунікації, субординації та взаємодопомозі. Це те, що ми зараз називаємо розвитком Soft Skills.

Народна іграшка XVIII століття була не просто предметом розваги, а складним дидактичним інструментом, що кодував соціальні ролі та світоглядні установки. Гра виступала як перехідний місток від біологічної істоти до соціальної особистості.

Науковці виділяють три рівні впливу гри: фізичний, когнітивний та соціальний. Фізичному розвитку сприяли рухливі ігри. Наприклад такі як «Довга лоза», «Кіт і миша», розвивали спритність, координацію та витривалість, що було критично для майбутнього козака чи хлібороба.

Лічилки, гіврки та інтелектуальні ігри розвивали когнітивні функції, а саме пам'ять, математичні здібності та логіку. Соціалізацію розвивали рольові ігри. Ігри, такі як «весілля», «гості» чи «козаки», дозволяли дитині безболісно приміряти на себе дорослі ролі, засвоюючи етикет та правила субординації [3].

Іграшки на той час мали певну семантику. Лялька-мотанка виступала як архетип матері-родоначальниці. У ляльки було відсутнє обличчя. Замість нього був сакральний хрест, яка оберігала психіку дитини від «зурочення» та стимулювала уяву [4]. Глиняні свистунці окрім розваги, виконували роль музичних інструментів, розвиваючи слух та дихальну систему. Хлопчики з раннього віку грали дерев'яною зброєю, яка була схожою на справжню шаблю та готувалися до лицарського служіння.

Формування особистості у XVIII столітті було спрямоване на виховання конкретного психотипу, який дозволяв нації виживати в умовах бездержавності та постійних воєнних загроз. На той час під час виховання дитини робили акцент на таких рисах характеру:

- Волелюбність. Генетична неприязнь до деспотії, що виховувалася через козацьке право та самоврядування. Виховний ідеал – вільна людина, яка підкоряється лише закону та Богу.

- Індивідуалізм та господарність. Культ «свого хутора» виховував відповідальність за власну землю. На відміну від колективістських моделей сусідніх народів, українська педагогіка акцентувала на особистій ініціативі.

- Естетизм та кордоцентризм. Світосприйняття «серцем». Побут українця був глибоко естетизований: від білої хати з розписом до вишитої сорочки. Це виховувало людину з тонким відчуттям краси та гармонії.

Сьогодні досвід XVIII століття є ресурсом для оновлення національної школи. Його інтеграція в НУШ полягає у використанні народних ігор для фізичної та емоційної розрядки, а також фольклорних сюжетів для аналізу життєвих ситуацій. Етнопедагогічні методи мають психотерапевтичний ефект, оскільки дають дитині відчуття належності до «сильного роду», що критично важливо для психологічної стійкості в часи криз. А відтворення педагогічних ідей того часу сприяє формуванню національної ідентичності та допомагає протидіяти культурній асиміляції й глобалізаційним викликам [6].

Отже, народна педагогіка XVIII століття є цілісною, самодостатньою системою, яка завдяки своїй гуманістичній спрямованості залишається актуальним інструментом формування гармонійної особистості в сучасному просторі. Етнопедагогіка – це міст між минулим досвідом та майбутнім успіхом нації. Досвід XVIII століття доводить: найуспішніше виховання відбувається тоді, коли воно спирається на національний ґрунт.

Література

1. Етнопедагогіка : навч.-метод. посіб. / уклад. О. Б. Коссак. Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2023. 174 с. URL: <https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/18707/1/Посібник%20Етнопедагогіка%201.pdf> (дата звернення: 18.04.2026).
2. Козацька педагогіка як засіб формування креативної особистості. На Урок: освітній проєкт. URL: <https://naurok.com.ua/kozacka-pedagogika-yak-zasib-formuvannya-kreativno-osobistosti-58867.html> (дата звернення: 18.04.2026).
3. Народна педагогіка про особистість, її розвиток, формування і соціалізацію. Всеосвіта: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/narodna-pedahohika-pro-osobystist-ii-rozvytok-formuvannya-i-sotsializatsiiu-561888.html> (дата звернення: 18.04.2026).
4. Народні символи України. Освіта.ua: веб-сайт. URL: <https://surl.li/nlxxdb> (дата звернення: 18.04.2026).
5. Народні традиції ставлення до природи як метод екологічного виховання, особливо серед молоді. Ukraine-OSS: веб-сайт. URL: <https://ukraine-oss.com/narodni-tradycziyi-stavlennya-do-prirody-yak-metod-ekologichnogo-vyhovannya-osoblyvo-sered-molodi/> (дата звернення: 18.04.2026).
6. Особливості стародавнього оберегу ляльки-мотанки. ТК-Компані: веб-сайт. URL: <https://tk-company.com.ua/uk/osoblivosti-starodavnogo-oberegu-lyalki-motanki/> (дата звернення: 18.04.2026).
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Енциклопедія Сучасної України / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2021. URL: <https://esu.com.ua/article-71227> (дата звернення: 18.04.2026).



УДК 37.017:17.022.1

РОЛЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Каїка Інна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти II 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 розкрито значення духовно-морального виховання у формуванні особистості в умовах сучасних суспільних викликів. Проаналізовано роль моральних цінностей, національних традицій, культурної спадщини та виховного впливу освітнього середовища у становленні духовно зрілої особистості. Обґрунтовано необхідність посилення уваги до духовно-морального виховання молодого покоління як важливої умови розвитку суспільства та збереження національних цінностей.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, особистість, моральні цінності, духовність, виховання молоді, національні традиції, гуманістичне виховання.

Постановка проблеми. Сьогодні наше суспільство переживає загальнодержавну нестабільність, яка проявляється у вигляді політичних негараздів, економічної та політичної кризи, що охоплює всі сторони суспільного життя. Відмова від принципів моралі, підміна цінностей є характерними рисами цих явищ. Без духовно-моральних засад не може нормально існувати і розвиватися суспільство. Система

цінностей й традиції склалися протягом багатьох століть, вбираючи в себе досвід поколінь, під впливом історії, природи, географічних особливостей території, умов життя, побуту, взаємодії, загальних бід, праць і звершень, віри, культурної творчості та мови. Народи нашої країни мають багатовіковий досвід спільного життя і співпраці, що осмислюється як спільність долі на рідній землі. Український народ об'єднаний вірністю пам'яті предків, які заповіли наступним поколінням любов і повагу до Батьківщини, віру в добро і справедливість. Актуальність проблеми духовного виховання підростаючого покоління пов'язана з тим, що в сучасному світі людина живе і розвивається, оточена безліччю різноманітних джерел сильного впливу на нього, як позитивного, так і негативного характеру, які постійно впливають на незміцнілий інтелект і почуття молодшої людини, на сферу моральності.

Мета дослідження полягає в аналізі ролі духовно-морального виховання у формуванні особистості та визначенні його значення в умовах сучасного суспільного розвитку.

Сучасне суспільство перебуває в стані глибокої кризи. Був загублений той духовний стрижень, який багато століть запалював життя в серцях людей. Тепер для виходу з цієї кризи слід зайнятися насамперед питаннями виховання. І саме виховання, а вже потім освіти. Проблемі духовно-морального виховання у формуванні особистості присвячені наукові розвідки сучасних українських науковців, таких, як В. Андрущенко, І. Бех [1], М. Боришевський [2], В. Воропаєва [3], С. Гусакивська [4], Джигун Л. В., Цвяк Л. В. [5], С. Мукомел [6], Пірен М., Ребало В. [7] та інші. У працях учених висвітлено питання духовного розвитку особистості, формування моральних цінностей, громадянської свідомості, національної ідентичності та гуманістичних засад виховання в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Безумовно, сімейне виховання відіграє провідну роль у формуванні морального стрижня особистості, однак і заклади освіти повинні активно брати участь в процесі становлення особистості. Сімейні і громадські традиції є основоположними елементами в процесі морального виховання і формування чіткої громадянської позиції у підростаючого покоління. Однак не можна забувати і про освітні установи, де людина проводить багато часу і формується як особистість [8, с. 130-134]. Одна з проблем сучасної освіти полягає в тому, що в процесі виховання не дотримується історична спадкоємність поколінь. Освіта сама по собі не гарантує високого рівня духовно-моральної вихованості підростаючого покоління.

Освіта не може розглядатися опосередковано від духовно-моральних цінностей. В цілому, духовно-моральне виховання, орієнтоване на досягнення певного ідеалу, тобто образу людини, що має пріоритетне значення для суспільства в конкретно-історичних соціокультурних умовах [8, с. 130-134]. Студенти – це майбутнє країни. Головним активом нації є громадяни. Якщо громадяни країни є патріотами, чесними і щирими особистостями, нація буде прогресувати швидшими темпами. Виходячи з цього, існує необхідність постійного вдосконалення процесів духовно-морального виховання в закладах освіти, які б впливали на формування громадянської позиції студентства. Багата культурна й духовна спадщина нашого минулого практично залишається незатребуваною. Молоде покоління на сьогоднішній день, на жаль, має дуже слабе уявлення про моральну культуру українського народу на прикладах з історичного минулого нашої Батьківщини. Широке поширення серед молоді отримують наркотики, насильство, а моральні і культурні цінності відходять на задній план. Це не означає, що потрібно сліпо повернутися до минулого, і слідувати давнім традиціям і моральним нормам. Однак для гармонійного розвитку сучасної особистості необхідно залучати молодь до скарбів духовної культури українського народу. Під духовно-моральним вихованням розуміється передача студентам тих знань, які формують їх моральність на основі традиційної для країни духовності, формування досвіду поведінки і життєдіяльності на базі духовно-моральних цінностей, вироблених християнською культурою протягом двох тисячоліть. Духовно-моральне виховання, будучи стрижнем формування громадянської позиції особистості, громадянина і патріота своєї країни, є невід'ємною частиною загального освітнього процесу, здійснюваного в системі вітчизняної освіти [5, с. 26-31]. Традиційна педагогіка вважає за необхідне цілеспрямовано розвивати у молодих людей прояви духовності, а точніше – її світлу сторону, орієнтовану на доброту, любов, істину, повагу до інших людей, співчуття, що відповідає православним ціннісним орієнтаціям, визначальний сенс життя людини як безперервне духовно-моральне його вдосконалення. Вчена С. Мукомел вважає, що духовно-моральне виховання особистості громадянина – педагогічно-організований процес засвоєння і прийняття базових національних цінностей, що мають ієрархічну структуру і складну організацію. Носіями цих цінностей є: громадяни, держава, родина, культурно-територіальні громади, традиційні релігійні об'єднання, світове співтовариство тощо [6].

Особлива роль у становленні особистості належить юності. Саме в студентському віці закладені в дитинстві базові основи загальної моральності набувають вигляду моральних переконань і принципових

позицій. Отже, однією з найважливіших задач організації вищої освіти є формування у молодих людей не лише стійких морально-духовних переконань, а й активної громадянської позиції [9, с. 151–157]. Формування моральних переконань у студентів є найважливішим соціально-педагогічним завданням, вирішення якого пов'язане з долученням студентської молоді до моральних цінностей, які, будучи усвідомленими і осмисленими, стануть згодом для молодих людей міцною основою життєдіяльності [2, с. 144–150]. У особистості в процесі її формування, розвитку й становлення, в першу чергу, повинні бути проявлені загальнолюдські, загальнокультурні цінності, такі як милосердя, співчуття, прагнення допомогти, терпіння, витримка, доброта тощо. На жаль, глибока духовна криза, що охопила сьогодні світове співтовариство не сприяє формуванню високих моральних якостей особистості. Все частіше в новинах зустрічаються сюжети про байдужість, індивідуалізм, про жорстоке поводження з тваринами, про залучення підлітків в різні сектантські об'єднання, про розпад традиційного інституту сім'ї та втратою пов'язаних з ним цінностей. Ситуацію погіршує зростаюча зайнятість батьків, які не мають можливості проводити багато часу з дітьми. У цих умовах в багато разів зростає роль викладача, вчителя, вихователя, здатного сформувати і стійкий моральний потенціал, і активну громадянську позицію, з якими молода людина увійде в життя. Можна стверджувати, що педагоги в усі часи визначали майбутнє, формуючи погляди багатьох поколінь [4, с. 120–126].

Сучасне суспільство потребує підготовки широко освічених, високоморальних людей, що володіють не тільки знаннями, а й чудовими рисами особистості. Сьогодні актуальним є пошук шляхів вирішення складного завдання: формування людини з стійкою системою духовно-моральних орієнтирів, з активною громадянською позицією, яка шанобливо відноситься до минулого і сучасного своєї країни, відчуває відповідальність за свої вчинки, за долю своєї країни. Духовно-моральне виховання особистості – це інтегральний, стратегічний, інтелектуальний ресурс суспільства, питання його збереження і єдності. Завдання духовно-морального виховання – формування стійкої громадянської позиції студентської молоді – полягає в тому, щоб соціально необхідні вимоги суспільства були перетворені у внутрішні стимули особистості кожної людини, такі як: честь, совість, гідність, обов'язок, справедливість і порядність.

Література

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150.
3. Воропаєва В. Г. Формування духовних цінностей як субстанційна основа становлення особистості в умовах кризового соціуму. *Соціальні технології*. 2011. № 51. С. 364–373.
4. Гусаківська С. С. Духовні цінності у формуванні особистості майбутнього вихователя ДНЗ. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ, т. XIII, ч. 4. 2011. С. 120–126.
5. Джигун Л. В., Цвяк Л. В. Духовно-моральні цінності і орієнтація особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 26–31.
6. Мукомел С. А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2005. 20 с.
7. Пірен М., Ребкало В. Духовність особистості – основна цінність демократичного суспільства. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2011. Вип. 2. С. 228–236.
8. Попович Н. М. Зміст і структура професійно-особистісного досвіду. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 130–134.
9. Сокур'янська Л. Г. Духовний світ сучасного студентства: теоретичні підходи та категоріальний апарат дослідження. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2012. № 993. Вип. 29. С. 151–157.



УДК 327.82:008](510)

КУЛЬТУРНА ДИПЛОМАТІЯ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ КНР

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

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті проаналізовано роль культурної дипломатії у сучасній зовнішньополітичній стратегії Китайської Народної Республіки. Розглянуто теоретичні підходи до визначення поняття культурної дипломатії та її зв'язок із концепцією «м'якої сили». Визначено основні напрями культурного впливу Китаю на міжнародній арені, серед яких діяльність Інститутів Конфуція, міжнародні культурні заходи, освітні програми, медіа та кінематограф. Особливу увагу приділено ініціативі «Один пояс – один шлях» як платформі для розвитку гуманітарного співробітництва та міжкультурного діалогу. Досліджено особливості китайської моделі «м'якої сили», її переваги та суперечності. Встановлено, що культурна дипломатія є важливим інструментом формування позитивного міжнародного іміджу КНР та зміцнення її позицій у світі.

Ключові слова: культурна дипломатія, м'яка сила, зовнішня політика, Інститути Конфуція, міжнародні відносини, публічна дипломатія, міжкультурний діалог.

Метою дослідження є визначення особливостей культурної дипломатії Китайської Народної Республіки, аналіз її основних інструментів та механізмів, а також оцінка ролі культурної дипломатії у реалізації сучасної зовнішньополітичної стратегії КНР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика культурної дипломатії є предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний внесок у розвиток концепції «м'якої сили» зробив американський дослідник Дж. Най, який визначив культуру, політичні цінності та зовнішню політику як основні інструменти впливу держави у міжнародному середовищі [4]. Представники реалістичного напрямку, зокрема Г. Моргентау, розглядали дипломатію переважно крізь призму сили та національних інтересів [3]. Натомість представники ліберального та конструктивістського підходів наголошували на важливості міжкультурної взаємодії та ролі суспільства у формуванні міжнародного іміджу держави.

Українські дослідники Н. Мусієнко, О. Розумна, Г. Шамборовський, Т. Черненко та інші розглядають культурну дипломатію як інструмент формування позитивного образу держави та розвитку міжнародного співробітництва. Особливості культурної дипломатії КНР досліджуються у працях сучасних фахівців із міжнародних відносин і китаєзнавства, які аналізують діяльність Інститутів Конфуція, міжнародні культурні проекти Китаю та роль ініціативи «Один пояс – один шлях» у поширенні китайського впливу у світі.

Виклад основного матеріалу. У XXI столітті культурна дипломатія стала одним із ключових інструментів реалізації зовнішньої політики держав. У сучасних міжнародних відносинах все більшого значення набувають не лише економічні чи військові ресурси, а й здатність держави формувати позитивне сприйняття власної культури, цінностей та політичної моделі. Саме тому концепція «м'якої сили» відіграє важливу роль у зовнішньополітичній стратегії багатьох країн, зокрема Китайської Народної Республіки.

Китай активно використовує культурну дипломатію для посилення власного міжнародного впливу. Одним із головних напрямів цієї політики є популяризація китайської мови та культури через мережу Інститутів Конфуція. Ці культурно-освітні центри функціонують у багатьох країнах світу та здійснюють викладання китайської мови, організовують культурні заходи, виставки, фестивалі, конференції та програми академічного обміну. Інститути Конфуція сприяють розвитку міжкультурного діалогу та формуванню позитивного образу Китаю за кордоном [2].

Водночас діяльність Інститутів Конфуція неодноразово ставала предметом дискусій у міжнародному середовищі. Деякі держави розглядають їх не лише як освітні установи, а й як інструменти політичного впливу КНР. Через це в окремих країнах було закрито частину таких центрів або посилено контроль за їх діяльністю. Незважаючи на критику, Інститути Конфуція залишаються одним із найефективніших інструментів китайської культурної дипломатії.

Значне місце у зовнішньополітичній стратегії Китаю займає ініціатива «Один пояс – один шлях». Хоча ця ініціатива здебільшого асоціюється з економічним співробітництвом та розвитком інфраструктури, вона також має потужний культурний вимір. У межах ініціативи реалізуються освітні програми, наукові обміни, міжнародні форуми, мистецькі заходи та культурні фестивалі. Китай активно використовує історичний образ Великого шовкового шляху як символу міжкультурного обміну та мирного співіснування народів [1].

Важливим елементом культурної дипломатії КНР є просування традиційної китайської культури. Китай організовує міжнародні виставки, фестивалі китайського мистецтва, покази національного одягу, майстер-класи з каліграфії, музики та бойових мистецтв. Такі заходи дозволяють іноземній аудиторії ознайомитися з культурною спадщиною Китаю та сприяють формуванню позитивного ставлення до держави.

Окрему роль у системі культурної дипломатії КНР відіграють медіа та інформаційні ресурси. Китайські державні інформаційні агентства та телеканали активно розширюють свою присутність у світі, поширюючи інформацію різними мовами. Такі медіа, як Xinhua, China Daily та CCTV, формують китайський погляд на міжнародні події та сприяють просуванню офіційних наративів КНР. Разом із тим контроль держави над інформаційним простором та обмеження свободи слова нерідко стають причиною критики з боку міжнародної спільноти.

Китайська модель «м'якої сили» має власну специфіку. На відміну від західних держав, де важливу роль у культурній дипломатії відіграють громадські організації та незалежні інституції, у КНР більшість культурних проєктів контролюється державою. Це дозволяє Китаю ефективно координувати міжнародну культурну діяльність, однак одночасно створює ризики сприйняття такої політики як пропаганди.

Важливим інструментом культурного впливу КНР є освітня дипломатія. Китай надає стипендії іноземним студентам, розвиває міжнародні освітні програми та залучає молодь до навчання у китайських університетах. Таким чином формується нове покоління фахівців, які знайомі з китайською культурою, мовою та політичною системою. Це сприяє зміцненню міжнародних контактів та розвитку гуманітарного співробітництва.

Крім того, Китай активно використовує туризм як елемент культурної дипломатії. Розвиток туристичної інфраструктури, популяризація історичних пам'яток та культурної спадщини сприяють збільшенню кількості іноземних туристів і формуванню позитивного образу держави. Культурні маршрути, музеї, історичні пам'ятки та традиційні свята є важливими складовими культурного позиціонування КНР у світі.

Отже, культурна дипломатія КНР є комплексною системою інструментів та механізмів, спрямованих на посилення міжнародного впливу Китаю. Використовуючи культуру, освіту, медіа та міжнародні гуманітарні проєкти, Китай прагне зміцнити власний міжнародний авторитет та сформувати позитивне ставлення до себе у світі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, культурна дипломатія є важливою складовою сучасної зовнішньополітичної стратегії Китайської Народної Республіки. КНР активно використовує інструменти «м'якої сили» для формування позитивного міжнародного іміджу, розвитку міжкультурного діалогу та зміцнення власних позицій у світі. Основними механізмами культурного впливу виступають Інститути Конфуція, міжнародні культурні проєкти, освітні програми, медіа та ініціатива «Один пояс – один шлях».

Разом із тим китайська модель культурної дипломатії має певні суперечності, пов'язані з високим рівнем державного контролю, звинуваченнями у пропаганді та обмеженням свободи слова. Попри це Китай продовжує активно розширювати власний культурний вплив та залишається одним із найактивніших учасників глобальної культурної дипломатії.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні китайської моделі культурної дипломатії з моделями інших держав, а також у дослідженні впливу культурної дипломатії КНР на міжнародні відносини у різних регіонах світу.

Література

1. Ініціатива «Один пояс – один шлях» [Електронний ресурс] // Belt and Road Initiative. Режим доступу: <https://eng.yidaiyilu.gov.cn/> (дата звернення: 12.05.2026).
2. Інститути Конфуція [Електронний ресурс] // Confucius Institute Headquarters (Hanban). Режим доступу: <https://www.chinese.cn/> (дата звернення: 12.05.2026).
3. Morgenthau H. Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace. New York: McGraw-Hill Education, 2006. 752 p.
4. Nye J. Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York: Public Affairs, 2004. 191 p.



УДК 159.922.7-053.6:316.613.434

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Квелінська Ірина, 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 розглянуто психологічні особливості прояву агресивності у підлітків як актуальної проблеми сучасної психологічної науки. Проаналізовано основні теоретичні підходи до вивчення агресивності, визначено сутність поняття «агресивність» та специфіку її прояву у підлітковому віці. Особливу увагу приділено віковим особливостям підліткового періоду, який характеризується емоційною нестабільністю, підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, потребою у самоствердженні та труднощами саморегуляції. Зазначено, що агресивність може проявлятися у вербальних, фізичних та непрямих формах, а також супроводжуватися підвищеним рівнем тривожності, конфліктності та емоційного напруження. У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей агресивності підлітків.

Ключові слова: агресивність, підлітковий вік, агресивна поведінка, саморегуляція, психологічний стан.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема агресивності у підлітків посідає важливе місце у сучасній психологічній науці, що зумовлено значним поширенням різних форм агресивної поведінки. У наукових дослідженнях агресивність розглядається як складний багатокомпонентний феномен, який охоплює поведінкові, емоційно-мотиваційні та когнітивні аспекти й може проявлятися як у відкритих формах насильницької поведінки, так і в опосередкованих формах психологічного тиску чи соціального відчуження.

Агресивність розуміється як інтегративна характеристика, яка формується під впливом взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників, зокрема особливостей виховання, соціального середовища, рівня емоційної регуляції та досвіду міжособистісної взаємодії. Вона може проявлятися в різних формах - від вербальної ворожості та дратівливості до фізичної агресії чи прихованих способів непрямого тиску на інших.

На відміну від агресії як ситуативного поведінкового акту, агресивність характеризує більш глибоку схильність особистості до агресивного реагування, яка визначає частоту, інтенсивність та спосіб прояву агресивної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Мета. Теоретично обґрунтувати психологічні особливості прояву агресивності у підлітків та емпірично дослідити взаємозв'язок між особистісними характеристиками підлітків, рівнем агресивності та рівнем розвитку емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення взаємозв'язків між агресивністю підлітків і емоційним інтелектом. У дослідженні взяли участь 50 підлітків віком від 11 до 15 років, що мешкають в м. Києві і навчаються в Ліцеї № 246.

Формування вибірки ґрунтувалося на принципах добровільної участі та анонімності. Залучення респондентів здійснювалося через довірчі контакти, що сприяло підвищенню відкритості відповідей і зниженню впливу соціально бажаних реакцій. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик.

Для організації емпіричного дослідження використовували методики: Для оцінки п'яти основних рис особистості, що включає шкали: екстраверсія, доброзичливість, свідомість, емоційна стабільність та відкритість до досвіду Ten-Item Personality Inventory (TIPI-UKR).

Для оцінки загального рівня самооцінки використана Шкала самооцінки Розенберга (українська адаптація).

Рівень агресивності досліджувався за допомогою тесту Басс-Даркі (англ. Buss - Durkee Hostility Inventory, BDHI) - адаптований для підлітків, для виявлення рівня агресивності.

Для визначення інтегрального рівня емоційного інтелекту і його рівнів використовували тест на емоційний інтелект (Н. Голл).

Проаналізовано взаємозв'язок особистісних характеристик підлітків із рівнем їх агресивності. Для обробки емпіричних даних застосовано методи описової статистики, кореляційного аналізу та t-критерій Стьюдента для оцінки міжгрупових відмінностей.

На основі комплексу з чотирьох валідних психодіагностичних методик отримано такі результати.

За методикою «Ten-Item Personality Inventory (TIPI-UKR)» у молодших підлітків: екстраверсія – 56 %, дружелюбність – 92 %, сумлінність – 80,0 %, емоційна стабільність – 48 %, відкритість досвіду – 72 %. У старших підлітків: 52 %, 44 %, 92,0 %, 44 %, 44 % відповідно. Встановлено переважання низького та середнього рівнів екстраверсії; сумлінність у молодших – переважно середній рівень (≈ 25 %) та частково високий (≈ 12 %), у старших – переважно низький; емоційна стабільність у старших хлопців низька (43,8 %); відкритість досвіду переважає на низькому рівні в обох групах.

За методикою Басс-Даркі у молодших підлітків: загальна агресивність – 36 % (низький), 32 % (середній), 32 % (високий); ворожість – 28 %, 48 %, 24 %; фізична агресія – 64 %, 36 %, 24 %; непрямая агресія – 40 %, 36 %, 24 %; негативізм – 52 %, 28 %, 20 %. У старших: 28 %, 52 %, 20 %; 44 %, 48 %, 8 %; 52 %, 32 %, 16 %; 60 %, 28 %, 20 %; 44 %, 40 %, 16 % відповідно. Встановлено, що високий рівень загальної агресивності частіше у молодших хлопців (45,5 %), тоді як у старших переважає середній рівень (56,3 %). Ворожість переважно середнього рівня у дівчат обох груп (57,1 % і 77,8 %), високі значення частіше у хлопців (27,3 % і 12,5 %). Фізична агресія вища у молодших, непрямая – більш виражена у молодших, негативізм здебільшого низький.

За шкалою Розенберга переважає середній рівень самооцінки: 57,1 % (молодші), 66,7 % (старші дівчата), 62,5 % (старші хлопці). Низький рівень: 14,3 %, 11,1 %, 18,8 % відповідно. Високий рівень – близько 24 % у всіх групах.

За методикою Н. Холла: у молодших підлітків низький рівень емоційного інтелекту – 76 %, середній – 20 %, високий – 4 %; у старших – 56 %, 48 %, 36 % відповідно. Загалом домінує низький рівень розвитку емоційного інтелекту, при відносно кращій сформованості емоційної регуляції та недостатньому розвитку емоційної обізнаності, самомотивації та емпатії.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущий обернений зв'язок середньої сили між загальною агресивністю та емоційною обізнаністю, а також інтегральним показником емоційного інтелекту. За t-критерієм Стьюдента достовірних відмінностей між групами не встановлено, що дозволяє розглядати вибірку як єдину генеральну сукупність.

Отримані результати свідчать, що емоційний інтелект є важливим чинником емоційної саморегуляції та стресостійкості, а також істотно пов'язаний із рівнем агресивності у підлітків.

У статті визначено, що на формування та прояв агресивності у підлітків впливають вікові психологічні особливості, емоційна нестабільність, сімейне виховання, соціальне оточення та вплив стресових ситуацій, зокрема умов війни. Встановлено, що підлітковий вік є сенситивним періодом для виникнення агресивних реакцій, що зумовлює необхідність розробки ефективних психолого-педагогічних заходів профілактики та корекції агресивної поведінки.

Література

1. Березовська Л. І., Юрков О. С. Психологія конфлікту: навч.-метод. посіб. Мукачєво: Мукачівський державний університет. 2016. 201 с. lib.mnau.edu.ua+5duikt.edu.ua+5duikt.edu.ua+5
2. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблеми агресивної поведінки особистості: навч. посіб. Чернігів: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.
3. Запущляк О. Вплив акцентуацій характеру на агресивність у підлітковому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хмельницький, 2006. 20 с.
4. Зеркалов Д.В. Безпека життєдіяльності: навч. посіб. Київ : Основа, 2016. 267 с.
5. Кісіль З.Р. Психологічні особливості агресивності у підлітковому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2015, В. 1. С. 32-40. <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1121/1/15kzrupv.pdf>
6. Ляшенко С. І., Остапенко О. А. Особливості агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Психологічні науки: теорія і практика*. 2022. № 4. С. 82–88. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/20223>
7. Ляш О. Психологічна профілактика агресивних проявів в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2006. 25 с
8. Сапій Х. Вплив емоційного інтелекту на вибір стратегій задоволення актуальних потреб. Кваліф. робота здобувача освіти другого рівня, спеціальність 052 психологія. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ Інститут управління, психології та безпеки, 2022. (Додаток Б.). 106 с.
9. Шкала самооцінки Розенберга. UIKPT, 2012, <http://tikhonova.com.ua/Scale11.pdf>.



УДК 376.37:[373.3.091.33-027.22:398

АДАПТАЦІЯ НАРОДНИХ ІГОР З ЛОГОПЕДИЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Кириленко 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 розглядається роль та місце адаптованих народних ігор у корекційно-розвивальному процесі початкової школи. Автор аналізує логопедичний потенціал українського ігрового фольклору, зокрема його вплив на розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання. Особливу увагу приділено методам модифікації ігрової діяльності для дітей із різними нозологіями, що дозволяє забезпечити їхню повноцінну участь у житті класу. На прикладі конкретних ігор продемонстровано, як поєднання етнопедагогічних традицій із сучасними інклюзивними стратегіями НУШ сприяє подоланню комунікативних бар'єрів та гармонізації міжособистісних стосунків у дитячому колективі.

Ключові слова: *Нова українська школа, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, народна гра, адаптація та модифікація, логопедичне спрямування, мовленнєві порушення, етнопедагогіка, корекційно-розвивальний процес, універсальний дизайн в освіті, асистент вчителя, логоритміка, мультисенсорний супровід.*

У сучасних умовах трансформації освітнього простору України особливого значення набуває пошук універсальних інструментів, що сприяють ефективній інклюзії дітей із особливими освітніми потребами. Мовленнєві порушення у молодших школярів часто стають бар'єром не лише у навчанні, а й у соціальній адаптації, що вимагає впровадження ігрових методик, які є природними для цього віку. Використання потенціалу української народної гри в межах Нової української школи дозволяє не лише реалізувати корекційно-логопедичні завдання, а й забезпечити етнокультурне виховання, створюючи єдине безпечне та стимулююче середовище для всіх учнів класу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична розробка способів адаптації традиційних народних ігор для корекції мовленнєвих порушень у дітей в інклюзивних класах. Робота спрямована на виявлення механізмів трансформації ігрового фольклору (ритміки, тексту, правил) відповідно до принципів універсального дизайну в освіті та індивідуальних можливостей учнів із ООП.

У контексті розбудови Нової української школи особливої актуальності набуває пошук інструментів, що гармонійно поєднують етнопедагогічні традиції з вимогами інклюзивної освіти. Народна гра, як історично сформований засіб виховання, володіє унікальним корекційним потенціалом. Для дітей із особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення, вона стає природним містком до комунікації, де емоційний комфорт знижує рівень тривожності та сприяє мовленнєвому розкріпаченню [1].

Процес адаптації народних ігор для інклюзивного освітнього середовища початкової школи базується на принципах *диференційованого підходу та універсального дизайну в освіті*. Це потребує від педагога не лише методичної гнучкості, а й глибокого розуміння психофізіологічних особливостей дітей із різними нозологіями. Центральним аспектом такої трансформації є редукція та структурне спрощення вербального компонента гри [4, с. 18].

Науково доведено, що фольклорні ігри («Подольночка», «Ой, на горі мак» тощо) функціонують як природні логоритмічні тренажери. Їхня ефективність зумовлена *феноменом синкретизму* - поєднанням музичного ритму, поетичного слова та кінестетичної активності. Ритмізація в даному контексті виступає зовнішнім перцептивним стимулом, який допомагає дитині з порушеннями мовленнєвого розвитку (дислалією, дизартрією чи загальним недорозвиненням мовлення) опанувати складову структуру слова та нормалізувати темпо-ритмічну організацію власного висловлювання.

Проте в інклюзивному просторі критично важливим є застосування *принципу темпоральної адаптації*. Для дітей з ООП, зокрема з інтелектуальними порушеннями або затримкою психічного розвитку, характерною є інертність нервових процесів та сповільнена реакція на слухові подразники. Тому педагог має застосовувати *стратегію «педагогічного уповільнення»* - зниження експозиції та

темпу відтворення ігрових дій. Це забезпечує дитині необхідний часовий люффт для когнітивної обробки звукового сигналу та подальшої координації моторного акту з артикуляційною позою [5, с. 14].

Додатковою науковою конкретизацією є впровадження *мультисенсорного супроводу*. Оскільки вербальний канал сприйняття у дітей із ООП може бути ускладненим, адаптація народної гри має включати візуальні та тактильні опори. Використання методів альтернативної та додаткової комунікації (піктограми, жести-символи) під час виконання ігрових пісень дозволяє дитині задіяти компенсаторні механізми мозку. Таким чином, народна гра перетворюється з розважального елемента на потужний інструмент нейропсихологічної корекції, де ритм стає каркасом, на якому вибудовується правильна мовленнєва та рухова активність молодшого школяра [4, с. 62].

Особливої наукової ваги в контексті інклюзії набуває орієнтація на зону найближчого розвитку молодшого школяра. Адаптована народна гра створює специфічне «соціальне середовище розвитку», де зовнішні опори (ритм, пісенний супровід, допомога асистента) стають тими засобами, що дозволяють дитині з мовленнєвими порушеннями вийти за межі своїх актуальних можливостей. У процесі гри відбувається екстеріоризація складних мовленнєвих актів: те, що в індивідуальній роботі з логопедом може викликати труднощі або супротив, у фольклорній грі засвоюється через наслідування та емоційне зараження [3].

Конкретизуючи механізми адаптації, слід виділити метод ступеневої декомпозиції ігрових правил. Це означає, що складна народна гра розкладається на елементарні операції. Наприклад, у грі «*Подоланочка*» для дитини з комплексними порушеннями фокус уваги спочатку зосереджується лише на одному компоненті: або на ритмічному кроці, або на артикуляції окремого вигуку-приспіву. Такий підхід мінімізує когнітивне перевантаження та запобігає виникненню комунікативної фрустрації [2, с. 153].

З позицій нейропсихології, адаптація темпу та вербального наповнення народної гри сприяє міжпівкульній інтеграції. Ритмічне плескання в долоні або тупання в такт народній пісні активізує роботу мозочка та базальних гангліїв, що безпосередньо впливає на праксис артикуляційного апарату. Отже, ми спостерігаємо перехід від механічного повторення фольклорного тексту до свідомого мовленнєвого акту, де ігрова оболонка слугує потужним стимулом для компенсації первинного дефекту. Таким чином, адаптація української народної гри в системі НУШ - це цілеспрямоване конструювання такого освітнього середовища, у якому корекційна мета (розвиток мовлення) прихована за природною для дитини ігровою діяльністю, що відповідає вищим психологічним канонам сучасної спеціальної педагогіки» [7].

Ключовою умовою успішної адаптації є візуалізація та використання принципів універсального дизайну. Традиційні ігри-діалоги, як-от «*Лисичка-сестричка*» чи «*Сірий вовк*», можна доповнювати картками-символами або піктограмами, що відображають послідовність дій. Це допомагає дітям із труднощами в сприйнятті мовлення швидше зрозуміти правила та включитися в ігровий процес нарівні з іншими. Крім того, фізичне навантаження в іграх варто диференціювати: якщо дитина має порушення моторики, її роль може бути статичною, але значущою (наприклад, роль «ведучого-дзвонаря»), що запобігає відчуттю соціальної ізоляції.

Особлива увага приділяється дихальним та артикуляційним вправам, які природно вплетені в канву народної гри. Наприклад, імітація голосів тварин, звуків природи (шум вітру, шелест листя) у фольклорних іграх слугує чудовою базою для автоматизації звуків. В умовах НУШ такі ігри ідеально вписуються в структуру ранкового кола, створюючи позитивний емоційний фон для подальшого навчання. Вчитель може трансформувати знайому гру «*Котик і мишка*», додавши до неї етап «*мовчазного полювання*», де діти мають лише за допомогою міміки та жестів передавати повідомлення, що стимулює розвиток невербальних засобів спілкування.

Аналіз логопедичного потенціалу українського ігрового фольклору дозволяє розглядати його як цілісну корекційно-розвивальну систему, де кожен етнопедагогічний елемент відповідає за конкретну ланку мовленнєвого генезу. У структурі народної гри закладено механізми, що природним чином стимулюють нейрофізіологічні процеси, необхідні для формування якісного мовлення.

По-перше, український ігровий фольклор сприяє розвитку фонематичного слуху: від звуконаслідування до розрізнення фонем. Такі фольклорні ігри, як «*Сірий вовк*», «*Кіт і миші*», «*Лисичка*» побудовані на інтенсивному використанні ономотопей - звуконаслідування голосів тварин та явищ природи. Це є первинним етапом розвитку фонематичного сприйняття, коли дитина вчиться виділяти специфічний акустичний сигнал із загального шумового фону. Ритмізовані заклички та скоромовки, що часто вплітаються в ігровий сюжет, вимагають від дитини чіткого розрізнення схожих за артикуляцією або звучанням фонем. Постійне повторення рефренів у пісенних іграх («*Подоланочка*», «*Мак*») тренує здатність дитини аналізувати звуковий склад слова на підсвідомому рівні, що є критично важливим для профілактики дислалії та дисграфії.

По-друге, український ігровий фольклор сприяє формуванню артикуляційної моторики через синкретизм дії та слова. Логопедичний потенціал гри полягає в тому, що артикуляційні рухи тут не є ізольованими вправами, а частиною цілісного ігрового образу. Виконання народних ігор-діалогів стимулює рухливість органів артикуляції: язика, губ, нижньої щелепи та м'якого піднебіння. Наприклад, вигуки «*Га-га-га!*» у грі «*Гуси-лебеді*» сприяють активізації кореня язика та м'якого піднебіння, а свистячі звуки в іграх про пташок тренують вузький струмінь повітря та правильний уклад губ. Оскільки фольклорна гра завжди передбачає емоційне залучення, м'язова напруга (гіпертонус) знімається природним шляхом, що робить артикуляційні рухи більш точними та диференційованими.

По-третє, український ігровий фольклор нормалізує мовленнєве дихання, ритм як регулятор аерації. Український ігровий фольклор переважно є вокально-орієнтованим. Співання ігрових пісень вимагає від дитини специфічного типу дихання - короткого глибокого вдиху та тривалого, плавного, підконтрольного видиху. Ритмічна структура народної мелодії автоматично диктує дитині, де зробити паузу для добору повітря, що запобігає виникненню «задишки» під час мовлення та розвиває силу голосу. Ігри з активним рухом (бігом, стрибками), які перериваються статичними вербальними вставками, вчать дитину регулювати дихальний цикл залежно від фізичного навантаження, що є основою для формування плавності та темпо-ритмічної організації мовлення.

По-четверте, український ігровий фольклор впливає на психолінгвістичний аспект, а саме: подолання мовленнєвого негативізму. Окрім суто технічних параметрів, ігровий фольклор має потужний вплив на комунікативну інтенцію. У дитини з тяжкими порушеннями мовлення часто виникає страх перед висловлюванням. Народна гра, завдяки своїй передбачуваності (повторюваності сюжету) та колективному характеру виховання, знімає цей психологічний бар'єр. Дитина відчуває «безпеку в ритмі» та починає копіювати мовленнєві зразки однолітків, що сприяє переходу від пасивного словника до активного вживання фразових конструкцій.

Таким чином, український ігровий фольклор виступає не лише культурним спадком, а й комплексною логопедичною методикою, де фонематичний слух розвивається через акустичне багатство мови, артикуляція - через ігрову імітацію, а дихання - через ритмічну організацію пісенного фольклору.

Узагальнена модель модифікації ігрової діяльності в інклюзивному класі базується на створенні гнучкого освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від її психофізіологічних особливостей, стає повноправним учасником спільної дії. Цей процес передбачає перехід від жорстких правил до адаптивного сценарію, який враховує індивідуальну «зону найближчого розвитку» кожного учня. Основним інструментом тут виступає *метод диференціації ігрового навантаження*, що дозволяє варіювати складність вербальних завдань, інтенсивність рухів та тривалість концентрації уваги без втрати цілісності ігрового сюжету [5, с. 14].

Для дітей із порушеннями мовленнєвого або інтелектуального розвитку модифікація реалізується через посилення візуального каналу сприйняття та спрощення лінгвістичного конструкту. Це означає, що абстрактні поняття замінюються конкретними предметами-символами, а складні інструкції розбиваються на елементарні кроки, підкріплені піктограмами або жестами асистента. Ритмізація, притаманна народним іграм, стає зовнішнім каркасом, який допомагає дитині «триматися» у загальному темпі класу, навіть якщо її власне мовлення або реакції є сповільненими [4, с.31].

У контексті фізичної та сенсорної інклюзії модифікація зміщує акцент з механічного виконання дій на емоційну та смислову залученість. Для учнів із порушеннями опорно-рухового апарату ігровий простір трансформується у статичніші форми, де успіх дитини залежить не від швидкості бігу, а від точності жесту, стратегічного мислення або виконання ключової лідерської ролі, як-от роль «ведучого» чи «контролера правил». Водночас для дітей із порушеннями сенсорних систем застосовується принцип мультимодальності: звукові сигнали дублюються світловими або тактильними стимулами, що забезпечує безбар'єрний обмін інформацією всередині дитячого колективу [4, с. 35].

Так комплексна модифікація гри в системі Нової української школи перетворює ігрову діяльність на потужний засіб соціальної інтеграції. Вона дозволяє нівелювати відчуття інакшості, оскільки кожна дитина знаходить свій унікальний спосіб реалізації в грі через голос, рух, жест або емоційний відгук. Такий підхід формує в класі атмосферу солідарності та взаємоповаги, де різноманітність нозологій сприймається не як обмеження, а як природна частина колективного досвіду, що збагачує кожного учасника освітнього процесу [6, с. 55].

Для практичного застосування в інклюзивному класі НУШ розглянемо адаптовану нами популярну народну гру «*Мак*», яка має потужний логопедичний потенціал.

Традиційний сюжет гри такий: діти стоять у колі, а «господар» у центрі показує рухи відповідно до тексту: «сіємо мак», «мак росте», «цвіте», «стигне» та «обсипається».

Ми переконані, що гра має логопедичне спрямування, адже сприяє:

- розвитку мовленнєвого дихання, бо присутнє промовляння реплік на подовженому видиху.
- автоматизації звуків через роботу над шиплячими та свистячими (наприклад, звук [с] у слові «сіємо», [ш] - «шурхотить мак»).
- координації мовлення з рухом через синхронізацію темпу заклички з дрібною та загальною моторикою.

На основі досвіду роботи асистентом вчителя в Гоголівському ліцеї Броварського району Київської області ми пропонуємо такі механізми адаптації для інклюзії:

- *спрощення та ритмізація тексту*: для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) довгі фрази замінюються короткими звуконаслідуваннями. Замість «Ось так, ось так сіють мак», діти можуть ритмічно промовляти: «Сі-ємо, сі-ємо», супроводжуючи це м'яким рухом кистей рук.

- *візуальні підказки*: вчитель використовує картки-алгоритми (піктограми), що демонструють етапи росту маку. Це допомагає дитині з розладами аутистичного спектра (РАС) або затримкою психічного розвитку (ЗПР) передбачити наступну дію і не відчувати стресу від зміни етапів гри.

- *адаптація рухової активності*: якщо в класі є дитина з порушеннями опорно-рухового апарату, коло не обов'язково має постійно рухатися. Можна виконувати гру сидячи на килимку («Ранкове коло»), фокусуючись на пальчиковій гімнастиці (імітація «пелюсток маку» пальцями).

- *використання тактильних стимуляторів*: для кращого сенсорного сприйняття дітям можна дати мішечки з крупю або справжні голівки маку. Це активізує дрібну моторику, що напряму стимулює мовленнєві центри кори головного мозку.

Пропонуємо фрагмент ігрового сценарію (адаптований):

1. Етап «Сон»: діти присідають, схиливши голову (тиша, розвиток фонематичного слуху).
2. Етап «Ріст»: повільне підняття рук із промовлянням звука [ш-ш-ш] (тренування тривалого видиху).
3. Етап «Цвітіння»: розкриття долонь («ліхтарики») - активізація дрібної моторики.
4. Етап «Збір маку»: легке постукування пальчиками по колінах («дзюрчання насіння») - розвиток ритміко-інтонаційної сторони мовлення.

Переконані, що такі методи дозволяють кожній дитині, незалежно від її нозології, відчути себе частиною спільного етнокультурного дійства, одночасно виконуючи важливі корекційні вправи в ігровій формі.

Для забезпечення максимальної ефективності адаптованої гри «Мак» роль асистента вчителя стає визначальною, оскільки він виступає сполучною ланкою між загальною груповою динамікою та індивідуальними потребами конкретної дитини. Першочерговою рекомендацією для асистента є попередня візуалізація ігрового алгоритму. Перед початком гри асистент має переконатися, що дитина з особливими освітніми потребами бачить піктограми або картки-підказки, які відображають етапи росту маку, та за потреби коротко проговорити їх індивідуально, знижуючи рівень тривожності перед зміною видів діяльності.

Під час безпосереднього ігрового процесу асистент виконує роль «*непомітного фасилітатора*». Якщо дитина має труднощі з артикуляцією або диханням, асистент, перебуваючи поруч, демонструє перебільшену артикуляцію потрібних звуків (наприклад, акцентоване [ш-ш-ш] під час «росту маку»), спонукаючи дитину до наслідування без прямого тиску. У моменти, що потребують дрібної моторики, як-от імітація розкриття пелюсток, асистент може використовувати прийом «рука в руці», допомагаючи дитині виконати жест, але поступово зменшуючи фізичну підтримку для розвитку її самостійності [4, с. 72].

Важливим аспектом є також емоційна підтримка та регулювання сенсорного навантаження. Асистент уважно стежить за станом дитини: якщо колективний спів або шум стають занадто інтенсивними, він може запропонувати дитині виконувати ігрові дії у дещо спокійнішому темпі або використовувати тактильні засоби (наприклад, стискання м'якої іграшки-маку) для заземлення. Після завершення гри асистент допомагає дитині рефлексувати, акцентуючи увагу на її успіхах, що сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування та зміцнює мотивацію до подальшої мовленнєвої активності в учнівському колективі [7].

Отже, адаптація народних ігор – це не просто спрощення правил, а створення інклюзивного культурного простору. Використання етнопедагогічного досвіду дозволяє вчителю початкових класів вирішувати складні логопедичні завдання, не перетворюючи заняття на суто суху корекційну вправу.

Народна гра в класах НУШ стає живим інструментом, який забезпечує рівний доступ до якісної освіти, зберігаючи при цьому національну ідентичність та сприяючи емоційній єдності дитячого колективу.

Література

1. Бабаєва О. Використання ігрових технологій в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами. *На Урок: освітній журнал*. 2025. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-osvitnomu-procesi-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam-481190.html> (дата звернення: 04.03.2026).
2. Гордієнко Т. Демченко Н. Теоретичні основи корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами. *New Impetus for the Advancement of Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine and EU Countries: Research Matters*. 2021. April 1. С. 150–168. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-10>
3. Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи : метод. рекомендації / уклад. М. В. Дрозд. Мукачево : МДУ, 2025. 42 с.
4. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Тарасун. Київ : Видавничий дім «Слово», 2023. 256 с.
5. Пономарьова К. І. Реалізація ігрових методів навчання в підручниках української мови для початкових класів НУШ. *Початкова школа*. 2022. № 3. С. 12–17.
6. Філоненко О. С., Гордієнко Т. В. Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип 77. Т.2. С. 54–58.
7. Шишова-Волошина О. І. Використання ігрових методів в інклюзивному навчанні початкової школи. *Всеосвіта*. 2024. URL: <https://vseosvita.ua/library/vykorystannya-ihrovyykh-metodiv-v-inkliuzyvnomu-navchanni-1080712.html> (дата звернення: 01.04.2026).



УДК 37.091.3:37.013.2

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ Я.А. КОМЕНСЬКОГО У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Кіт Аліна, 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, психології та менеджменту.

У статті розкрито педагогічні погляди Яна Амоса Коменського - засновника нової прогресивної педагогічної системи та основоположника дидактики. Проаналізовано зміст його найвизначнішої праці «Велика дидактика», у якій обґрунтовано основні принципи навчання: свідомості й активності, наочності, поступовості й систематичності, а також вправ і міцного оволодіння знаннями та навичками. Визначено значення цих принципів для організації ефективного освітнього процесу та окреслено можливості їх реалізації в умовах сучасної освіти. Доведено, що педагогічна спадщина Коменського залишається актуальною та сприяє формуванню активної, свідомої й компетентної особистості.

Ключові слова: педагогічні погляди, дидактика, дидактичні принципи, навчання, освітній простір, наочність, систематичність, свідомість, активність, поступовість, особистість.

У сучасній освіті дедалі більшої уваги потребують питання організації навчання, які сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку мислення, самостійності та пізнавальної активності учнів. У цьому контексті особливого значення набувають дидактичні ідеї Я.А. Коменського, що стали основою розвитку класичної педагогіки та не втратили своєї актуальності в сучасному освітньому просторі.

Ян Амос Коменський – видатний мислитель і засновник нової прогресивної педагогічної системи, який зробив вагомий внесок у розвиток світової освіти. Його найвизначніша праця –

«Велика дидактика» – започаткувала окрему галузь педагогічної науки – дидактику, у межах якої було вперше системно обґрунтовано принципи навчання [1].

Проблема дидактичних принципів педагогіки Я. А. Коменського неодноразово ставала предметом досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Значний внесок у вивчення його педагогічної спадщини зробили українські й зарубіжні науковці (Т. Вроблевська [9], А. Кузьмінський, Л. Кузьмінська, Т. Кучай [3, с. 8-10], В. Лункевич [4], Б. Мітюров, В. Новосад, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Д. Чижевський та ін.) [5], які аналізували роль ученого у становленні класичної дидактики, розвитку принципів навчання та гуманістичних засад освіти. У працях дослідників розкрито значення «Великої дидактики» для розвитку європейської педагогічної думки, обґрунтовано актуальність ідей Коменського для сучасної освіти, зокрема в контексті особистісно орієнтованого та компетентісного навчання. Водночас питання практичного переосмислення дидактичних принципів Я. А. Коменського відповідно до викликів сучасного освітнього простору потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження полягає в аналізі дидактичних принципів педагогіки Я. А. Коменського та визначенні особливостей їх реалізації в сучасному освітньому просторі.

Я. А. Коменський одним із перших наголосив на необхідності організації освітнього процесу на основі чітких дидактичних принципів, серед яких провідними є: принцип свідомості й активності навчання, принцип наочності, принцип поступовості та систематичності знань, а також принцип вправ і міцного оволодіння знаннями та навичками [6].

Сучасний освітній простір – це цілісне багаторівневе середовище, у межах якого здійснюється навчання, виховання, розвиток і професійне становлення особистості відповідно до потреб суспільства та викликів часу. Він охоплює не лише заклади освіти, а й сукупність педагогічних, інформаційних, цифрових, культурних і соціальних взаємодій, що забезпечують формування компетентної, творчої та соціально активної особистості. Попри активний розвиток цифрових технологій та інноваційних підходів, основу сучасного освітнього простору й сьогодні становлять дидактичні принципи, сформульовані Я.А. Коменським, зокрема принципи природовідповідності, систематичності, послідовності, доступності та наочності навчання тощо.

Сутність сучасного освітнього простору полягає у створенні умов для доступної, безперервної, особистісно орієнтованої та компетентісної освіти, яка забезпечує розвиток критичного мислення, здатності до самоосвіти, комунікації та адаптації до змін. Такі підходи перегукуються з ідеями Я. А. Коменського про необхідність навчати «від простого до складного», враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, а також забезпечувати свідоме засвоєння знань через активну діяльність учня. Поєднання традиційних педагогічних підходів із цифровими технологіями та інтерактивними методами навчання фактично є сучасною інтерпретацією принципу наочності, який Коменський вважав одним із провідних у процесі навчання [1].

Характерні ознаки сучасного освітнього простору – відкритість, доступність, цифровізація, партнерська взаємодія та орієнтація на навчання впродовж життя – також мають зв'язок із педагогічними поглядами Коменського. Учений обґрунтовував ідею загальнодоступної освіти для всіх, незалежно від соціального статусу, та наголошував на важливості безперервного розвитку особистості.

Структура сучасного освітнього простору, яка охоплює освітні заклади, учасників освітнього процесу, зміст освіти, методи, форми й технології навчання, цифрове середовище та систему управління якістю освіти, демонструє практичне втілення дидактичних принципів Я. А. Коменського у нових соціокультурних умовах [8].

Принцип свідомості й активності навчання передбачає, що учень активно й свідомо засвоювати знання, а не механічно запам'ятовувати матеріал. Ефективність навчання, за Коменським, залежить від глибокого розуміння сутності явищ і процесів. Активність учнів пов'язується з їхньою творчістю, самостійністю та внутрішньою мотивацією. Навчання повинно здійснюватися за логікою: від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від фактів до узагальнень. У сучасному освітньому просторі цей принцип реалізується через інтерактивні методи, проблемне навчання, проектну діяльність, групові дискусії, дебати, та науково-дослідницькі завдання. Застосовувати усі види і форми пізнавальної діяльності (поєднувати аналіз із синтезом, індукцію (від часткового до загального) із дедукцією, співставлення із протиставленням та ін.). Учні залучаються до активного пізнавального процесу, що сприяє розвитку критичного мислення та креативності [8].

Принцип наочності є одним із ключових у педагогічній системі Коменського. Його мета полягає у забезпеченні засвоєння знань через безпосереднє спостереження за предметами та явищами та

чуттєве сприйняття. Недарма педагог називав наочність «золотим правилом» навчання. Коменський першим увів наочність як загальнопедагогічний принцип і теоретично її обґрунтував [7].

Основні положення принципу:

- навчання через власні спостереження і чуттєві докази;
- учні повинні самостійно бачити, чути й відчувати навчальний матеріал;
- краще один раз спостерігати явище, ніж багаторазово читати про нього без наочного уявлення.

Для реалізації принципу Коменський рекомендував:

- реальні предмети та безпосереднє спостереження за ними
- моделі, копії, муляжі, якщо неможливо використовувати реальні предмети;
- малюнки як зображення явищ і предметів.

У сучасному освітньому просторі принцип наочності реалізується через:

- використання ілюстрацій та схем: подача інформації в супроводі з графічними представленнями для кращого усвідомлення;
- мультимедійні засоби: використання відео, аудіо та інших мультимедійних засобів для наочності та динамічності;
- лабораторні роботи та практичні вправи: забезпечення можливості учням самостійно експериментувати та спостерігати за явищами;
- використовуються також інтерактивні дошки, освітні vr/ar-платформи та цифрові експерименти, що дозволяють моделювати явища, які неможливо спостерігати в реальному житті.
- вивчення на місці події: організація відвідувань місць, де можна здійснити безпосереднє спостереження та вивчення об'єктів дослідження;
- використання демонстраційних матеріалів: показ та демонстрація конкретних об'єктів, які відображають навчальний матеріал;
- групові та індивідуальні проєкти: залучення учнів до створення проєктів та презентацій, які включають наочний матеріал;
- експерименти та дослідження: створення умов для участі учнів у реальних експериментах та дослідженнях.

Принцип поступовості й систематичності знань передбачає логічну організацію навчального процесу: від простого до складного, від відомого до нового. Важливим є чітке структурування матеріалу, встановлення зв'язків між новими та вже засвоєними знаннями, а також послідовність у навчанні. Коменський наголошував на чіткому порядку навчання, поділі на класи, поступовому опануванні матеріалом [2].

Дидактичні правила реалізації:

- заняття плануються на рік, місяць, день;
- один предмет вивчається до повного засвоєння;
- навчання від загального до конкретного, від легкого до складного.

У сучасній практиці цей принцип реалізується через структурно-логічну побудову навчального матеріалу, використання опорних конспектів, схем, алгоритмів і поетапного навчання.

Принцип вправ і міцного оволодіння знаннями та навичками передбачає систематичне повторення й практичне застосування знань і навичок, що забезпечує їх глибоке та довготривале засвоєння. Коменський вважав, що лише через вправи можливе глибоке й тривале засвоєння матеріалу. Він виділяв різні види вправ – для розвитку мислення, пам'яті, мовлення, поведінки. У сучасному освітньому середовищі цей принцип реалізується через виконання практичних завдань, лабораторних робіт, тренінгів, інтерактивних вправ, онлайн-тестування та проєктної діяльності, що забезпечують закріплення знань у різних ситуаціях [2].

Отже, дидактичні принципи Я. А. Коменського залишаються актуальними й у сучасному освітньому просторі. Вони забезпечують свідоме й глибоке засвоєння знань, сприяють розвитку активної пізнавальної діяльності учнів, дозволяють логічно організувати освітній процес і формують практичні навички через систематичну діяльність. Педагогічна спадщина Коменського є важливою основою для модернізації сучасної освіти та формування компетентної особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей практичного застосування дидактичних принципів Я. А. Коменського в умовах цифровізації освіти, змішаного навчання та компетентнісного підходу. Актуальним залишається також аналіз використання педагогічних ідей ученого у процесі

професійної підготовки майбутніх учителів і розроблення сучасних методик навчання на основі класичної дидактичної спадщини.

Література

1. Дидактичні погляди Я. А. Коменського. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/prezentatsiia-na-temu-dydyktychni-pohliady-yaa-komenskoho-673342.html> (дата звернення: 17.04.2026).
2. Дидактичні принципи і правила розроблені Коменським. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/9908606/page:8/> (дата звернення: 18.04.2026).
3. Кузьмінський А. Кучай Т., Кузьмінська Л. Роль педагогічної системи Яна Коменського у вихованні особистості. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 8–10.
4. Лучкевич В. В. Коменіана в українській педагогічній історіографії (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лучкевич Вікторія Володимирівна ; наук. кер. Кемінь В.П. ; Дрогобиц. держ. пед. ун-т. Дрогобич, 2009. 223 арк.
5. Новосад В. П. Розвиток ідей про пансофічну освіту Яна Амоса Коменського у сучасній педагогіці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новосад Віра Петрівна ; наук. кер. Пріма Р.М. ; Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки, Міністерство освіти і науки України. Луцьк, 2019. 231 арк.
6. Педагогічні ідеї чеського педагога – Яна Амоса Коменського. *Освітній проєкт «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-pedagogichni-ide-cheskogo-pedagoga-yana-amosa-komenskogo-25295.html> (дата звернення: 17.04.2026).
7. Принцип наочності навчання. Сутність і шляхи реалізації принципу науковості навчання. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/21440153/page:14/> (дата звернення: 18.04.2026).
8. Сутність і шляхи реалізації принципу свідомості і активності в навчанні (на прикладі фахової дисципліни). *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/7654287/page:3/> (дата звернення: 18.04.2026).
9. Wroblewska T. Jan Amos Komensky (1592-1670) und sein beitrage zur fruhshulerziehung. *Piotrkowskie studia pedagogiczne*. Akademia Swietokrzyska im. Jana Kochanowskiego, 2001. T. 9. S. 457–462.



УДК 364-322:159.9

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Кіяшко Надія, 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 представлено теоретико-методологічний аналіз феномену волонтерської діяльності як специфічного виду просоціальної активності в сучасній психологічній науці. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування мотиваційної сфери фахівців допомагаючих професій, зокрема психологів, що працюють у кризових умовах, з метою профілактики їхнього емоційного вигорання та втоми від співчуття. Розглянуто ключові підходи до вивчення мотивації допомоги, зокрема функціональний підхід Е. Г. Клері та М. Снайдера. Основні висновки вказують на полімотиваційний характер діяльності психологів-волонтерів, де провідну роль відіграє баланс між альтруїстичними цінностями (екзоцентрична мотивація) та прагненням до професійної самореалізації й набуття фахового досвіду (ендоцентрична мотивація). Таким чином, інтеграція професійних інтересів у волонтерську активність сприяє стабільності мотиваційного профілю особистості.

Ключові слова: волонтерська діяльність, професійна мотивація, просоціальні установки, самореалізація, емоційне вигорання.

Постановка проблеми. В умовах сучасних викликів, зокрема збройного конфлікту та гуманітарних криз в Україні, волонтерство набуло статусу стратегічного ресурсу суспільства [2; 7]. Однак надання психологічного супроводу вимагає не лише щирого бажання допомогти, а й ґрунтовної фахової підготовки [5]. Для психології важливим є розуміння мотиваційних механізмів психологів-волонтерів,

оскільки робота з вразливими категоріями населення (сім'ї з дітьми, біженці, військові) пов'язана з ризиками вторинної травматизації та емоційного виснаження [10]. Теоретичне обґрунтування мотивації є запорукою підвищення якості допомоги та розробки ефективних програм підтримки самих фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання мотивації волонтерства перебуває у фокусі уваги багатьох науковців. Е. Г. Клері та М. Снайдер розробили фундаментальну модель «Інвентар функцій волонтера» (VFI), виокремивши шість основних функцій:

- цінності, які стосуються бажання діяти відповідно до своїх цінностей, пов'язані з альтруїстичною та гуманною турботою про інших;
- розуміння, що означає бажання пізнавати навколишній світ і саморозвиватися;
- соціальна взаємодія, що стосуються потреби опинитися в певній соціальній групі, дозволити проводити час з іншими, отримати їхнє схвалення та зміцнити соціальні стосунки;
- кар'єра, яка передбачає потребу отримати новий досвід і таким чином збільшити перспективи майбутньої роботи;
- захист, спрямований на зменшення негативних почуттів, таких як провина чи низька самооцінка;
- саморозвиток, що виражає прагнення до психологічного розвитку шляхом збільшення самооцінки [7; 12].

Р. Кнаан та Р. Голдберг-Глен запропонували тривимірну модель, що включає альтруїзм, егоїзм та соціальну мотивацію [13].

Серед вітчизняних авторів вагомий внесок зробили:

- Т. Лях, яка обґрунтувала роль волонтерства як фактора професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери [8];
- Р. Карковська та М. Кліманська, які дослідили специфіку мотивації консультантів «гарячих ліній», описавши роль ендоцентричних мотивів як необхідного компонента для постійної діяльності [5];
- Н. Вайнілович, яка класифікувала зовнішні та організаційні чинники формування мотивації [1];
- В. Зликов та С. Лукомська, які акцентували увагу на психологічних особливостях волонтерства в сучасній Україні [4];
- В. Климчук та В. Горбунова, які розкривають механізми внутрішньої мотивації через почуття автономії, компетентності та зв'язаності з іншими.

Мета статті. Метою роботи є теоретичне узагальнення та систематизація методологічних підходів до вивчення мотивації волонтерської діяльності фахівців психологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. У межах сучасної психологічної парадигми волонтерство визнається як свідомо, добровільна та безоплатна діяльність на благо інших, що базується на принципах гуманності, солідарності та вільного вибору [6]. Психологічна сутність волонтерства полягає в «осуб'єкченні» діяльності, де благо Іншого стає самостійним спонукальним чинником, що розгортається в інтерсуб'єктному полі смислів [11]. Як специфічний вид просоціальної поведінки, волонтерство відрізняється від епізодичної допомоги своєю тривалістю та організаційною структурою. В Україні волонтерство часто виступає механізмом підтримки національної ідентичності та солідарності в кризових умовах [9].

Основними теоретичними підходами до вивчення спонукальних чинників допомоги є:

1. Функціональний підхід (Е. Клері, М. Снайдер): стверджує, що люди займаються волонтерством для задоволення різних психологічних потреб. Зокрема, функція «Цінності» дозволяє виразити альтруїстичні переконання, а функція «Захист» допомагає втекти від власних емоційних проблем [12];
2. Теорія «альтруїзму-егоїзму» (А. Омото, М. Снайдер): розділяє мотиви на ті, що ґрунтуються на моральному обов'язку, та ті, що орієнтовані на отримання користі для себе [8];
3. Ієрархія потреб А. Маслоу: розглядає волонтерство як шлях до самореалізації [8];
4. Ендоцентрична та екзоцентрична мотивація (Є. Кариловські): екзоцентрична спрямована на покращення стану іншого, тоді як ендоцентрична – на підкріплення власного позитивного «Я-образу» [5].

Для фахівців-психологів волонтерство є не лише актом доброчинності, а й важливою складовою професіоналізації. Професійна мотивація психолога корелює з прагненням до самореалізації та набуття унікального клінічного досвіду [3]. До прикладу, студенти-психологи часто розглядають волонтерство як можливість апробувати фахові знання в реальних умовах («рівний-рівному», телефонне консультування).

У клінічному аспекті важливо зазначити, що психологи-волонтери можуть несвідомо брати на себе роль «Рятівника» за трикутником Карпмана, що веде до деформації діалогу з клієнтом і швидкого

вигорання. Баланс між альтруїзмом та кар'єрним розвитком є критичним: дослідження показують, що волонтери, у яких домінує суто прагматична мотивація (запис у резюме), рідко залишаються в службі більше року. Водночас «спрямовані на завдання» волонтери з досвідом від 2-х років відрізняються вищою психічною стійкістю та нижчою агресивністю [5].

Висновки. Волонтерська діяльність фахівців-психологів є полімотиваційною за своєю природою. Вирішальними чинниками формування стійкої мотивації є поєднання альтруїстичних цінностей з можливістю професійного зростання та відчуттям власної компетентності. Для психолога-волонтера важливо усвідомлювати свої внутрішні мотиви, щоб уникати реалізації витіснених потреб за рахунок клієнтів. Ендоцентричні мотиви (задоволення від результату, професійна ідентичність) є необхідним ресурсом для тривалої волонтерської роботи в кризових умовах.

Перспективним вектором подальших досліджень у межах обраної проблематики є емпірична верифікація ефективності впроваджених програм психологічного супроводу та системної супервізійної підтримки волонтерів. Дослідження мотивів, які забезпечують тривале залучення фахових спеціалістів до волонтерської діяльності, має вагоме прикладне значення для процесів рекрутингу, професійного відбору та забезпечення психологічного благополуччя персоналу кризових служб.

Література

1. Вайнілович Н. А. Чинники формування мотивації людини до здійснення волонтерської діяльності. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Київ, 2012. Т. 2, вип. 14 : Політологія. Соціологія. Право. С. 35–41.
2. Гапон Н. П., Худзіцка-Чупала А. Соціально-психологічні аспекти дослідження волонтерства: мотивація та організаційні очікування волонтерів. *Габітус*. Одеса, 2023. Вип. 47. С. 171–175.
3. Гіль К. В. До питання діагностики мотивації волонтерської діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. Вип. 4 : Серія Психологічні науки. С. 161–168.
4. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологічні особливості волонтерської діяльності у сучасній Україні: мотиваційний аспект. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2015. Вип. 2 : Психологічні науки. С. 40–46.
5. Карковська Р. І., Кліманська М. Б. Мотиви волонтерської діяльності консультантів телефону довіри. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 37. 3б. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С. 106–119.
6. Коломієць Л. І., Глиздова А. Ю., Узвенчук В. С. Психологічні особливості мотивації волонтерської діяльності. *Психологічний часопис*. Київ, 2017. Вип. 5. С. 79–90.
7. Кравченко В. В., Петрик Р. О. Валідація методики «Інвентар функцій волонтера» (VFI) для дослідження ролі волонтерської діяльності в психофізіологічній адаптації здобувачів вищої освіти. *Вчені записки таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2025. Т. 36. Вип. 2 : Психологія. С. 93–101.
8. Лях Т. Л. Види мотивації до волонтерської діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. Вип. 2 : Педагогічні науки. С. 37–41.
9. Психологічні особливості волонтерської діяльності : матеріали наук.-практ. круглого столу / ред.: С. А. Мозоль та ін. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2025. 124 с.
10. Путівник з волонтерства в Україні: законодавство, менеджмент, найкращі практики / Національна соціальна сервісна служба України, Центр демократії та верховенства права, Українська волонтерська служба. Київ, 2023.
11. Спіцина Л. В., Коваль Г. В. Соціально-психологічні аспекти мотивації волонтерської допомоги. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2018. Вип. 41. С. 57–68.
12. Clary E. G., Snyder M., Ridge R. D., Copeland J., Stukas A. A., Haugen J., Miene P. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74.
13. Cnaan R. A., Goldberg-Glen R. S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services. *Journal of Applied Behavioral Science*. 1991. С. 269–284.



УДК 159.923-053.8:159.942

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК РЕГУЛЯЦІЇ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Клем'ято Юлія, 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 досліджено копінг-стратегії як чинник регуляції переживань особистості в дорослому віці. Аналіз зосереджено на зв'язку між переживанням як внутрішнім опрацюванням події та копінгем як способом її когнітивного, емоційного й поведінкового подолання. Увагу приділено смислому виміру переживання, його наративному оформленню, ролі саморефлексії та інсайту, а також структурі копіngu, що охоплює копінг-стратегії, копінг-ресурси й копінг-поведінку. Розглянуто функціональні відмінності між стратегіями, спрямованими на зміну ситуації, емоційну регуляцію та уникнення, і показано, що їх психологічний ефект визначається не лише інтенсивністю афективної реакції, а й характером подальшого опрацювання події. Обґрунтовано, що в дорослому віці регуляція переживання залежить від оцінки ситуації, доступних ресурсів, біографічного досвіду та способу подолання, який обирає особистість. Розглянуто копінг-стратегії як один із провідних механізмів, через які подія або піддається смислому опрацюванню, або зберігає внутрішню напругу й невирішеність.

Ключові слова: переживання, дорослий вік, саморефлексія, інсайт, копінг.

Постановка проблеми. Переживання в психології належить до тих понять, які вживаються часто, але не мають одного усталеного тлумачення, тому в наукових текстах воно то зближується з емоційним станом, то пов'язується з внутрішньою переробкою події, то входить у площину особистісного досвіду та способів подолання напруження. Для дорослого віку така неузгодженість має не лише термінологічне значення, бо подія тут майже ніколи не переживається ізольовано: вона відразу входить у вже сформований життєвий досвід, співвідноситься з попередніми втратами, уявленнями про себе, життєвими планами, моральними оцінками й очікуваннями щодо майбутнього. Саме тому аналіз переживання в дорослому віці неможливий без урахування того, як особистість оцінює подію, яким способом її внутрішньо опрацьовує і за рахунок яких копінг-стратегій включає у структуру досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ф. Кая та Х. Одак пов'язують ефективний копінг зі зниженням напруження та з вищим рівнем суб'єктивного благополуччя, self-forgiveness, mindfulness і резильєнтності [14]. Н. Аббас показує зв'язок копінг-стратегій з емоційною стійкістю, зміщуючи увагу з самої стресової події на внутрішні ресурси особистості [6]. А. Кларк демонструє, що характер стратегій подолання прямо співвідноситься з психосоціальним здоров'ям і якістю соціального функціонування [9]. Н. В. Чепелева та ін. переводять аналіз у площину внутрішнього опрацювання події, пов'язуючи пережите з наративним оформленням досвіду, внутрішнім діалогом і повторним означенням [3]. Т. С. Кириленко розглядає емоційні переживання в процесі самореалізації особистості, тим самим показуючи, що внутрішній стан не можна відривати від життєвого руху, особистісних цілей і напруги розвитку [2]. А. Бланден наголошує, що зведення *perezhivanie* до *experience* звужує зміст поняття, бо з поля зору зникає сам процес внутрішнього опрацювання [7]. М. Клара уточнює, що йдеться про поєднання переживання як наявного змісту свідомості й переживання як зусилля подолання [8]. М. Флір та ін. пов'язують *perezhivanie* з емоціями та суб'єктивністю [11].

Мета статті полягає в аналізі копінг-стратегій як чинника регуляції переживань особистості в дорослому віці.

Виклад основного матеріалу. Тривала присутність поняття переживання в психологічному знанні не усунула головних труднощів: термін уживають часто, але його зміст постійно зміщується залежно від дослідницького кута зору. В одних випадках ідеться передусім про емоційний стан, в інших – про внутрішню переробку події, у ще інших – про подолання критичних ситуацій або про спосіб словесного оформлення прожитого. Через це аналіз переживання в дорослому віці вимагає не спрощеного визначення, а такого способу розгортання думки, який дозволяє втримати разом кілька

площин: емоційну, когнітивну, біографічну, нарративну та поведінкову. Доросла людина реагує на певну подію не з порожнім внутрішнім простором – за кожною новою ситуацією стоїть уже прожите життя з його втратами, компромісами, досягненнями, невирішеними конфліктами, звичними способами самозахисту та самопояснення.

Н. В. Чепелева пов'язує переживання з нарративним опрацюванням досвіду, за якого подія перестає бути лише зовнішньою обставиною, що викликала певний душевний відгук, і входить у внутрішній світ особистості як частина її життєвої історії, яка потребує осмислення, повторного проговорювання та переозначення [3, с. 56]. Відповідно, переживання перестає збігатися з емоцією, яка лише відкриває процес, але не вичерпує його, бо далі виникає потреба якось умістити подію у власне життя, пояснити її місце, визначити, що саме вона змінює у звичному порядку саморозуміння. Дорослість підсилює цю складність: що довше прожите життя, то більша кількість внутрішніх зв'язків активується під впливом нової події, через це навіть зовні подібні обставини ніколи не мають тотожного психологічного поля для різних людей.

Дотичний, але дещо інший кут зору пропонує Т. С. Кириленко, коли пов'язує емоційні переживання зі станом внутрішньої впорядкованості та дезорганізації психічного життя [2, с. 72]. Так, переживання перестає виглядати лише як «перенесення» зовнішнього впливу у внутрішній світ, бо в центрі опиняється питання про те, що саме подія робить із внутрішнім ладом особистості. Дезорганізація цього ладу супроводжується негативним емоційним тоном, тоді як підтримка і розвиток діяльності відповідно до вже наявних внутрішніх структур пов'язуються з позитивним переживанням.

Е. Бланден, звертаючись до труднощів перекладу *perezhivanie* англійською мовою, переконливо показує, що механічне зближення цього терміна зі словом *experience* знімає з поля зору сам процес внутрішньої роботи [7, с. 278]. Там, де залишається лише «досвід», слабшає напруга між подією та суб'єктом, а пережите починає сприйматися як уже сформований шар знання про життя. Для аналізу дорослої особистості це розрізнення є принциповим, оскільки досвід ще не тотожний переживанню: подія вважається пережитою лише тоді, коли проходить через внутрішнє зіставлення, смислове переакцентування та зміну способу бачити себе і власну ситуацію. М. Клара також наполягає на розрізненні двох близьких, проте не тотожних вимірів: переживання як даності свідомості й переживання як боротьби, як зусилля подолання [8, с. 288]. Саме дорослий вік дозволяє побачити це розходження виразно, бо частина душевних станів, справді, існує як присутній фон внутрішнього життя, тоді як інша частина вимагає тривалої праці, спрямованої на те, щоб подія перестала руйнувати життєву цілісність.

Таблиця 1

Виміри переживання у дорослому віці

Вимір	Зміст	Вияв у внутрішньому житті
Емоційний	страх, напруження, сором, провина, полегшення, піднесення	задає тон пережитого
Когнітивний	оцінювання події, зіставлення з досвідом, переосмислення	формує спосіб тлумачення
Рефлексивний	самоспостереження, повернення до мотивів і причин	підвищує чи ускладнює внутрішню ясність
Наративний	розповідь, внутрішній монолог, письмова фіксація	включає подію до біографії
Поведінковий	уникання, пошук підтримки, дія, відступ, мовчання	оформлює шлях проходження через ситуацію

М. Чиксентмігаї, досліджуючи потік, описує інший стан внутрішнього життя – високу зібраність, включеність і узгодженість свідомості [4]. Це означає, що сильне переживання не завжди пов'язане з розладом внутрішнього порядку: частина переживань виникає в моменти повного входження в дію, коли увага не розпорошується, самоспостереження стає виснажливим, а між людиною і тим, що вона робить, виникає відчуття збігу. Такі стани також входять до структури дорослого досвіду, оскільки формують інший тип саморозуміння – не розщеплений і тривожний, а внутрішньо зібраний, – тому доросле переживання доцільно розглядати в напрузі між двома полюсами: між розривом життєвої цілісності та її відновленням у новій формі.

У психологічному дискурсі термін «копінг» уперше було зафіксовано Л. Мерфі у 1962 році під час аналізу дитячих реакцій на вікові кризи, зокрема у контексті подолання психологічних труднощів [16].

Подія не залишається лише внутрішнім фактом, бо майже відразу виявляється в поведінці особистості – у мовчанні, розмові, пошуку підтримки, відстороненні, дії чи призупиненні, – тому копінг є елементом структури переживання як спосіб внутрішнього опрацювання події та її поведінкового вияву. А подальший розвиток проблеми, насамперед у ситуаційному підході Р. Лазаруса, дав можливість розглядати копінг як поєднання когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на управління зовнішніми та внутрішніми вимогами, що оцінюються як загрозливі чи такі, що перевищують наявні ресурси [15]. За цим копінг не можна розглядати як щось зовнішнє щодо переживання, оскільки саме через нього подія внутрішньо опрацьовується і виходить у поведінку. Те, як людина оцінює ситуацію, чи вважає її контрольованою, які ресурси вбачає доступними, чи схильна до активного втручання, самоконтролю, переоцінки, уникнення чи пошуку допомоги, прямо впливає на інтенсивність, тривалість і наслідки переживання.

Копінг у сучасному психологічному розумінні описується через взаємодію трьох пов'язаних складників: копінг-стратегій, копінг-ресурсів і копінг-поведінки [5, с. 66]. Копінг-стратегії визначають спосіб впливу або на проблемну ситуацію, або на власний стан; копінг-ресурси охоплюють особистісні, когнітивні, соціальні й мотиваційні можливості; копінг-поведінка фіксує конкретну форму реалізації цих елементів у межах певної ситуації.

Функціональна диференціація копінг-стратегій спирається на спрямованість зусиль: на зміну ситуації, на емоційну регуляцію чи на уникнення [5, с. 68]. У першому випадку йдеться про аналіз ситуації, планування, пошук рішень, залучення зовнішніх ресурсів і соціальної підтримки; у другому – про самоконтроль, позитивну переоцінку, внутрішній діалог, зміну ставлення до події; у третьому – про дистанціювання, відволікання, зниження включеності в проблему або свідоме послаблення контакту з джерелом дистресу [10].

Адаптивність копінг-стратегій є аналітичним інструментом, оскільки в психологічній літературі їх розмежовують залежно від того, чи ведуть вони до зниження напруги, відновлення контролю та перебудови ставлення до ситуації, чи лише дають короточасне полегшення без зміни її внутрішнього статусу, чи, навпаки, поглиблюють дезадаптацію [1, с. 373]. Для дорослого переживання це означає, що регуляція не зводиться до послаблення афекту, бо різні копінг-стратегії відрізняються не лише за інтенсивністю ефекту, а й за психологічним результатом: одні ведуть до смислового опрацювання події й відновлення контролю, інші дають лише короточасне зниження напруги, треті фіксують дезадаптивний спосіб реагування та підтримують внутрішню невирішеність ситуації.

Спосіб подолання у дорослому віці неминуче несе на собі сліди біографії, звичного стилю стосунків і попереднього досвіду схожих ситуацій, тому відмінності між говорінням і мовчанням, між раціональним аналізом і самозвинуваченням, між активним втручанням і відкладанням рішення виявляють різні способи регуляції переживання. Проблемно-орієнтоване подолання та позитивна переоцінка частіше сприяють відновленню контролю і смислового опрацюванню ситуації, тоді як уникнення, дистанціювання або дезорганізований афект підтримують напругу та закріплюють її внутрішню невирішеність [1, с. 374].

Дж. Кабат-Зінн і С. Джексон зазначають, що якість внутрішнього досвіду залежить і від здатності затримуватися в теперішньому моменті без надлишкового оцінювання [12; 13]. Для дорослої людини руйнівний ефект часто створює не лише сама подія, а й вторинне нашарування катастрофічних тлумачень, жорстких самооцінок і поспішних висновків, тому уважність до поточного стану не усуває труднощів, але зменшує додаткове психологічне навантаження, яке формується навколо них. Переживання у дорослому віці постає як процес внутрішньої переробки події, де поєднуються емоційний відгук, смислове опрацювання, нарративне оформлення, саморефлексія та способи подолання. Таке розуміння виводить переживання з периферії психологічного опису й дозволяє бачити в ньому одну з центральних форм психічного життя, через яку особистість або втрачає внутрішню цілісність, або виробляє новий спосіб співвідношення із собою, власним досвідом і майбутнім.

Висновки. У дорослому віці переживання є процесом внутрішньої переробки події, що охоплює емоційний відгук, смислове опрацювання, саморефлексію, нарративне оформлення та поведінкову відповідь. За таких умов копінг-стратегії слід розглядати не як периферійний елемент реагування на стрес, а як один із центральних механізмів регуляції переживання. Саме через оцінку ситуації, залучення копінг-ресурсів і вибір стратегій зміни ситуації, емоційної регуляції чи уникнення визначається, чи переходить подія в осмислений досвід, чи зберігає фрагментарний і афективно переважаний характер. Отже, копінг-стратегії виступають чинником, через який доросла особистість або відновлює внутрішню цілісність після зіткнення з подією, або, навпаки, підтримує її внутрішню невпорядкованість. В подальшому вбачаємо перспективним дослідження зв'язку між типами копінг-стратегій, смисловим опрацюванням події та характером регуляції переживань у різних групах дорослого населення.

Література

1. Діденко Г. О., Шебанова Г. О. Копінг-поведінка у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 368–379.
2. Кириленко Т. С. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 71–74.
3. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. Наративні психотехнології / за заг. ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Главник, 2007. 144 с.
4. Чиксентмігаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду / пер. з англ. Г. Луйс. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 368 с.
5. Шайхлісламов З. Р. Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: психологія*. 2023. № 34. С. 64–69.
6. Abbas N. College Students' Strategies to Cope with Stress and its Impact on their Emotional Resilience: Teacher's Perspective. *Journal of Development and Social Sciences*. 2023. Vol. 4, no. II. DOI: [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-ii\)49](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-ii)49)
7. Blunden A. Translating Perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23, n. 4. P. 274–283.
8. Clarà M. Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word. *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23, n. 4. P. 284–293.
9. Clarke A. T. Coping with Interpersonal Stress and Psychosocial Health Among Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. 2006. Vol. 35, n. 1. P. 10–23. DOI: <https://doi.org/10.1007/S10964-005-9001-X>
10. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology. Dordrecht : Springer, 2014. 298 p.
11. Fler M., González Rey F., Veresov N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In: *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity*. Singapore : Springer, 2017. P. 1–15.
12. Jackson S. A. Flow and Mindfulness in Performance. In: Baltzell A. L. (ed.). *Mindfulness and Performance*. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. P. 78–100.
13. Kabat-Zinn J. Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life. New York : Delacorte, 1994. 278 p.
14. Kaya F., Odac H. Subjective well-being: self-forgiveness, coping self-efficacy, mindfulness, and the role of resilience? *British Journal of Guidance & Counselling*. 2024. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069885.2024.2350400>
15. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: Toward a personcentered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 2006. № 74 (1). P. 9–43.
16. Murphy L. B. The Widening World of Childhood: Paths toward Mastery. New York : Basic Books, 1962. 399 p.



УДК 159.944.4:091.322

САЛЮТОГЕННИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПРЕВЕНЦІЇ ГОСТРИХ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ

Клименко Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто проблему збереження психічного здоров'я здобувачів освіти в умовах підвищеного стресового навантаження, а також обґрунтовано значення салютогенного підходу та визначено салютогенний потенціал освітнього середовища як важливий чинник превенції гострих стресових розладів через розвиток особистісних ресурсів, створення психологічно безпечного середовища та підтримку емоційного благополуччя.

Ключові слова: гострий стресовий розлад, освітнє середовище, салютогенез.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. У сучасних умовах соціальної нестабільності, зростання психоемоційного навантаження та частих кризових ситуацій проблема збереження психічного здоров'я здобувачів освіти набуває особливої актуальності. Освітнє середовище, яке традиційно розглядається як простір передачі знань і формування компетентностей, дедалі більше постає як важливий фактор впливу на психологічний стан особистості. Зокрема, недостатня увага до емоційного благополуччя учасників освітнього процесу може сприяти виникненню гострих стресових розладів, що негативно позначаються на навчальній діяльності, соціалізації та загальному розвитку.

У цьому контексті особливого значення набуває концепція салютогенезу, яка акцентує увагу не на причинах хвороб, а на ресурсах збереження і зміцнення здоров'я. Відтак постає проблема визначення та обґрунтування салютогенного потенціалу освітнього середовища як чинника превенції гострих стресових розладів. Незважаючи на наявність окремих досліджень у сфері здоров'язбережувальних технологій, питання системного впровадження салютогенних підходів в освітній процес, а також виявлення ефективних механізмів їх реалізації залишається недостатньо розробленим.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати салютогенний потенціал освітнього середовища та визначити його роль як ефективного чинника превенції гострих стресових розладів у здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах соціальної нестабільності та воєнних викликів в Україні значно зростає рівень психоемоційного напруження серед усіх учасників освітнього процесу. Постійний вплив стресогенних чинників, зокрема небезпеки, невизначеності та змін у звичному способі життя, негативно позначається на психічному здоров'ї здобувачів освіти, підвищуючи ризик виникнення гострих стресових розладів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема їх своєчасної превенції. Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, яке може виступати не лише джерелом стресу, а й потужним ресурсом підтримки, стабілізації та збереження психічного благополуччя особистості.

Для початку варто уточнити дефініції понять стрес і гострий стресовий розлад. **Стрес** – це стан психічного напруження, спричинений складними ситуаціями. ВООЗ наголошує, що це природна людська реакція, яка спонукає нас вирішувати проблеми та виклики, проте її тривалий вплив може шкодити здоров'ю [2]. Визначення гострого стресового розладу (ГСР) найповніше представлене в американському класифікаторі DSM-5-TR, який є найавторитетнішим джерелом у психології та психіатрії. За цим стандартом, **гострий стресовий розлад** – це розлад, що виникає внаслідок безпосереднього впливу або свідчення травматичної події (смерть, загроза смерті, серйозне каліцтво або сексуальне насильство) і характеризується тривалістю симптомів від 3 днів до 1 місяця. Симптоматика розладу включає: інтрузії, уникнення, дисоціація та негативні афекти тощо [1].

Сучасні реалії життя в Україні здійснюють безпосередній травматичний та/або несподіваний вплив на кожну людину. Війна стала одним з найбільш основних чинників стресу на сьогодні. В освітньому середовищі відбуваються відповідні модифікації, які необхідні для продовження навчального процесу. Насамперед, війна вплинула на організацію навчання, тому більшість дітей навчаються онлайн, а крім того, частина вимушена переселятися, відповідно зменшується коло спілкування, що призвело до надмірного перебування у віртуальному просторі, що, у свою чергу, порушує систему соціальних стосунків, призводить до відриву від реального життя, до небажання вчитися, і до соціальної дезадаптації дитини [7].

Безумовно, стресові ситуації спричиняє не лише фактор війни. Іншими чинниками є: *особистісні стресові ситуації* (наприклад, низька самооцінка, криза професійного самовизначення, фінансові труднощі, відчуття самотності, втрата звичного кола спілкування тощо), *академічні стресові ситуації* (страх поганих оцінок, складність навчального матеріалу, негативні стосунки з вчителями тощо), *стресові ситуації способу життя* (відсутність достатньої фізичної активності, недостатній сон тощо), *фінансові стресові ситуації* (низький дохід сім'ї, обмежені матеріальні ресурси навіть базових потреб тощо), *майбутньо-орієнтовані стресові ситуації* (страх безробіття у майбутньому, сумніви у виборі майбутньої професії тощо) [3].

Отже, стрес у сучасному освітньому середовищі має комплексний характер і зумовлюється поєднанням зовнішніх та внутрішніх чинників. Це потребує системного підходу до його профілактики із врахуванням усіх аспектів впливу на особистість.

Для поглиблення розуміння варто ввести термін «освітнє середовище». За визначенням законодавства України, *освітнє середовище* – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їх потреб і можливостей [6]. Як простір впливу на психічне здоров'я освітнє середовище відіграє критичну роль, адже є не лише місцем

навчання, а й територією соціалізації, психоемоційної підтримки або ж, навпаки, джерелом стресу. Воно визначається як сукупність зовнішніх умов, соціальних об'єктів, предметного оточення та взаємодій, що впливають на особистість [5].

Освітнє середовище є багатовимірним явищем, що включає низку взаємопов'язаних складових, які безпосередньо впливають на психоемоційний стан здобувачів освіти. Насамперед важливою є психологічна атмосфера – рівень довіри, безпеки, підтримки та прийняття в колективі. Дружня й доброзичлива атмосфера сприяє зниженню тривожності, формує відчуття захищеності, тоді як напружений або конфліктний клімат може підсилювати стрес і провокувати емоційне виснаження. Не менш значущою є взаємодія між учасниками освітнього процесу – учнями, вчителями, батьками. Конструктивна комунікація, повага та підтримка сприяють формуванню позитивного досвіду навчання, тоді як авторитарний стиль спілкування, ігнорування потреб учнів або конфлікти можуть виступати додатковими стресогенними чинниками. Важливу роль також відіграє організація навчання: обсяг і складність матеріалу, темп навчання, система оцінювання, режим дня. Раціонально організований освітній процес, що враховує вікові та індивідуальні особливості, допомагає зменшити перевантаження і підтримати психічне здоров'я, тоді як надмірні вимоги, перевантаження або відсутність чіткої структури можуть спричиняти хронічний стрес.

Тому вкрай важливо вміти застосовувати салютогенний підхід. Суть салютогенезу полягає в тому, що відбувається орієнтація не на причини захворювань, а на чинники, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я. Салютогенний підхід акцентує увагу на внутрішніх ресурсах особистості, що забезпечують її стійкість до стресу та здатність ефективно долати труднощі. До таких ресурсів належить орієнтація на майбутнє, яка проявляється у наявності цілей, планів і відкритості до нового досвіду, а також позитивне сприйняття власного минулого як джерела розвитку. Поєднання цих часових перспектив формує цілеспрямованість, впевненість і здатність адекватно реагувати на життєві виклики. В умовах освітнього середовища це має особливе значення, оскільки сприяє розвитку психологічної стійкості здобувачів освіти, підтримує їхнє емоційне благополуччя та виступає важливим чинником превенції гострих стресових розладів [7].

Салютогенний потенціал освітнього середовища полягає у його здатності підтримувати психічне здоров'я через розвиток ресурсів особистості – зокрема орієнтації на майбутнє (цілі, плани, відкритість до досвіду) та позитивного осмислення минулого, що формує стійкість і здатність ефективно реагувати на стрес. Таке середовище характеризується психологічною безпекою, підтримкою, довірою, розвитком саморегуляції та збалансованим навчальним навантаженням, а ключову роль у його формуванні відіграють учитель і освітня спільнота.

Освітнє середовище, побудоване на засадах салютогенного підходу, виступає важливим чинником превенції гострих стресових розладів, оскільки спрямоване на підтримку психічного благополуччя та розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Передусім таке середовище забезпечує психологічну безпеку, передбачуваність і підтримку, що знижує рівень тривожності та емоційного напруження у здобувачів освіти. Важливою умовою є також формування стресостійкості через розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення власних емоцій і здатності конструктивно реагувати на складні ситуації.

Крім того, значну роль відіграє підтримка соціальних зв'язків – доброзичливі взаємини з учителями та однолітками, відчуття приналежності до колективу, наявність підтримки у складних ситуаціях. Це зменшує ризик ізоляції та сприяє емоційній стабільності. Практична реалізація такого підходу може включати впровадження інтерактивних методів навчання, створення безпечного комунікативного простору, використання вправ на розвиток емоційного інтелекту, гнучке планування навчального навантаження та регулярну психоемоційну підтримку учнів. У сукупності це забезпечує профілактику гострих стресових розладів і сприяє гармонійному розвитку особистості.

Висновки. У результаті дослідження виявлено, що стрес у сучасному освітньому середовищі має комплексний характер і зумовлюється поєднанням соціальних, академічних та особистісних чинників, що посилюються в умовах воєнних викликів. Освітнє середовище може виступати як джерелом стресу, так і потужним ресурсом його подолання. Тому впровадження салютогенного підходу сприяє зміцненню психічного здоров'я здобувачів освіти через розвиток їхніх внутрішніх ресурсів, формування стресостійкості та створення психологічно безпечного простору. Таким чином, салютогенний потенціал освітнього середовища є ефективним чинником превенції гострих стресових розладів і потребує подальшого практичного впровадження в освітній процес.

Література

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-5-TR. 5th ed., text rev. Washington, DC : American Psychiatric Publishing, 2022. 1050 p.
2. Stress : World Health Organization. 2023. URL: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress> (дата звернення: 27.04.2026).
3. Возняк В. Особливості поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу: *магістерська робота*. Дрогобич, 2025, 73 с.
4. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі. *Психологія особистості*: науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022. Т. 12. № 1. С. 49–56. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/6641/6872> (дата звернення: 24.04.2026).
5. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19/ed20190109#n24> (дата звернення: 23.04.2026).
6. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: практичний посібник. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738664/3.pdf> (дата звернення: 24.04.2026).
7. Сердюк Л., Купреєва О., Отенко С. Салютогенетичні основи життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2022. № 1 (15). С. 56–60. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735349/1/11%20%281%29.pdf> (дата звернення: 23.04.2026).



УДК 159.9:[314.15.3-054.78:331.108.3-027.561

**«BRAIN WASTE» ТА КРИЗА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СЕРЕД
ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ УКРАЇНСЬКИХ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ
БАР'ЄРИ ТА ІМПЛІКАЦІЇ ДЛЯ ПРАКТИКИ СУПРОВОДУ**

Коваленко Вікторія, 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 досліджуються психологічні наслідки «brain waste» – систематичного недовикористання професійного потенціалу серед висококваліфікованих українських вимушених мігрантів, такі як: зниження самоефективності, хронічна рольова невизначеність, загроза професійній ідентичності та підвищений ризик депресивних станів. Обґрунтовується необхідність врахування професійної ідентичності при наданні психологічної допомоги та пропонуються рекомендації для фахівців і інституцій.

Ключові слова: *brain waste, українські кваліфіковані мігранти, деградація статусу, психологічна підтримка, професійна ідентичність, стрес акультурації, професійний даунгрейд.*

Постановка проблеми. Масштабне переселення, спричинене повномасштабним вторгненням РФ у лютому 2022 року, стало найбільшою кризою вимушеного переміщення в Європі з часів Другої світової війни. За даними UNHCR, станом на кінець 2025 року було зафіксовано 5.86 млн біженців з України у світі, з них близько 5.3 млн – у Європі [13]. Однак, окрім масштабу, це переселення виявило ще одну особливість: нову когорту мігрантів, яка, на відміну від багатьох інших, характеризується непропорційно високим рівнем освіти та попереднім професійним досвідом: майже 75% мають професійну кваліфікацію або вищу освіту, причому багато з них до переселення досягли значних успіхів у медицині, інженерії, освіті, юриспруденції, інформаційних технологіях та інших сферах [6]. Але тут виявляється парадокс: освіта, професійна компетентність, висока мотивація, тобто ті якості, які повинні полегшувати адаптацію та сприяти успішній інтеграції, фактично блокуються в приймаючій країні. Як наслідок, відбувається те, що дослідники називають «brain waste» [8], або систематичним недовикористанням людського капіталу. Це спричиняє психологічні наслідки (зниження самоефективності, загроза

ідентичності), які, в свою чергу, підривають здатність до професійної реінтеграції, що посилює економічні втрати. Виникає замкнене коло, яке неможливо розірвати ні на індивідуальному, ні на інституційному рівнях без дослідження всіх складових «brain waste».

Хоча економічні наслідки невизнання професійної кваліфікації вже досліджені [7; 8], недовикористання людського капіталу зберігається (лише 20% українських мігрантів отримали визнання своїх кваліфікацій [6]), при цьому психологічна складова цього явища досліджена недостатньо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Явище «brain waste» як систематичне недовикористання професійного потенціалу мігрантів було концептуалізоване А. Мату та І. Негау [8], які показали, що освічені мігранти регулярно опиняються на посадах, що не відповідають їхньому рівню кваліфікації. Економічні наслідки цього явища, зокрема втрати продуктивності для приймаючих країн та зниження доходів мігрантів, досліджувалися в низці робіт [7; 13]. Стосовно українських мігрантів, масштабне дослідження IAB-BAMF-SOEP [6] зафіксувало, що при 75% осіб з професійною кваліфікацією або вищою освітою лише 20% отримали визнання своїх кваліфікацій у Німеччині, особливо серед жінок із дітьми.

Водночас психологічний вимір «brain waste» досліджений значно менше. Теоретичну основу для розуміння цього виміру становлять роботи про психологічні функції праці [12], згідно з якими професійна діяльність є ключовою сферою формування сенсів, самооцінки та соціальної належності. Концепція статусної деградації, введена Г. Гарфінкелем [5] та застосована до контексту міграції [9], описує символічне знищення усталеного суспільного положення людини. А. Бандура теоретично обґрунтовує механізм зниження самоефективності через депривацію досвіду - ситуацію, коли наявні компетенції не можуть бути реалізовані [1].

Найбільш релевантною для даного дослідження є робота К. Верле та ін., де на матеріалі якісного дослідження біженців було виявлено чотири типи загроз професійній ідентичності: загрози самоцінності, самобезперервності, самовідмінності та самоконтролю, а також описали відповідні стратегії копію – захист ідентичності, реструктуризацію та трансформацію загрози у ресурс [14]. Проте це дослідження проводилось на змішаній вибірці біженців, а не специфічно на українській когорті.

Модель стресу акультурації Дж. Бері залишається базовою рамкою для розуміння адаптаційних труднощів мігрантів, однак вона не диференціює між мігрантами з різним рівнем кваліфікації і не враховує специфічних психологічних витрат «brain waste» [2].

Таким чином, наявна література досліджує або економічні наслідки «brain waste», або загальні психологічні аспекти міграції, або загрози професійній ідентичності біженців без прив'язки до українського контексту. Поєднання трьох ліній: психології «brain waste», професійної ідентичності та специфіки української воєнної міграції, у наукових дослідженнях відсутнє, що й визначає актуальність даної роботи.

Мета та завдання дослідження. Мета – дослідити психологічні наслідки вимушеного зниження професійного статусу для професійної ідентичності та психічного здоров'я висококваліфікованих українських мігрантів та обґрунтувати необхідність врахування професійної ідентичності у практиці психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу.

«Brain waste»: поза економічним виміром. Поняття «brain waste», або недовикористання професійного потенціалу, вказує на те, що мігранти часто змушені працювати на посадах, значно нижчих за їхню освіту та професійну підготовку [8]. Якщо «brain drain» означає втрату фахівців для країн, що їх віддають, то «brain waste» стосується непродуктивного використання здібностей фахівців у країнах, що їх приймають, внаслідок системних перешкод. Для висококваліфікованих мігрантів це не просто економічна незручність. Праця є ключовою сферою дорослого життя для формування сенсів, цінностей та самооцінки [12]. Якщо професійні навички не можуть бути застосовані належним чином, підриваються психологічні функції праці: цілеспрямованість, відчуття майстерності, соціальна належність.

Професійна ідентичність і статусна деградація. Професійна ідентичність являє собою стійке сприйняття себе, що базується на професійній ролі, навичках та їх визнанні у суспільстві. Для осіб, які роками формували себе як професіонали, ця ідентичність є основним чинником формування сенсу життя та соціальних зв'язків.

Статусна деградація, описана Г. Гарфінкелем [5], а пізніше застосована до контексту міграції А. Ноєм та ін. [9], означає фактичне і символічне знищення усталеного суспільного положення людини. Для висококваліфікованого мігранта це відбувається, коли хірург змушений працювати санітаром, а IT-архітектор - робітником на складі. Це інституційна проблема, що відображається у відмові визнавати дипломи, мовному бар'єрі та упередженому ставленні роботодавців.

Дослідження психологічного впливу такого зниження статусу засвідчують зниження самоефективності [1], загрози професійній ідентичності [14] та постійну рольову невизначеність. У людей, які вже пережили травму, переміщення і розлуку з родиною, ці тенденції загострюють існуючі психологічні проблеми.

Невизнання кваліфікацій як структурний бар'єр. Невизнання фахових кваліфікацій є основною причиною «brain waste». Лише 20% українських мігрантів у Німеччині отримали визнання своїх кваліфікацій, при тому що 75% мають професійну кваліфікацію або вищу освіту [6]. Для регульованих професій (медицина, юриспруденція, освіта) вимагається складна оцінка еквівалентності з додатковими іспитами. При цьому українські біженці мають додаткові труднощі: документи можуть бути втрачені, знищені або недоступні на окупованих територіях, бюрократичні процедури займають багато часу.

Окрім формальних перешкод, невизнання кваліфікації має символічне значення: воно імпліцитно стверджує, що професійні навички, здобуті в Україні, вважаються менш цінними. Таке знецінення є значною причиною стресу акультурації [2] і сприймається людиною як глибока несправедливість.

Емпіричний контекст: дані дослідження. Аналіз спирається на авторське дослідження 59 українських вимушених мігрантів у країнах Європи, Канади, Ізраїлю із застосуванням чотирьох стандартизованих інструментів: шкали сприйнятого стресу [4], багатовимірної шкали сприйнятої соціальної підтримки [15], шкали самооцінки Розенберга [11] та короткого опитувальника подолання стресу [3], доповнених авторським блоком про професійну реалізацію та бар'єри інтеграції. Найбільш представленими країнами були Польща (23,7 %) та Німеччина (22,0 %); 44,1% респондентів перебували за кордоном понад 2 роки. Вибірка на 76,3 % складалася з жінок.

Середній рівень стресу становив $M = 21,44$ ($SD = 6,14$), що перевищує загальнопопуляційну норму ($M \approx 13,0$) приблизно на 1,3 стандартного відхилення; 23,7 % вибірки перебувало у зоні високого стресу ($PSS-10 \geq 27$). Самооцінка за RSES ($M = 18,20$; $SD = 5,15$) виявилася нижчою за крос-культурну норму ($M \approx 22,0$), а 22,0 % респондентів мали низьку самооцінку. Сприйнята соціальна підтримка була помірною ($M = 4,64$), з значущим зниженням з часом (Kruskal–Wallis $H = 9,57$; $p = 0,023$): від $M = 5,10$ у групі 1–2 роки до $M = 3,90$ у групі понад 3 роки.

Кореляційний аналіз не виявив значущих зв'язків між психологічними змінними та показниками професійної адаптації (усі $p > 0,05$), тоді як єдиною значущою кореляцією був зв'язок між професійною задоволеністю та впевненістю у навичках ($r = 0,506$; $p < 0,001$). Ця ізольованість психологічного та професійного кластерів може свідчити про переважно зовнішній, структурний характер бар'єрів інтеграції, хоча малий розмір вибірки не дозволяє виключити альтернативних пояснень.

Респонденти з вищою освітою (84,7 %), які працювали за фахом ($n = 11$), та ті, хто працював не за фахом або не працював ($n = 39$), не відрізнялися за рівнем стресу, підтримки та самооцінки (усі $p > 0,05$). Водночас виявлено виразні відмінності за професійною задоволеністю ($M = 8,91$ проти 4,41; $p < 0,001$; rank-biserial $r = 0,97$) та впевненістю у навичках ($M = 8,73$ проти 6,54; $p = 0,005$; $r = 0,56$). Центральною вразливістю висококваліфікованих мігрантів є переживання розриву між усвідомленням власної компетентності та неможливістю її реалізувати, те, що К. Верле та ін. описують як загрозу безперервності та самоповазі професійної ідентичності [14].

Провідними бар'єрами інтеграції виявилися мовний бар'єр (50,8%), невизнання кваліфікації (37,3 %), правова невизначеність (33,9 %), культурно-системні відмінності (32,2 %) та сімейне навантаження (30,5 %). За Brief COPE переважали активні стратегії подолання: планування ($M = 6,56$), активне подолання ($M = 6,46$), прийняття ($M = 5,97$), що свідчить про збереження адаптаційної активності навіть за значних зовнішніх перешкод. Ці закономірності узгоджуються з роботами про надмірну кваліфікацію мігрантів [7].

Психологічні наслідки professional downgrade.

Руйнування самоефективності. Коли висококваліфіковані професіонали не мають можливості реалізовувати свої навички, їхня віра у власні здібності поступово втрачається. Неможливість застосування компетенцій призводить до того, що Бандура [1] описує як депривацію виконавського досвіду. Згодом багато хто починає переймати вердикт оточення про недостатність своєї кваліфікації, перетворюючи зовнішні перешкоди на внутрішнє відчуття некомпетентності, що впливає на мотивацію та довготривале психічне здоров'я.

Загроза професійній ідентичності. Для людей із сильною фаховою ідентичністю втрата професійної ролі є процесом, що за інтенсивністю наближається до горювання. Мігранти, які десятиліттями були лікарями чи інженерами, втратили не просто роботу, а важливий маркер того, ким вони є. Розрив

між професійним «я» та теперішнім становищем створює хронічну напругу, що може проявлятися як ангедонія, соціальна ізоляція, сором і відчуття безсенсовості [14].

Нашарування з воєнною травмою. Для українських мігрантів руйнування професійної ідентичності відбувається на тлі вже наявних психологічних ран - пережитих обстрілів, втрат, тривоги за родичів в Україні, психологічні ресурси, які за інших умов могли б бути спрямовані на професійну перекваліфікацію, витрачаються на обробку травматичного досвіду. Висококваліфіковані біженці паралельно переживають втрати на різних рівнях: батьківщини, соціальних зв'язків, родинної близькості та професійної самосвідомості, не отримуючи достатньої підтримки в жодній.

Гендерний вимір. Українські жінки з вищою освітою прибули до інших країн переважно як єдині опікунки дітей, тому можливість підтвердити кваліфікацію, відвідувати мовні курси чи повернутися до роботи за фахом стримується зобов'язаннями по догляду, браком місць у дошкільних закладах та вимогами ринку праці. Лише малий відсоток українок з дітьми до трьох років працевлаштувались протягом двох років після прибуття [6]. Для жінок, чия особистість тісно пов'язана з професійною сферою, психологічні наслідки поглиблюються через невидимість їхньої проблеми: вони «якось справляються», проте ціною втрати професійного самосприйняття та психологічного здоров'я.

Орієнтири для психологічного супроводу. Психологічний супровід висококваліфікованих мігрантів має явно охоплювати фахову ідентичність поряд із загальними завданнями адаптації. Чинні рамки підтримки біженців ставлять у пріоритет переробку травми і базову стабілізацію, що є необхідним, але недостатнім для осіб, основним джерелом дистресу яких є екзистенційний та ідентитарний вимір. Практикам варто системно включати фаховий анамнез у первинне оцінювання, нормалізовувати психологічну значущість невизнання кваліфікацій та створювати простір для переробки сенсу втрати фахової ролі.

Терапевтичні підходи, що підтримують нарративну реконструкцію і конструювання сенсу, зокрема нарративна терапія, терапія прийняття і відповідальності та екзистенційні підходи, особливо підходять для роботи з руйнуванням фахової ідентичності. Групові інтервенції з учасниками зі схожим фаховим бекграундом зменшують ізоляцію і сором та уможливають колективне конструювання сенсу.

Водночас індивідуальна підтримка є недостатньою без уваги до структурних умов, що продукують «brain waste». Інвестиції в спрощення визнання кваліфікацій та створення перехідних програм матимуть значний психологічний і економічний ефект [7].

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчили, що українські вимушені мігранти у досліджуваній вибірці характеризуються підвищеним рівнем сприйнятого стресу, зниженими показниками самооцінки та помірним рівнем сприйнятої соціальної підтримки, яка зменшується зі збільшенням тривалості перебування за кордоном. Водночас респонденти, які працювали за фахом, і ті, хто працювали не за фахом або не працювали, не відрізнялися за рівнем стресу, самооцінки та соціальної підтримки, але суттєво різнилися за професійною задоволеністю та впевненістю у власних навичках. Найчастішими бар'єрами інтеграції названо: мовний бар'єр, невизнання кваліфікації, правова невизначеність, культурно-системні відмінності та сімейне навантаження.

Аналіз літератури дає підстави розглядати «brain waste» не лише як економічну, а і як психологічно значущу проблему, пов'язану із загрозами професійній ідентичності, переживанням статусного зниження та утрудненням професійної реінтеграції. У цьому контексті отримані дані узгоджуються з припущенням, що для частини висококваліфікованих українських вимушених мігрантів одним із важливих джерел дистресу є розрив між наявними професійними ресурсами та обмеженими можливостями їх реалізації в країні перебування.

Водночас результати дослідження не дають підстав для висновків щодо рівня самоефективності, депресивної симптоматики чи вираженості загрози професійній ідентичності, оскільки ці конструкти не були предметом безпосереднього психодіагностичного вимірювання. Відтак вони можуть розглядатися як теоретично обґрунтовані напрями подальшого аналізу, що вказує на доцільність включення професійної ідентичності та досвіду професійної втрати до системи психологічного супроводу вимушених мігрантів поряд із традиційними завданнями адаптації та стабілізації.

Література

1. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : Freeman, 1997. 604 p.
2. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46, No. 1. P. 5–34.
3. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4, No. 1. P. 92–100.

4. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, No. 4. P. 385–396.
5. Garfinkel H. Conditions of successful degradation ceremonies. *American Journal of Sociology*. 1956. Vol. 61, No. 5. P. 420–424.
6. Kosyakova Y., Rother N., Zinn S. (eds.). Living Conditions and Participation of Ukrainian Refugees in Germany: Findings from the IAB-BAMF-SOEP Survey of Refugees. IAB-Forschungsbericht. 2025. No. 5/2025en. 119 p. DOI: 10.48720/IAB.FB.2505en.
7. Lancee B., Bol T. The transferability of skills and degrees: why the place of education affects immigrant earnings. *Social Forces*. 2017. Vol. 96, No. 2. P. 691–716.
8. Mattoo A., Neagu I. C. Brain waste? Educated immigrants in the US labour market. *Journal of Development Economics*. 2008. Vol. 87, No. 2. P. 255–269.
9. Nohl A. M., Schittenhelm K., Schmidtke O., Weiss A. Work in Transition: Cultural Capital and Highly Skilled Migrants' Passages into the Labour Market. Toronto : University of Toronto Press, 2014. 296 p.
10. OECD. International Migration Outlook 2023. Paris : OECD Publishing, 2023.
11. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton : Princeton University Press, 1965. 326 p.
12. Steger M. F., Dik B. J. If one is looking for meaning in life, does it help to find meaning in work? *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2009. Vol. 1, No. 3. P. 303–320.
13. UNHCR. Ukraine Refugee Situation: Data Portal. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (дата звернення: 22.03.2026).
14. Wehrle K., Klehe U.-C., Kira M., Zikic J. Can I come as I am? Refugees' vocational identity threats, coping, and growth. *Journal of Vocational Behavior*. 2018. Vol. 105. P. 83–101.
15. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52, No. 1. P. 30–41.



УДК 327.82:008](477+479.22)»364»

ОСНОВНІ НАПРЯМИ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ ПОСОЛЬСТВА УКРАЇНИ В ГРУЗІЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Колонтай Олександра, здобувачка першого (бакалаврського) 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 досліджується культурно-дипломатична діяльність Посольства України в Грузії в умовах російсько-української війни. Проаналізовано основні напрями роботи дипломатичного представництва у сфері підтримки української культури, освіти, мови, історичної пам'яті та інформаційно-просвітницьких ініціатив. Особливу увагу приділено ролі Посольства у розвитку освітніх осередків, організації культурних заходів, популяризації українського мистецтва, збереженні пам'яті про видатних українців у Грузії та протидії російській дезінформації засобами культури. Обґрунтовано, що діяльність Посольства України в Грузії може розглядатися як важливий інструмент «м'якої сили», який сприяє формуванню позитивного міжнародного іміджу України, зміцненню українсько-грузинського гуманітарного співробітництва та підтримці солідарності грузинського суспільства з Україною.

Ключові слова: культурна дипломатія, Посольство України в Грузії, українсько-грузинські відносини, м'яка сила, українська культура, освіта, російсько-українська війна, публічна дипломатія.

Постановка проблеми. У сучасних міжнародних відносинах культурна дипломатія набуває особливого значення як інструмент формування позитивного іміджу держави, зміцнення міжкультурного діалогу та підтримки міжнародної солідарності. В умовах глобальної інформаційної конкуренції культура дедалі частіше використовується не лише як форма національної самопрезентації, а й як засіб зовнішньополітичної комунікації, здатний впливати на сприйняття держави міжнародною аудиторією. Для України ця сфера стала особливо актуальною після початку повномасштабної російської агресії. У

нових безпекових умовах українська культура, мова, історична пам'ять, мистецтво та освітні ініціативи виконують не лише репрезентативну, а й інформаційну, гуманітарну та консолідаційну функції. Через культурні проекти Україна має можливість доносити правду про війну, зміцнювати міжнародну підтримку та формувати стійкий позитивний образ держави, що бореться за свободу, гідність і демократичні цінності.

У цьому контексті діяльність Посольства України в Грузії має особливе значення. Україну та Грузію поєднують історичні, політичні, гуманітарні та ціннісні зв'язки, а також спільний досвід протистояння російській агресії. Саме тому культурна дипломатія України в Грузії виконує не лише функцію популяризації української культури, а й завдання зміцнення солідарності, підтримки української громади та розвитку довгострокового гуманітарного партнерства між двома державами.

Актуальність дослідження полягає в необхідності визначити, якими засобами Посольство України в Грузії реалізує культурну дипломатію, які напрями цієї діяльності є найбільш значущими та як вони впливають на розвиток українсько-грузинських відносин в умовах російсько-української війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика культурної дипломатії та «м'якої сили» посідає важливе місце в сучасних дослідженнях міжнародних відносин. Теоретичну основу для аналізу цього явища становить концепція «soft power» Дж. Ная, відповідно до якої вплив держави може ґрунтуватися не лише на примусі чи економічних ресурсах, а й на привабливості культури, політичних цінностей та зовнішньополітичної поведінки [1]. У цьому контексті культурна дипломатія розглядається як один із ключових інструментів формування довіри, позитивного іміджу та міжнародного авторитету держави. У працях українських дослідників культурна дипломатія трактується як важливий інструмент зовнішньої політики, здатний підвищувати ефективність міжнародної комунікації, долати упередження щодо держави та посилювати її престиж на міжнародній арені [2]. Окрему увагу науковці приділяють ролі державних інституцій, дипломатичних представництв, культурних центрів, громадських організацій та діаспори у просуванні національної культури за кордоном. Для України питання культурної дипломатії набуло особливої ваги в умовах російсько-української війни. У цей період культура стала не лише засобом представлення національної ідентичності, а й інструментом інформаційного спротиву, міжнародної адвокації та гуманітарної підтримки. Водночас діяльність Посольства України в Грузії у сфері культурної дипломатії ще не отримала достатнього комплексного висвітлення в наукових працях. Це зумовлює потребу в окремому аналізі основних напрямів культурно-дипломатичної активності дипломатичного представництва, зокрема у сферах освіти, мови, мистецтва, історичної пам'яті та публічної комунікації.

Мета дослідження. Аналіз основних напрямів культурної дипломатії Посольства України в Грузії в умовах російсько-української війни, а також визначення її ролі у зміцненні українсько-грузинських гуманітарних зв'язків, підтримці української культури за кордоном та формуванні позитивного міжнародного іміджу України.

Виклад основного матеріалу. Посольство України в Грузії відіграє важливу роль у реалізації культурної дипломатії України, оскільки саме дипломатичне представництво координує значну частину освітніх, культурних, меморіальних та інформаційно-просвітницьких ініціатив. Його діяльність спрямована не лише на офіційне представлення України, а й на підтримку української громади, поширення знань про українську культуру серед грузинського суспільства та зміцнення гуманітарного виміру двосторонніх відносин. Одним із ключових напрямів роботи Посольства є підтримка української мови, освіти та наукового співробітництва. Важливою подією стало відкриття 7 листопада 2022 року в Тбілісі Грузинсько-українського інституту мови та культури при Університеті імені Ґурама Таварткіладзе [4]. Цей освітній осередок має значення не лише як академічна установа, а й як інструмент міжкультурного діалогу між Україною та Грузією. Його діяльність сприяє популяризації української мови й культури, а також створює умови для українських студентів, які через війну були змушені залишити Україну.

Особливу цінність становить те, що інститут надає українським студентам можливість навчатися в грузинському академічному середовищі, зокрема вивчати грузинську мову та культуру. Такий формат співпраці має довгострокове значення, оскільки сприяє формуванню покоління молодих людей, які краще розуміють культурний і суспільний контекст обох країн. Отже, освітня дипломатія у цьому випадку виступає не лише засобом підтримки українців за кордоном, а й інвестицією у майбутнє українсько-грузинських відносин.

Поряд із цим важливим напрямом є підтримка української мови серед представників української громади та громадян Грузії, зацікавлених в українській культурі. При Посольстві діють освітньо-культурні ініціативи, спрямовані на популяризацію української мови, літератури та національної

традиції. Для українців, які проживають за кордоном, мова є одним із головних чинників збереження національної ідентичності, а для грузинської аудиторії – способом ближчого знайомства з Україною. Показовим прикладом такої діяльності є проведення тематичних заходів до Дня української писемності та мови. Зокрема, 9 листопада 2023 року в бібліотеці при Посольстві України в Грузії відбулася учнівська конференція «О мово рідна! Хто без тебе я?», під час якої слухачі курсів української мови та члени Міжнародного українського культурно-освітнього центру імені Тараса Шевченка декламували твори українських поетів [5]. Участь дітей і молоді в таких заходах має особливе значення, адже саме вони стають носіями української культури в іншомовному середовищі. Крім того, подібні ініціативи сприяють формуванню емоційного зв'язку з Україною та підтримують українську культурну присутність у Грузії. Важливою складовою культурної дипломатії Посольства є також збереження історичної пам'яті та вшанування постатей, які поєднують українську й грузинську культурні традиції. Особливе місце у цьому контексті посідає постать Лесі Українки, життя і творчість якої тісно пов'язані з Грузією. Посольство України регулярно долучається до пам'ятних заходів у Сурамі та Батумі, організовує церемонії покладання квітів, підтримує контакти з місцевими активістами, музеями та українською громадою.

Зокрема, 1 серпня 2024 року в Сурамі та Батумі відбулися заходи з ушанування пам'яті Лесі Українки з нагоди 111-х роковин її смерті [6]. Вшанування цієї постаті має глибокий символічний зміст, оскільки демонструє, що українська культура має тривалі зв'язки з культурним простором Грузії. Підтримка пам'ятників, музейних ініціатив і спільних меморіальних заходів сприяє не лише збереженню історичної спадщини, а й посиленню культурної близькості між двома народами. У цьому сенсі меморіальна дипломатія виступає важливим інструментом гуманітарного співробітництва, оскільки апелює до спільної пам'яті, поваги та культурної взаємності. Ще одним важливим напрямом діяльності Посольства України в Грузії є організація та підтримка культурно-просвітницьких заходів. Українська дипломатична місія разом із грузинськими партнерами, українською громадою та культурними інституціями проводить або підтримує виставки, концерти, літературні вечори, кінопокази, фестивалі та інші події, спрямовані на популяризацію української культури. Такі заходи дозволяють представити Україну не лише як державу, що перебуває у стані війни, а й як країну з глибокою культурною спадщиною, сучасним мистецтвом і потужним творчим потенціалом.

Прикладом ефективної культурної ініціативи стала виставка української художниці Інни Харчук HERITAGE у тбіліській галереї «Байя», що відбулася за підтримки Посольства України в Грузії [7]. Її проведення мало подвійне значення: з одного боку, грузинська аудиторія отримала можливість ознайомитися із сучасним українським мистецтвом, а з іншого – захід був пов'язаний із темами національної спадщини, самоідентифікації та осмислення досвіду війни. Це свідчить про те, що культурна дипломатія може поєднувати естетичну, гуманітарну та комунікативну функції. Окремого значення набувають молодіжні та фестивальні проекти, зокрема заходи дитячої творчості й культурного обміну. Так, у Батумі відбувся Чорноморський фестиваль творчості «Діалог культур», який об'єднав дітей з України та Грузії у спільному просторі музики, танцю та міжкультурного спілкування [8]. Подібні ініціативи сприяють безпосередньому діалогу між молоддю, формують атмосферу взаємної поваги та створюють умови для довготривалих дружніх зв'язків. Культурна дипломатія в цьому випадку працює не лише на рівні офіційних контактів, а й на рівні людських взаємин, що підсилює її довгостроковий ефект.

Важливим елементом культурної присутності України в Грузії є також відзначення національних символічних дат. Зокрема, у Тбілісі проводилися заходи до Дня вишиванки, у яких брали участь українські школярі, викладачі, представники української громади та дипломати [9]. Такі події мають не лише святковий, а й ідентифікаційний характер, оскільки вишиванка виступає одним із найбільш упізнаваних символів української культури. Її репрезентація в грузинському публічному просторі сприяє популяризації української традиції та посиленню видимості української громади. В умовах російсько-української війни особливої ваги набули інформаційно-просвітницькі проекти, спрямовані на донесення правди про російську агресію. У цьому контексті культурна дипломатія тісно переплітається з публічною дипломатією, оскільки мистецтво, фотографія, документальні виставки та візуальні матеріали стають засобами свідчення про воєнні злочини та страждання цивільного населення.

Показовим прикладом стала фотовиставка Ukraine Guernica, представлена в Тбілісі у травні 2022 року. Вона містила документальні фотографії, які відображали наслідки російської агресії проти України в перші місяці повномасштабного вторгнення. Проект був підтриманий Міністерством закордонних справ України та проходив під патронатом першої леді України Олени Зеленської [10]. Такі виставки сприяють формуванню емоційного відгуку та посиленню суспільної уваги до наслідків війни, адже дозволяють побачити трагедію не лише через політичні заяви, а й через конкретні візуальні свідчення.

Для грузинського суспільства, яке також має історичний досвід російської агресії, подібні проекти є особливо резонансними. Вони не лише інформують про події в Україні, а й створюють простір для солідарності, співпереживання та усвідомлення спільності безпекових викликів. Саме тому інформаційно-просвітницький напрям культурної дипломатії є одним із найбільш значущих у сучасних умовах.

Таким чином, у діяльності Посольства України в Грузії можна виокремити кілька основних напрямів культурної дипломатії: освітньо-мовний, культурно-мистецький, меморіальний, інформаційно-просвітницький і гуманітарний. Усі вони взаємопов'язані та спрямовані на досягнення спільної мети – збереження української культурної присутності, підтримку українців за кордоном, зміцнення солідарності грузинського суспільства з Україною та формування позитивного іміджу держави. Особливість культурної дипломатії України в Грузії полягає в тому, що вона ґрунтується не лише на офіційних дипломатичних заходах, а й на активній участі української громади, місцевих культурних інституцій, освітніх закладів, митців і громадських організацій. Завдяки цьому українська культура представлена в Грузії як жива, динамічна і відкрита до діалогу. Саме така модель культурної дипломатії є ефективною в сучасних умовах, оскільки вона поєднує державну ініціативу з громадською активністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, культурно-дипломатична діяльність Посольства України в Грузії є важливим інструментом реалізації зовнішньої політики України в гуманітарній сфері. Вона охоплює підтримку української мови й освіти, розвиток академічного співробітництва, популяризацію українського мистецтва, збереження історичної пам'яті, організацію культурних заходів і протидію російській дезінформації засобами культури. В умовах російсько-української війни ця діяльність набула особливого значення, оскільки культура стала одним із засобів міжнародної комунікації, консолідації підтримки та донесення правди про Україну. Посольство України в Грузії виступає не лише офіційним представництвом держави, а й активним суб'єктом культурної дипломатії, який формує простір української присутності в грузинському суспільстві.

Дослідження показує, що культурна дипломатія України в Грузії виконує кілька ключових функцій: іміджеву, освітню, інформаційну, меморіальну та гуманітарну. Її ефективність полягає в тому, що вона апелює не лише до політичних інституцій, а й до широкої громадськості, формуючи емоційний зв'язок і довіру між суспільствами. Саме тому культурні, освітні та просвітницькі ініціативи мають довготривалий вплив на розвиток українсько-грузинських відносин. Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому аналізі ефективності окремих інструментів культурної дипломатії, зокрема цифрових комунікацій Посольства, діяльності української громади в Грузії, а також ролі культурних проєктів у протидії російській дезінформації та зміцненні міжнародної підтримки України.

Література

1. Виставка картин «HERITAGE» української мисткині І. Харчук в галереї «Байя» у м. Тбілісі. Посольство України в Грузії. 22.02.2023. URL: <https://georgia.mfa.gov.ua/news/vistavka-kartin-heritage-naslidok-ukrayinskoyi-mistkini-iharchuk-v-galereyi-bajya-mtbilisi>
2. Відкриття в м. Тбілісі Грузинсько-українського інституту мови та культури при Університеті імені Ґурама Таварткіладзе. Посольство України в Грузії. 08.11.2022. URL: <https://georgia.mfa.gov.ua/news/vidkrittya-v-mtbilisigruzinsko-ukrayinskogo-institutu-movi-ta-kulturi-pri-universiteti-imeni-gurama-tavartkiladze>
3. Посольство у Грузії провело захід, присвячений українській мові. Укрінформ. 09.11.2023. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3784827-posolstvo-u-gruzii-provelo-zahid-prisvacenij-ukrainskij-movi.html>
4. У Батумі відбувся фестиваль «Діалог культур» за участю українських і грузинських дітей. Укрінформ. 04.07.2025. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/4011564-u-batumi-vidbuvsya-festival-dialog-kultur-za-ucastu-ukrainskih-i-gruzinskih-ditej.html>
5. У Грузії вшанували пам'ять Лесі Українки з нагоди 111-х роковин її смерті. Укрінформ. 02.08.2024. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3891279-u-gruzii-vsnuvali-pamat-lesi-ukrainki-z-nagodi-111h-rokovin-ii-smerti.html>
6. Український інститут. Культурна дипломатія. URL: <https://ui.org.ua/sectors/projects/cult-diplomacy/>
7. Українські школярі, викладачі та дипломати відзначили День вишиванки у Тбілісі. Укрінформ. 16.05.2025. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3993706-ukrainski-skolari-vikladaci-ta-diplomati-vidznacili-den-visivanki-u-tbilisi.html>

8. Exhibition «Ukraine Guernica» Takes Place in Tbilisi. Caucasus Business Week. 2022. URL: <https://cbw.ge/events/exhibition-ukraine-guernica-takes-place-in-tbilisi>
9. Сербіна Н. Ф., Кучмій О. П. Культурна дипломатія як інструмент зовнішньої політики сучасної європейської держави. Актуальні проблеми міжнародних відносин. 2011. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmv_2011_100%281%29_21
10. Nye J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. PublicAffairs, 2004. URL: https://www.belfercenter.org/sites/default/files/pantheon_files/files/publication/joe_nye_wielding_soft_power.pdf



УДК 37.013:94(4)»13/16»

РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ПРЕДСТАВНИКІВ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

Коновка 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 проаналізовано розвиток гуманістичних ідей виховання у педагогічних поглядах представників епохи Відродження. Розкрито особливості переходу від середньовічної схоластики до гуманістичного розуміння особистості, визначено значення ідей антропоцентризму, свободи, гармонійного розвитку людини та поваги до дитини у формуванні нових підходів до освіти. Охарактеризовано внесок Еразм Роттердамський, Томас Мор та Вітторіно да Фельтре у становлення гуманістичної педагогіки та її вплив на подальший розвиток світової педагогічної думки.

Ключові слова: гуманізм, епоха Відродження, гуманістичне виховання, педагогічна думка, антропоцентризм, дитиноцентризм, особистість, педагогіка Відродження.

Постановка проблеми. Зміна світоглядної парадигми в епоху Відродження (XIV–XVI ст.) стала одним із найпотужніших інтелектуальних зрушень в історії людства. Перехід від суворого середньовічного теоцентризму до антропоцентричного гуманізму докорінно змінив погляди на природу людини, її призначення та, як наслідок, на систему її виховання. Проблема полягає у необхідності переосмислення тогочасного досвіду подолання авторитарних методів навчання, що є надзвичайно актуальним для сучасної трансформації української освіти. В умовах дегуманізації певних сфер суспільного життя звернення до ренесансного досвіду дозволяє віднайти ціннісні орієнтири для формування вільної особистості.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку національної школи, коли ключовим пріоритетом визначено гуманізацію освітнього процесу та дитиноцентризм, звернення до витоків гуманістичної педагогіки є стратегічно важливим. Ідеї вільних мислителів Ренесансу про гармонійний розвиток особистості, відмову від примусу та врахування індивідуальних нахилів дитини становлять фундамент, на якому базуються сучасні педагогічні концепції, зокрема концепція Нової української школи. Розуміння історичної генези гуманізму допомагає сучасним педагогам краще усвідомити психологічні підвалини навчання, заснованого на партнерстві та взаємній довірі [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Питання гуманістичної педагогіки Відродження були предметом аналізу багатьох класичних та сучасних дослідників. Фундаментальні аспекти ренесансної освіти розглядали М. Стельмахович [5], В. Кузь, О. Сухомлинська [2]. Аналіз окремих концепцій Еразма Роттердамського, Вітторіно да Фельтре та Томаса Мора представлений у працях істориків педагогіки М. Левківського [3]. Проте в умовах сучасної глобалізації освіти виникає потреба у детальнішому аналізі практичного втілення ідей у контексті переходу від книжно-схоластичного до реального навчання, а також вивчення впливу цих ідей на формування цивілізаційних стандартів інтелектуальної свободи [4].

Мета дослідження – здійснити комплексний аналіз розвитку гуманістичних ідей виховання в працях провідних представників епохи Відродження, розкрити їхній зміст та обґрунтувати їхній вплив на подальшу еволюцію світової педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Епоха Відродження проголосила людину найвищою цінністю Всесвіту, наділеною розумом та творчою волею. Гуманісти виступили проти

середньовічної схоластики, яка нівелювала особистість дитини, вважаючи її лише «носієм гріховності», що потребує суворого виправлення через тілесні покарання та механічне зазубрювання канонічних текстів. Нова педагогіка базувалася на ідеалі *kalokagathia* – гармонійного поєднання фізичної досконалості та моральної чистоти, що передбачало одночасний розвиток інтелекту, тіла та душі.

Одним із найвидатніших практиків гуманістичного виховання був Вітторіно да Фельтре (1378–1446). Створена ним школа «Будинок радості» (*La Casa Giocosa*) стала першим в історії взірцем гуманістичного навчального закладу. На відміну від похмурих монастирських шкіл, вона розташовувалася в мальовничій місцевості на березі озера, була наповнена світлом і творами мистецтва. Фельтре вважав, що сама атмосфера повинна виховувати дитину, стимулюючи її до естетичного сприйняття світу. У його системі особливе місце посідали фізичні вправи (фехтування, плавання, танці, атлетика), що вважалися не менш важливими за граматику. Головним принципом було те, що вчитель і учень перебували у стосунках взаємної поваги; Фельтре жив зі своїми учнями, розділяючи їхні трапези та дозвілля, а тілесні покарання були виключені як метод, що руйнує людську гідність. Він також запровадив індивідуалізацію навчання, підбираючи завдання відповідно до темпераменту та здібностей кожної дитини [3].

Теоретичне обґрунтування нової педагогіки належить Еразму Роттердамському (1466–1536). У своїх трактатах «Про раннє і гідне виховання дітей» та «Про метод навчання» він стверджував, що виховання має бути природовідповідним. Е. Роттердамський одним із перших звернув увагу на психологічні особливості дитини, зазначаючи, що навчання повинно відбуватися у формі гри, зацікавленості, а не примусу. Він виступав за широке вивчення класичних мов та літератури, але через розуміння змісту, а не через суху форму. Його фраза «Людьми не народжуються, а стають через виховання» стала фундаментальною для всієї подальшої демократичної педагогіки» [1, с. 84–86]. Е. Роттердамський підкреслював роль вчителя як духовного наставника, чия головна зброя – не різки, а любов і приклад власного доброчесного життя. Він вірив, що через освіту можна реформувати суспільство, зробивши його більш гуманним і справедливим.

Особливий соціально-педагогічний аспект гуманізму розкрив Томас Мор (1478–1535). У своїй праці «Утопія» він випередив свій час на кілька століть, проголосивши ідею загальної освіти. На острові Утопія навчання є доступним для всіх громадян незалежно від їхнього соціального походження чи статі, що було безпрецедентним для XVI ст. Т. Мор обґрунтував необхідність навчання рідною мовою, що дозволяло масам долучатися до культури. Педагогічна система Утопії передбачала поєднання інтелектуального розвитку з продуктивною працею. Діти вивчали основи землеробства та ремесла не лише теоретично, а й під час обов'язкових практичних занять на фермах. Це дозволяло долати прірву між «людьми розумової праці» та тими, хто займається фізичною роботою, формуючи повагу до будь-якої корисної діяльності. Т. Мор також наголошував на важливості самоосвіти дорослих, описуючи лекції, які утопійці відвідують у вільні від роботи години, що заклало витоки концепції безперервної освіти [1, с. 87–91].

Франсуа Рабле (1494–1553) у своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» в сатиричній формі висміяв схоластичне навчання, яке робило людину «дурною та обмеженою» через зазубрювання незрозумілих текстів. Натомість він запропонував систему реальної освіти: вивчення природи через безпосереднє спостереження, екскурсії до ремісничих майстерень, вивчення математики через практичні розрахунки та гру в кості. Ф. Рабле вважав, що учень має не лише знати, а й розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Він пропонував режим дня, де розумові заняття чергувалися з іграми, музикою та прогулянками, що забезпечувало всебічний розвиток особистості без перевтоми. Виховання за Ф. Рабле – це свобода, розвиток критичного мислення, загартування волі та фізична активність [1, с. 64–78].

Аналіз педагогічних поглядів ренесансних гуманістів дає підстави виокремити низку спільних ідей, які стали справжнім проривом у розвитку європейської освіти та виховання. Вони суттєво відрізнялися від середньовічних уявлень про дитину, навчання і призначення людини в суспільстві:

1. Визнання дитинства як самоцінного періоду життя. Гуманісти епохи Відродження вперше звернули особливу увагу на дитину як на особистість зі своїми потребами, інтересами та особливостями розвитку. Якщо в середньовічній педагогіці дитинство часто розглядалося лише як підготовчий етап до дорослого життя, то гуманісти наголошували на його самостійній цінності. Вони вважали, що виховання має враховувати вікові та психологічні особливості дітей, їхні здібності й нахили. Такий підхід сприяв поступовому формуванню гуманістичного ставлення до дитини та став важливим кроком до виникнення педагогіки дитинства.

2. Протест проти авторитарності та жорстоких методів виховання. Представники гуманістичної педагогіки виступали проти поширених у середньовічних школах тілесних покарань, надмірної суворості та беззаперечного підкорення учнів учителям. Вони доводили, що навчання повинно викликати інтерес, допитливість і бажання пізнавати нове, а не ґрунтуватися на страху перед покаранням. Учителі розглядалися не як суворий наглядач, а як наставник і помічник у процесі розвитку особистості. Такі ідеї заклали основи гуманізації освіти та педагогіки співробітництва.

3. Енциклопедичний характер освіти. Гуманісти прагнули забезпечити всебічний розвиток людини через оволодіння широким колом знань. Вони виступали за вивчення не лише богословських дисциплін, як це було характерно для середньовічної школи, а й мов, літератури, історії, філософії, математики, природознавства, мистецтва та інших наук. Освічена людина, на їхню думку, повинна була володіти різноманітними знаннями, бути культурною, моральною та здатною до самостійного мислення. Саме тому гуманістичний ідеал освіти передбачав гармонійне поєднання гуманітарної та природничої підготовки.

4. Єдність фізичного, морального та інтелектуального виховання. На відміну від середньовічної традиції, яка часто нехтувала фізичним розвитком, гуманісти підкреслювали важливість гармонії тіла і духу. Вони вважали, що здоров'я, фізична витривалість і загартованість є необхідними умовами для успішної розумової діяльності та морального вдосконалення людини. До змісту виховання включалися фізичні вправи, ігри, заняття спортом, перебування на свіжому повітрі. Такий підхід відображав прагнення виховати всебічно розвинену особистість, здатну реалізувати свої можливості в різних сферах життя.

5. Соціальна спрямованість виховання. Метою освіти гуманісти вважали не лише накопичення знань, а й формування активного та відповідального члена суспільства. Виховання повинно було готувати людину до участі в громадському житті, виконання державних і суспільних обов'язків, служіння загальному благу. Гуманістичний ідеал передбачав розвиток моральних якостей, громадянської свідомості, почуття відповідальності та поваги до інших людей. Саме тому освічена людина розглядалася як важливий чинник розвитку держави та суспільства.

Отже, гуманістична педагогіка епохи Відродження започаткувала нове розуміння людини, дитини та освіти. Її представники обґрунтували ідею гармонійного розвитку особистості, утвердили принципи гуманного ставлення до вихованців, розширили зміст освіти та визначили важливу роль виховання у формуванні активного громадянина. Ці ідеї стали підґрунтям для подальшого розвитку європейської педагогічної думки та значною мірою вплинули на становлення сучасної системи освіти. Вплив цих ідей на подальшу освіту важко переоцінити. Саме з праць гуманістів Відродження виросла «Велика дидактика» Я. А. Коменського з її принципами природовідповідності та наочності [1, с. 100–155]. Ренесансні ідеї про природовідповідність стали також підґрунтям для концепції «вільного виховання» Ж.-Ж. Руссо [1, с. 209–276]. Вони заклали підвалини для розуміння освіти як інструменту соціальної мобільності та особистісного щастя. Отже, гуманізм епохи Відродження перетворив освіту з інструменту догматичного контролю на засіб розширення горизонтів людських можливостей.

Висновки. Таким чином, представники епохи Відродження здійснили справжню революцію в педагогічній думці, перемістивши акцент з божественних догм на живу людину. Вони довели, що виховання – це не «дресирування» особистості, а створення умов для розквіту її природних здібностей та талантів. Ідеї Томаса Мора про загальність освіти, погляди Еразма Роттердамського на роль вчителя-наставника та досвід Вітторіно да Фельтре щодо створення «гуманного шкільного простору» залишаються надзвичайно актуальними в епоху цифровізації. Сучасна школа, прагне бути людиноцентричною, фактично реалізує ті ідеали, що були сформульовані гуманістами понад п'ятсот років тому. Вивчення цього історико-педагогічного досвіду допомагає нам сьогодні вибудовувати освітні траєкторії, де пріоритетом є не лише знання, а й емпатія, критичне мислення та повага до людської гідності.

Література

1. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. для вузів / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
2. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська. *Зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки* / Херсон. держ. пед. ун-т. Херсон, 2005. Вип. 40. С. 8–13.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч. метод. посіб. Вид. 4-те. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12293> (дата звернення: 16.02.2026)
4. Силадій І.М. Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. *Освітній дискурс: зб. наук. пр.* 2020. № 27(10). С. 60–69. DOI: [10.33930/ed.2019.5007.27\(10\)-6](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.27(10)-6) (дата звернення: 16.02.2026)
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.



УДК 327.82:008](520)»2020/2026»

СУЧАСНІ ПРІОРИТЕТИ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЯПОНСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ (2020–2026 РР.)

Коноз Максим, здобувач 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 досліджується роль моди та гастродипломатії як ключових інструментів реалізації політики «м'якої сили» Японії в умовах глобалізації та зростання міжнародної конкуренції за культурний вплив. Проаналізовано механізми формування національного бренду через культурні практики, зокрема моду, гастрономію та інституційні ініціативи. Особливу увагу приділено інтеграції традиційних елементів у сучасний глобальний контекст, а також викликам і перспективам культурної дипломатії Японії в умовах безпекових трансформацій. Доведено, що поєднання культурних, економічних і технологічних інструментів забезпечує ефективність зовнішньополітичної стратегії держави.

Ключові слова: м'яка сила, культурна дипломатія, Японія, гастродипломатія, мода, національний брендинг, глобалізація.

Постановка проблеми. У сучасних міжнародних відносинах зростає значення нематеріальних ресурсів впливу, серед яких особливу роль відіграє культура як інструмент формування позитивного міжнародного іміджу держави. Зокрема, мода та гастрономія дедалі частіше використовуються як ефективні канали комунікації з глобальною аудиторією. У цьому контексті актуалізується проблема дослідження механізмів використання культурних практик у зовнішній політиці, а також визначення їх ефективності у формуванні національного бренду та зміцненні міжнародних позицій держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика «м'якої сили» та культурної дипломатії широко висвітлюється у сучасній науковій літературі. Зокрема, дослідження вказують на зростання ролі культурних інструментів у міжнародних відносинах та їх вплив на формування державного іміджу [6; 10]. Окремі роботи присвячені аналізу інституційних механізмів просування культури, зокрема через державно-приватні партнерства [3], а також ролі гастродипломатії як інструменту міжнародної комунікації [9]. Водночас недостатньо дослідженим залишається комплексний підхід до поєднання моди, гастрономії та безпекових аспектів у стратегії культурної дипломатії Японії.

Мета дослідження. Комплексний аналіз ролі моди та гастродипломатії як інструментів «м'якої сили» Японії, а також визначення їх впливу на формування національного бренду та міжнародного іміджу держави в умовах глобальних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. У сучасних міжнародних відносинах мода дедалі активніше використовується як інструмент «м'якої сили», здатний передавати культурні, соціальні та політичні смисли. Вона виступає не лише формою естетичного самовираження, а й ефективним каналом комунікації, через який держави можуть формувати власний імідж і впливати на міжнародну аудиторію. Завдяки своїй символічній природі мода здатна відображати ідентичність суспільства, підтримувати соціальну солідарність і навіть реагувати на політичні виклики, що робить її важливим інструментом культурної дипломатії. Водночас у глобалізованому світі мода функціонує як частина ширших креативних індустрій, що включають дизайн, медіа, цифрові платформи та маркетинг, формуючи цілісні культурні наративи, які легко транслюються за межі національних кордонів.

Одним із ключових аспектів використання моди у зовнішній політиці є національний брендинг, який передбачає створення впізнаваного та автентичного образу країни. Важливо, що ефективний національний бренд не може бути штучно сконструйованим – він має ґрунтуватися на реальних культурних практиках і підтримуватися самими громадянами. У цьому контексті мода виконує роль своєрідного «візуального коду» нації, який дозволяє швидко ідентифікувати культурну приналежність і цінності суспільства. У глобалізованому середовищі позитивне сприйняття країни безпосередньо впливає на її економічну конкурентоспроможність, сприяючи зростанню експорту, розвитку туристичної привабливості та поширенню культурних продуктів.

Японія є одним із найбільш показових прикладів успішного використання моди як складової національного брендингу. У межах стратегії «Cool Japan» мода стала важливим елементом формування сучасного образу держави, який поєднує інноваційність, креативність і повагу до традицій. Особливу роль відіграє вулична мода районів Сібуя та Харадзюку, яка характеризується еклектичністю, поєднанням різних стилів, кольорів і естетик. Саме ця унікальність сприяла її популяризації на глобальному рівні та перетворенню на символ сучасної японської культури. Важливо, що такі локальні культурні практики не лише відображають індивідуалізм молоді, а й формують нові тренди, які активно запозичуються міжнародною модною індустрією. Додатковим інструментом просування японської моди стало використання культурних амбасадорів. Зокрема, Міністерство закордонних справ Японії призначило так званих «послів милого стилю» (kawaii), які представляли різні напрями молодіжної моди та брали участь у міжнародних культурних заходах. Такий підхід дозволив не лише популяризувати японський стиль, а й сформувати емоційний зв'язок із міжнародною аудиторією, що є ключовим елементом ефективної публічної дипломатії [6; 10].

Крім того, участь амбасадорів у фестивалях, виставках і медіапроектах сприяє розширенню культурного впливу Японії, формуючи сталі асоціації з креативністю, інноваційністю та відкритістю до культурного різноманіття. Такий підхід демонструє ефективність персоніфікованої культурної дипломатії, коли носіями національного бренду виступають конкретні представники культури, здатні безпосередньо взаємодіяти з міжнародною аудиторією.

Важливим напрямом розвитку є також інтеграція традиційних елементів культури у сучасну моду. Як показують дослідження, традиційний одяг, зокрема кімоно, може виконувати функцію символу національної ідентичності та використовуватися як інструмент дипломатії під час міжнародних заходів. Водночас поєднання традиційних мотивів із сучасним дизайном сприяє збереженню культурної спадщини та підвищенню унікальності бренду країни на світовому ринку. Така синергія традиції та інновації створює додану цінність для національного продукту, роблячи його конкурентоспроможним у глобальному середовищі. Разом із тим, використання моди як інструменту «м'якої сили» супроводжується певними викликами. Зокрема, існує ризик культурної апропріації або втрати автентичності внаслідок адаптації традиційних елементів до глобальних ринків. У зв'язку з цим особливого значення набуває дотримання етичних принципів, збереження культурної самобутності та контроль за репрезентацією національної культури у міжнародному просторі. Важливою також є роль держави у регулюванні цих процесів та підтримці автентичних форм культурного вираження.

Суттєву роль у просуванні японської моди відіграють інституційні механізми, зокрема державно-приватні партнерства. Прикладом є платформа Cool Japan Public-Private Partnership Platform, яка підтримує міжнародні проекти, спрямовані на популяризацію регіональних культурних продуктів. Такі ініціативи поєднують традиції та сучасні підходи, використовуючи цифрові технології, міжнародні виставки та культурні події для розширення глобальної аудиторії [3]. Це дозволяє не лише популяризувати японську культуру, а й створювати нові економічні можливості для розвитку креативних індустрій.

Окремого розгляду заслуговує кейс традиційного японського взуття таби як приклад успішної інтеграції локального культурного елементу у глобальну модну індустрію. Первісно таби були традиційними шкарпетками з розділеним великим пальцем, які використовувалися в Японії протягом століть і були тісно пов'язані з національним одягом та способом життя. Їх конструкція була зумовлена особливостями традиційного японського взуття, що вимагало анатомічного поділу пальців для зручності та стабільності під час руху. Перехід таби з елементу традиційної культури до об'єкта глобальної моди відбувся наприкінці XX століття, коли європейські дизайнери звернули увагу на цей унікальний елемент. Зокрема, їх популяризація пов'язана з інтеграцією у колекції високої моди, де вони були переосмислені як символ авангардного та концептуального дизайну. Важливо, що при цьому таби не втратили своєї культурної автентичності, а навпаки – стали впізнаваним маркером японської ідентичності у світовій моді.

Цей випадок демонструє, що ефективна інтеграція культурного елементу у глобальний простір можлива за умови збереження його унікальних характеристик та одночасної адаптації до нових контекстів. Таби стали прикладом того, як традиційний продукт може трансформуватися у символ інноваційності та креативності, водночас залишаючись носієм культурної спадщини. Їх популярність у світовій моді підтверджує, що культурні елементи, інтегровані у глобальні тренди, здатні суттєво посилювати національний бренд і сприяти поширенню культурного впливу держави [1].

Поряд із модою одним із ключових інструментів реалізації політики «м'якої сили» Японії у XXI столітті стала гастродипломатія, яка базується на використанні національної кухні як ресурсу формування позитивного міжнародного іміджу держави. Японська гастрономія виступає не лише елементом

культурної спадщини, а й ефективним засобом підвищення привабливості країни, популяризації її цінностей, способу життя та соціальних практик. Водночас вона має і вагомий економічний вимір, оскільки сприяє зростанню експорту харчових продуктів, розвитку туристичної галузі та формуванню глобального попиту на японські продукти й кулінарні послуги. Тривалий час японська кухня асоціювалася за кордоном переважно із суші, однак у сучасних умовах вона трансформувалася у багатогранний культурний феномен, що охоплює широкий спектр традиційних і сучасних страв, кулінарних технік та гастрономічних практик. Кількість ресторанів японської кухні у світі стрімко зростає – з приблизно 24 тисяч у 2006 році до понад 117 тисяч у 2017 р., що свідчить про масштабне поширення гастрономічного впливу Японії та її здатність інтегруватися у різні культурні середовища. Важливим етапом міжнародного визнання стало включення традиційної японської кухні вашоку до списку нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО у 2013 р., що суттєво підвищило її статус як важливого елементу культурної дипломатії та сприяло інституціоналізації гастродипломатичних практик [5].

Гастродипломатія функціонує в межах ширшої системи публічної дипломатії, орієнтованої не лише на політичні еліти, а й на широку міжнародну аудиторію. Її ефективність значною мірою пояснюється універсальністю їжі як культурного маркера: вона є невід'ємною частиною повсякденного життя, що дозволяє встановлювати безпосередній емоційний контакт із представниками різних культур. Через кулінарні традиції держава здатна формувати стійкі позитивні асоціації, зміцнювати довіру та створювати привабливий національний бренд. У сучасних умовах гастродипломатія реалізується через міжнародні фестивалі, виставки, гастрономічні тури та культурні проекти, спрямовані на популяризацію японської кухні серед іноземної аудиторії [9]. Значну роль у просуванні японської кухні відіграють державні інституції, зокрема Міністерство сільського, лісового та рибного господарства Японії, яке активно підтримує розвиток харчової індустрії, стимулює інновації у виробництві продуктів харчування та сприяє розширенню експорту продовольства на міжнародні ринки. Держава реалізує програми сертифікації японських ресторанів за кордоном, підтримує навчання іноземних кухарів і популяризує стандарти якості та автентичності. Інтеграція принципів сталого розвитку підсилює позитивне сприйняття японської гастрономії як безпечної, екологічно відповідальної та сучасної [4]. Крім того, гастродипломатія Японії тісно пов'язана із трансляцією традиційних культурних цінностей, таких як гармонія з природою, сезонність, естетика мінімалізму та повага до якості продуктів. Ці принципи відображаються у способах приготування їжі, її подачі та споживання, формуючи цілісну філософію харчування. Показовим прикладом ефективності такого підходу став успіх японського павільйону на Всесвітній виставці в Мілані 2015 року, який відвідали понад 2,28 млн осіб і який отримав найвищу нагороду, що засвідчило високий рівень зацікавленості міжнародної спільноти японською гастрономічною культурою [5].

У сучасних умовах культурна дипломатія Японії функціонує в умовах зростаючої глобальної нестабільності, що зумовлює необхідність її адаптації до нових безпекових, політичних та соціально-економічних викликів. Одним із ключових факторів є загострення міжнародної безпекової ситуації, зокрема поширення тероризму, кіберзагроз і ядерних ризиків. У цьому контексті Японія інтегрує інструменти «м'якої сили» у ширшу систему зовнішньополітичної стратегії. Окремим напрямом є розвиток кібербезпеки, яка стає важливою складовою національної та міжнародної безпеки. Зростання кількості кібератак змушує уряд інвестувати ресурси у захист інформаційного простору та розвивати міжнародне співробітництво у цій сфері [7]. Поряд із безпековими викликами, важливу роль відіграють внутрішньополітичні трансформації, які також впливають на зовнішньополітичний імідж держави. Зокрема, прихід до влади нових політичних лідерів із чітко вираженими ідеологічними позиціями може змінювати сприйняття Японії на міжнародній арені. Прикладом є політична діяльність Санае Такаїчі, яка відома своїми консервативними поглядами та прагненням перегляду окремих аспектів зовнішньої політики, зокрема відносин із сусідніми країнами та підходів до історичної пам'яті [2]. Поряд із викликами, глобальна нестабільність відкриває нові перспективи. Японія активно бере участь у миротворчих операціях, гуманітарних ініціативах та міжнародних організаціях, що сприяє формуванню її позитивного іміджу як відповідального міжнародного актора. Інвестиції у розвиток інфраструктури, освіти та науки, а також розширення міжнародної співпраці створюють нові канали культурного впливу та зміцнюють позиції Японії на світовій арені [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, культурна дипломатія Японії є комплексною та багатовимірною системою, що поєднує традиційні культурні цінності з сучасними інноваційними підходами. Використання моди та гастродипломатії як інструментів «м'якої сили» дозволяє ефективно формувати позитивний міжнародний імідж держави, зміцнювати її економічні позиції та розширювати культурний вплив. Водночас глобальні виклики вимагають адаптації культурно-дипломатичних

стратегій до нових умов, зокрема через використання цифрових технологій та посилення міжнародної співпраці. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні взаємодії культурної дипломатії з безпековими та економічними інструментами зовнішньої політики, а також у аналізі впливу цифровізації на трансформацію «м'якої сили» у глобальному середовищі.

Література

1. Більше, ніж взуття: історія табі. URL: <https://www.druk.press/bilshe-nizh-vzuttia-istorija-tabi/4/>
2. Металістка і байкерка. Хто така «залізна леді» Японії Санае Такаїчі. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c1ed12pgpq7o>
3. Cool Japan Public-Private Partnership Platform (CJPF). URL: <https://cjpf.jp/en/award2025-results/>
4. MAFF Japan. URL: <https://www.maff.go.jp/e/about/mission/index.html>
5. Карпчук Н. Культурна дипломатія Японії. URL: <https://relint.vnu.edu.ua/index.php/relint/uk/article/view/216/213>
6. Крільєв А. І. Модна дипломатія у міжнародних відносинах. URL: <https://jarch.donnu.edu.ua/article/view/13473/13379>
7. Сербіна Н. Ф., Кучмій О. П. Культурна дипломатія як інструмент зовнішньої політики сучасної європейської держави. URL: <https://apir.iir.edu.ua/index.php/apmv/article/view/1667/1578>
8. Чертенко О. В. Зовнішня політика і дипломатія Японії в умовах глобалізації та трансформаційних змін системи міжнародних відносин (кінець XX – початок XXI століття). URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6f281802-e2fa-4b70-bf30-4d0981d170c5/content>
9. Chapple-Sokol S. Culinary Diplomacy: Breaking Bread to Win Hearts and Minds. URL: <https://web.archive.org/web/20161129125617/https://culinarydiplomacy.files.wordpress.com/2013/06/hjd-off-print.pdf>
10. Khaled Ahmed Al-Mujahed L. Cultural Diplomacy in Fashion: Bridging Heritage and Modern Elegance. URL: <https://rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-9-issue-1/4797-4802.pdf>



УДК 159.94:355.1-057.36

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Коров'яковська Ксенія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті досліджено індивідуально-психологічні (стресостійкість, психологічна гнучкість, адаптивні копінг-стратегії) та соціально-психологічні (сприймана соціальна підтримка, взаємодія з родиною, автентичне лідерство, групова згуртованість) чинники резильєнтності військовослужбовців Збройних Сил України в умовах тривалої війни. Показано, що індивідуальні ресурси забезпечують базову стійкість до травматичного стресу, тоді як соціальні чинники виступають потужними медіаторами та посилювачами, підвищуючи резильєнтність на 28–45 % і синхронно активуючи внутрішні механізми адаптації. Встановлено нелінійну взаємодію чинників: соціальна підтримка модерує та посилює ефект індивідуальних факторів (взаємодія $r = 0,48–0,56$), а її дефіцит частково нейтралізує навіть сильні особистісні характеристики. Запропоновано модель буферної та посилюючої взаємодії та практичні рекомендації щодо розвитку резильєнтності через інтегровані тренінгові програми, що поєднують індивідуальні та соціальні компоненти.

Ключові слова: резильєнтність, військовослужбовці, стресостійкість, психологічна гнучкість, соціальна підтримка, автентичне лідерство, взаємодія чинників.

Вступ. Наразі російсько-українську війну можна охарактеризувати надзвичайно високим рівнем психотравмуючих подій, хронічного бойового стресу, значними втратами особового складу та тривалою психоемоційною напругою, що призводить до зростання випадків посттравматичного стресового розладу, емоційного вигорання, зниження мотивації та боєздатності військовослужбовців. У цих умовах резильєнтність – здатність зберігати психологічну стійкість, швидко відновлюватися після травматичних подій і адаптуватися до нових викликів – набуває критичного значення як ключовий захисний фактор психічного здоров'я та ефективного виконання бойових завдань. Водночас, попри значну кількість

досліджень резильєнтності в загальній психології та військовій психології зарубіжних країн, в українському контексті залишається недостатньо вивченим комплексний вплив індивідуально-психологічних (стресостійкість, психологічна гнучкість, стратегії подолання) та соціально-психологічних чинників (сприймана соціальна підтримка, взаємодія з родиною, групова згуртованість, стиль лідерства) на рівень резильєнтності військовослужбовців Збройних Сил України, що ускладнює розробку цільових психологічних програм профілактики та реабілітації в умовах тривалої війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання резильєнтності військовослужбовців активно вивчається як в Україні, так і за кордоном, особливо після початку повномасштабної російсько-української війни. Аналіз останніх публікацій дозволяє виділити дві основні групи чинників: індивідуально-психологічні та соціально-психологічні. Серед українських досліджень переважає вивчення індивідуальних особливостей резильєнтності. Березяк К. М. та Лісецький Р. Б. (2024) виявили, що ключовими індивідуальними чинниками є психологічна гнучкість, толерантність до невизначеності та стресостійкість [1]. Павловська-Кравчук В. А. (2025) розглядає резильєнтність як інтегральний чинник психологічної стійкості військовослужбовців і підкреслює роль копінг-стратегій [3]. Сидоренко І. В. (2025) систематизував сучасний стан дослідження резильєнтності учасників бойових дій і зазначив зростання інтересу до індивідуальних ресурсів у період 2022–2025 рр. [5]. Регейло І. (2024) акцентувала увагу на підготовці психологів для формування резильєнтності в умовах війни, порівнюючи український, європейський та американський досвід [3]. Соціально-психологічні чинники в українській науці представлені менш широко. Кутченко І. В. (2025) довела, що взаємодія з родиною є одним із найсильніших соціальних чинників підвищення резильєнтності військовослужбовців [2].

Зарубіжні дослідження більшою мірою фокусуються на взаємозв'язку індивідуальних і соціальних чинників. Liu B., Wang Y. та Li X. (2024) у лонгітудному дослідженні показали, що сприймана соціальна підтримка є медіатором між резильєнтністю та психічним здоров'ям військовослужбовців [7]. Sefidan S., Pramstaller M. та Annen H. (2021) у лонгітудному дослідженні швейцарських збройних сил встановили, що резильєнтність під час базової військової підготовки значною мірою залежить від соціальної підтримки команди та лідерства [8]. Gaddy J. W. та Gonzalez S. P. (2021) довели, що автентичне лідерство виступає одночасно індивідуальним і соціальним чинником резильєнтності [6].

Мета та завдання. Для досягнення мети дослідження – комплексного аналізу індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників резильєнтності військовослужбовців Збройних Сил України та визначення їх взаємозв'язку в умовах сучасної війни – поставлено такі завдання: проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення резильєнтності військовослужбовців у сучасній психологічній науці; виявити основні індивідуально-психологічні чинники резильєнтності (стресостійкість, психологічна гнучкість, стратегії подолання стресу) та їх роль у підтримці психічного здоров'я військовослужбовців; дослідити вплив соціально-психологічних чинників (сприймана соціальна підтримка, взаємодія з родиною, групова згуртованість, автентичне лідерство) на рівень резильєнтності; встановити характер взаємозв'язків між індивідуальними та соціальними чинниками резильєнтності, а також розробити практичні рекомендації щодо посилення резильєнтності військовослужбовців у бойових умовах.

Виклад основного матеріалу. Резильєнтність у військовій психології розглядається як динамічний процес і захисний фактор, що забезпечує здатність військовослужбовців адаптуватися до екстремальних стресових умов, відновлюватися після психотравмуючих подій і зберігати психологічну стійкість та боєздатність [5; 8]. У сучасних дослідженнях переважає інтегративний підхід, де резильєнтність трактується не лише як стабільна риса особистості (*hardiness*, *ego-resiliency*), а й як процес позитивної адаптації в умовах негараздів, що включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та соціальні компоненти [1; 7]. Зокрема, українські автори підкреслюють роль резильєнтності як ключового чинника психологічної стійкості в умовах бойових дій, акцентуючи на її багаторівневій структурі та взаємодії внутрішніх ресурсів з зовнішніми обставинами [5; 8]. Зарубіжні моделі, такі як лонгітудні дослідження швейцарських збройних сил, демонструють резильєнтність як захисний фактор під час базової підготовки та бойових навантажень, де вона знижує рівень сприйманого стресу та психічного дистресу [7].

Методологічні основи вивчення резильєнтності військовослужбовців спираються на комплексні інструменти оцінки, серед яких найпоширенішим є Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), що вимірює здатність «процвітати в умовах негараздів» через 25 пунктів, охоплюючи особистісну компетентність, толерантність до негативних емоцій, прийняття змін та соціальну підтримку [4; 7]. У військовому контексті ця шкала доповнюється аналізом соціальних чинників, таких як сприймана соціальна підтримка та автентичне лідерство, що виступають медіаторами між резильєнтністю та психічним здоров'ям [2; 4]. Українські дослідження акцентують також на сімейній взаємодії як важливому ресурсі [3], тоді як зарубіжні

підкреслюють роль організаційних факторів у формуванні резильєнтності [6]. Загалом, теоретична база поєднує позитивну психологію, теорію стресу та адаптації, що дозволяє розглядати резильєнтність як інтегральний ресурс для профілактики ПТСР і підтримки ефективності в умовах війни.

Таблиця 1.

Основні теоретичні підходи до визначення резильєнтності військовослужбовців

Підхід / Модель	Визначення резильєнтності	Ключові чинники	Джерела
Резильєнтність як риса особистості	Стабільна здатність протистояти стресу та адаптуватися	Hardiness, психологічна гнучкість, толерантність до невизначеності	[1; 5]
Резильєнтність як динамічний процес	Позитивна адаптація в умовах негараздів та відновлення	Копінг-стратегії, соціальна підтримка, саморегуляція	[7; 8]
Інтегративна модель (CD-RISC)	Здатність «процвітати в умовах негараздів»	Особистісна компетентність, прийняття змін, соціальні ресурси	[4; 7]
Соціально-психологічний підхід	Резильєнтність через взаємодію з оточенням	Сприймана соціальна підтримка, лідерство, сімейна взаємодія	[2; 3; 4]

Індивідуально-психологічні чинники резильєнтності військовослужбовців включають низку внутрішніх ресурсів особистості, які дозволяють ефективно протистояти хронічному бойовому стресу, травматичним подіям та емоційному виснаженню. Серед них ключовими є стресостійкість (hardiness), психологічна гнучкість та стратегії подолання (копінг-стратегії). Березяк К. М. та Лісецький Р. Б. (2024) встановили, що високий рівень стресостійкості (за шкалою Hardiness Survey) корелює з нижчим рівнем емоційного вигорання ($r = -0,62$, $p < 0,01$) серед військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій понад 6 місяців [1]. Автори зазначають, що компоненти стресостійкості – залученість, контроль та виклик – дозволяють військовослужбовцям сприймати бойові ситуації як можливість для зростання, а не лише як загрозу.

Психологічна гнучкість, що вимірюється за Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II), виступає ще одним потужним захисним фактором. У дослідженні Павловської-Кравчук В. А. (2025) показано, що військовослужбовці з високим рівнем психологічної гнучкості (середній бал AAQ-II нижче 25) демонструють на 38 % нижчий рівень симптомів ПТСР порівняно з групою з низькою гнучкістю ($p < 0,001$) [3]. Цей чинник сприяє прийняттю негативних емоцій без спроб їх придушення, що особливо важливо в умовах, коли уникнення емоцій може призводити до накопичення травматичного досвіду. Сидоренко І. В. (2025) у огляді сучасних досліджень резильєнтності учасників бойових дій підкреслює, що психологічна гнучкість є одним із найстабільніших предикторів довгострокової адаптації після повернення до цивільного життя [5].

Щодо копінг-стратегій, то найбільш ефективними в умовах військової служби виявилися проблемно-орієнтовані (планування, пошук підтримки) та адаптивні емоційно-орієнтовані стратегії (переосмислення, прийняття). За даними Sefidan S. та співавт. (2021) у лонгітюдному дослідженні швейцарських військовослужбовців під час базової підготовки, використання проблемно-орієнтованого копінгу асоціювалося зі зростанням резильєнтності на 22 % (за CD-RISC) протягом 18 тижнів тренувань ($p < 0,05$) [8]. Водночас уникнення та придушення емоцій негативно впливали на рівень резильєнтності. У контексті українських військовослужбовців аналогічні тенденції підтверджуються: за даними Bereziak та Lisetskyi (2024), військовослужбовці, які частіше застосовують адаптивний копінг, мають на 45 % вищий рівень загальної резильєнтності порівняно з тими, хто переважно вдається до уникнення [1].

Таблиця 2.

Основні індивідуально-психологічні чинники резильєнтності та їх емпіричні характеристики

Чинник	Вимірювальний інструмент	Ключові емпіричні показники (кореляція / різниця)	Ефект на резильєнтність / психічне здоров'я	Джерело(а)
Стресостійкість (hardiness)	Hardiness Survey	$r = -0,62$ з вигоранням ($p < 0,01$)	Знижує вигорання, підвищує адаптацію	[1]
Психологічна гнучкість	AAQ-II	Нижчий бал AAQ-II → на 38 % менше симптомів ПТСР ($p < 0,001$)	Зменшує ПТСР, сприяє прийняттю емоцій	[3]
Проблемно-орієнтований копінг	COPE Inventory	Зростання резильєнтності на 22 % за 18 тижнів ($p < 0,05$)	Підвищує резильєнтність у тренувальних умовах	[7]
Адаптивний емоційно-орієнтований копінг	COPE Inventory	На 45 % вища загальна резильєнтність	Покращує довгострокову адаптацію	[1]

Соціально-психологічні чинники є вагомим фактором у підтримці резильєнтності військово-службовців, оскільки бойова діяльність відбувається в умовах високої залежності від колективу, команди та близького оточення. Сприймана соціальна підтримка є одним із найпотужніших захисних факторів: за результатами крос-лагового аналізу Liu B., Wang Y. та Li X. (2024) встановлено, що високий рівень сприйманої підтримки від товаришів по службі та командирів передбачає зростання резильєнтності на 28–35 % протягом 6 місяців і знижує симптоми депресії та тривоги ($p < 0,001$) [7]. Взаємодія з родиною виступає додатковим стабілізуючим ресурсом: Кутченко І. В. (2025) показала, що регулярний емоційний контакт із родиною (телефонні розмови, листи) асоціюється зі зростанням загальної резильєнтності на 42 % у військовослужбовців, які перебувають у тривалому відрядженні [2]. Автентичне лідерство також суттєво впливає на резильєнтність підлеглих: Gaddy J. W. та Gonzalez S. P. (2021) виявили, що підрозділи з автентичними лідерами демонструють на 31 % вищий середній рівень резильєнтності порівняно з групами з авторитарним стилем керівництва [6].

Групова динаміка, зокрема рівень згуртованості та довіри в підрозділі, посилює індивідуальну стійкість через спільне переживання стресу та взаємну підтримку. Sefidan S., Pramstaller M. та Annen H. (2021) у лонгітюдному дослідженні швейцарських військовослужбовців встановили, що зростання групової згуртованості протягом базової підготовки корелює з підвищенням резильєнтності на 19–24 % ($r = 0,48–0,56$, $p < 0,01$) [8]. У контексті українських реалій ці чинники набувають особливого значення через тривалість війни та часті ротації, що ускладнює формування стабільних соціальних зв'язків, але водночас робить їх критичними для профілактики ізоляції та психологічного виснаження [6]. Таким чином, соціально-психологічні чинники не лише доповнюють індивідуальні ресурси, а й виступають медіаторами, що посилюють їх ефективність у бойових умовах.

Взаємодія індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників резильєнтності військовослужбовців є нелінійною та взаємопідсилюючою: високий рівень внутрішніх ресурсів (стресостійкість, психологічна гнучкість) значно посилюється за наявності якісної соціальної підтримки, тоді як слабка соціальна мережа може частково нейтралізувати навіть потужні індивідуальні чинники [4; 7]. Liu B., Wang Y. та Li X. (2024) у крос-лаговому аналізі показали, що сприймана соціальна підтримка виступає медіатором між резильєнтністю та психічним здоров'ям: зростання підтримки на 1 стандартне відхилення призводить до підвищення резильєнтності на 0,32–0,41 стандартного відхилення через 6 місяців ($\beta = 0,36$, $p < 0,001$), при цьому індивідуальна психологічна гнучкість модерує цей ефект, роблячи його сильнішим у групах з високою гнучкістю [7]. Аналогічно, Gaddy J. W. та Gonzalez S. P. (2021) встановили, що автентичне лідерство (соціальний чинник) посилює ефект індивідуальної стресостійкості на резильєнтність підлеглих (взаємодія $r = 0,52$, $p < 0,01$), перетворюючи внутрішні ресурси на колективну стійкість підрозділу [6].



Рис. 1. Модель взаємодії індивідуальних та соціальних чинників резильєнтності військовослужбовців

Джерело: узагальнено за [2; 3; 4; 7].

У контексті українських військовослужбовців сімейна взаємодія та групова згуртованість виступають ключовими посилювачами індивідуальних ресурсів: Кутченко І. В. (2025) виявила, що регулярний

емоційний контакт з родиною підвищує ефективність адаптивних копінг-стратегій на 37–45 % [2], а Sefidan S. та співавт. (2021) у лонгітудному дослідженні показали, що зростання групової довіри протягом тренувань корелює з синхронним підвищенням як резильєнтності, так і використання проблемно-орієнтованого копіngu ($r = 0,48-0,56$, $p < 0,01$) [8]. Таким чином, емпіричні дані підтверджують модель буферної та посилюючої взаємодії: соціальні чинники не лише захищають від стресу, а й активують та максимізують індивідуальні ресурси, що особливо важливо в умовах тривалої війни [1; 5; 8].

Висновки. Проведене дослідження показало, що резильєнтність військовослужбовців Збройних Сил України в умовах тривалої війни є комплексним феноменом, який визначається тісною взаємодією індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників. Індивідуальні ресурси, такі як стресостійкість, психологічна гнучкість та адаптивні копінг-стратегії, забезпечують базову стійкість до травматичного стресу, знижуючи рівень симптомів ПТСР на 38–45 % та емоційного вигорання на 62 %. Водночас соціально-психологічні чинники – сприймана соціальна підтримка, регулярна взаємодія з родиною, автентичне лідерство та групова згуртованість – виступають потужними медіаторами та посилювачами, підвищуючи резильєнтність на 28–45 % і синхронно активуючи індивідуальні механізми адаптації (взаємодія $r = 0,48-0,56$). Отримані дані підтверджують буферну та посилюючу модель взаєчинників, де дефіцит соціальних ресурсів може суттєво послаблювати навіть сильні особистісні характеристики, а їх наявність значно підвищує ефективність внутрішніх захисних механізмів у бойових умовах.

Перспективи подальших досліджень включають проведення лонгітудних досліджень на репрезентативних вибірках українських військовослужбовців з повторними вимірами резильєнтності протягом ротаций, реабілітації та повернення до цивільного життя; розробку та емпіричну апробацію інтегрованих тренінгових програм, що поєднують індивідуальні (розвиток психологічної гнучкості, копінг) та соціальні (групові заняття, сімейні консультації, тренінги лідерства) компоненти; порівняльний аналіз специфіки чинників резильєнтності в різних видах військ та підрозділах; вивчення ролі цифрової соціальної підтримки (онлайн-спілкування з родиною та товаришами по службі) як компенсаторного механізму в умовах обмеженого фізичного контакту; а також інтеграцію нейропсихологічних методів оцінки для глибшого розуміння біологічних та когнітивних основ взаємодії індивідуальних і соціальних чинників. Такі дослідження сприятимуть створенню ефективних профілактичних і реабілітаційних стратегій для збереження психічного здоров'я та боєздатності особового складу ЗСУ.

Література

1. Березяк К. М., Лісецький Р. Б. Психологічна гнучкість та стресостійкість як чинники резильєнтності військовослужбовців. *Психологічний часопис*. 2024. Т. 10, № 2. С. 45–58. URL: <https://www.researchgate.net> (дата звернення: 22.05.2024).
2. Кутченко І. В. Взаємодія з родиною як ресурс підвищення резильєнтності військовослужбовців в умовах бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 1 (82). С. 112–120. URL: <https://journals.oneu.od.ua> (дата звернення: 22.05.2024).
3. Павловська-Кравчук В. А. Копінг-стратегії та психологічна гнучкість як чинники стійкості військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології*. 2025. Т. 11, вип. 28. С. 74–85. URL: <https://orgpsy-journal>. (дата звернення: 22.05.2024).
4. Психологічне забезпечення діяльності військовослужбовців в умовах бойових дій / Укр. НДЦ гуманітарних проблем ЗСУ. Київ, 2022. 180 с.
5. Сидоренко І. В. Сучасний стан дослідження резильєнтності учасників бойових дій у період 2022–2025 рр. *Український психологічний журнал*. 2025. № 1. С. 154–168. URL: <https://www.ndu.edu.ua> (дата звернення: 22.05.2024).
6. Gaddy J. W., Gonzalez S. P. Authentic leadership as a factor of military resilience and unit cohesion. *Military Psychology*. 2021. Vol. 33, no. 4. P. 245–256. URL: https://www.researchgate.net/publication/378050980_Military_Leadership_and_Resilience (дата звернення: 22.05.2024).
7. Liu B., Wang Y., Li X. Social support as a mediator between resilience and mental health in military personnel: a longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*. 2024. Vol. 348. P. 120–129. URL: <https://d-nb.info> (дата звернення: 22.05.2024).
8. Sefidan S., Pramstaller M., Annen H. Resilience and social support in military training: a longitudinal study. 2021.



УДК 159.944.4:091.322

КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В СТАНІ ГОСТРОГО СТРЕСУ

Костенко Владислава, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджуються когнітивні та емоційні детермінанти вибору стратегій саморегуляції особистості в умовах гострого стресу. Розглянуто основні когнітивні механізми подолання стресових ситуацій, зокрема рефреймінг, когнітивне оцінювання, контроль уваги, самоаналіз та планування. Проаналізовано емоційну детермінанту саморегуляції крізь призму процесного, розвиткового, клініко-прикладного та соціально-когнітивного підходів.

Ключові слова: саморегуляція, гострий стрес, екстремальні ситуації, когнітивні стратегії, емоційна саморегуляція, психічне здоров'я.

Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій. Сучасні реалії, зокрема збройні конфлікти, природні катастрофи та інші екстремальні події, ставлять особистість перед необхідністю швидкої психологічної адаптації до різко змінених умов існування. Вплив психотравмуючих факторів нерідко призводить до розвитку гострого стресу, який за відсутності ефективних стратегій саморегуляції може трансформуватися у гострий стресовий розлад. Незважаючи на значний масив наукових досліджень у даній галузі таких дослідників як І. Крижановська, О. Кухарук, О. Овчаренко, Т. Сіренко, О. Фроленкова проблема систематизації детермінант вибору стратегій саморегуляції залишається недостатньо розробленою, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати когнітивні й емоційні детермінанти вибору стратегій саморегуляції особистості в умовах гострого стресу.

Виклад основного матеріалу. Екстремальні ситуації суттєво порушують нормальні умови життя людей і становлять серйозну загрозу для їхнього життя та здоров'я. Особи, які опиняються в зоні катастроф та стихійних лих, зазнають впливу численних психотравмуючих факторів, які пов'язані із загрозою для життя. В результаті, вони відчують значні емоційні переживання, що можуть призводити до розвитку різних захворювань. Крім того, багато людей, опинившись у незвичному їм середовищі, не знають, як діяти, тому нерідко виявляються безпорадними.

Саме екстремальні ситуації зазвичай розглядаються крізь призму переживання гострого стресу. За О. Овчаренко, це негайна реакція організму, яка виникає безпосередньо у відповідь на травматичну ситуацію та характеризується нетривалістю. Такий вид стану може виникнути, наприклад, в ситуації смерті близької людини або ця людина може стати її свідком.

Серед основних симптомів ГС виокремлюють такі як: нудота, прискорене серцебиття, біль у грудях, різка агресія.

У ситуації гострого стресу підкреслюється не лише дисбаланс між об'єктивними вимогами та потенціалом реагувати на них, а й те, як сама людина сприймає стресові фактори. Коли стресова ситуація загострюється до критичної межі та викликає деструктивні зміни особистості, вона може набути характеру критичної, яка здатна призводити до нервово-психічних та соматичних розладів, а також головної установки на життєві складності, як на нездоланні [6].

Загалом, психічне здоров'я – це не лише наявність психічних розладів, а й здатність індивіда ефективно справлятися зі стресом, продуктивно працювати та робити внесок у життя своєї спільноти [1]. Тому необхідно звернути увагу на внутрішні ресурси особистості, зокрема на саморегуляцію. За Т. Сіренко, О. Кухарук та О. Фроленковою, це управління власним психоемоційним станом шляхом впливу людини на себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням, адже вона є важливою для повернення стану рівноваги та спокою [8]. Також важливо враховувати детермінанти вибору стратегій саморегуляції в стані гострого стресу, тобто, систему факторів, які задають специфіку поведінки і беруть участь у її формуванні [4].

Однією з ключових детермінант вибору стратегій саморегуляції в стані гострого стресу є когнітивні. Вони базуються на способах мислення, допомагають людям ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, зменшувати їх негативний вплив та знаходити шляхи вирішення проблем.

До основних таких когнітивних стратегій належить когнітивне переосмислення (рефреймінг) – процес зміни погляду на ситуацію, щоб зменшити її емоційний вплив. Наприклад, людина, яка вміє застосовувати рефреймінг, здатна побачити в кризовій ситуації можливість для зростання, набуття досвіду або переосмислення власних пріоритетів. Це не означає заперечення реальності загрози, а радше формування більш конструктивного погляду на неї [1; 2].

Тісно пов'язаною зі стратегією рефреймінгу є фокус на позитивне – способу інтерпретації дійсності, за допомогою якого людина обирає конструктивний погляд на ситуацію попри її складність. Тобто, замість того, щоб впадати в апатію, треба активно шукати варіанти [1; 5].

Когнітивне оцінювання як реалістична оцінка ситуації є ключовим компонентом процесу адаптації людини до змінених чи стресових умов. Те, як людина сприймає і пояснює події, впливає на її емоційний стан, поведінкові реакції та здатність до адаптації [1].

Контроль над увагою є ще одним важливим когнітивним механізмом: вміння вчитися робити певні дії навмисно та усвідомлено, а не як автоматичну реакцію на зовнішній подразник, повністю виключатися в моменті, максимізувати фокус з метою власного потенціалу допомагають відволіктися від проблеми та знизити рівень гострого стресу [1; 10].

Самоаналіз і рефлексія допомагають критично оцінити поведінку, зрозуміти причини суперечностей, розвивати професійні навички та коригувати майбутні дії. Остання пов'язана зі свідомим спостереженням та роздумами про переживання, дії, почуття та реакцію, а також з умінням їх інтерпретувати та аналізувати [1; 7].

Нарешті, вміння планувати час та ресурси допомагає підтримувати зосередженість, покращувати ефективність та продуктивність допоможе знизити стрес при досягненні поставлених цілей [1; 9].

Отже, за допомогою когнітивної детермінанти саморегуляції в стані гострого стресу спрямована на зміну способу мислення та сприйняття стресових ситуацій, а також дозволяє ефективніше адаптуватися до викликів життя, підтримувати внутрішній баланс і зменшувати негативний вплив стресу на психіку та фізичне здоров'я.

Поряд із когнітивними, не менш важливу роль у процесах саморегуляції відіграють емоційна детермінанта. За І. Крижановською, вона забезпечує можливість усвідомлювати, контролювати та конструктивно виражати власні емоції, знижує рівень стресу, сприяє відновленню внутрішньої рівноваги та підтриманню психічного здоров'я. Емоційна саморегуляція передбачає синтез кількох підходів, які акцентують окремі аспекти цього складного психологічного процесу: процесний, розвитковий, клініко-прикладний та соціально-когнітивний підходи.

Процесний підхід полягає в дослідженні емоційної саморегуляції зосереджується на механізмах, етапах та стратегіях регулювання емоцій у певній ситуації, метою якого є описати, як саме відбувається модифікація емоційних реакцій, і визначити, які стратегії є більш оптимальними для психічного здоров'я.

Розвитковий підхід зосереджується на динаміці формування навичок регулювати емоції протягом життя та їх зв'язку з особистісним розвитком, психічним здоров'ям і соціальною адаптацією, а також головною ідеєю цього підходу є те, що здатність до саморегуляції – не вроджена характеристика, а формується поступово, змінюючись із віком, соціальним середовищем та життєвим досвідом.

Одним з важливих підходів до емоційної саморегуляції є клініко-прикладний, який акцентує увагу на її ролі ключового фактору психічного здоров'я, психологічної стійкості та запобігання психопатологіям, бо на відміну від інших двох, він зосереджується на практичному вимірюванні ефективності емоційної саморегуляції, визначенні дезадаптивних патернів та розробці психотерапевтичних та корекційних програм.

Серед ключових принципів цього підходу можна виділити:

1) оцінку ефективності стратегій регуляції емоцій визначення того, які способи керування емоційними реакціями є адаптивними, а які – дезадаптивними;

2) ідентифікацію дезадаптивних патернів – виявлення стійких моделей поведінки, які перешкоджають адекватному емоційному реагуванню (катастрофізація, уникнення емоцій, імпульсивні реакції або емоційне пригнічення);

3) розробку психотерапевтичних та тренінгових програм – спрямованих на формування адаптивних стратегій регуляції емоцій (когнітивно-поведінкова терапія (CBT), діалектична поведінкова терапія (DBT), АСТ-терапія, схема-терапія);

4) фокус на емоційну гнучкість – здатність інтегрувати емоції у продуктивну поведінку, трансформуючи їх у ресурс, а не пригнічуючи;

5) індивідуалізацію втручання – врахування особистісних характеристик, віку, соціального досвіду, рівня стресостійкості та типових моделей реагування на стрес.

Такий підхід активно використовується в роботі з різними категоріями людей – від студентів до військових, переселенців і фахівців, діяльність яких пов'язана з високим емоційним навантаженням.

Серед сучасних зарубіжних концепцій значне місце займає соціально-когнітивний підхід. У них саморегуляція розглядається як процес, що включає самоспостереження, самооцінку та самопідкріплення. Самоспостереження дозволяє усвідомлювати власні емоції та реакції, самооцінка – співвідносити їх із внутрішніми стандартами й соціальними нормами, а самопідкріплення – підтримувати бажані моделі поведінки через систему внутрішньої мотивації.

Загалом різні психологічні підходи сходяться на кількох базових принципах емоційної саморегуляції: усвідомлення власних емоцій, здатність обирати відповідні стратегії їх регулювання, гнучкість у їх застосуванні, врахування соціокультурного контексту, розвиток цих навичок упродовж життя та їхній тісний зв'язок із психічним здоров'ям.

Тому ця систематизація дозволяє зрозуміти те, що емоційна саморегуляція постає як складний і багатовимірний процес, що формується під впливом різних чинників і відіграє ключову роль у забезпеченні психологічної стійкості та адаптивної поведінки [3].

Висновок. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що саморегуляція є ключовим внутрішнім ресурсом особистості в умовах гострого стресу. Когнітивна детермінанта вибору стратегій саморегуляції реалізується через рефреймінг, реалістичне оцінювання ситуації, контроль уваги, самоаналіз і планування, що в сукупності забезпечують адаптивне переосмислення стресогенних подій. Емоційна детермінанта представлена трьома взаємодоповнювальними підходами – процесним, розвитковим, клініко-прикладним, а також соціально-когнітивним, що реалізується через механізми самоспостереження, самооцінки та самопідкріплення.

Також можна дійти висновку, що вибір між когнітивними та емоційними стратегіями саморегуляції не є довільним, а визначається рядом факторів. Когнітивна детермінанта є провідною тоді, коли людина зберігає достатній рівень когнітивного контролю та відчуває часткову керованість ситуацією. Натомість в умовах надмірного емоційного збудження або повної непередбачуваності на перший план виходить емоційна детермінанта, що забезпечує стабілізацію афективного стану як необхідну передумову для подальшого раціонального осмислення ситуації. Таким чином, ефективна саморегуляція передбачає не застосування єдиної стратегії, а гнучкий і усвідомлений добір інструментів відповідно до контексту ситуації та індивідуальних особливостей особистості.

Література

1. Когнітивні чинники збереження психічного здоров'я особистості в екстремальних умовах : конкурсна робота. 39 с. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Concursi_naukovih_robib/2025/res/psykholohiia/3_mistse_kohnityvni_chynnyky/robota_kohnityvni_chynnyky.pdf (дата звернення: 27.04.2026).
2. Контроль над емоціями це. Український психологічний ХАБ. URL: <https://www.psykholoh.com/post/контроль-над-емоціями-це> (дата звернення: 27.04.2026).
3. Крижановська І. Ю. Психологічні особливості емоційної саморегуляції особистості в умовах війни : кваліфікаційна робота. Умань, 2025. 115 с. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/01/Крижановська-І.-Ю.-стиснуто.pdf> (дата звернення: 27.04.2026).
4. Механізми самореалізації та детермінації поведінки індивіда. Інституційний репозитарій Миколаївського національного аграрного університету: URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10925/1/51-54.pdf> (дата звернення: 27.04.2026).
5. Позитивне мислення: як налаштуватися на позитивне мислення. Rozmova.me. URL: <https://www.rozmova.me/blog/vstanovlennya-na-pozitivne-mislennya-ta-yak-yogo-rozvivati> (дата звернення: 27.04.2026).
6. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ : Ун-т «Україна», 2023. 266 с.
7. Самоаналіз у питаннях: що таке рефлексія, і як займатися нею правильно. Ukr.Media. URL: <https://ukr.media/psihologiya/428387/> (дата звернення: 27.04.2026).
8. Сіренко Т., Кухарук О., Фроленкова О. Посібник з управління стресом та самодопомоги під час бойових дій та у післявоєнний період, спрямований на медичних працівників. Київ : Центр громад. здоров'я, 2023. 66 с.
9. Тайм-менеджмент. Планування дня. Education.ua. URL: <https://www.education.ua/blog/49725/> (дата звернення: 27.04.2026).
10. Як контролювати свою увагу – практичні поради. Imena.ua. URL: <https://www.imena.ua/blog/control-your-attention/> (дата звернення: 27.04.2026).



УДК 37.014.5:005.336.4:51

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ**

Кривчук Макарій, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти 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 педагогічні умови управління розвитком інноваційного потенціалу закладу загальної середньої освіти у сфері навчання математики. Проаналізовано наукові підходи до сутності інноваційного потенціалу та особливостей управління інноваційними процесами в умовах сучасних освітніх трансформацій. Охарактеризовано основні педагогічні умови ефективного управління інноваційним розвитком закладу освіти: нормативно-стратегічні, кадрово-мотиваційні, ресурсні, соціально-психологічні та моніторингові. Визначено роль цифрових технологій, STEM-підходу, інтерактивних методик і сучасних платформ у підвищенні якості математичної освіти. Запропоновано модель управління розвитком інноваційного потенціалу закладу загальної середньої освіти у сфері навчання математики, що ґрунтується на системному, компетентнісному та інноваційному підходах.

Ключові слова: інноваційний потенціал, управління закладом освіти, математична освіта, педагогічні умови, цифрові технології, STEM-освіта, заклад загальної середньої освіти.

Сучасна освітня реформа в Україні, а саме впровадження Концепції Нової української школи (далі НУШ), робить акцент на проблемі розвитку інноваційного потенціалу закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). У контексті навчання математики це надзвичайно актуально через стрімку цифровізацію, потребу формування математичної, цифрової та дослідницької компетентностей учнів відповідно до Державного стандарту освіти. Інноваційний потенціал ЗЗСО формується як комплексна спроможність педагогічного колективу розробляти, усвідомлювати та втілювати нововведення, що покращують якість освітнього процесу та гарантують конкурентоспроможність закладу [7].

Розгляд наукових джерел засвідчує, що питання управління інноваційним потенціалом ЗЗСО широко вивчається в українській педагогіці. Нормативною базою є Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти (наказ МОН України від 12.05.2023 № 552), де інноваційна діяльність тлумачиться як формування нових моделей і технологій для удосконалення якості освіти, а авторський заклад освіти – як заклад з високим рівнем інноваційного потенціалу та оригінальною експериментальною перевіреною авторською концепцією [7].

Теоретичні основи управління інноваційними процесами сформовано в дослідженнях зарубіжних учених: П. Друкера (концепція інноваційного менеджменту та підприємництва в організаціях), М. Фуллана (управління освітніми змінами та системний підхід до реформ) та Е. Роджерса (теорія дифузії інновацій, стадії впровадження нововведень у соціальних системах) [10; 11; 12]. Ці концепції впроваджено до освітньої сфери та збагачено дослідженнями українських учених. Василь Кремень акцентує на інноваційності як стратегічному чиннику розвитку національної освіти [4]. Галина Єльнікова розробляє адаптивне управління закладами загальної середньої освіти, де інноваційний потенціал розглядається через взаємодію суб'єктів і гнучкість системи [3]. Лідія Даниленко детально аналізує управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах, включаючи механізми подолання опору змінам [2]. Значний внесок зробили також Володимир Луговий (управління освітніми системами), Олександра Савченко (компетентнісний підхід до інновацій), Людмила Калініна, Оксана Сакалюк, Валентина Анголенко, Василь Куйбіда та Олена Петроє, які розглядають мотиваційні, кадрові та ресурсні аспекти інноваційного розвитку ЗЗСО [1; 5; 8]. Особливо актуальні для сфери математики праці Дмитра Чумаченка (кандидат технічних наук, Харків), де підкреслюється роль цифрових технологій та штучного інтелекту в модернізації математичної освіти [9]. Дослідження наукових праць засвідчує недостатність комплексних досліджень саме педагогічних умов управління інноваційним потенціалом у сфері навчання математики, що аргументує актуальність теми.

Інноваційний потенціал ЗЗСО – це динамічна система, що пов'язана з внутрішнім потенціалом закладу та зовнішнього середовища. Його структура, за підходами Г. Єльнікової та Л. Даниленко, складається з матеріально-технічної бази, кадрово-мотиваційного забезпечення педагогів, потенціал адміністрації, учнівський компонент та інноваційне середовище (співпраця з громадами, ВНЗ, батьківською спільнотою) [2; 3]. Ця організація гарантує системність управління відповідно до стратегічних цілей ЗЗСО та вимог НУШ.

У сфері математичної освіти інноваційний потенціал впроваджується шляхом поєднання цифрових технологій та активних методик. Інноваційні напрями обумовлені з компетентнісним підходом НУШ: проектна діяльність, гейміфікація, адаптивне навчання та STEM-освіта. Провідні інноваційні методики – інтерактивні технології (кооперативне навчання, дискусії), проектна діяльність з моделюванням реальних задач. Цифрові технології містять GeoGebra (візуалізація геометрії та функцій), Desmos, Kahoot!, LearningApps, хмарні сервіси Google Classroom та елементи ШІ для персоналізації. Цінність цих інструментів: візуалізація абстрактних понять, оперативний зворотний зв'язок, індивідуалізація та розвиток критичного мислення учнів. Інноваційний потенціал педагога математики знаходить своє відображення у здатності поєднувати ці засоби навчання, як відзначає Д. Чумаченко [9].

Управління розвитком інноваційного потенціалу у сфері математики вимагає обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів. Основні критерії за Г. Єльніковою та В. Кременем є стратегічний (план інноваційного розвитку), кадровий (готовність вчителів до ІКТ), ресурсний (матеріально-технічне забезпечення), соціально-психологічний (атмосфера підтримки) та результативний (ефективність впровадження) [3; 4]. Серед показників виділяють кількість впроваджених інновацій (GeoGebra-проекти, онлайн-тести), рівень цифрової компетентності вчителів, мотиваційний індекс і зміни результатів НМТ з математики. Управління розвитком інноваційного потенціалу характеризується трьома рівнями: низьким (фрагментарне використання), середнім (планове впровадження) та високим (системна модель з авторськими проектами) [2].

Оцінка сучасного стану, здійснена на основі нормативів 2020-2025 рр. та аналізу практики, виявляє позитивні тенденції, адже Положення 2023 р. сприяє створенню авторських шкіл, а в математиці поширене використання цифрових інструментів (приблизно 60 % ЗЗСО застосовують GeoGebra та Kahoot!) [9]. Разом із позитивними тенденціями спостерігаються й проблеми одна з них недостатня матеріальна база (30-40 % шкіл), також консервативність частини педагогів та перевантаження. У регіонах спостерігається середній рівень потенціалу: цифрові інструменти використовують 65 % педагогів, проте системно в проектах їх застосовують лише 25 % [6]. Такий процес потребує цілеспрямованого управління через педагогічні умови.

Педагогічні умови управління інноваційним потенціалом закладів загальної середньої освіти в математиці визначаються як поєднання об'єктивних і суб'єктивних чинників. Основні положення, сформульовані Л. Даниленко, Г. Єльніковою та В. Кременем, охоплюють комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують ефективне управління інноваційним розвитком закладу освіти:

- нормативно-стратегічну, яка передбачає розробку плану інноваційного розвитку з урахуванням особливостей навчання математики відповідно до чинних нормативних документів;
- кадрово-мотиваційну, спрямовану на підвищення кваліфікації педагогів у сфері ІКТ та їх стимулювання через професійні конкурси й командну взаємодію;
- ресурсну, що включає забезпечення закладу сучасним цифровим обладнанням, хмарними сервісами та належним фінансуванням;
- соціально-психологічну, яка передбачає формування сприятливого освітнього середовища, подолання опору змінам і активне залучення учнів та батьків до інноваційної діяльності;
- моніторингову, що забезпечує систематичне оцінювання результатів, організацію зворотного зв'язку та корекцію управлінських рішень [2; 3; 4].

У галузі математичної освіти педагогічні умови конкретизується через необхідність застосування GeoGebra, STEM-проектів та адаптивних платформ для візуалізації та індивідуалізації [9].

Запропонована модель управління складається з чотирьох блоків. Цільовий блок спрямований на підвищення якості математичної освіти. Змістовий блок охоплює інноваційні технології інтерактивного, цифрового та проектного характеру. Організаційно-управлінський блок передбачає проведення SWOT-аналізу та реалізацію послідовних етапів діагностики, планування, впровадження і контролю. Результативний блок фіксує критерії та рівні управління. Модель працює циклічно. Після проведення діагностики формується стратегія, яка потім реалізується через педагогічні умови та оцінюється за

встановленими показниками. Ефективність моделі забезпечується демократичним стилем управління та інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій [3; 9; 11].

Узагальнюючи, можна сказати, що педагогічні умови, такі як нормативні, кадрові, ресурсні, психологічні, моніторингові є ключовим чинником ефективного управління розвитком інноваційного потенціалу ЗЗСО у сфері навчання математики. Запропонована модель створює умови для системності процесу, допомагає покращенню якості математичної освіти та адаптації до викликів сучасності. Перспективи впровадження – у практиці ЗЗСО, подальше вивчення впливу на результати зовнішнього оцінювання. Керівникам пропонується розробити локальні плани інноваційного розвитку з акцентом на математичну освіту, забезпечити системне підвищення кваліфікації вчителів з ІКТ та проводити моніторинг результатів.

Література

1. Анголенко В. В., Сакалюк О. С., Калініна Л. М. Мотиваційні механізми інноваційного розвитку закладів освіти : колективна монографія. Х. : ХНПУ, 2022. 196 с. [Електронний ресурс]. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part_2/54-2_2022.pdf (дата звернення: 22.03.2026).
2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/166038/201.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2005. 248 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=4rhMUtsAAAAJ&hl=uk> (дата звернення: 27.03.2026).
4. Кремень В. Г. Інноваційність і освіта. *Рідна школа*. 2012. № 4-5. С. 7–12. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_4-5_3 (дата звернення: 25.03.2026).
5. Луговий В. І. Управління освітою в Україні: теорія і практика. К. : НАПН України, 2018. 312 с. [Електронний ресурс] URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745421/1/Lugovyi_V.Index_2020-2025.pdf (дата звернення: 21.03.2026).
6. Моніторинг готовності та потреб вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ: 2024. Аналітичний звіт / О. Овчарук, О. Гриценчук, О. Кравчина; за заг.ред. О. Овчарук. Київ : ІЦО НАПН України. 2024. 100 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743978/> (дата звернення: 10.04.2026).
7. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти : наказ МОН України від 12.05.2023 № 552. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1155-23> (дата звернення: 12.04.2026).
8. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід в освіті: інноваційні аспекти. К. : *Шкільний світ*, 2020. 184 с. [Електронний ресурс]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cqirbis_64.exe?Nvidgu_2015_33_36 (дата звернення: 25.03.2026).
9. Чумаченко Д. М. Цифрові технології та штучний інтелект у математичній освіті: інноваційні підходи. Харків : ХАІ, 2024. 142 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf> (дата звернення: 10.04.2026).
10. Drucker P. F. Innovation and Entrepreneurship. New York : Harper Business, 2006. 352 p. [Електронний ресурс]. URL: <https://rudycr.com/InovBis/Peter%20F.%20Drucker%20-%20Innovation%20and%20Entrepreneurship-1985.pdf> (дата звернення: 07.04.2026).
11. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 6th ed. New York : Teachers College Press, 2016. 288 p. [Електронний ресурс]. URL: <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/> (дата звернення: 02.04.2026).
12. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. 5th ed. New York : Free Press, 2003. 576 p. [Електронний ресурс]. URL: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> (дата звернення: 10.04.2026).



УДК 37.014.3(1-87):37.016

ОСВІТНІ СИСТЕМИ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Кручко Ярослав, 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, психології та менеджменту.

У статті проаналізовано сучасні стратегії реформування середньої освіти в країнах-лідерах міжнародних рейтингів (Фінляндія, Сінгапур, Естонія, Канада). Досліджено механізми переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісного підходу. Особливу увагу приділено інноваційним методам навчання, таким як феноменологічне навчання (Phenomenon-based learning), міждисциплінарна інтеграція та цифрова персоналізація. Визначено роль педагога як фасилітатора у процесі формування «м'яких навичок» (soft skills) та критичного мислення учнів.

Ключові слова: освітні інновації, ключові компетентності, Фінляндія, Сінгапур, компетентнісний підхід, освітні системи світу, soft skills, цифровізація освіти.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується високою динамікою технологічних змін та неочевидністю майбутніх ринків праці, традиційна модель освіти, орієнтована на запам'ятовування фактів, втрачає свою ефективність. Глобальна конкуренція вимагає від випускників не лише володіння академічною базою, а й набору ключових компетентностей: здатності до самоосвіти, креативності, комунікації та розв'язання комплексних проблем.

Проблема полягає у необхідності пошуку оптимального балансу між фундаментальною підготовкою та гнучкими навичками. Провідні країни світу вже впроваджують інноваційні моделі, які дозволяють учням ефективно адаптуватися до викликів XXI століття, що робить вивчення їхнього досвіду критично важливим для модернізації національних освітніх систем [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання порівняльної педагогіки та світових освітніх трендів перебувають у центрі уваги таких міжнародних організацій, як ОЕСР (OECD) та ЮНЕСКО. Зокрема, звіти програми PISA (Programme for International Student Assessment) дають ґрунтовну базу для аналізу успішності тих чи інших підходів [9; 10].

Серед зарубіжних науковців вагомий внесок у дослідження компетентнісного підходу зробили:

1. Андреас Шляйхер, який наголошує на важливості здатності використовувати знання у непередбачуваних ситуаціях [8];
2. Пасі Сальберг, який досліджував «фінський феномен» та роль довіри в освітній системі [3];
3. Дослідники Сінгапурського національного інституту освіти, що фокусуються на моделі «Навчай менше – вивчай більше» (Teach Less, Learn More).

Виокремлення недосліджених частин загальної проблеми. Попри значну кількість праць, присвячених успіху окремих країн, залишаються недостатньо висвітленими наступні аспекти:

1. Механізми адаптації: як саме інноваційні підходи «високотехнологічних» систем (наприклад, Сінгапуру) можуть бути інтегровані в умови країн з обмеженим фінансовим ресурсом [4 с. 734–741].
2. Психологічний аспект: вплив тотальної цифровізації та індивідуальних освітніх траєкторій на соціалізацію та емоційний інтелект учнів у довгостроковій перспективі.
3. Оцінювання: розробка об'єктивних критеріїв оцінювання «м'яких навичок», які важко виміряти за допомогою стандартних тестів [9].

Мета дослідження полягає в здійсненні комплексного аналізу інноваційних підходів провідних освітніх систем світу до формування ключових компетентностей учнів, виявлення спільних закономірностей їхнього успіху та формулювання рекомендацій щодо імплементації кращих світових практик у вітчизняний освітній простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір країн для даного дослідження не був випадковим. До аналізу було залучено освітні системи Фінляндії, Сінгапуру, Естонії та Канади, оскільки саме вони протягом останнього десятиліття стабільно займають лідируючі позиції у міжнародному рейтингу PISA, демонструючи найвищі показники читацької, математичної та природничої грамотності учнів [10].

Кожна з цих країн була обрана як репрезентант певної успішної моделі інновацій: Фінляндія – обрана як взірць гуманістичного підходу, де основний акцент зроблено на добробуті дитини, автономії

вчителя та відмові від надмірного контролю [3]; Сінгапур – представляє приклад азійської моделі, що зуміла трансформуватися з жорсткої академічної системи в гнучке середовище, яке стимулює креативність та критичне мислення через стратегію «Навчай менше – вивчай більше» [4 с. 734–741]; Естонія – є найцікавішим прикладом для пострадянського простору, оскільки ця країна здійснила найшвидший цифровий стрибок у Європі, зробивши IT-технології природною частиною кожного уроку [7]; Канада – включена до аналізу через свій унікальний досвід роботи з мультикультурним учнівським середовищем та успішне впровадження інклюзивних підходів, що дозволяють формувати соціальні компетентності у максимально різноманітних групах.

Таким чином, розгляд саме цих держав дає змогу охопити широкий спектр інновацій: від зміни філософії викладання до тотальної цифровізації та соціальної адаптації, що є надзвичайно цінним для виокремлення універсальних інструментів успіху.

Поговоримо про Фінляндію, яка вже давно відійшла від традиційної гонитви за високими балами, поставивши в центр уваги реальне життя дитини. Головною особливістю останніх років став поступовий перехід від простого вивчення окремих предметів до дослідження цілісних тем або явищ навколишнього світу [3].

Замість звичайного уроку географії, історії чи економіки учні беруть одну велику тему, наприклад, «Європейський Союз» або «Зміна клімату». Протягом кількох тижнів вони розглядають це явище з різних боків: на математиці вони можуть розраховувати економічні показники або калорійність продуктів, на історії – вивчати причини виникнення міжнародних спільнот, а на мовних заняттях – обговорювати культурні особливості та писати есе [2].

Такий підхід допомагає учням нарешті отримати відповідь на вічне запитання: «Навіщо мені це вчити?», адже вони бачать, як різні знання працюють у комплексі для вирішення конкретної задачі. Роль учителя при цьому кардинально змінюється. Він перестає бути суворим лектором, який просто диктує параграф під запис. Педагог перетворюється на ментора або фасилітатора, головна мета якого – допомогти дітям самостійно шукати інформацію, критично її оцінювати та ефективно працювати в команді.

Велика увага у фінських школах приділяється атмосфері довіри. Діти не бояться помилятися, оскільки оцінка тут сприймається не як вирок чи спосіб покарання, а лише як інструмент, що допомагає зрозуміти, які навички варто підтягнути. Фінська модель доводить: коли ми даємо учням більше свободи у дослідженні світу, вони стають набагато самостійнішими та відповідальнішими. Це і є справжня реалізація компетентнісного підходу, де школа готує не до здачі екзаменів, а до успішного життя в реальному, мінливому світі [8].

Сінгапурський підхід часто називають «освітнім дивом», і це не перебільшення. Якщо раніше ця система трималася на жорсткій дисципліні та зазубрюванні, то сьогодні вона працює за принципом «Teach Less, Learn More» (Навчай менше – вивчай більше). Суть цієї концепції полягає в тому, щоб розвантажити навчальні програми від зайвого фактологічного «баласту» і звільнити час для глибокого осмислення матеріалу [9].

Замість того, щоб пробігти десять тем поверхнево, сінгапурські вчителі фокусуються на трьох, але розбирають їх до дрібниць. Основний акцент тут робиться на розвитку метакогнітивних навичок. Простіше кажучи, дітей вчать не просто розв'язувати задачу, а розуміти, як саме працює їхнє мислення в цей момент. Учень має усвідомлювати, чому він обрав саме цей шлях вирішення і які ще варіанти існують.

Особливе місце посідає математична грамотність, де використовується метод «конкретне – графічне – абстрактне». Діти спочатку працюють з реальними предметами, потім малюють схеми (блоки) і лише в самому кінці переходять до складних формул. Це прибирає страх перед наукою і формує залізну логіку. Сінгапур доводить: успіх не в кількості годин, проведених за підручником, а в умінні ставити правильні запитання та знаходити нестандартні виходи з ситуацій. Таким чином, країна готує не просто виконавців, а інноваторів, здатних керувати процесами в глобальній економіці [4 с. 734–741].

Естонія наприклад стала справжньою «цифровою лабораторією» Європи. Їхній досвід унікальний тим, що вони зуміли побудувати систему, де технології не відволікають від навчання, а роблять його природним. В естонських школах цифрова компетентність не виноситься в окремих кабінет інформатики – вона пронизує кожен урок.

Усе починається ще з початкових класів, де діти через гру знайомляться з основами алгоритмізації та робототехніки. Проте головна інновація полягає в персоналізації. Завдяки електронним платформам, вчитель може бачити прогрес кожного учня в режимі реального часу і підбирати завдання, які відповідають саме його темпу. Якщо дитина швидше засвоює математику, система пропонує складніші кейси; якщо виникають труднощі – додаткові роз'яснення [2; 7].

Важливою частиною естонського успіху є повна довіра до цифрових інструментів: від електронних журналів та щоденників до хмарних сервісів, де учні разом працюють над проєктами. Це формує в них навичку співпраці у віртуальному просторі – критично важливу компетенцію для сучасної дистанційної роботи. Естонія демонструє, що цифровізація – це насамперед про доступність інформації та рівні можливості для кожного учня, незалежно від того, де він живе: у центрі Таллінна чи в маленькому селі [7].

Завершуючи огляд технологічного прогресу, варто поглянути на те, як освітня система може стати майданчиком для соціальної гармонії та єдності. Для цього ми перетнемо океан і розглянемо досвід Канади, де різноманітність учнів перетворили на їхню головну силу.

Канада стабільно демонструє високі результати, хоча її класи часто нагадують «весь світ у мініатюрі» через велику кількість дітей-мігрантів. Головний секрет канадського успіху – це фокус на соціальній та емоційній компетентності. Тут вірять: якщо дитина почувається в безпеці, її поважають і приймають, то академічні успіхи придуть самі собою.

Основною інновацією є підхід Universal Design for Learning (Універсальний дизайн навчання). Це означає, що вчитель ще на етапі планування уроку готує завдання так, щоб вони були доступні всім: і тому, хто лише вивчає мову, і тому, хто має особливі освітні потреби, і тому, хто випереджає програму. Замість того, щоб підлаштовувати дитину під школу, школа підлаштовується під дитину.

Велику увагу приділяють «м'яким навичкам» (soft skills) – вмінню працювати в команді, вирішувати конфлікти та співчувати. Учні часто працюють над соціальними проєктами, які мають реальну користь для їхньої громади чи міста. Це формує в них почуття відповідальності та громадянську позицію. Канада доводить, що освітня система майбутнього – це не лише про високі технології, а насамперед про людяність, справедливість та вміння жити в глобальному суспільстві, де кожен голос має значення [6, с. 45–52].

Реалізація компетентнісного підходу в Україні сьогодні вимагає не стільки значних фінансових впливань, скільки системного переосмислення самої ролі школи. Аналіз успішних моделей Фінляндії, Сінгапуру, Естонії та Канади доводить, що більшість інновацій базуються на зміні методики, а не на дорогому обладнанні. Основним інструментом адаптації за умов обмеженого бюджету має стати впровадження «бюджетного» феноменологічного навчання. Замість закупівлі складних лабораторних комплексів, школи можуть практикувати міжпредметні тижні, де вчителі історії, мови та природничих наук об'єднуються навколо однієї реальної проблеми, наприклад, екологічної безпеки чи економічної грамотності. Це дозволяє учням бачити практичне застосування знань без залучення додаткових коштів, просто через ефективну координацію педагогічного колективу [5].

Паралельно з цим, критично важливим є перехід до сінгапурського принципу «глибина замість обсягу». Українські навчальні програми часто перевантажені другорядними фактами, що змушує вчителів «гнатися за годинником», ігноруючи розвиток критичного мислення. Вирішенням є виокремлення ядра ключових знань, які розбираються максимально детально, тоді як допоміжний матеріал виноситься на самостійне ознайомлення. Це розвантажує учнів та звільняє час для дискусій і проєктної роботи, що є безкоштовним, але надзвичайно ефективним способом формування «soft skills» [9]. У цифровому аспекті, орієнтуючись на досвід Естонії, Україні варто зосередитися не на закупівлі гаджетів, а на використанні вже існуючих безкоштовних екосистем, таких як «Всеукраїнська школа онлайн» та відкриті симулятори, що дозволяє персоналізувати навчання навіть на базі застарілої техніки [5].

Нарешті, соціальний аспект канадської моделі – інклюзивність та розвиток емпатії – може бути інтегрований через розвиток волонтерства та програм «рівний-рівному» всередині шкільних громад. Створення системи учнівського менторства, де старшокласники допомагають молодшим або дітям з особливими потребами, формує соціальну відповідальність без жодних фінансових витрат. Таким чином, українська адаптація світового досвіду має базуватися на трьох принципах: методичній гнучкості вчителя, максимальному використанні доступних цифрових ресурсів та заміні кількісного накопичення знань якісним розвитком навичок. Такий підхід дозволяє створити сучасну школу навіть у складних економічних умовах, роблячи ставку на людський капітал та креативність учасників освітнього процесу [6, с. 45–52].

Висновки. Проведений аналіз освітніх стратегій Фінляндії, Сінгапуру, Естонії та Канади дозволяє стверджувати, що успішність сучасної школи визначається не обсягом фактичних знань, які засвоюють учні, а їхньою здатністю ефективно оперувати цими знаннями в умовах невизначеності. Спільним знаменником для всіх досліджених систем є перехід від вертикальної моделі навчання (учитель як джерело інформації) до горизонтальної (учитель як партнер та фасилітатор), де ключова роль відведена формуванню «м'яких навичок», критичного мислення та цифрової грамотності.

Досвід провідних країн світу демонструє, що інноваційні підходи – від фінського феноменологічного навчання до сінгапурської концепції «глибини над обсягом» – можуть бути успішно адаптовані

навіть у системи з обмеженими ресурсами. Головною передумовою такої трансформації є методологічна гнучкість, надання автономії педагогам та впровадження формульованого оцінювання, яке стимулює розвиток дитини, а не фіксує її невдачі та недоліки.

Для України інтеграція світових практик у поєднанні з національним досвідом є стратегічним шляхом до виховання конкурентоспроможного покоління. Ключовим висновком є те, що якісна освіта XIX століття базується на трьох фундаментальних принципах: дитиноцентризмі, міждисциплінарності, та технологічній адаптивності. Лише за умови переорієнтації школи з «вивчення предметів» на «дослідження життя» можливо підготувати учнів до викликів майбутнього, забезпечивши їм набір життєвих компетентностей, необхідних для самореалізації та суспільного прогресу.

Література

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.03.2026).
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435/1/Zmist_shkilnoi_osvity.pdf (дата звернення: 25.03.2026).
3. Сальберг Пасі Фінські уроки 2.0: чого може навчитися світ на прикладі освітніх реформ у Фінляндії. Київ: К.І.С., 2017. 256 с. <https://www.empatia.pro/pasi-salberg-finski-uroky-2-0-chogo-mozhe-navchytysya-svit-z-osvitnih-zmin-u-finlyandiyi/> (дата звернення: 28.03.2026).
4. Сіткарь В. І., Сіткарь С. В. Особливості розвитку педагогів, громадян та системи освіти Сінгапуру як зразкової у світі. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2022. № 1. С. 734–741. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16662>
5. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12> (дата звернення: 12.03.2026).
6. Тітов І. Г. Інноваційні освітні технології: зарубіжний досвід та перспективи впровадження. *Вісник психології і педагогіки*. Вип. 22. 2020. С. 45–52.
7. European Commission. National reforms in general school education: Estonia. Eurydice. URL: <https://tinyurl.com/zxdrx72b> (дата звернення: 18.03.2026).
8. Шлейхер Андреас. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклала з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf> (дата звернення: 28.03.2026).
9. OECD (2018)/ The Future of Education and Skills: Education 2030. URL: <https://www.oecd.org> (дата звернення: 10.03.2026).
10. OECD (2023). PISA 2022 Results. URL: https://www.weforum.org/stories/2023/12/oecd-pisa-results-maths-reading-skills-education/?gad_source=1&gad_campaignid=22228224717&gbraid=0AAAAoVy5F7cR0Ry4R8nc (дата звернення: 10.03.2026).



УДК 159.942:[159.9.019.4:330.16

ЕМОЦІЙНА ДИСРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК ДЕСТРУКТИВНОЇ ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Куцук Анна, здобувачка 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.

У статті здійснено теоретичний аналіз емоційної дисрегуляції як психологічного чинника деструктивної фінансової поведінки особистості. На основі багатовимірної моделі К. Гратца та Л. Роемера (DERS) та «силової моделі» самоконтролю Р. Баумайстера розкрито механізми, через які порушення емоційної саморегуляції – зниження імпульсного контролю, виснаження ресурсів самоконтролю та дефіцит ефективних копінг-стратегій – можуть сприяти формуванню імпульсивного та компульсивного споживання, фінансового уникнення, деструктивної кредитної поведінки та гемблінгу. Самоконтроль розглядається як потенційний медіатор між емоційною дисрегуляцією та деструктивними фінансовими діями.

Ключові слова: емоційна дисрегуляція, деструктивна фінансова поведінка, DERS, самоконтроль, імпульсивне споживання, фінансове уникнення, компульсивна поведінка, гемблінг.

Постановка проблеми. Фінансова поведінка особистості тривалий час розглядалася переважно крізь призму економічних моделей раціонального вибору. Проте сучасні дослідження у сфері поведінкової економіки та клінічної психології переконливо свідчать: реальні фінансові рішення значною мірою детерміновані не логічним розрахунком, а психологічними чинниками – зокрема здатністю особистості регулювати власні емоційні стани.

Емоційна дисрегуляція як багатовимірний конструкт охоплює порушення у сфері усвідомлення, прийняття та контролю емоцій, що можуть по-різному проявлятися у фінансовій сфері та сприяти формуванню специфічних форм деструктивної поведінки.

Водночас у науковій літературі бракує систематичного аналізу того, які саме виміри емоційної дисрегуляції пов'язані з конкретними формами деструктивної фінансової поведінки – імпульсивним та компульсивним споживанням, фінансовим уникненням, деструктивною кредитною поведінкою та гемблінгом. Заповнення цієї прогалини є важливим як для розвитку теоретичних уявлень клінічної психології, так і для розроблення диференційованих підходів до психологічної допомоги особам із фінансово деструктивними патернами поведінки.

Аналіз досліджень. Теоретичну основу дослідження становлять процесуальна модель емоційної регуляції Дж. Гросса та багатовимірна модель емоційної дисрегуляції К. Гратца і Л. Роемера, що операціоналізована у шкалі DERS (шість компонентів: неприйняття емоційних реакцій, труднощі з цілеспрямованою поведінкою, контролем імпульсів, емоційним усвідомленням, доступом до стратегій регуляції та емоційною чіткістю) і валідизована для української популяції [2].

Медіатором між емоційною дисрегуляцією та фінансовою поведінкою виступає самоконтроль, що у «силовій моделі» Р. Баумайстера розглядається як обмежений ресурс, виснаження якого підвищує ризик імпульсивних рішень [6].

Емпіричні дослідження фіксують стійкі зв'язки між порушеннями емоційної саморегуляції та різними формами деструктивної фінансової поведінки. Зокрема, дефіцит імпульсного контролю та виснаження ресурсів самоконтролю пов'язуються з імпульсивним та компульсивним споживанням [13; 15]; фінансова тривожність і уникнення як дезадаптивна копінг-стратегія – з фінансовим уникненням [4; 14]; знижена здатність до цілеспрямованої поведінки та «грошові скрипти» – з деструктивною кредитною поведінкою [10; 11]; дефіцит стратегій регуляції афекту – з гемблінгом як формою ескапізму [17]. Сукупність цих даних дозволяє розглядати деструктивну фінансову поведінку як поведінковий індикатор специфічних порушень у структурі емоційної саморегуляції.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування емоційної дисрегуляції як системного психологічного механізму, що детермінує деструктивну фінансову поведінку особистості в її різноманітних проявах – від імпульсивного та компульсивного споживання і фінансового уникнення до деструктивної кредитної поведінки та гемблінгу.

Викладення основного матеріалу. Емоційна регуляція визначається як динамічний процес цілеспрямованої модифікації емоційних реакцій, що охоплює їх ідентифікацію, оцінку та свідомий вибір стратегій впливу. Згідно з процесуальною моделлю Дж. Гросса, регуляторні механізми можуть діяти як на етапі оцінки ситуації до виникнення емоції (антецедент-фокусована регуляція), так і на етапі модуляції вже активованої реакції. Ефективна емоційна регуляція забезпечує адаптивне функціонування особистості, збереження самовладання в умовах стресу та здатність до зважених рішень [9].

Порушення цих процесів визначається як емоційна дисрегуляція. За моделлю К. Гратца та Л. Роемера, це багатовимірний конструкт, що охоплює шість взаємопов'язаних компонентів: неприйняття власних емоційних реакцій, труднощі з підтриманням цілеспрямованої поведінки в умовах дистресу, знижений контроль імпульсів, дефіцит емоційного усвідомлення, обмежений доступ до ефективних стратегій регуляції афекту та знижена емоційна чіткість [8]. У сучасній клінічній психології емоційна дисрегуляція розглядається як трансдіагностичний чинник, характерний для широкого спектра психічних порушень – від депресивних і тривожних станів до розладів харчової поведінки та адикцій [4].

Ключовим механізмом, через який емоційна дисрегуляція реалізується у поведінці, є виснаження ресурсів самоконтролю. Згідно з «силовою моделлю» Р. Баумайстера, самоконтроль функціонує як обмежений психологічний ресурс: під впливом емоційного навантаження або хронічного стресу він виснажується, знижуючи здатність особистості стримувати імпульсивні реакції. У такому стані поведінкова мотивація зміщується від довгострокових цілей до прагнення негайного

емоційного полегшення. Додатковим механізмом є «емпатійний розрив»: перебуваючи в афективно збудженому стані, людина систематично недооцінює силу власних майбутніх імпульсів і схильна ігнорувати раніше сформовані раціональні наміри.

У свою чергу, В. Селезньова підкреслює, що емоційні стани можуть суттєво трансформувати процес ухвалення споживчих рішень, перетворюючи фінансові витрати на інструмент короткострокового зниження психологічного дискомфорту [3].

У результаті фінансова поведінка може набувати характеру дезадаптивного копінгу – способу короткострокової регуляції емоційного стану через фінансові дії. Залежно від того, які саме компоненти DERS є порушеними, ця дисфункціональна регуляція може проявлятися у різних формах: імпульсивному та компульсивному споживанні, фінансовому уникненні, деструктивній кредитній поведінці або гемблінгу – кожна з яких розглядається в далі в статті.

Фінансове уникнення визначається як усвідомлена або несвідомий супротив до залучення у фінансову відповідальність, що проявляється в ігноруванні рахунків, відмові від моніторингу витрат та відкладанні критично важливих економічних рішень. Цей феномен є однією з найбільш латентних, проте фінансово небезпечних стратегій, оскільки створює ілюзорний тимчасовий захист від тривоги, водночас накопичуючи реальні фінансові проблеми.

Згідно з концепцією «грошових скриптів» Б. Клонца та колег [10], грошове уникнення формується на основі глибоких переконань про те, що гроші є чимось «брудним», «недуховним» або таким, що псує людину. Індивіди з високим показником фінансового уникнення часто відчують когнітивний дисонанс: вони потребують грошей для виживання, але внутрішньо знецінюють їх, що веде до самосаботажу. Емпірично доведено, що такі установки корелюють із нижчим рівнем чистих активів, меншим доходом та ігноруванням власного фінансового стану.

Фундаментальну роль у механізмі уникнення відіграє фінансова тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється у схильності людини до надмірного занепокоєння щодо фінансового становища незалежно від реального стану справ [1]. У дослідженні Шапіро та Берчелла [14] показано, що особи з високим рівнем тривоги в економічній сфері демонструють виразні затримки реакції при обробці фінансової інформації, що свідчить про автоматичне когнітивне уникнення. Навіть перегляд банківського рахунку викликає в них інтенсивний стрес, тому уникнення стає способом швидкої, але хибної емоційної регуляції.

За даними мета-аналізу Алдао та колег [4], уникнення класифікується як стабільно дезадаптивна стратегія регуляції емоцій із стійким позитивним зв'язком із різними формами психопатології. У фінансовій сфері це проявляється як «цикл уникнення»: стрес через гроші активує відчуття безпорадності, що веде до прокрастинації рішень та подальшого посилення емоційного дискомфорту. Новак та колеги [12] також встановили, що високий рівень фінансового уникнення є значущим предиктором конфліктів у парах. Таким чином, фінансове уникнення є формою помилкової регуляції: намагаючись втекти від болісних думок про гроші, людина лише поглиблює власну емоційну дисрегуляцію.

Імпульсивні та компульсивні покупки доцільно розглядати як континуум деструктивної фінансової поведінки – від ситуативних емоційно зумовлених придбань до хронічних, неконтрольованих актів споживання. Хоча обидва види поведінки призводять до незапланованих витрат, вони розрізняються за психологічними витоками, емоційною траєкторією та характером регуляторного збою.

Імпульсивне споживання визначається як раптова, потужна потреба негайно купити щось із низьким рівнем усвідомлення наслідків. Згідно з моделлю Рука та Фішера [13], імпульсивність є рисою особистості, що проявляється як схильність до спонтанних, нерелексивних дій під впливом емоційних тригерів. Дослідження Воса та Фейбера [15] демонструють, що коли когнітивні або емоційні зусилля виснажують внутрішній запас самоконтролю, здатність особистості протистояти спокусам різко знижується. У такому стані споживачі відчують сильніший потяг до покупок і схильні приймати рішення на основі афектів, а не раціональних аргументів.

Компульсивний купівельний розлад (CBD) є хронічною та рецидивною патологією, що характеризується нав'язливими думками про шопінг та втратою контролю над витратами. Д. Блек [7] виділяє чотири фази компульсивного циклу: очікування, підготовка, шопінг (що супроводжується ейфорією) та розчарування і відчуття провини після витрачання грошей.

Зв'язок між емоційною дисрегуляцією та цими деструктивними патернами пояснюється через механізми недорегуляції та помилкової регуляції [16]. Імпульсивне споживання є формою недорегуляції: людина тимчасово не має ресурсів дотримуватися власних фінансових стандартів через

ситуативне виснаження. Компульсивне споживання є помилковою регуляцією: споживач використовує покупки як деструктивну копінг-стратегію подолання негативних емоцій – тривоги, депресії або низької самооцінки. На короткий час шопінг приносить полегшення, але в довгостроковій перспективі лише посилює дискомфорт. У сучасну цифрову епоху ці ризики посилюються через алгоритмічну персоналізацію, що використовує тригери на кшталт FOMO для стимулювання безперервного циклу імпульсивних покупок.

Деструктивна кредитна поведінка визначається як системне зловживання позиковими ресурсами, що призводить до хронічної заборгованості та втрати фінансової стійкості. У наукових межах така поведінка розглядається не просто як дефіцит знань, а як форма психологічної дисфункції, де кредит стає інструментом компенсації емоційних дефіцитів.

Особи з високим рівнем фінансової тривожності частіше покладаються на кредит як на «рятувальне коло», що лише поглиблює їхню заборгованість. Згідно з концепцією Клонца, певні «грошові скрипти» – «фінансове уникнення» та «грошовий статус» – є прямими предикторами накопичення боргів за кредитними картками [11]. Особи, які асоціюють гроші зі статусом, використовують кредитні кошти для демонстративного споживання, тоді як «уникаючі» індивіди ігнорують стан своїх рахунків, що призводить до накопичення відсотків та штрафів.

Сучасні дослідження наголошують на впливі цифровізації та фінтех-інструментів на посилення деструктивних патернів. Використання систем «купуй зараз, плати пізніше» (BNPL) знижує «психологічний біль від оплати», роблячи процес витрачання запозичених грошей менш усвідомленим. Деструктивність такої поведінки має кумулятивний характер: виникає «боргова спіраль», де стрес від боргів стає причиною подальшої емоційної дисрегуляції та нових циклів компенсаторного споживання. Отже, деструктивна кредитна поведінка є проявом помилкової регуляції, де короткострокове емоційне полегшення досягається ціною руйнування довгострокової фінансової стабільності.

Гемблінг або ігрова залежність визначається як стійка та повторювана дезадаптивна модель ігрової поведінки, яка веде до клінічно значущих порушень або дистресу. Деструктивність цієї форми полягає у систематичному ігноруванні фінансових ризиків та продовженні гри попри катастрофічні втрати ресурсів, накопичення боргів та руйнування соціальних зв'язків.

Науковим підґрунтям для визнання гемблінгу адикцією стала публікація DSM-5 [5]. У цьому виданні розлад було офіційно перенесено до розділу «Адиктивні розлади» поруч із залежностями від психоактивних речовин, оскільки патологічний гемблінг активує ті самі нейронні системи винагороди, а фінансові втрати не виступають стримуючим фактором через глибокий збій у регуляторних процесах.

Ключовим механізмом є гіпотеза відновлення настрою. Дослідження Вільямса та Гришама [17] підтверджують, що дефіцит навичок регуляції емоцій є значущим предиктором розвитку поведінкових адикцій. Для осіб із низьким рівнем саморегуляції гра стає інструментом ескапізму – способом уникнення тривоги, депресії або відчуття порожнечі. Емпіричні дані [11] демонструють, що патологічні гравці часто використовують фінансовий ризик як засіб полегшення стресу, а гроші перетворюються на «фішки» в процесі емоційної самопомоги. Цей цикл є помилковою регуляцією: ейфорія від гри змінюється провиною після програшу, що провокує новий епізод гри, створюючи замкнену боргову та емоційну спіраль.

Висновки. Розглянуті форми деструктивної фінансової поведінки – імпульсивне та компульсивне споживання, фінансове уникнення, деструктивна кредитна поведінка та гемблінг – доцільно розглядати як різні поведінкові прояви єдиного психологічного механізму: емоційної дисрегуляції. У цьому контексті фінансові рішення можуть інтерпретуватися не лише як економічні акти, а й як способи регуляції внутрішнього емоційного стану.

Концептуальною рамкою для розуміння цього зв'язку слугує багатовимірна модель DERS [8], адаптована для української вибірки [2]. Кожен із її шести компонентів може бути пов'язаний із специфічними формами деструктивної фінансової поведінки, що окреслює перспективу емпіричної верифікації цих зв'язків у подальших дослідженнях.

Самоконтроль при цьому розглядається як ключовий медіатор: через механізм виснаження самоконтролю емоційна дисрегуляція трансформується у конкретні деструктивні фінансові дії. Фінансова поведінка, таким чином, може виступати індикатором психологічного стану особистості – що відкриває можливості для розроблення диференційованих підходів до психологічної допомоги.

Література

1. Коваленко, І. Е. (2025). Фінансова тривожність як аспект дослідження економічної психології. *Імідж сучасного педагога*, 5(224), 98–102.

2. Сак, Л. В., & Федотова, З. В. (2023). Крос-культурна адаптація та валідизація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, 21, 38–45.
3. Селезньова, В. М. (2025). Психоемоційні аспекти процесу ухвалення споживчих рішень. *Економіка та суспільство*, 72.
4. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.
5. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
6. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
7. Black, D. W. (2007). A review of compulsive buying disorder. *World Psychiatry*, 6(1), 14–18.
8. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
9. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.
10. Klontz, B. T., Britt, S. L., Mentzer, J., & Klontz, T. (2011). Money beliefs and financial behaviors: Development of the Klontz Money Script Inventory. *Journal of Financial Therapy*, 2(1), 1–22.
11. Klontz, B. T., Britt, S. L., Archuleta, K. L., & Klontz, T. (2012). Disordered money behaviors: Development of the Klontz Money Behavior Inventory. *Journal of Financial Therapy*, 3(1), 17–42.
12. Novak, J. R., & Johnson, R. R. (2017). Associations between financial avoidance, emotional distress, and relationship conflict frequency in emerging adults in college. *Journal of Financial Therapy*, 8(2), 51–84.
13. Rook, D. W., & Fisher, R. J. (1995). Normative influences on impulsive buying behavior. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 305–313.
14. Shapiro, G. K., & Burchell, B. J. (2012). Measuring financial anxiety. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*.
15. Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research*, 33(4), 537–547.
16. Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2011). Self-regulation and spending: Evidence from impulsive and compulsive buying. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 537–550). Guilford Press.
17. Williams, A. D., & Grisham, J. R. (2012). Impulsivity, emotion regulation, and mindful attentional focus in compulsive buying. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 451–457.



УДК 159.922.76-056.34:616.896

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Ладовська Аліна, 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 розглядаються теоретичні та прикладні аспекти організації розвивальної роботи з розладами аутистичного спектра (РАС). Проаналізовано сучасні підходи до корекційного впливу в контексті інклюзивної освіти. Особливу увагу приділено методиці VB-MAPP як інструменту об'єктивної оцінки вербальної поведінки та планування індивідуалізованих програм розвитку мовлення й соціальної взаємодії.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, діти з РАС, розвивальна робота, комунікація, мовлення, VB-MAPP.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній системі психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами проблема аутистичних розладів займає одне з

центральної місць. Це пов'язано не лише із постійним зростанням кількості діагностованих випадків у всьому світі, а й із комплексною природою самого розладу. Розлади аутистичного спектра характеризуються суттєвими труднощами у соціальній взаємодії, специфічними порушеннями у комунікації та наявністю обмежених, повторюваних моделей поведінки.

Згідно з міжнародними стандартами діагностики (DSM-5-TR), основну увагу слід приділяти подоланню бар'єрів у спілкуванні та формуванню адаптивних навичок. В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні виникає гостра потреба у застосуванні науково обґрунтованих підходів, здатних перетворити загальні теорії на конкретні практичні рішення для підтримки і розвитку таких дітей. Основною проблемою залишається відсутність уніфікованого алгоритму для визначення реального рівня розвитку дитини, що нерідко призводить до невідповідності між визначеними навчальними цілями та потенційними можливостями самої дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання розвитку та корекції дітей з аутизмом продовжує активно вивчатися як українськими, так і закордонними науковцями. Теоретичну основу досліджень складають роботи Д. І. Шульженко [3], яка ґрунтовно розглядає психологічні аспекти виникнення аутизму, підкреслюючи важливість поетапного підходу до корекційної роботи. Питання формування особистості дитини в умовах освітнього середовища та акцент на гуманістичний підхід у педагогіці висвітлено в дослідженнях О. Л. Кононко [2]. Особливої уваги заслуговують роботи О. Ф. Бондаренка, які аналізують психологічну підтримку особистості в кризових ситуаціях і методи допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) [1].

На міжнародному рівні найбільш ефективний підхід до корекції аутизму базується на прикладному аналізі поведінки (АВА). Праці Р. Ліфа та Дж. Макічена [7] слугували основою для розроблення структурованих програм навчання, що використовують принципи оперантного навчання. Водночас для визначення початкового рівня розвитку й планування корекційної роботи важливо застосовувати спеціалізовані діагностичні інструменти. Серед таких провідне місце займає програма VB-MAPP, розроблена М. Сандбергом [8], яка базується на концепції вербальної поведінки, запропонованій Б. Ф. Скіннером.

Мета дослідження. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні структури й змісту розвивальної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра (РАС), а також у аналізі ефективності застосування методики VB-MAPP як інструмента для об'єктивного оцінювання та побудови індивідуального освітнього маршруту дитини.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Розвивальна робота з дітьми з РАС у сучасному закладі освіти повинна базуватися на засадах індивідуалізації та комплексності. Згідно з Постановою КМУ № 957 [4], організація інклюзивного навчання передбачає адаптацію та модифікацію освітніх програм відповідно до інтелектуальних та психофізіологічних особливостей дитини. Проте основою будь-якого втручання є розуміння функціонального рівня комунікації дитини.

Методика VB-MAPP виступає не просто тестом, а комплексною програмою оцінки та відстеження прогресу. Вона дозволяє оцінити 170 віх розвитку мовлення та соціальних навичок, розподілених за трьома рівнями (від 0 до 48 місяців типового розвитку). Теоретичною основою цієї системи виступає концепція вербальної поведінки Б. Ф. Скіннера, який трактував мовлення не як сукупність окремих словникових одиниць, а як поведінковий акт із певною функцією. У рамках роботи з розвитку дітей з РАС це означає, що основна мета полягає не лише в тому, щоб навчити дитину вимовляти слова, а в тому, щоб допомогти їй використовувати ці слова для досягнення соціально значущих цілей. Методика VB-MAPP дозволяє отримати результати за п'ятьма ключовими напрямками, кожен з яких має критичне значення для побудови індивідуальної програми розвитку. На початку йде оцінка віх розвитку, який складається з 3 рівнів.

- Перший рівень (0-18 міс.) фокусується формуванні базової комунікації: здатність просити (манд), називати предмети (такт), виконувати вказівки, робити як моторну так і звукову імітацію та навички візуального сприйняття, гра, соціальні навички та вокалізація. Цей рівень відображає становлення первинної комунікації та взаємодії з оточенням.

- Другий рівень (18-30 міс.) характеризується розширенням мовленнєвого репертуару та ускладненням поведінкових навичок. Дитина починає: використовувати більш складні мовні конструкції, відповідати на запитання (intraverbal), розрізняти функції, ознаки та категорії об'єктів (LRFCC), демонструвати символічну гру, а також взаємодіяти з іншими в груповому форматі. На цьому етапі відбувається активний розвиток соціальної взаємодії та розуміння мови.

- Третій рівень (30-48 міс.) формуються більш складні когнітивні, мовленнєві та академічні навички. Дитина використовує розгорнуте мовлення, бере участь у діалогах, демонструє уявну та

сюжетну гру, опановує базові академічні навички (читання, письмо, математика), а також здатна функціонувати в навчальному середовищі. Цей рівень відображає готовність до систематичного навчання та повноцінної соціальної інтеграції.

Таким чином, VB-MAPP дозволяє не лише оцінити поточний рівень розвитку дитини, але й визначити зони найближчого розвитку та сформувати індивідуальну програму втручання.

Другим етапом йде аналіз бар'єрів навчання. Цей розділ є одним із ключових, оскільки він зосереджується на діагностиці 24 факторів, які можуть гальмувати розвиток дитини. Серед таких факторів виділяють проблемну поведінку, брак навичок імітації, залежність від підказок, труднощі в узагальненні набутих умінь та сенсорну гіперчутливість. На основі отриманих результатів у цьому розділі формуються стратегії корекції поведінки. Наприклад, якщо виявлено високий результат за бар'єром «залежність від підказок», команда фахівців переглядає методику навчання і застосовує протоколи, спрямовані на поступове усунення підказок. Це дає змогу стимулювати більшу самостійність дитини у процесі навчання.

Третім етапом йде оцінка переходу. Цей інструмент дає можливість об'єктивно визначити, чи готова дитина до навчання у великому колективі (класі) або ж їй потрібна індивідуальна підтримка у вигляді тьютора. Отримані результати слугують основою для ухвалення адміністративних рішень стосовно інклюзивного освітнього маршруту.

Четвертий етап аналіз завдань. Цей компонент дає змогу розділити складні навички на простіші етапи. Основна ідея полягає в тому, що навіть дитина з серйозними інтелектуальними порушеннями здатна досягати успіху, якщо завдання підібрано з урахуванням її індивідуального темпу навчання.

Розвивальна робота, що ґрунтується на таких результатах, обов'язково поєднує два формати взаємодії:

1. Структуроване навчання (DTT): використання повторюваних спроб для закріплення нових знань у штучно створених умовах. Це дозволяє дитині зосередитися на одному стимулі без відволікань.
2. Навчання у природному середовищі (NET): перенесення вивчених навичок у реальне життя (наприклад, прохання про допомогу не за столом з картками, а на ігровому майданчику). Це сприяє збереженню та ефективному використанню набутих знань.

Ефективність цього підходу обумовлена суттєвими змінами в комунікативній поведінці дитини. Замість автоматичного повторення слів (ехолалії), вона починає активно використовувати мовлення як засіб взаємодії з навколишнім світом. На соціальному рівні це сприяє кращій інтеграції в середовище однолітків, адже дитина не лише освоює виконання завдань, поставлених дорослими, але й набуває навичок ініціації спілкування, обміну предметами та адекватного реагування на соціальні сигнали інших дітей.

Систематичне використання VB-MAPP надає можливість наочно відстежувати прогрес дитини для батьків. Графічні звіти методики демонструють, які навички розвиваються активніше, а які потребують додаткового втручання. Такий підхід сприяє зниженню напруги в сім'ї та зміцненню довіри до фахівців навчального закладу. Це є ключовим елементом психологічного супроводу відповідно до концепції О. Ф. Бондаренка і принципів особистісно-орієнтованої освіти, розроблених О. Л. Кононко. У результаті розвивальна робота набуває чіткої структури, стає вимірюваною і спрямованою на гуманістичні цінності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати теоретичного аналізу та практичного обґрунтування особливостей розвивальної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, ми дійшли таких узагальнюючих висновків: Необхідність стандартизації та об'єктивізації діагностичних інструментів є важливою складовою роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС). Традиційні методи педагогічного спостереження нерідко виявляються недостатньо ефективними для формування цілісного уявлення про особливості та потреби дитини через складність і багатогранність проявів порушення. Використання методики VB-MAPP дозволяє перевести суб'єктивні оцінки фахівця у чіткі кількісні показники та наочні графічні профілі. Це забезпечує більш точну постановку цілей в індивідуальній програмі розвитку дитини, що, у свою чергу, допомагає уникнути помилок при виборі завдань, які можуть бути або надмірно складними, або надто легкими, не відповідаючи зоні найближчого розвитку дитини. Пріоритетність функціональної комунікації є ключовим аспектом розвивальної роботи. Важливо не обмежуватися лише збільшенням словникового запасу дитини, а зосередитися на її здатності використовувати мовлення як інструмент для соціальної взаємодії. Чіткий розподіл вербальних навичок на манди, такти та інтравербал дає змогу цілеспрямовано працювати над розвитком ініціативності. Це, у свою чергу, сприяє зниженню небажаної поведінки та покращує загальну психологічну атмосферу як у сімейному колі, так і в навчальному середовищі. Ефективність розвивальної роботи безпосередньо залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу: педагогів,

психологів, асистентів і батьків. Лише інтеграція структурованого навчання (ДТТ) з практикою закріплення навичок у природному середовищі (NET) сприяє генералізації отриманих знань та вмінь. Орієнтація на особистісно-центрований підхід до виховання, запропонований О. Л. Кононко, разом із принципами психологічної підтримки О. Ф. Бондаренка, допомагає забезпечити емоційний комфорт дитини в умовах складного навчального процесу. Сучасна розвивальна робота в Україні повинна чітко корелювати з вимогами Постанови КМУ № 957. Використання доказових поведінкових методів у межах інклюзивного простору забезпечує реалізацію права дитини на якісну освіту та створює реальні можливості для її майбутньої незалежності та інтеграції в суспільство.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері повинні охоплювати створення та апробацію спеціалізованих методичних рекомендацій для вчителів інклюзивних класів з використання елементів VB-MAPP у груповій роботі. Особливу увагу слід приділити вивченню динаміки соціальної інтеграції дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) у довгостроковій перспективі (понад три роки) за умови впровадження інтенсивних поведінкових інтервенцій. Не менш важливим є питання психологічної підтримки та навчання батьків, які можуть виконувати роль терапевтів, що сприятиме безперервності розвитку дитини за межами освітнього закладу. Окремо слід дослідити особливості адаптації дітей із РАС при переході з початкової до середньої школи, де зростають вимоги до соціальної взаємодії. Це потребує розробки нових підходів до оцінювання стану та забезпечення підтримки дітей на даному етапі.

Література

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ : Стилос, 2000. 336 с.
3. Шульженко Д. І. Психологія дитини з аутизмом : навч. посіб. Київ : Слово, 2017. 252 с.
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. [URL: rada.gov.ua](http://rada.gov.ua) (дата звернення: 17.04.2026).
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR). Washington : APA, 2022. 1142 p.
6. Autism spectrum disorders. World Health Organization. 2023. [URL: who.int](http://who.int) (дата звернення: 17.04.2026)
7. Leaf R., McEachin J. A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism. New York : DRL Books, 1999. 350 p.
8. Sundberg M. L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Concord, CA : AVB Press, 2008. 214 p.



УДК 159.944.4:091.322

МЕЖИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НЕПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАДАННІ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Лобода Вікторія, 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 висвітлено теоретичні основи надання першої психологічної допомоги, розгляд принципів і етичних норм, яких слід дотримуватися під час надання такої допомоги. Також питання окреслення меж професійної компетентності спеціалістів неспсихологічних напрямів, зокрема педагогів, соціальних працівників та рятувальників, у процесі надання першої психологічної допомоги. Окреслено основні ризики, пов'язані з перевищенням професійних компетенцій, а також запропоновано практичні прийоми для неспсихологічних спеціалістів під час стресових ситуацій.

Ключові слова: перша психологічна допомога (ППД), професійна компетентність, відповідальність, психологічне консультування, психологічна стійкість.

Питання надання першої психологічної допомоги (ППД) ґрунтується на світових стандартах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) та принципах міжнародного руху Червоного Хреста. Значний внесок у розвиток і дослідження ППД зробили такі науковці, як Дж. Еверлі, Н. Агазаде, Б. Рафаель, І. Пінчук та інші. Водночас, в українському науковому середовищі аспекти компетентності педагогів і рятувальників у кризових ситуаціях розглядаються у працях таких вчених, як Ю. Ганчарик, Л. Калініченко, а також у діяльності Товариства Червоного Хреста України. Більшість дослідників погоджуються, що ППД є гуманною формою підтримки, яка не передбачає проведення клінічного аналізу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному визначенні меж професійної компетентності фахівців неспсихологічного профілю у процесі надання первинної психологічної допомоги.

Перша психологічна допомога (ППД) - це сукупність заходів загальнолюдської підтримки та практичної допомоги ближнім, які відчують страждання і потребу [6]. Психосоціальна підтримка включає такі аспекти:

- ненав'язливе надання практичної допомоги та емоційної підтримки;
- оцінювання потреб і виявлення проблем;
- допомогу в задоволенні першочергових потреб, наприклад, доступ до їжі, води чи інформації;
- вміння уважно вислухати людину без примусу до розмови;
- здатність заспокоїти й підтримати у складній ситуації;
- сприяння отриманню необхідної інформації, встановленню контакту з відповідними установами та службами соціальної допомоги;
- забезпечення захисту від подальшого негативного впливу чи шкоди [6].

Важливо також розуміти різницю між поняттями «перша психологічна допомога» та «психологічне консультування». Перша психологічна допомога є терміновою, короткочасною підтримкою для людей, які щойно зіткнулися з кризовою ситуацією, такою як катастрофа, втрата чи насильство. Її мета - стабілізувати емоційний стан та забезпечити базові потреби. Натомість психологічне консультування передбачає професійну допомогу психічно здоровим людям у вирішенні конкретних життєвих труднощів, прийнятті важливих рішень або зміні певних моделей поведінки [2].

Під час надання першої психологічної допомоги важливо дотримуватися наступних рекомендацій:

- оберіть тихе місце для розмови, де ніщо не буде відволікати увагу;
- дотримуйтеся конфіденційності та не розголошуйте особисті відомості, які вам довірили;
- перебувайте поруч із людиною;
- залишайтеся терплячим і спокійним у будь-якій ситуації;
- надавайте лише достовірну інформацію (якщо ви чогось не знаєте, будьте чесними);
- використовуйте зрозумілу мову й пояснюйте все простими словами;
- вислуховуйте й співчуйте тим, хто ділиться з вами своїми почуттями;
- дозвольте людині взяти паузу та помовчати, якщо це їй необхідно [1].

У сучасному світі, який характеризується глобальною нестабільністю та збільшенням кількості кризових ситуацій, перша психологічна допомога поступово перетворюється з вузькоспеціалізованої послуги на одну з базових навичок для фахівців соціальної сфери, освіти та екстрених служб. Водночас ефективність такої допомоги напряду залежить від усвідомлення чітких меж професійної компетентності.

Межі компетенції визначають чіткі рамки, які розділяють професійну психологічну допомогу та інші форми підтримки, такі як дружні поради, езотеричні практики або медичне лікування. Особи без базової вищої освіти у сфері психології не мають права виконувати завдання, що вимагають спеціалізованих знань про роботу людської психіки, адже це може становити загрозу для здоров'я людини [5].

Особливістю первинної психологічної допомоги, яку надає фахівець без психологічної освіти, полягає в її орієнтованості на задоволення зовнішніх потреб постраждалого та забезпечення його безпеки, а не на розв'язання внутрішніх конфліктів. Спеціаліст із неспсихологічного профілю зокрема, вчитель, медик чи волонтер - виступає в ролі «стабілізатора», спрямовуючи свої зусилля на три ключові аспекти: забезпечення фізичної безпеки, емоційну підтримку через активне слухання та надання необхідної інформації. У своїй роботі він зобов'язаний створити для потерпілого «безпечне місце», яке включає задоволення базових потреб (таких як вода, тепло, зв'язок) і допомогу у нормалізації емоційного стану, пояснюючи, що страх і сльози є природною реакцією на появу стресової події. Водночас його діяльність має бути чітко обмежена рамками компетенції, адже порушення цих меж розцінюється як професійна помилка та серйозне етичне порушення.

Люди, які некомпетентні в цій справі не мають права:

- призначати лікарські препарати;
- займатися глибокою психотерапією (обробляти тяжкі травми, ПТСР, суїцидальні настрої чи клінічні випадки);
- ставити діагнози психічних захворювань;
- робити оманливі обіцянки;
- оцінювати дії людини, її емоційний стан чи те, що вона зробила або не зробила [1].

Всесвітньою організацією охорони здоров'я розроблено алгоритм «Дивитися – Слухати – Направляти» для надання першої психологічної допомоги. Цей інструмент створений для фахівців без профільної психологічної освіти і слугує чітким орієнтиром у ситуаціях хаосу, допомагаючи уникнути професійних помилок.

На першому етапі, «Дивитися», основним завданням є оперативний огляд місця події та оцінка безпеки. Важливо переконатися, що відсутня загроза життю, як для самого фахівця, так і для постраждалих. Візуальний аналіз допомагає визначити осіб із найбільш гострими реакціями, такими як шок, ступор чи паніка. Особливо увагу слід звертати на тих, хто має критичні фізичні травми.

Другий етап, «Слухати», фокусується на встановленні контакту з постражданим та стабілізації його емоційного стану. Фахівець спокійно підходить до людини, представляється і пропонує свою підтримку. Основною метою тут є уважне слухання без зайвого тиску. Неприпустимо випитувати деталі події чи трагедії; натомість важливо створити безпечний простір для висловлення поточних емоцій і почуттів.

На третьому етапі, «Направляти», акцент робиться на практичній допомозі та орієнтації в подальших діях. Фахівець сприяє відновленню почуття контролю постражданої особи шляхом задоволення її базових потреб: забезпечення їжею, водою, теплим одягом або можливістю зв'язатися з близькими. Окрім цього, важлива інформаційна підтримка - надання чітких і правдивих відомостей про подальші кроки та доступні ресурси. Якщо стан постраждалого залишається складним, фахівець має забезпечити контакт із профільними службами: психологами, медиками, тощо [4].

Однак у наданні першої психологічної допомоги можуть виникати й ускладнення. Будь-яке втручання у ментальну сферу людини в кризовому стані може бути потенційно небезпечним. В основі етичного підходу лежить принцип «не зашкодь», який для фахівців без психологічної підготовки означає чітке дотримання меж своєї компетенції. Одним із найбільш суттєвих ризиків є так званий «статус рятувальника», коли, водночас із щирим прагненням допомогти, педагог, соціальний працівник чи незнайома людина починає виконувати функції психотерапевта, даючи поради щодо особистого життя або обіцяючи результати, які неможливо гарантувати. Найбільш етично обґрунтованим рішенням у подібних випадках є вчасне визнання власних обмежень і передача людини, яка потребує допомоги, до рук кваліфікованих спеціалістів [1].

Далі пропонуємо розглянути найпростіші прийоми ППД, які рекомендують фахівці:

1. Нормалізації дихання – зверніть увагу на глибоке дихання, на відчуття потоків повітря у ніздрях.
2. Дайте води – запропонуйте постраждалому випити питну воду, бажано без газу та не кип'ячену. Просити пити її невеликими ковтками, порахувавши приблизно до сорока, роблячи це подумки після кожного ковтка.
3. Допомога з орієнтуванням – у стані кризи людина може бути дезорієнтованою, і важливо підтримати її, допомогти повернутися до усвідомлення реальності (надати зрозумілу й конкретну інформацію про те, що відбувається, де вона перебуває і який зараз час).
4. Самообійми – запропонуйте людині міцно обняти себе так, щоб вона відчувала межі свого тіла.
5. «5-4-3-2-1»: назвати 5 речей, які бачиш, 4 - які можна торкнутися, 3 - почути, 2 - відчути на запах, 1 - скуштувати.
6. Відчуття сили тяжіння – попросіть людину усвідомити контакт ніг із підлогою та тіла зі стільцем.
7. Тактильний контакт – за необхідності попросіть дозволу на те, щоб покласти руку на плече, руку чи коліно постраждалого (легкий фізичний контакт може допомогти заспокоїтися та відчувати підтримку).
8. Поглажування серця – попросіть людину помістити свої пальці над центром грудної клітки, на 2,5 см нижче від ключиці, й обережно перемістити їх прямо вниз на 10 см. Повторювати такий рух потрібно доти, поки не буде досягнуто відповідного терапевтичного ефекту.

9. Заземлення за допомогою подушки чи ковдри – запропонуйте покласти на коліна подушку чи ковдру і поплескати по ній долонями.

10. Бути поруч і не тиснути – просто бути поряд (в цьому можуть допомогти звичайні, прості фрази – наприклад, «Я поруч», «Ти не один(а)») [3].

Завершення надання першої психологічної допомоги визначається умовами кризи, характером ролі психолога, потребами постраждалих, а також станом і запитамі самого спеціаліста.

Отже, проведене дослідження проблеми меж професійної компетентності фахівців неспсихологічного профілю підтверджує, що надання першої психологічної допомоги є критично важливим, проте воно має залишатися в суворо визначених рамках. Основним висновком є те, що успішність дій педагогів, соціальних працівників чи рятувальників у кризових ситуаціях більше залежить від їхньої здатності зберігати баланс між людяністю та професійністю, ніж від глибини їхніх психологічних знань.

Зазначено, що роль таких фахівців полягає в реалізації функції первинної допомоги, яка охоплює забезпечення фізичної безпеки, надання базової інформації та мінімальної емоційної підтримки без занурення в аналіз травматичного досвіду постраждалих.

Визначено, що межі компетентності неспсихологічних фахівців закінчуються там, де потрібні спеціалізовані методи фахівців з спеціальною освітою.

Таким чином, чітке усвідомлення власних меж компетенції фахівцями неспсихологічного профілю є маркером їхньої професіоналізму. Це забезпечує надання якісної підтримки й захищає ментальне здоров'я як постраждалих, так і самих фахівців.

Література

1. Алчанова О. Перша психологічна допомога: сила бути поруч. URL: <https://www.mh4u.in.ua/hochu-dopomogty-blyzku/persha-psyhologichna-dopomoga-syla-buty-poruch/> (дата звернення: 26.04.2026)

2. Перша психологічна допомога: посіб. для членів загону швидкого реагування Товариства Червоного Хреста України. Київ, 2017.

3. Перша психологічна допомога в гострих стресових ситуаціях: навч. практич. посіб. Харків, 2022.

4. Перша психологічна допомога: посіб. для працівників на місцях. ВООЗ, 2011.

5. П'ять компетенцій психолога, без яких не обійтися HR URL: <https://laba.ua/blog/3876-5-kompetencyi-psyhologa-bez-yakih-ne-obiytysya-hr> (дата звернення: 26.04.2026).

6. Що таке перша психологічна допомога URL: <https://smu.dsp.gov.ua/shcho-take-persha-psykholohichna-dopomoha/> (дата звернення: 26.04.2026).



УДК 373.3.016:[316.42:159.942

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Луканюк Юлія, 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 розкрито сутність діяльнісного підходу як методологічної основи реалізації соціально-емоційного навчання в початковій школі. Обґрунтовано доцільність організації освітнього процесу на засадах активної взаємодії учнів, що сприяє формуванню соціально-емоційних умінь і ключових компетентностей. Визначено особливості впровадження діяльнісного підходу у процесі соціально-емоційного навчання, окреслено ефективні методи та форми роботи з учнями. Акцентовано увагу на ролі практичної діяльності, співпраці та рефлексії у створенні безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: діяльнісний підхід, соціально-емоційне навчання, початкова школа, ключові компетентності, освітній процес, інклюзивне середовище.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта орієнтована на формування цілісної особистості учня, здатної до ефективної взаємодії, саморегуляції та відповідальної поведінки. У

цьому контексті особливої актуальності набуває соціально-емоційне навчання як складова освітнього процесу, спрямована на розвиток умінь розуміти власні емоції, взаємодіяти з іншими та приймати зважені рішення. Водночас ефективність його реалізації значною мірою залежить від використання діяльнісного підходу, який передбачає активне залучення учнів до різних видів навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика діяльнісного підходу та його реалізації у навчанні розглядається у працях сучасних педагогів, які наголошують на необхідності організації навчання через діяльність учнів. Соціально-емоційне навчання також активно досліджується в контексті формування ключових компетентностей. Однак питання інтеграції діяльнісного підходу в реалізацію соціально-емоційного навчання в початковій школі потребує подальшого науково-методичного обґрунтування.

Метою статті є обґрунтування ролі діяльнісного підходу у реалізації соціально-емоційного навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Сутність діяльнісного підходу як методологічної основи реалізації соціально-емоційного навчання в початковій школі полягає в організації освітнього процесу таким чином, за якого формування соціально-емоційних умінь відбувається не шляхом їх прямої передачі, а через активну, цілеспрямовану діяльність самих учнів. У межах цього підходу ключовим є положення про те, що особистісний розвиток дитини, зокрема становлення її соціально-емоційної сфери, здійснюється у процесі взаємодії, практичних дій, спільної діяльності та рефлексії [1, с. 193].

Діяльнісний підхід ґрунтується на ідеї єдності діяльності та свідомості, відповідно до якої знання, уміння, цінності й соціальний досвід не засвоюються пасивно, а формуються в процесі активної діяльності суб'єкта. У контексті соціально-емоційного навчання це означає, що такі важливі якості, як уміння розпізнавати емоції, регулювати власну поведінку, співпрацювати з іншими, приймати відповідальні рішення, формуються через включення учнів у спеціально організовані педагогічні ситуації, що моделюють реальні життєві взаємодії [3, с. 31].

Методологічна значущість діяльнісного підходу полягає в тому, що він визначає логіку побудови освітнього процесу: від постановки мети через організацію діяльності до рефлексії її результатів. Соціально-емоційне навчання в цьому випадку розглядається як процес набуття досвіду соціальної поведінки та емоційної взаємодії, що відбувається у діяльності - комунікативній, ігровій, навчальній, проєктній. Таким чином, основним засобом навчання стає не пояснення, а діяльність, у якій учень виступає активним учасником [3, с. 34].

Важливою характеристикою діяльнісного підходу є орієнтація на суб'єктність учня. Дитина розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт, здатний до самостійного вибору, прийняття рішень, оцінювання власних дій. У процесі соціально-емоційного навчання це проявляється у створенні умов для самовираження, вільного висловлення думок і почуттів, участі в обговореннях, розв'язанні проблемних ситуацій. Саме така організація діяльності сприяє формуванню відповідальності, емпатії та здатності до співпраці.

Ще одним важливим аспектом є інтегративний характер діяльнісного підходу. Соціально-емоційні вміння не формуються ізольовано, а розвиваються в тісному зв'язку з пізнавальною діяльністю, комунікацією та практичними діями. Це дозволяє поєднувати соціально-емоційне навчання зі змістом різних освітніх галузей, інтегруючи його в структуру уроку без виокремлення в окремий компонент [5, с. 100].

Невід'ємною складовою діяльнісного підходу є рефлексія, яка забезпечує усвідомлення учнями власного досвіду, аналіз емоційних станів і поведінки. Рефлексивна діяльність дозволяє перевести зовнішні дії у внутрішній план, сприяє формуванню навичок саморегуляції та самоконтролю, що є важливими компонентами соціально-емоційної компетентності.

Крім того, діяльнісний підхід передбачає організацію навчання на засадах співпраці, що відповідає ідеям педагогіки партнерства. У процесі спільної діяльності учні набувають досвіду взаємодії, вчать враховувати позиції інших, досягати спільного результату. Це створює підґрунтя для формування безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Отже, реалізація діяльнісного підходу у соціально-емоційному навчанні передбачає включення учнів у різні види діяльності, зокрема комунікативну, ігрову, проєктну та рефлексивну. Саме через такі форми роботи учні набувають досвіду взаємодії, вчать розуміти емоційні стани, співпрацювати та вирішувати конфліктні ситуації.

Впровадження діяльнісного підходу у процесі соціально-емоційного навчання в початковій школі має низку специфічних особливостей, які зумовлюють його ефективність як педагогічної основи організації освітнього процесу. Передусім ідеться про переорієнтацію навчання з передачі готових знань

на організацію активної діяльності учнів, у межах якої соціально-емоційні вміння формуються через практичний досвід взаємодії, співпраці та саморефлексії. У такому підході ключовим є створення педагогічних ситуацій, максимально наближених до реальних життєвих умов, у яких учні мають можливість не лише обговорювати, а й безпосередньо переживати, аналізувати та відпрацьовувати моделі поведінки [6, с. 31].

Однією з важливих особливостей є інтегрованість соціально-емоційного навчання в усі компоненти освітнього процесу. Воно не обмежується окремими вправами чи виховними моментами, а органічно поєднується зі змістом навчальних предметів, формами організації уроку та позаурочною діяльністю. Такий підхід забезпечує системність формування соціально-емоційних умінь і дозволяє учням застосовувати їх у різних навчальних і життєвих контекстах [8, с. 13].

Суттєвою характеристикою є також орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка передбачає активну участь учнів у навчальному процесі, їхню залученість до прийняття рішень, обговорення, оцінювання власної діяльності. Учитель у цьому випадку виконує роль фасилітатора, організатора діяльності, який створює умови для самовираження учнів, підтримує їхню ініціативу та забезпечує педагогічний супровід.

Важливою особливістю є акцент на рефлексивній складовій діяльності. Соціально-емоційне навчання передбачає не лише виконання певних дій, а й їх осмислення, аналіз власних емоцій, поведінки та взаємодії з іншими. Рефлексія виступає механізмом переведення зовнішнього досвіду у внутрішній план, що забезпечує стійкість сформованих умінь [2, с. 11].

Окремої уваги заслуговує створення безпечного освітнього середовища як необхідної умови реалізації діяльнісного підходу. Лише за наявності атмосфери довіри, підтримки та взаємоповаги учні можуть відкрито висловлювати свої думки, почуття, брати участь у спільній діяльності та не боятися помилок. Це особливо важливо в умовах інклюзивного навчання, де необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Ефективність впровадження діяльнісного підходу значною мірою забезпечується використанням відповідних методів і форм роботи. Серед них провідне місце займають інтерактивні методи навчання, які передбачають активну взаємодію учнів. Зокрема, робота в парах і малих групах сприяє розвитку навичок співпраці, умінь слухати інших, висловлювати власну думку та досягати спільного результату. Такі форми організації діяльності створюють умови для набуття соціального досвіду в процесі навчання [7, с. 12].

Ефективними є також рольові та ситуативні ігри, що дозволяють моделювати різні життєві ситуації та відпрацьовувати конструктивні моделі поведінки. Участь у таких видах діяльності сприяє розвитку емпатії, умінь розуміти позицію іншого, регулювати власні емоції та приймати зважені рішення. Важливим є те, що ігрова форма є природною для молодших школярів, що підвищує їхню мотивацію та залученість.

До ефективних методів належать також обговорення, дискусії, «коло ідей», які сприяють розвитку комунікативних умінь, формуванню навичок аргументації та взаємоповаги. Використання таких форм роботи дозволяє залучити кожного учня до активної участі та забезпечити врахування різних точок зору.

Значний потенціал має проєктна діяльність, у межах якої учні працюють над спільним завданням, розподіляють ролі, планують діяльність і презентують результати. Така форма роботи сприяє формуванню відповідальності, ініціативності, навичок співпраці та самостійності.

Важливе місце посідають рефлексивні вправи, які можуть реалізовуватися через усні висловлювання, символічні зображення, короткі записи або інші форми самовираження. Вони дозволяють учням усвідомити власний досвід, оцінити результати діяльності та визначити напрями подальшого розвитку.

Таким чином, впровадження діяльнісного підходу у процесі соціально-емоційного навчання передбачає організацію освітнього процесу на засадах активної діяльності, взаємодії та рефлексії. Його ефективність забезпечується використанням інтерактивних методів і різноманітних форм роботи, що сприяють формуванню соціально-емоційних умінь, розвитку ключових компетентностей і створенню сприятливого освітнього середовища.

Практичний досвід педагогічної діяльності та результати пропедевтичної практики свідчать про те, що використання діяльнісного підходу у процесі соціально-емоційного навчання суттєво підвищує рівень залученості учнів, сприяє розвитку їхньої самостійності, відповідальності та комунікативних умінь. Учні демонструють більшу готовність до співпраці, виявляють емпатію та здатність до конструктивної взаємодії, що особливо помітно в умовах організації навчання через практичну діяльність.

Зокрема, під час пропедевтичної практики ефективними виявилися вправи на початку уроку, спрямовані на емоційне налаштування учнів. Наприклад, використання прийому «емоційний барометр»,

коли діти за допомогою кольорових позначок або символів визначали свій настрій, сприяло розвитку вміння усвідомлювати власні емоції та відкрито їх висловлювати. Обговорення результатів такої вправи допомагало налагодити доброзичливу атмосферу в класі та формувало навички взаємопідтримки.

Під час організації групової роботи було відзначено, що виконання спільних завдань, зокрема створення міні-проектів або колективних постерів на тему дружби, взаємодопомоги чи правил спілкування, сприяло розвитку навичок співпраці. Учні вчилися розподіляти ролі, домовлятися, враховувати думки інших, що позитивно впливало на формування соціальних умінь. При цьому навіть ті діти, які зазвичай залишалися пасивними, активніше включалися в роботу, оскільки відчували свою значущість у спільній діяльності.

Ефективними виявилися також рольові та ситуативні вправи, під час яких моделювалися типові шкільні ситуації, наприклад, вирішення конфлікту або надання допомоги однокласнику. У процесі таких завдань учні мали можливість спробувати різні моделі поведінки, обговорити їх наслідки та обрати найбільш конструктивні способи взаємодії. Це сприяло розвитку емпатії, уміння розуміти позицію іншого та приймати відповідальні рішення.

Особливу увагу під час практики було приділено рефлексивним вправам наприкінці уроку. Наприклад, учні завершували заняття короткими висловлюваннями або створювали символічні зображення, що відображали їхній настрій і враження від роботи. Така діяльність сприяла формуванню навичок самооцінювання, усвідомлення власних досягнень і труднощів, а також розвитку здатності до саморегуляції.

Наш практичний досвід пропедевтичної педагогічної практики підтверджує, що діяльнісний підхід у соціально-емоційному навчанні є ефективним інструментом формування не лише навчальних, а й життєво важливих соціальних умінь. Використання різноманітних видів діяльності, орієнтованих на взаємодію, співпрацю та рефлексію, забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі та сприяє створенню сприятливого освітнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, діяльнісний підхід є ефективною методологічною основою реалізації соціально-емоційного навчання в початковій школі. Його використання забезпечує формування соціально-емоційних умінь, розвиток ключових компетентностей, активізацію пізнавальної діяльності учнів та створення безпечного освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних рекомендацій щодо системного впровадження діяльнісного підходу в соціально-емоційне навчання.

Література

1. Білоусова Н. В., Гордієнко Т. В. Діяльнісний підхід (на прикладі моделювання) на уроках з ЯДС у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 43. Том 1. С. 192–197.
2. Бондарева І. В. Формування соціально-емоційних компетентностей у молодших школярів за допомогою ігрових технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2018. № 43. С. 9–18.
3. Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В. Прийоми організації діяльнісного підходу в початковій школі на уроках «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2022. № 3. С. 30–38.
4. Задорожна Н. В. Соціально-емоційний розвиток молодших школярів: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 3(1). С. 142–145.
5. Зобенько Н. А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2(209). С. 99–107.
6. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Гриневич Л., Дрожижина Т., Глоба О. та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ, «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
7. Рейчел Паркер (Rachel Parker) і Бо Ст'єрне Томсен (Bo Stjerne Thomsen) Діяльнісний підхід у школі: дослідження інтегрованих педагогік, що ґрунтуються на ігровому діяльнісному підході та сприяють всебічному розвитку дітей початкової школи. The LEGO Foundation. Березень, 2019. С. 39.
8. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12 (31). С. 12–16.



УДК 37.091.4:37.013

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ НА СУЧАСНУ ОСВІТУ

Лукаш 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.**, кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті проаналізовано вплив педагогічних ідей Григорія Сковорода на розвиток сучасної освіти. Розкрито значення принципів природовідповідності, самопізнання, «сродної праці», гуманізму та дитиноцентризму у сучасному освітньому просторі. Обґрунтовано актуальність педагогічної спадщини Сковорода в контексті особистісно орієнтованого навчання, педагогіки партнерства, інклюзивної освіти та формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

Ключові слова: Григорій Сковорода, педагогічні ідеї, сучасна освіта, дитиноцентризм, природовідповідність, сродна праця, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Нашу увагу привернула тема впливу педагогічних ідей видатного українського педагога, письменника, філософа Григорія Сковорода на сучасну систему освіти. Цю тему досліджувало багато науковців, наприклад, А. А. Середа, О. К. Садовніков, П. І. Шевченко, К. М. Лемківський, О. М. Мовчан та ін. Однак проблема їх використання в сучасній освіті залишається актуальною, тому що його ідеї самопізнання, «спорідненої праці» та розвитку особистості відповідають сучасним підходам до навчання й виховання. Крім того, сучасні освітні реформи спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей учнів, що ще більше підсилює значущість педагогічної спадщини Григорія Сковорода. Вивчення його ідей дає можливість глибше зрозуміти основи гуманістичного підходу до навчання та знайти ефективні шляхи їх застосування в сучасній освітній практиці.

Мета дослідження – проаналізувати основні педагогічні ідеї Г. Сковорода, зокрема ідеї «спорідненої праці», природовідповідності навчання, діалогічної взаємодії між учителем і учнем та концепцію «рівної нерівності», а також з'ясувати їх значення й особливості реалізації в сучасній системі освіти та виховання.

Григорій Сковорода – представник XVIII століття, але його погляди проникнуті найкращими новаторськими ідеями європейських культурних традицій освітніх закладів. Можна впевнено зазначити, що метою його життя було пропагування освіченості серед усіх верств населення; він прагнув до здобуття ґрунтовних, глибоких знань та поширення їх серед людей.

Відомо, що Г. Сковорода мав палке бажання викладати в освітньому закладі, але не зміг пристосуватися до вимог, які висували до викладачів у Російській імперії. Тому він обирає шлях мандрівного вчителя. Філософ розглядав освіту не лише як засіб виховання людей, а як можливість проявити свою любов до Батьківщини, до інших. Він поважав чесність, працелюбність, ввічливість, вдячність батькам, учителям і благодійникам, був прибічником зневаги до життєвих спокус, негативно ставився до речей матеріального світу, ігнорував «зовнішнє» пізнання й зосереджувався на самопізнанні. Його трактування освіти тісно пов'язується з мораллю, із здобуттям щастя.

Важливим аспектом освіти людини Г. Сковорода вбачав ідею спорідненої праці. Він стверджував, що найбільше нещастя людини – займатися «несродним» ділом. У сучасній освіті ця ідея трансформувалася в індивідуалізацію навчання. Сучасна реформа передбачає право учня обирати предмети, які відповідають його талантам, що є прямою реалізацією пошуку «сродності». Це допомагає розкрити потенціал кожної дитини та сприяє її самореалізації. Такий підхід робить навчання більш ефективним і мотивуючим для учнів [3, с. 7–10].

Г. Сковорода ніколи не виступав як суворий диктатор знань; він був мандрівним учителем, який навчав через бесіду, роздуми та живе спілкування. Для нього важливим було не механічне запам'ятовування інформації, а пробудження в людині бажання мислити, пізнавати себе й самостійно шукати істину. Саме тому у своїй педагогічній діяльності Г. Сковорода надавав перевагу діалогу, а не примусу чи повчальному монологу. Його спілкування з учнями ґрунтувалося на повазі до особистості, довірі та духовній близькості [2].

Сучасна модель взаємин між учнем і вчителем також поступово відходить від авторитарної педагогіки на користь партнерської взаємодії. Учитель сьогодні вже не є лише носієм знань і контролером освітнього процесу. Його роль дедалі більше наближається до сквородинівського образу «садівника», який створює умови для розвитку дитини, підтримує її здібності та допомагає розкрити внутрішній потенціал. Як садівник не може змінити природу рослини, а лише дбає про умови її росту, так і педагог має сприяти гармонійному розвитку особистості відповідно до її природних нахилів та можливостей [2]. Такий підхід є особливо важливим у сучасному освітньому просторі, де значна увага приділяється дитиноцентризму, педагогіці партнерства та особистісно орієнтованому навчанню. Діалог між учителем і учнем формує атмосферу довіри, психологічного комфорту та взаємоповаги. У таких умовах дитина не соромиться висловлювати власну думку, ставити запитання, проявляти ініціативу й брати активну участь в освітньому процесі.

Крім того, взаємодія, побудована на співпраці та повазі, сприяє розвитку самостійності мислення, відповідальності та здатності до критичного аналізу. Учень поступово навчається не лише сприймати готову інформацію, а й осмислювати її, аналізувати, робити власні висновки та відстоювати свою позицію. Саме такі якості є важливими для сучасної людини в умовах інформаційного суспільства та швидких суспільних змін.

Ідеї природовідповідності посідають важливе місце у педагогічних поглядах Г. Сковороди. Мислитель був переконаний, що природа є найкращим учителем для людини, адже саме в ній закладені гармонія, закономірність і природний порядок розвитку всього живого. Людина, на думку Сковороди, також є частиною природи, тому виховання повинно відбуватися відповідно до її природних нахилів, здібностей і внутрішніх потреб. Педагог застерігав від насильницького втручання у природний розвиток дитини, вважаючи, що завдання вчителя полягає не у «переробленні» особистості, а у допомозі її природному становленню.

Сковорода наголошував, що кожна людина має власну природу та своє покликання, тому навчання і виховання повинні враховувати індивідуальні особливості дитини. Саме ця думка стала однією з основ сучасного особистісно орієнтованого підходу в освіті. Сьогодні школа дедалі більше відходить від уніфікованих моделей навчання, орієнтуючись на потреби, інтереси та можливості кожного учня. Такий підхід фактично є сучасною адаптацією сквородинівського закликати не заважати природі дитини, а допомагати їй розвиватися [4, с. 61–65].

Ідеї природовідповідності особливо актуальні в умовах сучасної освіти, де значна увага приділяється створенню комфортного й безпечного освітнього середовища. Учитель має не лише передавати знання, а й підтримувати емоційний добробут дитини, сприяти розвитку її здібностей, формуванню позитивної самооцінки та внутрішньої мотивації до навчання. Саме тому в сучасній педагогіці важливими стають принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства та гуманізації освітнього процесу.

Крім того, сквородинівське розуміння природи набуває нового змісту у контексті екологічної освіти та виховання екологічної свідомості. Сучасна школа інтегрує дбайливе ставлення до довкілля не лише як окремих навчальний напрям, а як наскрізну лінію виховання. Учні навчаються усвідомлювати цінність природи, відповідально ставитися до навколишнього середовища та розуміти взаємозв'язок людини і природи. У цьому аспекті ідеї Г. Сковороди про гармонію людини зі світом природи залишаються надзвичайно актуальними.

Природовідповідність у сучасній освіті також передбачає врахування вікових і психологічних особливостей дітей, їхнього темпу розвитку та пізнавальних потреб. Освітній процес будується таким чином, щоб навчання було доступним, цікавим і відповідало природним можливостям учнів. Це допомагає уникати перевантаження, психологічного тиску та формального засвоєння знань.

Таким чином, педагогічні ідеї Г. Сковороди щодо природовідповідності мають важливе значення для сучасного освітнього дискурсу. Вони сприяють утвердженню гуманістичних підходів до навчання й виховання, допомагають створити умови для гармонійного розвитку особистості та формують відповідальне ставлення людини до природи, суспільства й власного життя [4, с. 61–65].

Концепція «рівної нерівності» є однією з найглибших ідей Г. Сковороди, яка не втратила актуальності й у сучасному освітньому просторі. Для пояснення цієї думки мислитель використовував символ фонтану, з якого різні за розміром посудини наповнюються водою відповідно до свого об'єму [1]. Усі вони отримують воду, але кожна – стільки, скільки може вмістити. Через цей образ Сковорода прагнув показати, що люди від природи є різними за здібностями, нахилами, можливостями та життєвим покликанням, проте кожен має право на розвиток і самореалізацію.

У сучасних умовах ця ідея особливо виразно простежується в інклюзивній освіті. Сьогодні школа має забезпечити право кожної дитини на якісну освіту незалежно від її психофізичних особливостей, соціального становища чи освітніх потреб. Інклюзивне середовище ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості та необхідності створення умов для її гармонійного розвитку. Саме тому концепція Г. Сковороди про «рівну нерівність» набуває нового педагогічного змісту.

Кожна дитина має право на власну «повну судину» знань, досвіду та можливостей, однак способи досягнення цього результату можуть бути різними. Для одних учнів достатньо традиційних методів навчання, інші потребують додаткової підтримки, індивідуального підходу, адаптованих програм, допомоги асистента вчителя чи спеціальних освітніх технологій. Важливим стає не однаковий результат для всіх, а створення умов, за яких кожна дитина може максимально реалізувати свій потенціал відповідно до власних можливостей. Такий підхід відповідає сучасним принципам гуманізації освіти, дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Учитель у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й організатором освітнього середовища, у якому дитина почувається прийнятою, цінною та захищеною. Інклюзивна освіта вчить учнів сприймати різноманітність як природну частину суспільства, формує емпатію, взаємодопомогу та культуру співіснування.

Крім того, ідея «рівної нерівності» має важливе соціальне значення. Вона допомагає усвідомити, що справедливість полягає не в однаковому ставленні до всіх, а у створенні рівних можливостей для розвитку кожної людини. Саме тому сучасна освіта дедалі більше орієнтується на індивідуальні освітні траєкторії, гнучкі методи навчання та підтримку особистісного розвитку учнів [1].

Отже, аналіз педагогічної спадщини Г. Сковороди доводить, що його ідеї не втратили своєї актуальності й у сучасних умовах розвитку освіти. Основні положення його вчення, зокрема ідеї самопізнання, «спорідненої праці», природовідповідності навчання та «рівної нерівності», знаходять своє відображення в сучасних освітніх реформах і педагогічних підходах. Використання педагогічних ідей Сковороди сприяє індивідуалізації навчання, розвитку здібностей кожної дитини та формуванню гармонійної особистості. Його погляди на роль учителя як наставника й радника відповідають сучасній гуманістичній моделі освіти, яка ґрунтується на співпраці, взаємоповазі та підтримці учнів. Таким чином, педагогічна спадщина Г. Сковороди становить важливу основу для подальшого вдосконалення сучасної освітньої системи. Її глибоке вивчення та практичне використання сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку творчого потенціалу учнів і формуванню свідомих громадян сучасного суспільства.

Література

1. «Нерівна рівність»: філософський концепт 18 століття, який порушила росія. URL: <https://armyinform.com.ua/2022/11/28/nerivna-rivnist-filosofskiy-koncept-xviii-stolittya-yakij-porushyla-rosiya/> (дата звернення: 12.04.2026).
2. Діалогізм і символізм як визначальні ознаки філософії Сковороди. URL: http://megalib.com.ua/content/3742_Dialogizm_i_simvolizm_yak_viznachalni_oznaki_filosofii_Skovorodi.html (дата звернення: 12.04.2026).
3. Сковорода Г. Вхідні двері до християнської доброчесності. *Філософська думка*. 2014. № 5. С. 7–10.
4. Сулятицька Т. Плахтій М. Ідея природовідповідності в педагогічній системі Григорія Сковороди. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 26. С. 61–65.



УДК 376.015.3:373.5

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ТА БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Мазка Тетяна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти І курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз психологічних складових інклюзивного та безпечного освітнього простору. Розкрито зміст поняття «психоло-

гічна безпека» в контексті сучасної української школи. Особливу увагу приділено психологічній готовності педагога до роботи з гетерогенними групами учнів та важливості розвитку емоційної стійкості. Обґрунтовано ефективність впровадження компонентів соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning) як засобу профілактики конфліктів та сприяння гармонійній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психологічна безпека, SEE Learning, резильєнтність, особливі освітні потреби, емоційна грамотність, середовищний підхід.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації української освіти питання створення інклюзивного середовища переходить із площини нормативно-правового забезпечення у площину практичної реалізації психолого-педагогічних стратегій. Безпечне освітнє середовище – це не лише відсутність фізичних загроз, а передусім такий стан психологічного простору, який вільний від проявів психологічного насильства та сприяє самоактуалізації особистості. Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) психологічний комфорт у класі є критичною умовою не лише для засвоєння знань, а й для формування базової довіри до світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці А. Колупаєвої щодо дидактичних основ інклюзії та роботи І. Бежа, присвячені особистісно-орієнтованому підходу. Проблема психологічної безпеки висвітлювалася у дослідженнях О. Кононко та В. Андрущенка. Проте, з огляду на зростання рівня стресогенності освітнього процесу, актуальним залишається пошук нових методів підтримання ментального здоров'я всіх учасників інклюзії, зокрема через інструментарій соціально-емоційного навчання.

Формування мети дослідження. Мета статті полягає у висвітленні основних психологічних детермінант, що впливають на формування безпечного інклюзивного середовища, та аналізі практичних підходів до розвитку емоційної стійкості учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Психологічно безпечне інклюзивне середовище базується на принципі «разом, але по-різному». Воно передбачає створення умов, де індивідуальні відмінності учнів сприймаються не як перешкода, а як ресурс для розвитку всього колективу.

Одним із центральних чинників успішної інклюзії є психологічна готовність педагога. Вона включає:

1.**Когнітивний компонент:** знання особливостей психофізичного розвитку дітей з різними нозологіями.

2.**Емоційний компонент:** розвинена емпатія, відсутність упереджень та високий рівень стресостійкості.

3.**Поведінковий компонент:** володіння техніками ненасильницького спілкування та здатність до гнучкої модифікації освітнього простору.

Важливою частиною психологічного аспекту є впровадження SEE Learning (Social, Emotional, and Ethical Learning). Ця методика пропонує цілісний підхід до виховання «серця і розуму». Для інклюзивного класу SEE Learning забезпечує розвиток навичок «заземлення» та саморегуляції. Коли вчитель впроваджує вправи на увагу до відчуттів тіла, це допомагає учням з ООП (особливо з розладами аутистичного спектра або СДУГ) краще справлятися з сенсорним перевантаженням.

Таблиця 1.

Рівні формування безпечного інклюзивного середовища

Рівень	Психологічний зміст	Основні методи роботи
Особистісний	Розвиток самосвідомості та резильєнтності	Практики уважності, ведення щоденників емоцій
Міжособистісний	Побудова довіри між учнями	Командні ігри, інтерактивні вправи «Коло»
Системний	Створення культури прийняття в школі	Тренінги для вчителів, антибулінгові програми

Психологічна безпека також нерозривно пов'язана з профілактикою булінгу. В інклюзивних класах ризик віктимізації дітей з ООП є вищим, тому робота психолога має бути спрямована на формування інклюзивної культури. Це означає не просто «терпимість», а активне залучення кожного учня до життя класу. Наприклад, використання методу «рівний-рівному» дозволяє дітям брати на себе відповідальність за підтримку однокласників, що підвищує їхній власний рівень соціальної компетентності.

Варто зазначити, що робота з батьками – це партнерство заради дитини. Адже психологічний комфорт учня залежить від узгодженості дій сім'ї та школи. Така співпраця може включати такі заходи: психоедукація - просвітницька робота з батьками інших учнів щодо цінностей інклюзії допомагає уникнути конфліктів та непорозумінь; підтримка батьків дітей з ООП: Ці батьки часто перебувають у стані хронічного стресу. Школа має стати для них місцем підтримки, а не суду чи оцінки.

Ще одним аспектом є середовищний підхід (Universal Design for Learning – UDL). З психологічної точки зору, UDL мінімізує відчуття «інакшості», оскільки гнучкі методи навчання пропонуються всім учням, а не лише дитині з ООП. Це знімає психологічну напругу та запобігає стигматизації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Створення інклюзивного та безпечного середовища – це динамічний процес, що вимагає постійного психологічного моніторингу. Ключовим ресурсом у цьому процесі виступає емоційна грамотність педагога та його здатність транслювати цінності прийняття. Впровадження програм соціально-емоційного навчання дозволяє змістити акцент із суто академічних досягнень на особистісне благополуччя дитини.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці діагностичного інструментарію для оцінки рівня психологічної безпеки саме в інклюзивних групах, а також у дослідженні впливу інклюзії на розвиток емоційного інтелекту нормативно розвинених однолітків.

Література

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ–Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч. посіб. Харків: Ранок, 2019. 304 с.
3. Остапчук В. В. Психологічні засади створення безпечного освітнього середовища. *Вісник психології і педагогіки*. 2023. № 14. С. 45–52.
4. Соціально-емоційне та етичного навчання (SEE Learning): посібник для вчителя. URL: <https://edera.ua/> (дата звернення: 21.04.2026).
5. Law, C., Amore, T., Williams, W. H. & Tonks, J. (2019). Emotional recognition training with children after brain injury; A case study. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(3), 254-265. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1699094>
6. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.



УДК 159.923.2-044.332-053.6:314.15-054.73

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКІВ-МІГРАНТІВ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З РЕЗИЛЬЄНТНІСТЮ ТА ЇЇ РЕСУРСНИМИ ЧИННИКАМИ

Мазуренко Тетяна, здобувачка другого (магістерського) рівня факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті представлено результати емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації підлітків із досвідом вимушеної міграції у взаємозв'язку з резильєнтністю та її ресурсними чинниками - особистісними ресурсами і сприйнятою соціальною підтримкою. Вибірку склали 57 підлітків віком 14-19 років (35 – у зовнішній, 22 – у внутрішній міграції). Групи не мають статистично значущих відмінностей за загальним рівнем соціально-психологічної адаптації ($p=0,201$) та резильєнтності ($p=0,125$), хоча підлітки зовнішньої міграції демонструють значуще нижчі показники особистісних ресурсів ($p=0,006$) і сприйнятої соціальної підтримки ($p=0,004$). Кореляційний аналіз виявив значущі позитивні зв'язки резильєнтності з адаптацією, особистісними ресурсами та сприйнятою соціальною підтримкою ($p < 0,001$), що дає підстави розглядати резильєнтність як інтегративний компонент адаптаційного потенціалу, який поєднує внутрішні й зовнішні ресурси особистості. Поєднання ресурсної асиметрії між групами з порівнянним рівнем адаптації

обґрунтовує виокремлення структурного й функціонального вимірів резильєнтності: структурний відображає наявність та обсяг ресурсів, функціональний – здатність особистості їх актуалізувати, інтегрувати й ефективно використовувати в умовах стресу. Це інтерпретується як прояв компенсаторної функції резильєнтності, яка у підлітків зовнішньої міграції забезпечує підтримання адаптації за умов ресурсного дефіциту.

Ключові слова: адаптаційний потенціал, резильєнтність, соціально-психологічна адаптація, підлітки-мігранти, особистісні ресурси, соціальна підтримка.

Постановка проблеми. Збройна агресія РФ проти України спричинила масштабну гуманітарну кризу, одним із наслідків якої стало вимушене переміщення мільйонів українців у межах країни та за її кордони. Особливо вразливою категорією є підлітки, для яких досвід війни, втрати звичного середовища, розриву соціальних зв'язків і невизначеності майбутнього накладається на сенситивний етап онтогенезу, пов'язаний з інтенсивними нейрофізіологічними змінами, перебудовою Я-концепції, формуванням ідентичності, психологічною сепарацією від батьківських фігур та посиленням ролі групи однолітків. У разі зовнішньої міграції ці завдання додатково ускладнюються мовними й культурними бар'єрами, зміною освітньої системи та необхідністю засвоєння норм приймаючого суспільства, що посилює акультураційне напруження й ускладнює перебіг адаптації. За таких обставин особливої актуальності набуває вивчення чинників соціально-психологічної адаптації підлітків, зокрема резильєнтності - як здатності мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для збереження психологічного функціонування в умовах стресових або травматичних обставин. Розуміння специфіки адаптаційних процесів у різних міграційних контекстах є необхідною передумовою для розробки науково обґрунтованих програм психологічної допомоги та профілактики дезадаптивних проявів у підлітків-мігрантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психології питання адаптації та резильєнтності підлітків, які переживають наслідки війни й вимушеного переміщення, є предметом інтенсивних наукових досліджень. Масштабне дослідження R. Goto та співавторів (2024) охопило 8096 українських підлітків, які проживали в Україні й за кордоном, виявило високу поширеність депресивної симптоматики (32,0%), тривоги (17,9%), та психологічної травматизації (35,0%) пов'язаних із досвідом війни [3]. Особливості адаптації підлітків в умовах вимушеної міграції розглядаються у працях Ю. Хачатурян, О. Ковальської, Н. Євдокимової, а феномен резильєнтності в підлітковому віці та кризових умовах – у дослідженнях О. Брюховецької, О. Басенко, Ж. Олішевської, М. Бондаря, Ю. Сошиної, О. Горбачової. У дослідженні О. Ковальської, присвяченому порівнянню внутрішньо переміщених підлітків і підлітків, які перебувають за кордоном, виявлено неоднозначність адаптаційних проявів: вищі показники резильєнтності у підлітків зовнішньої міграції поєднувалися з нижчим рівнем задоволеності життям [1, с. 21]. Водночас питання взаємодії резильєнтності, особистісних ресурсів і сприйнятої соціальної підтримки у структурі соціально-психологічної адаптації підлітків із різним типом міграційного досвіду залишається недостатньо розкритим.

Метою статті є емпіричне дослідження адаптаційного потенціалу підлітків з досвідом вимушеної міграції у взаємозв'язку з резильєнтністю та її ресурсними чинниками у двох міграційних контекстах (внутрішньому та зовнішньому).

Виклад основного матеріалу. Дослідження ґрунтувалося на двох припущеннях. По-перше, вищий рівень резильєнтності, що формується у взаємодії внутрішніх і зовнішніх ресурсів, пов'язаний із кращими показниками соціально-психологічної адаптації підлітків незалежно від типу міграції. По-друге, зовнішня міграція через додатковий акультураційний стрес, мовні та соціокультурні бар'єри може зумовлювати нижчий рівень адаптації порівняно з внутрішньою міграцією. Для перевірки висунутих припущень було застосовано комплекс психодіагностичних методик: методику діагностики соціально-психологічної адаптації (СПА) К. Роджерса - Р. Даймонда для оцінювання рівня адаптації та її компонентів; шкалу резильєнтності Коннора – Девідсона CD-RISC-10 для вимірювання рівня резильєнтності; методику «Особистісні ресурси» (ОР) О. Савченко, С. Сукача, А. Тімакової для оцінювання особистісних ресурсів як складової адаптаційного потенціалу; багатовимірну шкалу сприйняття соціальної підтримки MSPSS Г. Зімета та співавторів для оцінювання суб'єктивно сприйнятої соціальної підтримки як зовнішнього ресурсу адаптації.

Збір емпіричних даних здійснювався онлайн із дотриманням етичних норм: добровільної участі, інформованої згоди, а для неповнолітніх - згоди батьків або опікунів. Вибірку склали 57 підлітків 14 - 19

років, які були розподілені на дві групи відповідно до міграційного контексту: групу зовнішніх мігрантів (ЗМ, $n=35$), які після початку повномасштабної війни виїхали за межі України (країни ЄС та Велика Британія), та групу внутрішніх мігрантів (ВМ, $n=22$), переважно з регіонів значного впливу воєнних дій (Харківська, Донецька, Чернігівська області). Більшість респондентів мали досвід переміщення з 2022 року, тому тривалість перебування у новому соціальному середовищі на момент дослідження становила близько 2-4 років. Це дає підстави розглядати отримані показники не як реакцію на гостру фазу переміщення, а як відносно стабілізовані прояви адаптаційного процесу. Статистичну обробку даних здійснено в Jamovi 2.7.24. Перевірка нормальності за критерієм Шапіро-Уїлка засвідчила відхилення для низки змінних, що обґрунтувало вибір непараметричних методів: U-критерію Манна-Уїтні та коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (ρ). Показники порівняльного аналізу між групами подано в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз показників адаптаційного потенціалу у групах зовнішніх (ЗМ, $n=35$) і внутрішніх (ВМ, $n=22$) мігрантів

Показник	ЗМ ($n=35$), M	ВМ ($n=22$), M	U	p	r
Адаптація, %	58,7	62,3	307	0,201	0,20
Самосприйняття, %	71,4	75,3	308	0,210	0,20
Прийняття інших, %	58,1	63,3	285	0,103	0,26
Емоційний комфорт, %	52,6	55,8	348	0,544	0,10
Інтернальність, %	60,4	65,1	283	0,094	0,27
Домінування, %	53,8	53,7	380	0,935	-0,01
Резильєнтність (CD-RISC-10)	24,63	27,41	291	0,125	0,24
Особистісні ресурси (заг.)	21,80	28,59	219	0,006**	0,43
ОР – Достатність ресурсів	17,03	20,68	226	0,009**	0,41
ОР – Стратегії відновлення	14,06	16,00	236	0,014*	0,39
ОР – Емоційна спустошеність	9,29	8,09	294	0,133	-0,24
MSPSS (загальний)	3,79	4,72	211	0,004**	0,45
MSPSS – Сім'я	3,64	4,49	261	0,042*	0,32
MSPSS – Друзі	3,70	4,64	261	0,042*	0,32
MSPSS – Значуща особа	4,03	5,02	212	0,004**	0,45

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Хоча показники у внутрішніх мігрантів за більшістю шкал дещо вищі, за загальним показником адаптації різниця не сягає рівня значущості ($p=0,201$). Аналогічна тенденція спостерігається і за показником резильєнтності: середній бал у групі внутрішніх мігрантів (27,41) перевищує показник зовнішніх (24,63), однак різниця $p=0,125$ також не є значущою. Отже, попри значно інтенсивніші соціокультурні зміни у зовнішній міграції, обидві групи демонструють зіставний рівень соціально-психологічної адаптації. Відповідно припущення про нижчий рівень адаптації у підлітків зовнішньої міграції емпірично не підтвердилося.

Водночас і внутрішні, і зовнішні ресурсні чинники розкривають значущі міжгрупові відмінності. Внутрішні мігранти демонструють значуще вищі значення за загальним показником особистісних ресурсів ($M=28,59$ проти $M=21,80$, $p=0,006$), за шкалами «Достатність ресурсів» та «Стратегії відновлення», а також за всіма шкалами сприйнятої соціальної підтримки. Лише за шкалою «Емоційна спустошеність» не виявлено статистично значущих відмінностей, що вказує на спільність переживання емоційного виснаження незалежно від типу міграції.

Отримані результати вказують на ресурсну асиметрію між групами: попри нижчі показники особистісних ресурсів і сприйнятої соціальної підтримки у підлітків зовнішньої міграції, їхній загальний рівень соціально-психологічної адаптації не є статистично нижчим. Для глибшого розуміння цієї асиметрії здійснено якісний аналіз розподілу підлітків за рівнями резильєнтності (рис. 1).



Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнями резильєнтності (CD-RISC-10)

У групі зовнішніх мігрантів низький рівень резильєнтності зафіксовано у 74,3 % учасників, високого рівня не виявлено в жодного респондента. У групі внутрішніх мігрантів низький рівень також переважає (59,1%), однак частка підлітків із середнім (22,7 %) і високим (9,1 %) рівнями є більшою. Отже, група зовнішньої міграції має менш сприятливу структуру розподілу резильєнтності, що може вказувати на її підвищену психологічну вразливість.

Для з'ясування психологічних механізмів підтримання адаптації за умов виявленої ресурсної асиметрії було здійснено кореляційний аналіз. На першому етапі зв'язки між змінними проаналізовано окремо в кожній групі для перевірки, чи зберігається структура цих зв'язків в умовах зовнішньої та внутрішньої міграції. За більшістю показників вона виявилася подібною: в обох групах зафіксовано значущі позитивні кореляції резильєнтності з адаптацією, із загальними показниками особистісних ресурсів і соціальної підтримки, що свідчить про стійкість базової архітектури адаптаційного потенціалу. Зокрема, значущий зв'язок резильєнтності з адаптацією простежується в обох групах окремо (у ЗМ $p=0,641$, у ВМ $p=0,491$; $p < 0,05$), що підтверджує гіпотезу про позитивний зв'язок резильєнтності з адаптацією незалежно від типу міграції. Відсутність статистично значущих відмінностей між групами за резильєнтністю ($p=0,125$) та інтегральним показником адаптації ($p=0,201$), а також узгодженість ключових кореляційних зв'язків дали підстави для подальшого аналізу об'єднаної вибірки. Водночас груповий аналіз виявив і важливі відмінності у ресурсній основі резильєнтності, які наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Специфіка зв'язків резильєнтності з ресурсними субшкалами у групах зовнішніх і внутрішніх мігрантів (р Спірмена)

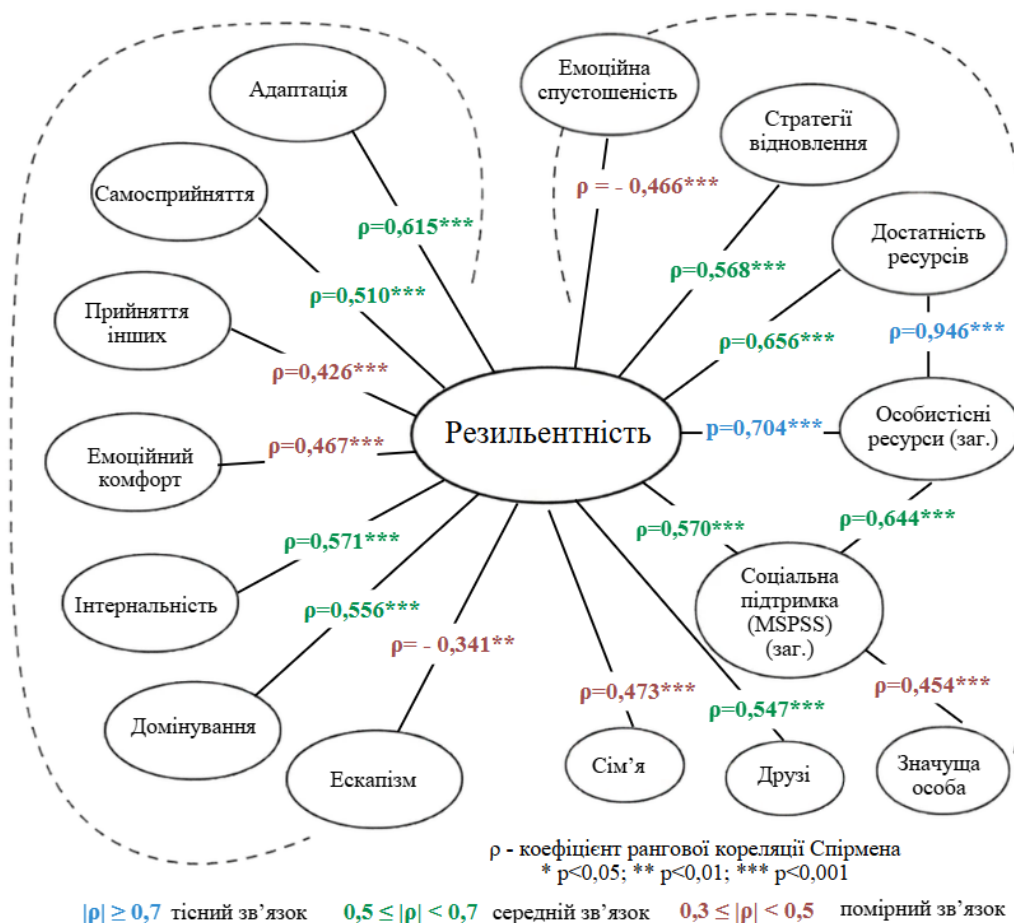
Кореляційна пара	ЗМ (n=35)	ВМ (n=22)
Резильєнтність × ОП-Стратегії відновлення	$p=0,727^{**}$	$p=0,304$ (ns)
Резильєнтність × ОП-Емоційна спустошеність	$p= - 0,167$ (ns)	$p= - 0,763^{**}$
Резильєнтність × MSPSS-Підтримка сім'ї	$p=0,614^{**}$	$p=0,130$ (ns)
Резильєнтність × MSPSS-Підтримка зн. особи	$p=0,550^{**}$	$p=0,278$ (ns)

Примітка: $^{**} p < 0,01$; ns - зв'язок не значущий.

У підлітків, які перебувають за кордоном, резильєнтність найтісніше пов'язана зі стратегіями відновлення, підтримкою сім'ї та підтримкою значущої особи, тоді як зв'язок з емоційною спустошеністю не досягає рівня статистичної значущості. Це свідчить, що за кордоном підтримання резильєнтності більшою мірою спирається на активне відновлення ресурсів і збереження найближчих емоційно значущих зв'язків. У внутрішньо переміщених підлітків ресурсна структура інша: найсильнішим є негативний зв'язок між резильєнтністю та емоційною спустошеністю, тоді як зв'язки з окремими джерелами підтримки не є статистично вираженими. Отже, у внутрішній міграції резильєнтність більшою мірою пов'язана не з конкретними джерелами підтримки, а зі збереженням загального емоційного балансу та нижчим рівнем виснаження. Ці результати поглиблюють інтерпретацію ресурсної асиметрії між групами й показують, що адаптаційний потенціал підлітків залежить не лише від обсягу наявних ресурсів, а й від способу їх актуалізації в конкретному міграційному контексті.

Для відображення загальної структури взаємозв'язків в усій сукупності досліджуваних побудовано кореляційну плеяду (рис. 3), що дає змогу виявити цілісну систему зв'язків між основними компонентами адаптаційного потенціалу з урахуванням попередньо встановленої групової специфіки.

Аналіз кореляційної структури виявляє статистично значущі прямі зв'язки резильєнтності з адаптацією ($p=0,615$), особистісними ресурсами ($p=0,704$) та сприйнятою соціальною підтримкою ($p=0,570$), а також виражений зв'язок між особистісними ресурсами й соціальною підтримкою ($p=0,644$; усі $p < 0,001$).

Рис. 2. Кореляційна плеяда взаємозв'язків між змінними (ρ Спірмена).

Виявлений патерн інтерпретовано через синергічну взаємодію ресурсів: соціальна підтримка виступає буфером, що оберігає внутрішні ресурси від виснаження, тоді як наявність внутрішніх ресурсів полегшує пошук і прийняття підтримки ззовні, формуючи позитивну «спіраль збагачення ресурсами», яка утворює функціональне ядро резильєнтності. Тим самим обґрунтовано системоутворювальну роль резильєнтності як інтегративного механізму адаптаційного потенціалу особистості, що ґрунтується на синергії внутрішніх і зовнішніх ресурсів [2, с. 278]. Найбільш показовою у структурі особистісних ресурсів є субшкала «Достатність ресурсів», яка має тісний зв'язок із загальним показником особистісних ресурсів ($\rho=0,946$) і найвищий серед субшкал зв'язок із резильєнтністю ($\rho=0,656$). Це дозволяє інтерпретувати її як когнітивно-оцінковий механізм, через який різномірні внутрішні й зовнішні опори інтегруються в єдину функціональну систему: за умови суб'єктивно достатнього й доступного ресурсу підліток мобілізує його навіть за об'єктивно обмеженого ресурсного фонду, тоді як низька суб'єктивна достатність у поєднанні з емоційною спустошеністю може блокувати використання навіть значного ресурсного потенціалу. Отримані результати дозволяють обґрунтувати доцільність виокремлення двох взаємопов'язаних вимірів резильєнтності: структурного, що відображає наявність та обсяг ресурсів, і функціонального, пов'язаного зі здатністю особистості актуалізувати, інтегрувати й ефективно використовувати ці ресурси в умовах стресу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Припущення про нижчий рівень адаптації у підлітків зовнішньої міграції не знайшло емпіричного підтвердження: статистично значущих відмінностей між групами за загальними показниками соціально-психологічної адаптації та резильєнтності не виявлено. Проте внутрішні мігранти демонструють значуще вищі показники особистісних ресурсів та сприйнятої соціальної підтримки. Поєднання ресурсної асиметрії з відсутністю значущих міжгрупових відмінностей за рівнем соціально-психологічної адаптації дає підстави припустити компенсаторну функцію резильєнтності. У підлітків в зовнішній міграції вона може підтримувати адаптаційний потенціал не стільки через більший обсяг ресурсів, скільки через здатність актуалізувати, інтегрувати й використовувати доступні внутрішні та зовнішні опори відповідно до конкретного міграційного контексту, що обґрунтовує доцільність розрізнення структурного та функціонального вимірів резильєнтності.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі прямі зв'язки резильєнтності із соціально-психологічною адаптацією, особистісними ресурсами та сприйнятою соціальною підтримкою. Крім того, встановлено виражений позитивний зв'язок між особистісними ресурсами та соціальною підтримкою, що вказує на взаємопідсилення внутрішніх і зовнішніх ресурсів у структурі адаптаційного потенціалу ($p < 0,01$). Отже, резильєнтність можна розглядати як інтегративний компонент адаптаційного потенціалу, значуще пов'язаний з усіма компонентами адаптації та обома ресурсними чинниками. Це підтверджує перше з висунутих припущень: резильєнтність, що спирається на внутрішні та зовнішні ресурси, позитивно пов'язана із соціально-психологічною адаптацією підлітків незалежно від типу міграції.

Практичне значення результатів полягає в тому, що програми психологічного супроводу підлітків-мігрантів доцільно спрямовувати не лише на розширення ресурсної бази, а й на роботу із суб'єктивним виміром ресурсної системи – усвідомлення наявних опор, розвитком стратегій відновлення та профілактикою емоційної спустошеності. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення вибірки, аналіз вікових і гендерних відмінностей, лонгitudне вивчення динаміки адаптації та розробку програм психологічного супроводу з урахуванням специфіки внутрішньої та зовнішньої міграції.

Література

1. Ковальська О. М. Психологічний аспект міграції: дослідження впливу тривожності, депресії та резильєнтності на адаптацію українських підлітків за кордоном і порівняння з внутрішньо переміщеними підлітками в Україні. *Соціально-психологічний супровід особистості в умовах інтеграції України в європейський простір* : зб. матеріалів IV Інтернет-конф. (Київ, 22 трав. 2024 р.) / за заг. ред. І. С. Деснова. Київ : МДУ, 2024. С. 18–22.
2. Солодчук С. Є. Резильєнтність як системоутворювальний ресурс особистості в умовах війни. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : зб. наук. праць. Київ : ІСПП імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 277–281.
3. Goto R., Pinchuk I., Kolodezhny O., Pimenova N., Kano Y., Skokauskas N. Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine. *JAMA Pediatrics*. 2024. Vol. 178, No. 5. P. 480–488. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2024.0295.



УДК159.923-053.6-026.564

ОСОБЛИВОСТІ СТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Малиш Владислав, 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.

У статті розглядається феномен психологічної стійкості як динамічного процесу адаптації, що генерується на перетині генетичних, нейробіологічних та середовищних детермінант. Акцент робиться на особливостях формування стійкості в підлітковому віці через призму біопсихосоціальної моделі. Цей етап в житті є ключовим сенситивним періодом, коли одночасно з підвищеною вразливістю існує унікальний потенціал для закладення довготривалих адаптивних паттернів. Це обумовлено асинхронною динамікою розвитку: біологічна пластичність мозку співіснує із гормональною нестабільністю; активне конструювання ідентичності та розвиток метакогнітивних навичок дозволяють інтегрувати травматичний досвід; а соціальне середовище переформатовується через перехід до нових мереж підтримки. Висновок підкреслює, що ефективність розвитку стійкості залежить від синхронізації впливів на всіх рівнях системи, що відкриває шляхи для цілісних інтервенцій, спрямованих на нейробіологічну стабілізацію, тренування психологічної гнучкості та зміцнення соціальної інтеграції.

Ключові слова: стійкість, психологічна адаптація, біопсихосоціальна модель, нейропластичність, становлення ідентичності.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, зокрема війна в Україні, роблять критично важливим розвиток психологічної стійкості в підлітковому віці. Це період одночасної високої вразливості та унікального потенціалу для формування адаптивності. Актуальним є дослідження механізмів цього процесу з

позицій біопсихосоціальної моделі, зокрема взаємодії вроджених (темперамент) та набутих (характер, навички) факторів у контексті виховання та соціального середовища. Це необхідно для створення ефективних програм психолого-педагогічної підтримки молоді. Актуальність проблеми зумовлена зростанням психологічних труднощів серед молоді, включаючи зниження стійкості та проблеми соціальної адаптації, що вимагає інтеграції біологічного та соціального підходів для ефективного виховання.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі психологічної стійкості як динамічного процесу адаптації та виявленні особливостей її формування в підлітковому віці з позицій біопсихосоціальної моделі, з урахуванням взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників для обґрунтування цілісних психолого-педагогічних інтервенцій

Стійкість у психології визначається як динамічний процес успішної адаптації до складних або травматичних життєвих обставин, що включає ментальну, емоційну та поведінкову гнучкість для подолання стресорів, таких як негаразди, травми чи загрози [1; 12; 13]. Ця концепція є здатністю відновлюватися після кризи або повертатися до функціонального стану, що проявляється в ефективному копінгі з емоційними викликами та збереженні адаптивної функції [2; 12]. У науковому контексті стійкість розглядається як результат взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, де ключову роль відіграє не лише витримування значних порушень, а й відновлення життєздатності через регуляцію емоцій та створення сенсу в умовах хронічного стресу чи змін [3; 13].

Виникнення стійкості корениться в еволюційних механізмах адаптації, де генетичні фактори поєднуються з раннім досвідом, формуючи основу для реакцій на стрес через нейробиологічні процеси, такі як активація гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі та пластичність мозку [12; 13]. Вона виникає як відповідь на значні життєві виклики, коли індивід стикається з загрозами адаптивній функції, і проявляється через інтеграцію захисних факторів, включаючи соціальну підтримку та когнітивні стратегії, що дозволяють переорієнтувати існування на стійкі цілі [1; 2]. У контексті розвитку стійкість не є вродженою в повному обсязі, а радше формується через взаємодію з середовищем, де ранні травматичні події можуть слугувати каталізатором для активації резилієнтних механізмів, якщо вони супроводжуються ресурсами для відновлення [12; 3].

У працях Г. А. Бонанно формування психологічної стійкості розглядається як поступовий, безперервний процес, що інтегрує біологічні, психологічні та соціальні компоненти. Він розпочинається з раннього дитинства, коли стабільні та підтримувальні стосунки з опікунами сприяють розвитку емоційної регуляції й самоефективності, та триває впродовж усього життя через накопичення індивідуального досвіду подолання стресових і травматичних подій [12; 4]. Цей процес посилюється через систематичну практику адаптивних стратегій, зокрема через усвідомлення власних ресурсів і меж, когнітивне переосмислення стресових ситуацій та гнучке узгодження поведінки з вимогами конкретного контексту, а також через побудову підтримувальних соціальних зв'язків, що дозволяє не лише витримувати вплив травми, а й інтегрувати її в особистісний розвиток як джерело зростання [12; 16]. У цьому сенсі положення Бонанно концептуально узгоджуються з сучасними науковими моделями, зокрема ART-фреймворком (Acknowledgment, Reframe, and Tailoring) М.У. Фарчі та співавторів [Рис. 1], у межах якого формування стійкості тлумачиться як синтез взаємопов'язаних механізмів, що функціонують у реальних життєвих контекстах і забезпечують трансверсальну адаптацію через поєднання когнітивної переробки досвіду та поведінкової гнучкості, інтегруючи риси особистості, динамічні психологічні процеси та екологічні чинники у єдину систему розвитку резильєнтності [17; 18].

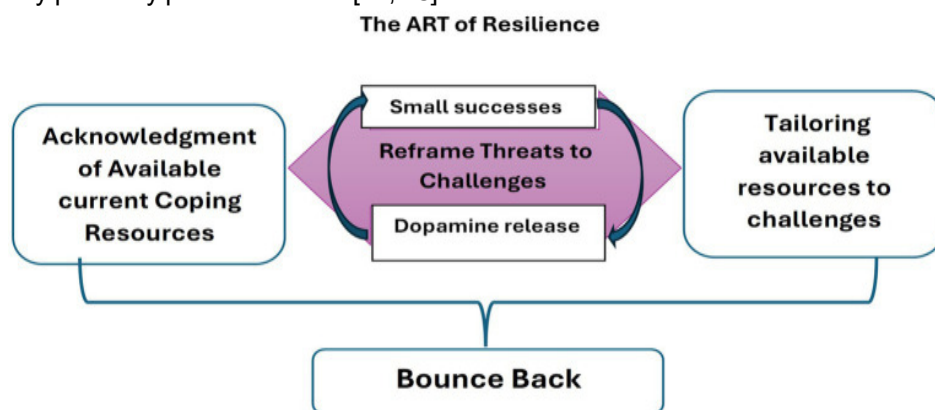


Рис. 1. Структура ART (Визнання, Переосмислення, Адаптація) пропонує цілісну модель, яка синтезує когнітивні, емоційні, соціальні та фізіологічні механізми в єдину, дієву структуру.

Особливість стійкості в молоді з позиції біопсихосоціальної моделі полягає в її формуванні на тлі інтенсивної та асинхронної динаміки на всіх трьох рівнях системи, що створює як унікальні вразливості, так і винятковий потенціал для адаптивного зростання, дозволяючи інтегрувати ризики в процеси довготермінового розвитку через взаємодію біологічних, психологічних та соціальних факторів. Ця модель підкреслює, що резилієнтність не є ізольованою рисою, а радше динамічним результатом взаємозв'язків [16], де ранні досвіди можуть як посилювати ризики, так і активізувати захисні механізми, особливо в період переходу від підліткового віку до ранньої дорослості [17].

Як зазначає О.М. Кокун в монографії, що на біологічному рівні підлітковий вік характеризується завершальними етапами нейророзвитку, особливо в префронтальній корі, відповідальній за контроль імпульсів, планування та прийняття рішень, де триває процес мієлінізації та синаптичного прунінгу, що посилює ефективність нейронних мереж. Ця пластичність мозку є критичним віконцем можливостей, коли досвід може найбільш ефективно формувати нейронні зв'язки, що лежать в основі стійкості, таких як шляхи когнітивної переоцінки чи регуляції емоцій, а також механізми звички до стресу, коли повторювані стресори призводять до зниження фізіологічної реактивності через адаптацію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі. Однак, одночасно, лімбічна система, пов'язана з емоціями та винагородою, є високоактивною, що створює нейробіологічний дисбаланс між емоційною реактивністю та здібностями до її контролю, посилюваний гормональними змінами, такими як підвищення рівня кортизолу чи дофаміну, які можуть як загострювати вразливість до травм, так і сприяти формуванню стійких нейронних шляхів при наявності позитивних впливів. Це робить молодих людей особливо чутливими до стресових впливів, але й відкриває шлях для ефективного закріплення адаптивних стратегій через механізми нейропластичності, де генетичні фактори, наприклад, варіації в генах, пов'язаних з серотоніном, взаємодіють з середовищем.[4; 18].

На психологічному рівні ключовою особливістю є активне становлення ідентичності та формування ціннісно-сислової сфери, де процес самовизначення, пошуку відповідей на питання «хто я?» та «навіщо я?», виступає центральним психологічним завданням, інтегруючи елементи теорії Еріксона про кризи ідентичності [12; 10]. Стійкість у цей період проявляється не стільки у простому відновленні, скільки в здатності інтегрувати стресовий або травматичний досвід у конструювання нової, зміцненої ідентичності, де негативні події перетворюються на джерело посттравматичного зростання через когнітивну переробку та нарративну реконструкцію [12]. Успішне подолання труднощів стає чудовим досвідом для побудови самоусвідомлення як про компетентну та дієву особу, посилюючи самоефективність і оптимізм [3], які є ключовими психологічними ресурсами. Крім того, саме в підлітковому віці часто відбувається кристалізація ключових метакогнітивних навичок – здатності рефлексувати, дистанціюватися від деструктивних думок і переосмислювати події, що є ядром психологічної гнучкості, хоча проблеми з менталізацією чи нестабільна прив'язаність можуть знижувати ці здібності, роблячи індивідів більш вразливими до психопатології. Цей рівень також включає розвиток емоційної інтелігенції, де здатність розпізнавати та керувати емоціями стає фундаментом для довготермінової адаптації в умовах невизначеності [6; 9].

На соціальному рівні підліток перебуває в стані переходу та переоцінки внутрішніх моральних та соціальних ресурсів: зменшується залежність від родини, а значення груп однолітків, романтичних партнерів та інституцій освіти чи початку кар'єри різко зростає, формуючи нові соціальні норми та ролі [15]. Це період одночасно розширення соціальних можливостей і потенційної втрати традиційних опор, де стійкість формується через якість нових соціальних зв'язків і можливість побудови власної підтримуючої мережі поза первинною сім'єю, включаючи участь у спільнотах чи менторських програмах, які надають ресурси для копію [15]. Соціальне середовище також стає основним контекстом для апробації ролей і поведінкових стратегій, а відповідь середовища (соціальне підтвердження чи відторгнення) має потужний зворотний вплив на психологічну самооцінку та біологічні реакції на стрес, наприклад, через модуляцію рівня окситоцину в соціальних взаємодіях. У цьому контексті культурні та соціоекономічні фактори, такі як доступ до освіти чи підтримка спільноти, відіграють роль у посиленні резилієнтності, особливо для вразливих груп, де соціальні інтервенції можуть компенсувати біологічні чи психологічні ризики [4; 11].

Таким чином, особливість стійкості згідно з біопсихосоціальною моделлю полягає в її вирішальному формуванні на перехресті високої біологічної пластичності, активного психологічного самоконструювання та глибокої соціальної реорганізації, де трикомпонентна структура моделі дозволяє розглядати резилієнтність як процес, що включає ризики, промотивні фактори та захисні механізми [4; 18]. Успішна адаптація в цей період залежить від можливості синхронізувати ці рівні:

коли новий соціальний досвід підтримки та визнання сприяє позитивному становленню ідентичності, що, в свою чергу, сприяє регуляції емоційного стану та оптимізації нейробіологічних процесів, формуючи стійкі патерни на все життя. Це робить його періодом підвищеного ризику, але й унікальною можливістю для закладення міцного, гнучкого фундаменту резильєнтності на все подальше життя, з потенціалом для інтервенцій, спрямованих на посилення захисних факторів через інтегровані програми, що охоплюють біологічну стабілізацію, психологічне тренування та соціальну підтримку [8; 11].

Взаємозв'язок характеру та темпераменту у формуванні індивідуальної стійкості молоді проявляється як динамічна взаємодія, де темперамент задає біологічну основу реактивності – швидкість, інтенсивність і стійкість нервових процесів [13; 1], – а характер, як соціально зумовлене утворення, трансформує ці вроджені схильності в адаптивні стратегії подолання [14; 5], перетворюючи потенційні вразливості на ресурси. Темперамент, за павловсько-тепловською традицією, визначає нейродинамічні властивості, такі як сила (витривалість до навантажень), рухливість (швидкість переходу між станами) і лабільність (швидкість реакцій), що впливають на первинну емоційну відповідь на стрес: наприклад, слабка нервова система (меланхолічний тип) схильна до швидкої втоми й тривожності, тоді як сильна рухлива (сангвінічний) – до швидкого відновлення [5; 7]. Проте саме характер, формуючись через виховання, діяльність і соціальні стосунки, визначає, як ці темпераментні прояви інтегруються в поведінку: через волю, саморегуляцію та ставлення до труднощів слабка система може розвинути високу чутливість як ресурс для емпатії й рефлексії, тоді як сильна – імпульсивність як ризик або лідерство як силу [14; 10].

Цей взаємозв'язок підтверджується в сучасних українських дослідженнях резильєнтності, зокрема, як зазначає О. М. Кокун [4], індивідуально-психологічні особливості, включаючи властивості нервової системи (сила, рухливість, лабільність), взаємодіють із соціально сформованими рисами характеру, впливаючи на здатність до адаптації та відновлення після стресових подій. Молодь із високою рухливістю нервової системи за сприятливого виховного середовища, яке заохочує відповідальність і самоконтроль, демонструє вищу резильєнтність – швидке відновлення та ефективні стратегії подолання, – тоді як без такого формування рухливість може спричиняти поверхневність чи уникання труднощів [4; 12]. Аналогічно, особи з слабшою нервовою системою за умови рефлексивного виховання та підтримки трансформують чутливість у ресурси глибокої емпатії та стратегічного планування, досягаючи високого рівня стійкості попри початкову вразливість [4]. Дослідження Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України застосовують комбіновані методи, включаючи опитувальники особистісних рис (зокрема, адаптовані варіанти для оцінки акцентуацій характеру) та шкали резильєнтності, а також аналіз кореляцій і опосередкованих ефектів, де характер значною мірою модерує вплив темпераменту на психологічну стійкість [4; 12]. Теоретичні та емпіричні узагальнення в цих працях підкреслюють роль виховання в трансформації темпераментних особливостей на адаптивні ресурси.

Роль виховання та соціального середовища у формуванні індивідуальної стійкості молоді є ключовим об'єктом дослідження в сучасній психології розвитку. Стійкість або резильєнтність трактується як здатність особистості адаптуватися до стресів, травм і викликів, відновлюючи при цьому психічне здоров'я та функціональність [16]. Ця якість не є статичною, а формується через виховні практики й соціальну взаємодію, поступово переходячи з потенційного ресурсу в стабільну особистісну рису [14]. Завдяки цьому молоді люди отримують можливість подолати такі життєві труднощі, як конфлікти, втрати чи соціальні кризи [12], опираючись на навички саморегуляції, емпатії та оптимізму.

Роль виховання в цьому процесі є фундаментальна, але механізм його впливу більш складний. Ефективне виховання не просто навчає «конструктивним стратегіям», а формує внутрішні робочі моделі світу та себе [10]. Підтримка автономії та навчання розпізнаванню емоцій сприяють розвитку коефіцієнта психологічного благополуччя, що включає:

1. Самоефективність (переконання у власній спроможності долати перешкоди).
2. Оптимістичний атрибутивний стиль (здатність інтерпретувати негативні події як тимчасові та конкретні, а не глобальні).
3. Мета-навички саморегуляції, які дозволяють керувати увагою, емоціями та поведінкою для досягнення цілей.

Ці внутрішні ресурси діють як буфери, що зменшують імовірність розвитку психопатологій. Однак слід зауважити, що відсутність виховної підтримки не є єдиним шляхом до вразливості. Вона може взаємодіяти з біологічною предиспозицією, наприклад, з темпераментом високої реактивності

[1; 5; 13], посилюючи ризики, тоді як підтримуюче середовище може за рахунок епігенетичних механізмів модифікувати експресію відповідних генів, сприяючи стійкій адаптації [17].

Виховання в сім'ї, школі та громаді є ключовим чинником формування резильєнтності, оскільки з раннього віку закладає конструктивні стратегії подолання труднощів, підтримує розвиток автономії, емоційної рефлексії та соціальних умінь. Це сприяє зміцненню внутрішніх ресурсів особистості й знижує ризик тривожних і депресивних проявів, тоді як дефіцит виховної підтримки підвищує вразливість молоді.

Соціальне середовище доповнює виховання, надаючи простір для практичного засвоєння резильєнтності через взаємодію з однолітками, педагогами та громадою. Позитивні стосунки виконують буферну функцію щодо стресу, тоді як негативні чинники, зокрема булінг чи ізоляція, послаблюють стійкість і зумовлюють потребу в спеціальних соціально-психологічних інтервенціях.

В умовах сучасної України виховання й соціальне оточення набувають особливої ваги: сім'я формує базову довіру, школа – навички саморегуляції, а громада підтримує колективну стійкість через взаємодопомогу. Їхня взаємодія забезпечує поступове формування резильєнтності як стійкої особистісної риси та підкреслює значення превентивних програм, що поєднують емоційну освіту із соціальною інтеграцією.

Література

1. Багрий В. В. Роль нейродинамічних характеристик у побудові міжособистісних стосунків у студентській групі. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1 (59). С. 3077–3089. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/36037/36028/53740>
2. До проблеми теоретико-психологічних засад дослідження психологічних механізмів особистісної ефективності школяра. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/26.pdf>
3. Дригус М. Т. *Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2015. 161 с.
4. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
5. Наукові теорії темпераменту. Освітній портал. URL: <https://stud.com.ua/3641/psihologiya/naukovi-teoriyi-temperamentu>
6. Партико Т. Б. *Загальна психологія*: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 416 с.
7. Псядло Е. М. *Темперамент і характер в історії медицини та психології*: навч.-довідк. посіб. Київ: Фенікс, 2023. 394 с.
8. Проблеми мотивації поведінки і діяльності людини : навч.-метод. посіб. / уклад. О. М. Білозерська. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 72 с.
9. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 360 с.
10. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. *Загальна психологія*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
11. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. *Загальна психологія*: навч. посіб. Київ: Каравела, 2023. 464 с.
12. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
13. Eysenck, H. J. (1953). *The Structure of Human Personality*. London: Methuen & Co. Ltd.
14. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00166>
15. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
16. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
17. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
18. The ART of resilience: a theoretical bridge across resilience perspectives. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11995016/#sec6>



УДК 37.013(477) «17» (091)

ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ XVIII СТОЛІТТЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

Міненко Артем, студент III курсу ННІ 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 розкрито гуманістичні ідеї української педагогіки XVIII століття та їх значення у сучасному освітньому дискурсі. Проаналізовано педагогічні погляди Григорія Сковороди та Якова Козельського в контексті розвитку особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу, громадянської освіти, педагогіки партнерства та інклюзивного освітнього середовища. Особливу увагу приділено проблемам самопізнання, «сродної праці», морального виховання, розвитку критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Обґрунтовано, що гуманістична спадщина українських мислителів XVIII століття залишається важливою теоретичною основою модернізації сучасної освіти й утвердження людиноцентричних підходів у навчанні та вихованні.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, українська педагогіка XVIII століття, Григорій Сковорода, Яків Козельський, сучасний освітній дискурс, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, педагогіка партнерства, громадянська освіта.

Проблема людини, її духовного розвитку, морального вдосконалення, права на свободу та самореалізацію належить до вічних тем філософської і педагогічної думки. У всі історичні епохи освіта розглядалася не лише як засіб передавання знань, а й як важливий чинник формування особистості, її світогляду, громадянської позиції та системи цінностей. У час реформ, суспільних змін, переосмислення ролі школи й учителя особливо важливо бачити, що багато ідей, які ми називаємо новітніми, мають глибоке історичне коріння. Саме тому гуманістична спрямованість освіти залишається одним із провідних орієнтирів сучасної педагогіки та є надзвичайно актуальною.

Поняття гуманізму в освіті означає визнання людини найвищою цінністю. Йдеться про повагу до особистості дитини, її гідності, прав, потреб, внутрішнього світу та права на власний шлях розвитку. Гуманістична педагогіка не сприймає учня як пасивного виконавця вимог учителя. Навпаки, вона розглядає дитину як унікальну особистість, яка має власні здібності, інтереси, темп розвитку та потенціал. Сьогодні саме такий підхід лежить в основі сучасної української школи, однак його витоки можна побачити ще у XVIII столітті.

Цей період був особливим для розвитку української культури та освіти. Попри складні політичні обставини, українські землі залишалися частиною європейського інтелектуального простору. Поширювалися ідеї Просвітництва, що утверджували силу людського розуму, значення науки, потребу суспільного прогресу та віру в можливість виховання гармонійної людини. Осередком такого розвитку була Києво-Могилянська академія, яка стала центром формування нової освітньої культури.

Серед постатей цього часу особливе місце належить Г. Сковороді. Його педагогічні ідеї сьогодні звучать напрочуд сучасно й залишаються актуальними в умовах реформування освіти. Філософ розглядав людину як найвищу цінність, а головне завдання виховання вбачав у розвитку її природних здібностей, моральних якостей і внутрішньої свободи. Найперше це стосується відомого принципу «Пізнай себе». Для Сковороди самопізнання означало вміння людини зрозуміти власну природу, здібності, нахили, сильні сторони та життєве покликання. Він був переконаний, що лише пізнавши себе, людина може знайти гармонію із собою та навколишнім світом [3].

У педагогічному вимірі ця ідея передбачала уважне ставлення до індивідуальності дитини, її внутрішнього світу та особистих потреб. Сковорода фактично виступав проти одноманітності у вихованні та навчанні, наголошуючи, що кожна людина має власний шлях розвитку. Якщо перенести цю думку в сучасну школу, то фактично йдеться про особистісно орієнтоване навчання. Сьогодні такий підхід передбачає визнання унікальності кожного учня, створення умов для розвитку його здібностей, підтримку індивідуального темпу навчання та формування мотивації до саморозвитку.

Особистісно орієнтований підхід означає, що навчання будується не навколо програми як самоцілі, а навколо дитини. Ідея самопізнання в сучасному освітньому просторі тісно пов'язана з розвитком емоційного інтелекту, рефлексії та здатності до самооцінки. Учень має не лише засвоювати знання, а й усвідомлювати власні освітні потреби, сильні сторони та життєві цілі. Учитель має бачити не просто клас, а кожного учня окремо: його труднощі, інтереси, стиль мислення, рівень готовності до навчання. Саме тому сьогодні в освіті так багато уваги приділяється індивідуальним освітнім траєкторіям. Це поняття означає право здобувача освіти рухатися у власному темпі, обирати частину дисциплін, напрям розвитку, додаткові можливості для самореалізації. По суті, це сучасне продовження сквородинської ідеї пізнання себе [2].

Погляди Сковороди також перегукуються із сучасними принципами педагогіки партнерства. Мислитель вважав, що навчання повинно ґрунтуватися не на примусі, а на довірі, взаємоповазі та моральному авторитеті вчителя. У сучасній педагогіці це знаходить відображення у гуманізації освітнього процесу, переході від авторитарної моделі навчання до співпраці між учителем і учнем, а також у прагненні створити психологічно безпечне освітнє середовище [3].

Не менш важливою є й думка Сковороди про те, що освіта повинна допомагати людині бути щасливою та жити у злагоді зі своїм внутрішнім світом. У сучасному освітньому дискурсі ця ідея набуває особливого значення, оскільки школа сьогодні має дбати не лише про академічні результати учнів, а й про їхній емоційний добробут, психологічне здоров'я та гармонійний розвиток особистості.

Ще одне надзвичайно важливе поняття у спадщині Сковороди – «сродна праця». Мислитель вважав, що людина буде щасливою лише тоді, коли займається справою, яка відповідає її природним здібностям. Якщо дитина має нахил до творчості, не варто силоміць робити з неї математика. Якщо має аналітичний склад мислення – потрібно розвивати саме цей потенціал. У сучасному освітньому просторі ця ідея проявляється через профільне навчання, вибіркові дисципліни, профорієнтацію та кар'єрне консультування.

Профільне навчання – це організація старшої школи або освітньої програми так, щоб учень міг поглиблено вивчати ті предмети, які найбільше відповідають його майбутнім планам і здібностям. Профорієнтація, у свою чергу, допомагає молодій людині усвідомлено обрати професійний шлях. Отже, ідея XVIII століття сьогодні стала важливим елементом сучасної освітньої політики.

Не менш значущим у педагогіці Сковороди було моральне виховання. Він переконував, що знання без чесності, справедливості й доброти не роблять людину кращою. І сьогодні ця теза не втратила сили. Ми дедалі частіше говоримо про ціннісну освіту, яка формує не лише інтелект, а й характер людини. Сучасна школа повинна навчати відповідальності, поваги до інших, уміння співпрацювати, допомагати, приймати етичні рішення. Саме тому в освітньому просторі активно розвивається громадянська освіта.

Громадянська освіта – це напрям навчання, що формує активного, відповідального громадянина, який знає свої права, поважає права інших, бере участь у житті громади та держави. В українських реаліях це має особливе значення, адже школа сьогодні виконує не лише освітню, а й важливу суспільну місію [2].

Поряд зі Сковородою важливим представником української інтелектуальної думки XVIII століття був Яків Козельський. Він належав до покоління мислителів, які вірили в силу науки, освіти та людського розуму. Для нього освічена людина – це не просто носій знань, а особистість, здатна мислити самостійно й діяти на благо суспільства [1]. Саме тут ми виходимо на поняття критичного мислення, яке сьогодні є одним із ключових у сучасній педагогіці. Критичне мислення означає здатність аналізувати інформацію, ставити запитання, перевіряти факти, бачити різні точки зору та робити обґрунтовані висновки. У добу соціальних мереж, інформаційних маніпуляцій та надлишку даних це одна з найнеобхідніших компетентностей сучасної людини. Фактично те, про що говорили просвітники XVIII століття як про силу розуму, сьогодні реалізується через нові освітні технології розвитку мислення.

Ще одним важливим сучасним поняттям є компетентнісний підхід. Його сутність полягає в тому, що школа повинна формувати не лише знання з предметів, а здатність застосовувати ці знання у реальному житті. Якщо учень вивчив правила, але не може вирішити життєву проблему, цього недостатньо. Компетентність поєднує знання, уміння, досвід, цінності та готовність діяти. Саме тому сучасна освіта орієнтується на комунікацію, співпрацю, підприємливість, відповідальність, цифрову грамотність. У цьому сенсі ідеї Сковороди та Козельського випереджали свій час, бо вони також говорили про практичну цінність освіти [1].

Сьогодні багато уваги приділяється педагогіці партнерства. Це модель взаємодії, за якої учитель, учень і батьки не протистоять одне одному, а співпрацюють. Учитель перестає бути лише контролером, а стає наставником, організатором, радником. Учень перестає бути пасивним слухачем і стає активним

учасником освітнього процесу. Батьки стають партнерами школи. Такий підхід неможливий без взаємної поваги й довіри, а це і є справжня гуманістична основа освіти.

Окремо слід сказати про інклюзивну освіту. Це система, у якій кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, особливостей розвитку чи соціального становища, має право навчатися в якісному освітньому середовищі [2]. Інклюзія означає не лише фізичну присутність дитини у класі, а створення умов для її повноцінного розвитку. У ширшому значенні це культура прийняття різноманітності. І хоча сам термін новий, його ціннісна основа цілком відповідає гуманістичним ідеям минулого – повазі до людини та визнанню її унікальності.

Сучасний освітній дискурс неможливо уявити без цифровізації. Онлайн-платформи, електронні журнали, дистанційне навчання, штучний інтелект уже стали частиною освітнього життя. Проте важливо пам'ятати: технології самі по собі не роблять освіту якісною. Вони лише інструмент. Якщо у центрі не буде людини, жодна цифрова система не забезпечить справжнього розвитку. Саме тому гуманістична спадщина XVIII століття сьогодні звучить особливо переконливо: школа майбутнього має бути технологічною, але людиною [2].

Отже, гуманістичні ідеї української педагогіки XVIII століття не залишилися лише сторінкою історії. Вони живуть у сучасних підходах до освіти, у прагненні бачити в дитині особистість, у повазі до її гідності, у розвитку свободи мислення, відповідальності та внутрішнього потенціалу. Григорій Сковорода навчив нас шукати покликання й жити в злагоді з собою, а Яків Козельський наголошував на силі розуму й суспільній користі знань. Саме тому звернення до їхньої спадщини допомагає нам будувати сучасну українську освіту не лише ефективною, а й по-справжньому людиною.

Література

1. Гуманістичні ідеї Якова Козельського. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/resursi/133-lingafonni-kabinet-copy> (дата звернення: 30.03.2026).
2. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.04.2026)
3. Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора: колект. наук. монографія за заг. та наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик ; редкол. : В. В. Зелюк, М. О. Кириченко, В. В. Пилипенко, З. В. Рябова та ін. Полтава; Київ: ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2023. 542 с.



УДК 159.923-053.6

ПЕРЕДУМОВИ ТА ФАКТОРИ ВИНИКНЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Москвічова Анастасія, 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 здійснено теоретичний аналіз поняття екзистенційної кризи через розгляд типів екзистенційної тривоги, а також визначено основні передумови та чинники, що провокують виникнення екзистенційної кризи в підлітковому віці.

Ключові слова: екзистенційна криза, екзистенційні заданості, екзистенційна тривога, підлітковий вік.

Екзистенційні питання в психології викликають постійний інтерес, адже дають можливість глибоко дослідити внутрішні процеси людини на фундаментальному рівні. Особливої ж важливості дослідження екзистенційних питань, і, зокрема, екзистенційної кризи, набуває в період глобальних потрясінь, воєн та невизначеності, адже люди вимушено стикаються з феноменами, які оголюють ґрунтовні, але раніше менш помітні, шари буття – смерть, відсутність реальних опор тощо. Однак, є особливий вік в житті людини, коли ці шари настільки ж доступні для безпосереднього сприйняття щодня, як і в часи глобальних змін. Це – підлітковий вік. В цьому віці екзистенційні питання набувають особливої значущості, адже, життя підлітка характеризується змінами, які зіштовхують його з необхідністю шукати нові сенси та

нові способи справлятися з раніше невідомими викликами. Втім, більшість досліджень щодо екзистенційної кризи зосереджені на дорослих вибірках, у той час як дослідження цього феномену у підлітковому віці доволі фрагментовані і часто стосуються окремих аспектів, як-от самотності чи ідентичності. У зв'язку з цим постає необхідність у розгляді екзистенційної кризи, як цілісного явища, що є невід'ємним супутником підліткового віку.

Теоретичний огляд поняття екзистенційної кризи. Поняття екзистенційної кризи в психології тісно пов'язане з поняттям екзистенційної тривоги. Роздуми про тривогу в екзистенційній площині знаходимо у Серена К'єркегора вже у 1844 році. Він визначає тривогу (з датської *Angest*, на противагу страху – *Frygt*, що пов'язаний із чимось визначеним) як дійсність свободи як можливості можливостей [4]. К'єркегор порівнює цю первинну тривогу із запамороченням, коли людина дивиться у прірву. Причина цього запаморочення криється як у прірві, так і у самому погляді. Це запаморочення перед свободою [16]. Тобто така тривога не є патологією, але частиною людського життя. Втім, як зазначив Еріх Фромм, люди радше підкоряться тирану, аніж оберуть свободу, адже обирати серед безлічі можливостей означає взяти на себе відповідальність за свій вибір [10, с. 140–178]. С. К'єркегор, а пізніше М. Гайдеггер [13, с. 325–335] та П. Тілліх [22, с. 51–63], також звертали увагу на провину, яка виникає в людини, коли вона не може реалізувати свій автентичний потенціал. Однак, свобода та провинна – не єдине джерело тривоги. Еріх Фромм розмірковував про ізоляцію – базову людську самотність – як джерело великого страху, що спонукає людину шукати прихисток у стосунках з іншими людьми або ідеями [10, с. 19–39]. В. Франкл наголошував на тому, що відсутність сенсу, задля якого можна жити, є чинником, що призводить до так званого екзистенційного вакуума – внутрішньої порожнечі [9, с. 111–113]. У теорії управління страхом (*Terror Management Theory*) наголошується на страху смерті як визначальному. Цей страх спонукає до формування почуття власної гідності, яке є захистом проти усвідомлення власної смертності [12, с. 189–212], та культурних світоглядів, які дають відчуття сенсу, цілі та надії перевершити смерть [20, с. 3–24]. Зрештою, Ірвін Ялом виділяє чотири екзистенційні заданості – свобода, ізоляція, безсенсовність та смерть – зіткнення (свідоме чи несвідоме) з якими може призводити до екзистенційної тривоги [24, с. 5–9]. В експериментальній екзистенційній психології продовжується дослідження екзистенційних питань, і наголошується на тому, що список екзистенційних проблем, описаних І. Яломом не є вичерпним. Тут додатково вивчають питання зв'язку людини з природою, питання ідентичності, духовності, краси, ностальгії тощо [11, с. 7].

Розуміючи багатомірність екзистенційної тривоги, можна визначити поняття екзистенційної кризи як пошук способів відповісти на той чи інший тип тривоги. Карл Ясперс зазначає, що екзистенційна криза виникає при зустрічі з «граничними ситуаціями», які викидають людину з автоматизма існування та відкривають *Existenz* – справжнє автентичне «Я» [14, с. 177–218]. Бьюдженталь вважав, що екзистенційна криза виникає, коли попередньо вибудовані захисти проти екзистенційної тривоги перестають працювати і людина безпосередньо стикається з екзистенційним виміром, допоки не побудує нові захисти [3, с. 283–310]. Водночас, в екзистенційній психотерапії побуває думка про те, що сама втеча від екзистенційної тривоги та побудова невротичних захистів призводять до екзистенційної кризи, тоді як усвідомлення та свідомо зустріч з екзистенційним виміром не лише виводять людину з кризи, але й дають можливість для більш наповненого сенсом життя [24, с. 110–117; 2, с. 57–76]. Отже, екзистенційна криза – не лише випробування, а й можливість. З давньогрецької *κρίσις* походить від дієслова *κρίνω*, що означає приймати рішення, розділяти, судити. Тобто, це можливість прийняти нові рішення, маючи безпосередній контакт з екзистенційним виміром.

Підлітковий вік через призму екзистенційного виміру. На фізіологічному рівні підліток переживає значні зміни гормональної системи та мозкових функцій. Статеве дозрівання призводить до видимих метаморфоз, які можуть призводити до психологічного дискомфорту, зацикленості на зовнішньому вигляді та відчуження від власного тіла. Активний розвиток префронтальної кори робить можливим складне абстрактне мислення та розуміння альтернатив при прийнятті рішень [17, с. 245–261]. Однак, префронтальна кора ще розвинена не повністю, і цей фактор у поєднанні з уже зрілою лімбічною системою призводить до складнощів у контролі імпульсів та до ризикованої поведінки [21, с. 78–106]. В емоційно значущих ситуаціях лімбічна система бере гору над префронтальною системою контролю. Іншими словами, коли в емоційному контексті приймається неправильне рішення, підліток, можливо, і розуміє, що це неправильно, але значущість емоційного контексту спонукає його до поведінки, яка суперечить оптимальній дії [5, с. 111–126]. Тобто, на екзистенційному рівні, підліток може стикатися з тим, що через брак саморегуляції, його дії не завжди відповідають його цінностям, уявленням про те, що є правильним. Через це, його зіткнення із множинністю виборів, тобто зі свободою як заданістю, може супроводжуватись підвищеною тривогою та провинною.

Здатність до абстрактного мислення створює передумови для осмислення екзистенційних питань. За термінологією Е. Еріксона підліток переходить на етап необхідності вирішення конфлікту між рольовою плутаниною та формуванням власної ідентичності [8, с. 128–135]. Він має відповісти на питання «Хто я?», «Що для мене важливо?», «Ким я хочу бути?». Це активний процес формування власної етики, власних цінностей та переконань. Еріксон звертає увагу на два ризики в цей період – з одного боку, на ризик призначеної ідентичності, коли підліток не формує власне «Я», а спирається на призначені батьками норми та цінності, з іншого боку, на ризик фанатизму, коли підліток, відторгаючи батьківські сенси пристає до ціннісної системи зовнішньої групи, яку може відстоювати ніби свою власну, при цьому не формуючи власну ідентичність [8, с. 165–169].

Ще однією особливістю підліткового віку є егоцентризм, пов'язаний з тим, що підліток надає надвеликої значущості своїм власним думкам [6, с. 171–174]. Це відбувається допоки підліток не прийме на себе дорослу роль, щоб перевірити межі власних можливостей. Девід Елкінд, розширюючи тему підліткового егоцентризму, наголошував на тому, що підліткам важко відрізнити думки інших від своїх власних, і вони вважають, що оточуючі так само зачаровані їхньою поведінкою та зовнішністю [7]. Він увів поняття уявної аудиторії, яка за уявленнями підлітка настільки ж стурбована його виглядом як і він сам. Елкінд вважав, що уявна аудиторія сприяла самосвідомості, яка виникла в ранньому підлітковому віці [18, с. 441]. В системі екзистенційного аналізу, феномен підліткового егоцентризму можна співвіднести з низьким рівнем самодистанціювання, тобто складністю відійти на крок від своїх емоцій, думок та реакцій та поглянути на них з певної внутрішньої позиції.

Важливою сферою для підліткового розвитку є стосунки з іншими. Підлітки відмежовуються від батьків, щоб відчути дистанцію для формування власних сенсів, що призводить до все більшого відчуття ізоляції. З батьками та іншими дорослими часто виникає конфлікт пов'язаний з боротьбою за владу. Підліток намагається сепаруватися від зовнішнього джерела влади, щоб відшукати це джерело в самому собі [8, с. 128–135].

Тікаючи від тривоги ізоляції та безсенсовності, спричинених сепаруванням від батьківських сенсів, підлітки шукають дотичності до групи однолітків. Важливим стає отримати визнання та авторитет у групі. В цих стосунках їм доводиться балансувати між двома полюсами – ізоляцією та конформністю [15]. Рівень когнітивної емпатії, тобто можливість ставити себе на місце іншого [19], в ранньому підлітковому віці ще не високий і починає зростати з 13 років у дівчат та з 15 років у хлопців [23]. Брак когнітивної емпатії може призводити до конфліктів та складнощів у вирішенні соціальних проблем. В термінології екзистенційного аналізу, це явище можна співвіднести з низьким рівнем самотрансценденції, тобто здатності рухатися від себе до інших людей до світу навколо, виходячи за межі власних інтересів та потреб.

Зрештою, в підлітковому віці з'являється чітке усвідомлення скінченності свого життя. Емоційна реакція підлітків на усвідомлення смерті може мати три різні напрямки: нейтральне прийняття, прийняття через наближення та прийняття через втечу. Особи з нейтральним прийняттям зосереджуються насамперед на тому, щоб прожити вартісне життя. Прийняття через наближення базується на переконанні про щасливе життя після смерті. Прийняття через втечу – погляд на смерть як на бажану альтернативу болю та стражданням, яких зазнає людина протягом життя [1, с. 1391]. Тобто з екзистенційної точки зору підлітки активно будують захисти проти тривоги смерті. Оскільки тема смерті в суспільстві здебільшого ігнорується, підліток часто залишається сам на сам зі своїми переживаннями без можливості вповні відрефлексувати цю тему.

Отже, підлітковому віку притаманні характеристики, які роблять його особливо вразливим для екзистенційної кризи. Підліток змінюється фізично, у сфері мотивації, власних сенсів, сприйняття та поведінки, що може супроводжуватися екзистенційною тривогою, пов'язаною із усвідомленням смертності, необхідністю брати на себе відповідальність за свій вибір, відчуттям, що його ніхто не розуміє, та втратою сенсів. Зіткнення з цими заданостями, в свою чергу, може призводити до екзистенційної кризи, до пошуку нових сенсів, прийняття нових рішень та формування нової ідентичності. Розуміння цих процесів, а також подальше дослідження особливостей проявів екзистенційної кризи в цій віковій групі, дає можливість запропонувати підліткам релевантну психологічну підтримку, яка допоможе їм в усвідомленні змін та пошуку конструктивних внутрішніх рішень.

Література

1. Benzekri A., Morris-Perez P. How do adolescents consider life and death? A cognition-to-action framework for suicide prevention. *Development and Psychopathology*. 2025. Vol. 37. P. 1387–1404. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579424001160>

2. Bugental J. F. T. *Psychotherapy and Process : The Fundamentals of an Existential-Humanistic Approach*. Reading : Addison-Wesley, 1978. 246 p.
3. Bugental J. F. T. *The Search for Authenticity : An Existential-Analytic Approach to Psychotherapy*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1965. 477 p.
4. Cameron E. The Ethical Paradox in Kierkegaard's Concept of Anxiety. COLLOQUY text theory critique. 2007. Vol. 13. URL: https://bridges.monash.edu/articles/journal_contribution/The_Ethical_Paradox_in_Kierkegaard_s_Concept_of_Anxiety/5002049 (дата звернення: 30.04.2026).
5. Casey B. J., Jones R. M., Hare T. A. The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. Vol. 1124. P. 111–126. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
6. Crain W. *Theories of Development : Concepts and Applications*. 5th ed. Upper Saddle River : Pearson Prentice Hall, 2005. 416 p.
7. Elkind D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*. 1967. Vol. 38, No. 4. P. 1025–1034. DOI: <https://doi.org/10.2307/1127100>
8. Erikson E. H. *Identity : Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
9. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. New York : Washington Square Press, 1984. 220 p.
10. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York : Farrar & Rinehart, 1941. 305 p.
11. Greenberg J., Koole S. L., Pyszczynski T. (Eds.). *Handbook of Experimental Existential Psychology*. New York : Guilford Press, 2004. 528 p.
12. Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S. The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. Public self and private self / ed. by R. F. Baumeister. New York : Springer-Verlag, 1986. P. 189–212.
13. Heidegger M. *Being and Time* / transl. by J. MacQuarrie, E. Robinson. New York : Harper & Row, 1962. 589 p.
14. Jaspers K. *Philosophy*. Vol. 2 : *Existential Elucidation* / transl. by E. B. Ashton. Chicago : University of Chicago Press, 1970. 455 p.
15. Maxwell M. J., Gayle S. Counseling adolescent existential issues. *VISTAS Online : Ideas and Research You Can Use*. 2013. Article 36. URL: <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/counseling-adolescent-existential-issues.pdf> (дата звернення: 01.05.2026).
16. Peters M. A. Anxieties of Knowing. *Educational Philosophy and Theory*. 2014. Vol. 46, No. 10. P. 1093–1097. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.851343>
17. Piaget J., Inhelder B. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* / transl. by A. Parsons, S. Milgram. New York : Basic Books, 1958. 356 p.
18. Schwartz P. D., Maynard A. M., Uzelac S. M. Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*. 2008. Vol. 43, No. 171. P. 441–448.
19. Shamay-Tsoory S. G. The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*. 2011. Vol. 17, No. 1. P. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/1073858410379268>
20. Solomon S., Greenberg J., Pyszczynski T. *The Worm at the Core : On the Role of Death in Life*. New York : Random House, 2015. 274 p.
21. Steinberg L. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28, No. 1. P. 78–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
22. Tillich P. *The Courage to Be*. New Haven : Yale University Press, 1952. 197 p.
23. Van der Graaff J., Branje S., De Wied M., Hawk S., Van Lier P., Meeus W. Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*. 2014. Vol. 50, No. 3. P. 881–888. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034325>
24. Yalom I. D. *Existential Psychotherapy*. New York : Basic Books, 1980. 544 p.



УДК 159.923-055.2:316.4

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОРΟΣЛИХ ЖІНОК У СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Неронська Неллі, 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 проаналізовано особливості психологічного благополуччя дорослих жінок на різних етапах дорослості в ситуації невизначеності. Проаналізовано категоріальний апарат феноменів «психологічне благополуччя» та «ситуація невизначеності» в широкому психологічному контексті. Представлено результати емпіричного дослідження, що охопило вибірку з 60 жінок. Висвітлено результати порівняльного аналізу показників тривожності, суб'єктивного контролю та копінг-ресурсів респонденток періоду ранньої (22-39 років) та середньої (40-60 років) дорослості. Обґрунтовано «феномен неочікуваної стійкості» жінок 40-60 років, які попри високу тривожність зберігають високий рівень внутрішньої гармонії. Визначено роль інтернального локусу контролю та фізичного ресурсу як стратегії «заземлення» для підтримки благополуччя.

Ключові слова: психологічне благополуччя, ситуація невизначеності, дорослі жінки, тривожність, локус контролю, копінг-ресурси, «феномен неочікуваної стійкості».

Постановка проблеми. Сучасний стан українського суспільства характеризується динамічними змінами, які роблять ситуацією невизначеності, зумовленою повномасштабною війною та руйнацією звичних життєвих орієнтирів, невід'ємним атрибутом людського буття [9]. Невизначеність сьогодні виявляється у дефіциті інформації, непередбачуваності соціальних процесів та руйнації звичних життєвих орієнтирів [5; 2; 19; 12]. Хоча воєнний стан в Україні надав цій проблемі екстремального забарвлення, невизначеність як така охоплює професійну сферу, міжособистісні стосунки та особистісне майбутнє кожної людини [6; 16].

У таких умовах найбільш вразливою та водночас ресурсною категорією виступають жінки періоду середньої дорослості (40–60 років), які несуть відповідальність за підтримку родини та професійну стабільність. Ситуація невизначеності стає для них екзистенційним викликом, що зачіпає базові рівні безпеки та ідентичності [4; 14]. Вивчення механізмів, що дозволяють жінкам зберігати внутрішню гармонію «всупереч» зовнішньому хаосу, є критично важливим для сучасної клінічної та практичної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічне благополуччя розглядається в науці як багатокomпонентний феномен оптимального функціонування особистості [22]. Евдемоністичний підхід К. Ріфф виділяє шість базових компонентів благополуччя: самоприйняття, автономію, позитивні стосунки, управління середовищем, наявність життєвих цілей та особистісний ріст [10]. Вітчизняні дослідники, зокрема Л. Сердюк, наголошують на важливості самодетермінації та реалізації внутрішнього потенціалу як основи стійкості [13].

Ситуація невизначеності в психології трактується як стан незавершеності пізнання та багатозначності смислів. М. Папуча визначає її характеристики через новизну, суперечливість, непередбачуваність та неконтрольованість [9]. При цьому невизначеність може виступати не лише як деструктивний чинник (дистрес, криза), а й як конструктивний виклик, що відкриває простір для суб'єктності та творчості. Т. Титаренко підкреслює, що благополуччя в таких умовах є готовністю особистості до відповідального життєтворення в непередбачуваних умовах [17].

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей психологічного благополуччя жінок ранньої та середньої дорослості у ситуації невизначеності, а також виявлення внутрішніх механізмів їхньої адаптації.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети було проведено емпіричне дослідження на вибірці з 60 жінок Ніжинської громади, розподілених відповідно до вікової періодизації Грейс Крайг: 16 респонденток віком 22–39 років, що відповідає періоду ранньої дорослості, та 44 респондентки віком 40–60 років періоду середньої дорослості [23]. Такий розподіл дозволив порівняти особливості психологічного благополуччя жінок на етапі активного становлення та професійної реалізації з показниками жінок,

які перебувають на етапі зрілості та переосмислення життєвих цілей. Для цього використовувались такі методики: шкала тривожності Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна [20], методика дослідження психологічного благополуччя особистості С. Забаровської та О. Кресан [3], методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера [1] та ресурсно-орієнтована модель BASIC Ph (М. Лахада) в адаптованій українській версії [15, 11].

Першим етапом аналізу стало вивчення емоційного стану респонденток, оскільки саме тривожність виступає первинним індикатором реакції особистості на дефіцит визначеності. Математично за допомогою U-критерію Манна-Вітні ($p < 0,0001$) було доведено, що жінки 40-60 років перебувають у стані значно вищого психоемоційного напруження [21]. Рис. 1 дозволяє візуалізувати, наскільки ці жінки переживають стрес як рису особистості, або як реакцію на невизначеність. Спостерігається чітка залежність рівня тривожності від віку респонденток. Для порівняння, у жінок 22-39 років високий рівень реактивної тривожності зафіксовано лише у 6,3 % опитаних, у жінок 40–60 років цей показник перевищує у 8 разів і становить 54,6 %. Також, жінки періоду середньої дорослості мають значно вищий рівень особистісної тривожності (56,8%), що майже втричі перевищує показники жінок періоду ранньої дорослості (18,7 %). Математичне підтвердження виявленого розриву в рівнях особистісної тривожності (ОТ) між жінками періоду середньої дорослості (середній ранг 36,4) та ранньої дорослості (середній ранг 14,4) було отримано за допомогою U-критерію Манна-Вітні. Отримане емпіричне значення ($U_{\text{емп}}=94,5$) при критичних значеннях $U_{0,01}=213,0$ дозволяє стверджувати про статистичну значущість відмінностей на рівні $p < 0,0001$. Це доводить, що масштаб психоемоційного тиску на жінок 40-60 років у ситуації невизначеності є закономірно вищим, що вимагає від них значно більших вольових зусиль для збереження внутрішньої стабільності. Такий стан свідчить про глибоке виснаження ресурсів безпеки, що безпосередньо корелює з теоретичними положеннями про руйнацію «онтологічної захищеності» в ситуації тривалої невизначеності.

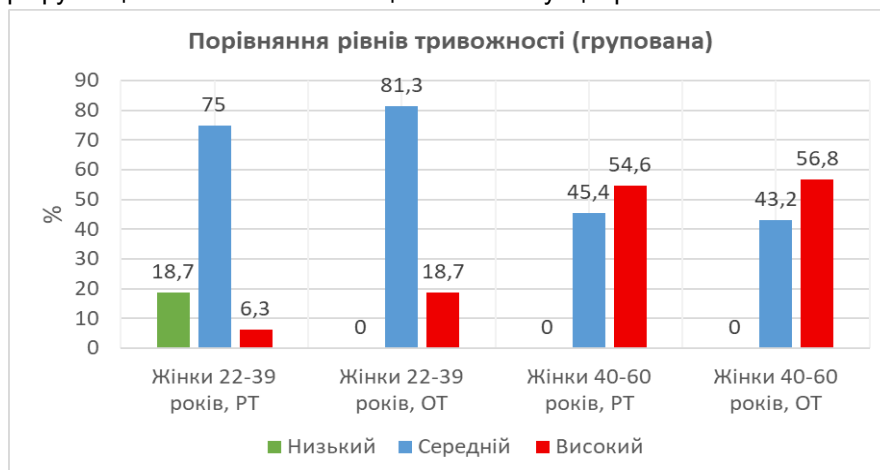


Рис. 1. Порівняння рівнів тривожності жінок за методикою Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна, (n=60)

Проте аналіз рівнів психологічного благополуччя жінок за методикою С. Забаровської та О. Кресан виявив неочікувану закономірність. Попри високу тривожність, 81,8 % жінок середньої дорослості зберігають високий рівень благополуччя. Важливою знахідкою стало те, що при порівнянні загального рівня психологічного благополуччя математична статистика не виявила значущих відмінностей ($U_{\text{емп}}=307,0$; $p=0,4593$). Близькість середніх рангів (31,5 у жінок 40-60 років проти 27,7 у жінок 22-39 років) математично підтверджує, що жінки середньої дорослості утримують ресурсну стійкість на рівні, співмірному з молодим поколінням, «всупереч» колосальному психоемоційному навантаженню. Цей феномен ми назвали «феноменом неочікуваної стійкості».

Якісний аналіз структури благополуччя (Рис. 2), дозволив виявити механізми цієї стійкості, попри загальну подібність профілів. Якщо благополуччя жінок ранньої дорослості тримається на внутрішньому оптимізмі (шкала «життєві цілі» – 3,75 балів) та здатності до радості (шкала «позитивні емоції» – 3,94 бала), то жінки середньої дорослості спираються на зовнішні опори: соціальну підтримку (3,59 балів) та сформовані протягом життя навички саморегуляції (2,59 балів), що дозволяє їм компенсувати емоційну напругу за рахунок соціальної інтеграції та життєвої витримки.



Рис. 2. Порівняльний профіль психологічного благополуччя жінок за шкалами за методикою С. Забаровської та О. Кресан, (n=60)

Ключовим фундаментом психологічного благополуччя жінок 40-60 років виявився інтернальний локус контролю. Кореляційний аналіз за Спірменом встановив лише для цієї групи значущий позитивний зв'язок між відчуттям власної відповідальності за життя та рівнем психологічного благополуччя ($r=0,438$; $p \leq 0,01$) [7]. Водночас, аналіз розкрив внутрішню «механіку» стійкості через порівняння з жінками 22-39 років: якщо у них благополуччя тотально залежить від рівня тривоги ($r=-0,938$), що свідчить про повну дезорганізацію їх стану під впливом стресу, то жінки середньої дорослості виявляють здатність частково дисоціювати свій внутрішній стан від зовнішнього стресу ($r=-0,515$). Водночас результати вказують на «хитку адаптацію» групи жінок середньої дорослості: майже кожна третя респондентка (29,5 %) має екстернальний локус контролю. Це свідчить про виражений дефіцит суб'єктності у частини цих жінок, які схильні приписувати події власного життя випадку чи долі, що в умовах тривалої невизначеності робить їхнє благополуччя вразливим до зовнішніх обставин.

Дослідження внутрішніх ресурсів стресостійкості жінок за моделлю BASIC Ph підтвердило специфічну стратегію групи жінок 40–60 років – «заземлення» через фізичний ресурс (19,07 бала). Як наочно демонструє порівняльний профіль копінг-ресурсів (Рис. 3), в умовах хаосу вони частіше використовують рутинну працю, прибирання чи фізичну активність як дієвий спосіб зняття напруження та відновлення контролю над ситуацією, ніж група жінок 22–39 років. Цікаво, що математична перевірка за всіма шістьма каналами моделі BASIC Ph не виявила статистично значущих відмінностей між групами ($p > 0,05$ за всіма показниками). Це вказує на те, що ресурсна стійкість дорослих жінок має системний, а не поодинокий характер: жоден окремий канал (когнітивний чи фізичний) не є самодостатнім без загальної внутрішньої установки на саморегуляцію та інтернальність. Порівняння груп виявило тривожну тенденцію – суттєве виснаження майже всіх ресурсних каналів у жінок 40-60 років. Виявлена структура пояснює механізм «хиткої адаптації»: ці жінки зберігають контроль лише за рахунок вольових зусиль та рутини, тоді як внутрішні джерела відновлення (мрії, спілкування, віра) поступово виснажуються.



Рис. 3. Порівняльний профіль копінг-ресурсів жінок за методикою BASIC Ph, (n=60)

На завершення аналізу варто відмітити виявлений нами дисонанс між отриманими результатами та даними Н. Тишкевич (2024), яка вивчала особливості психологічного здоров'я 50 підлітків у ситуації невизначеності в цій же області. Використовуючи методики К. Кейза та А. Фурмана, вона встановила, що у старших підлітків (14–15 років) ситуація невизначеності призводить до зростання тривожності (до 67 %), що автоматично спричиняє зниження показників благополуччя та адаптованості порівняно з молодшою групою (10–11 років). Тобто для підліткового віку висока тривога є руйнівним чинником, який призводить до стану «пригнічення». Натомість наші результати демонструють принципово іншу динаміку: жінки середньої дорослості (40–60 років), маючи критичний рівень тривоги, виявляють здатність утримувати благополуччя на високому рівні. Таке порівняння остаточно підтверджує нашу тезу про те, що сформована особистісна зрілість та життєвий досвід дорослих жінок виступають потужнішим компенсаторним ресурсом, ніж вікові особливості підлітків (14–15 років) чи жінок ранньої дорослості (22–39 років) [18].

Висновки. Психологічне благополуччя жінок середньої дорослості (40–60 років) у ситуації невизначеності, зокрема і воєнної, є результатом складного процесу «прагматичного виживання». Виявлений феномен стійкості доводить, що життєвий досвід та сформована суб'єктність (інтернальність) дозволяють цим жінкам утримувати ментальну цілісність в умовах критичного стресу. Виявлена «зона песимізму» щодо майбутнього та висока тривожність обґрунтовують необхідність розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на зміцнення суб'єктності та розширення ресурсних каналів самопомогі жінок цього віку.

Література

1. Герасімова Н. Є., Мукомел С. А. Основи психології. Практикум : навч. вид. пр. завд. Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2007. 220 с.
2. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2009. 199 с.
3. Забаровська С. М., Кресан О. Д. Методика дослідження психологічного благополуччя особистості. *Психологічний часопис*. 2021. т. 7, № 9(53), Київ. С. 99–107.
4. Зуєва А. О. Суб'єктивне відчуття благополуччя і прийняття вікових змін. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. Костюка НАПН України. т. XI. Вип. 16. 2017. С. 43–51.
5. Іванчихіна К. О., Милославська О. В. Феномен невизначеності у психології. *Особистість, суспільство, закон*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2019. С. 56–59.
6. Калашнікова Л. В. Співвідношення понять «невизначеність», «ризик», «виклик», «загроза», «небезпека» у контексті соціології безпеки життєдіяльності. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. 2017. Т. 20. № 5(145). С. 16–23.
7. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r -Спірмена) : веб-сайт. URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/spearmanr/> (дата звернення: 20.03.2026).
8. Загальна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
9. Папуча М. В. Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічний добробут особистості. *Слобожанський науковий вісник. Сер. Психологія. Наук. журнал*. 2024. Вип. 2. С. 37–41.
10. Пахоль Б. Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі і чинники. *Український психологічний журнал. Збірник наукових праць. / КНУ ім. Т. Шевченка*. Гол. ред. І. В. Данилюк. Київ, 2017. № 1(3). С. 80–103.
11. Ресурсоорієнтована модель стресодолавання BASIC Ph : веб-сайт. URL: <https://arpp.com.ua/articles/resursooriyentovana-model-stresodolannya-basic-ph/> (дата звернення: 16.03.2026).
12. Рождественський А. Ю. Категоріальний статус невизначеності в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інс-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. Вип. № 11. 2011. С. 746–754.
13. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія. / Л. З. Сердюк та ін. ; за ред. Л. З. Сердюк : Вид. В. Кундельська. Київ-Львів, 2021. 236 с.
14. Сингаївська І. В., Гура Г. Н. Психологічні особливості ухвалення рішень керівниками бізнесу в ситуації невизначеності. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Науковий журнал* No 2-3(29). Київ, 2023. С. 95–111. URL: <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/ojep/article/view/399> (дата звернення: 20.01.2026).
15. Сіренко Т., Кухарук О., Фроленкова О. Посібник з управління стресом та самопомогі. Київ, 2023. 69 с. URL: https://phc.org.ua/sites/default/files/users/user92/Posibnyk_Upravlinnya_Stresom_Sirenko.pdf (дата звернення: 16.03.2026).

16. Складарова Г. О. До питання про ситуації невизначеності мирного та воєнного часу. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3(75). С. 254–258. URL: <https://dspace.krok.edu.ua/server/api/core/bitstreams/abf9a11c-a045-4946-bb07-348653b1d38c/content> (дата звернення: 25.01.2026).
17. Титаренко Т. М. Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму. *Збірник наукових праць. Психологія: теорія і практика*. 2018. Вип. 1(1)'. С. 112–119.
18. Тишкевич Н. О. Особливості психологічного здоров'я підлітків в умовах невизначеності : кваліфік. роб. ... маг-ра : 053 Психологія. Ніжин, 2024. 98 с. URL: <https://lib.ndu.edu.ua/items/28710d44-54b3-4b6c-b8f5-b413d56b8776> (дата звернення: 22.03.2026).
19. Хілько С. О. Сутність і типи ситуацій невизначеності у професійній діяльності психологів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. Костюка НАПН України. 2016. Т. I. Вип. 45. С. 144–150.
20. Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна : веб-сайт. URL: https://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_temperamentu_i_kharakteru/_shkala_reaktivnoji_situativnoji_ta_osobistisnoji_trivozhnosti_ch_d_spilbergera_ju_l_khanina/13-1-0-67 (дата звернення: 16.03.2026).
21. U-критерій Манна-Вітні : веб-сайт. URL: https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/ (дата звернення: 20.03.2026).
22. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. *Chicago: Aldine Pub. Co.*, 1969. 320 p.
23. Grace J. Craig, Don Baucum. Human development. 9th-edition. Prentice Hall. Published by Upper Saddle River. 2001. 718 p. URL: https://archive.org/details/humandevelopment0000crai_i2y3 (дата звернення: 01.03.2026).



УДК 364.4-053.2:364.65-058.862

МАЛИЙ ГРУПОВИЙ БУДИНОК ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА ФОРМА ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИХОВАННЯ

Оводовська Віта, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету психології, педагогіки, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц **Останіна Н. С.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті розкрито особливості організації малого групового будинку як інноваційної альтернативи інституційним формам виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Акцентовано увагу на специфіці малого групового будинку як форми організації життєдіяльності дітей, що поєднує елементи сімейного виховання та професійного соціально-педагогічного супроводу. Представлено авторське бачення ролі форми МГБ у сучасній системі соціального захисту дітей в Україні.

Проаналізовано переваги й проблеми функціонування малих групових будинків у контексті реформування системи захисту прав дитини та процесів деінституціалізації.

Визначено перспективи подальшого розвитку малих групових будинків у системі альтернативних форм влаштування дітей в Україні.

Ключові слова: малий груповий будинок, інституційне виховання, деінституціалізація, дитячий будинок сімейного типу, соціальний супровід, діти-сироти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи соціального захисту дітей в Україні особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Тривалий час вітчизняна система базувалася переважно на інституційних формах догляду, що реалізовувалися через мережу інтернатних закладів. Проте результати як міжнародних, так і українських досліджень засвідчують, що інституційне виховання не забезпечує повноцінного розвитку дитини, зокрема у сфері емоційної прив'язаності, соціалізації та формування життєвих компетентностей. Саме тому в Україні активно впроваджується політика деінституціалізації, яка передбачає поступову відмову від закладів інтернатного типу та розвиток альтернативних, сімейно орієнтованих форм виховання.

Особливу увагу в сучасних умовах привертає малий груповий будинок як інноваційна форма організації життєдіяльності дітей, що поєднує елементи сімейного виховання та професійного соціально-педагогічного супроводу. Незважаючи на започаткування впровадження малих групових будинків в Україні, її наукове осмислення залишається недостатнім, що обумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика альтернативних форм виховання дітей широко представлена у працях українських науковців – Л. Зілковська, В. Кройтор, Л. Токарчук, О. Фуштей. Зокрема, значний внесок у дослідження сімейних форм виховання зробила Л. Токарчук, яка аналізує правові засади функціонування дитячих будинків сімейного типу та підкреслює їхню ефективність у забезпеченні прав дитини на виховання в сімейному середовищі [7, с. 66]. Варто відмітити, що в чинному законодавстві вже розроблені та діють механізми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених прав батьківського піклування, про те не завжди на практиці це дотримується.

Такого погляду дотримується О. Фуштей, яка розглядає соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу як ключову умову їх ефективного функціонування, наголошуючи на необхідності комплексної підтримки з боку держави та соціальних служб [8, с. 225]. Потрібно сказати, що дослідниця чітко проаналізувала та охарактеризувала відповідні завдання для соціального працівника на кожному із етапів розвитку дитячого будинку сімейного типу.

Проте поряд із зазначеною формою в Україні функціонують малі групові будинки (МГБ), діяльність яких на сучасному етапі нормативно закріплена чинним законодавством України [5]. Зокрема, примірне положення про малий груповий будинок, розглядає його як заклад соціального захисту, що призначений для тривалого (стаціонарного) проживання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, в тому числі дітей з інвалідністю, та осіб з їх числа в умовах, наближених до сімейних [5]. У працях С. Роенко малий груповий будинок розглядається як одна з новітніх форм соціального захисту дітей, яка поступово інтегрується в українську практику поряд із прийомними сім'ями та ДБСТ [6, с. 42–45].

Отже, попри наявність значної кількості наукових досліджень, малий груповий будинок як окрема форма влаштування дітей залишається недостатньо дослідженим і потребує подальшого теоретичного осмислення.

Метою статті є теоретичний аналіз переваг і недоліків малого групового будинку як альтернативної форми інституційного виховання, а також визначення перспектив його розвитку в Україні.

Виклад основного матеріалу. На відміну від сімейних форм виховання, малий груповий будинок функціонує як спеціалізована соціальна установа зі статусом юридичної особи. Його діяльність забезпечується штатним персоналом на чолі з директором, а фінансування здійснюється через місцеві бюджети або державні субвенції. Ключовою ознакою МГБ, що відрізняє його від інтернатних закладів, є обмежена наповнюваність: до 10 вихованців (або до 8 осіб у разі виховання дітей з інвалідністю) [5]. Заклад орієнтований на принцип територіальності, забезпечуючи дітям доступ до загальної інфраструктури громади (освітніх, медичних та дозвіллевих послуг) та сприяючи реінтеграції у біологічне сімейне оточення за умови відсутності загроз для безпеки дитини. Тобто, малий груповий будинок визначається як форма влаштування дітей, що передбачає проживання невеликої кількості вихованців (зазвичай до 10 осіб) у житловому приміщенні, максимально наближеному до сімейного середовища, де виховання та догляд забезпечуються професійно підготовленими вихователями. На відміну від інтернатних закладів, ця форма забезпечує індивідуалізований підхід до кожної дитини, стабільність міжособистісних взаємин та створення безпечного емоційного середовища. Малі групові будинки орієнтовані на виховання дітей, влаштування яких у сімейні форми на певному етапі виявилось неможливим, зокрема через складний стан їхнього здоров'я. Функціонування такого мікроінституційного закладу забезпечується кваліфікованим персоналом із застосуванням індивідуального підходу. Пріоритетну роль у системі підтримки відіграє наставник – закріплений за дитиною фахівець, який забезпечує психологічний супровід, формування довірчих відносин та комплексну підготовку вихованця до реінтеграції в сімейне середовище або до автономного дорослого життя. Відповідальність за дотримання прав, безпеку та фізичне благополуччя дітей покладається на адміністрацію та педагогічний склад закладу [1].

Порівняльний аналіз різних форм виховання дозволяє визначити специфіку малого групового будинку. Так, інтернатні заклади характеризуються формалізованістю виховного процесу, великою кількістю дітей та обмеженими можливостями для індивідуальної роботи. Натомість сімейні форми, такі як усиновлення, прийомна сім'я чи дитячий будинок сімейного типу, забезпечують максимально наближені до природних умови розвитку дитини. Однак вони не завжди можуть задовольнити потреби дітей із складним життєвим досвідом, травмами або особливими освітніми потребами. Саме в цьому контексті

малий груповий будинок виступає як проміжна модель, що поєднує переваги обох підходів. З одного боку, він забезпечує сімейну атмосферу, а з іншого – передбачає професійний підхід до організації виховного процесу. Як зазначає О. Фуштей, ефективність будь-якої форми влаштування дітей значною мірою залежить від якості соціального супроводу, що особливо актуально для малих групових будинків [8].

На нашу думку, соціально-педагогічний потенціал малого групового будинку полягає у можливості реалізації індивідуальних програм розвитку дитини, створенні умов для формування життєвих навичок особистості та її поступовій інтеграції в суспільство. Саме, завдяки невеликій кількості вихованців вихователь має можливість приділяти достатньо уваги кожній дитині, що сприяє формуванню довірливих стосунків та емоційної прив'язаності.

Важливою перевагою малого групового будинку є його гнучкість. На відміну від традиційних інтернатів форма МГБ може адаптуватися до індивідуальних потреб дітей, змінювати підходи до виховання та взаємодії з громадою. Крім того, вона дозволяє ефективно працювати з дітьми, які мають досвід психологічної травми, що особливо актуально в умовах воєнного стану.

Сучасні дослідники наголошують, що специфіка діяльності малого групового будинку полягає у забезпеченні безперервного цілодобового супроводу вихованців, що зумовлює необхідність уніфікації професійних підходів персоналу, суворого дотримання правил внутрішнього розпорядку та впровадження методичних рекомендацій, які регламентують взаємодію з дітьми в межах закладу [3, с. 55].

Разом з тим, впровадження малих групових будинків супроводжується низкою проблем. Серед них можна виділити недостатню нормативно-правову базу, обмежене фінансування, дефіцит кваліфікованих кадрів та ризик формалізації виховного процесу. Як підкреслює Л. Токарчук, ефективність будь-якої альтернативної форми виховання значною мірою залежить від чіткого правового регулювання та державної підтримки [7, с. 67].

Варто звернути увагу на неузгодженість між реформою деінституціалізації та реальною інфраструктурною готовністю громад. У багатьох територіальних громадах відсутнє належне ресурсне та інфраструктурне забезпечення для створення і функціонування малих групових будинків, що виявляється у дефіциті житлового фонду, недостатньому розвитку соціальних послуг, а також обмеженій доступності спеціалізованих освітніх і медичних установ. У результаті форма МГБ часто впроваджується формально або нерівномірно, що суперечить принципам доступності та рівності послуг.

Суттєвою проблемою є також відсутність чіткої моделі міжвідомчої взаємодії. Малий груповий будинок функціонує на перетині систем соціального захисту, освіти, охорони здоров'я та місцевого самоврядування. Проте на практиці ці структури часто діють фрагментарно, що ускладнює комплексний супровід дитини. Як підкреслюють українські дослідники соціальної роботи, ефективність будь-якої форми влаштування дітей залежить від узгодженості дій усіх суб'єктів [8].

Окремо слід виділити проблему професійного вигорання персоналу. Працівники малих групових будинків працюють у складних емоційно напружених умовах, особливо з дітьми, які мають травматичний досвід, порушення розвитку чи поведінкові труднощі. Відсутність системної психологічної підтримки та супервізії призводить до зниження якості надання послуг і високої плинності кадрів [1; 3].

Ще одним викликом є недостатній рівень підготовки фахівців саме до роботи в умовах малих групових будинків. На відміну від традиційних інтернатів або сімейних форм виховання, ця модель потребує специфічних компетентностей: травма-інформованого підходу, навичок роботи з малою групою, індивідуального планування розвитку дитини [3].

Важливою є й проблема соціальної стигматизації дітей, які виховуються в таких формах. Незважаючи на наближеність умов проживання до сімейного середовища, вихованці малих групових будинків нерідко сприймаються суспільством як «інтернатні діти», що негативно позначається на їхній самооцінці та процесі соціалізації. Така ситуація актуалізує необхідність посилення просвітницької роботи в територіальних громадах, зумовлену недостатньою поінформованістю населення щодо особливостей функціонування форми МГБ влаштування дітей. Не менш суттєвою є обмежена участь біологічної родини у житті дитини. У багатьох випадках зв'язок із рідними або не підтримується, або має формальний характер. Водночас сучасні підходи до соціальної роботи наголошують на важливості збереження сімейних зв'язків (за умов безпеки для дитини), що потребує додаткових ресурсів і професійної роботи [1; 3].

Також варто відзначити проблему оцінки ефективності діяльності малих групових будинків. В Україні наразі відсутня чітка система критеріїв та індикаторів, що забезпечувала б об'єктивне оцінювання результативності функціонування малих групових будинків, зокрема рівня соціалізації вихованців, їхньої готовності до самостійного життя та психологічного благополуччя. Вважаємо, що саме недостатня

озробленість механізмів оцінювання ускладнює ухвалення ефективних управлінських рішень і стримує поширення цієї практики. Тобто поки моніторинг ефективності функціонування таких форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на низькому рівні.

Отже, в умовах воєнного стану функціонування малих групових будинків супроводжується зростанням організаційних, соціально-психологічних і безпекових викликів, пов'язаних із ускладненням процесів влаштування дітей та підвищенням рівня їхньої травматизації. Як зазначають Ю. Белуга та Г. Грабовська, війна значно ускладнює процес влаштування дітей, підвищує рівень їх травматизації та створює додаткові ризики для стабільності таких форм догляду [2]. За таких умов особливої значущості набувають адаптація моделей діяльності малих групових будинків до кризових обставин, посилення системи психологічної підтримки вихованців і персоналу, а також забезпечення гнучких механізмів управління та міжвідомчої взаємодії.

Висновки і перспективи подальших досліджень На основі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що малий груповий будинок має значний потенціал у системі соціального захисту дітей, проте потребує подальшого розвитку та наукового обґрунтування. На відміну від традиційних підходів, які акцентують увагу переважно на сімейних формах виховання, доцільно розглядати малий груповий будинок як важливий елемент комплексної системи, що забезпечує поступовий перехід від інституційного догляду до сімейного середовища.

На нашу думку, малий груповий будинок доцільно розглядати не як альтернативу сімейному вихованню, а як проміжну адаптаційну форму влаштування дітей, які з об'єктивних причин не можуть бути негайно інтегровані в сімейні форми виховання. Такий підхід дозволяє мінімізувати ризики повторної травматизації дитини та забезпечити більш ефективну підготовку до самостійного життя.

Отже, малий груповий будинок виступає перспективною формою влаштування та виховання дітей, що узгоджується із сучасними напрямками розвитку соціальної політики й процесами деінституціалізації системи догляду за дітьми. Функціонування МГБ спрямоване на забезпечення більш сприятливих умов для соціалізації, особистісного розвитку та підготовки дітей до самостійного життя.

Серед перспектив подальших досліджень з даної проблеми варто відмітити пошук та вивчення практичного досвіду функціонування малих групових будинків в Україні, аналіз їх ефективності, а також у розробленні та впровадженні методичних рекомендацій щодо організації соціально-педагогічного супроводу малих групових будинків як перспективного напрямку розвитку альтернативних форм влаштування дітей.

Література

1. Андреева Г. Малий груповий будинок. Форма влаштування дітей-сиріт, альтернатива інтернату. URL: <https://deti.zp.ua/a.php?n=900053> (дата звернення: 22.04.2026).
2. Белуга Ю., Грабовська Г. Особливості влаштування дітей до дитячих будинків та прийомних сімей під час воєнного стану. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e40f47b5-93a0-4d80-9bbc-18ce37ed170a/content> (дата звернення: 12.04.2026).
3. Мороз О. Створення у малих групових будинках умов, наближених до сімейних. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 1. С. 52–58.
4. Поліщук В., Чічель О. Становлення малих групових будинків, як закладів соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28563/1/Chichel_Polishchuk.pdf (дата звернення: 11.04.2026).
5. Постанова кабінету міністрів України «Про затвердження Примірного положення про малий груповий будинок» від 31.10.2018 №926. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.04.2026).
6. Роечко С. Соціально-правовий захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020 р. Вип.1(4). С. 40–49.
7. Токарчук Л. Дитячий будинок сімейного типу: питання правового регулювання. *Правова держава*. №34. 2019. С.64-69.
8. Фуштей О. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип.2 (49). С. 223–227.



УДК 159.923.2-043.96:316.4

РЕСУРСНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВОМУ ПЕРІОДІ

Омельченко Вікторія, 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 здійснено теоретико-аналітичний розгляд проблеми ресурсного відновлення життєстійкості особистості в кризовому періоді. Розкрито сутність життєстійкості як динамічної здатності до адаптації в умовах пролонгованого стресу, проаналізовано структуру психологічних ресурсів та механізми їх актуалізації. Обґрунтовано роль внутрішньоособистісних і соціальних чинників у процесі подолання кризових переживань та відновлення психоемоційної рівноваги.

Ключові слова: життєстійкість, психологічні ресурси, кризовий період, ресурсне відновлення, стрес, копінг-стратегії, адаптація, посттравматичне зростання.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації супроводжуються зростанням кількості кризових подій, що безпосередньо впливають на психоемоційний стан особистості. Воєнні дії, вимушена міграція, економічна нестабільність, втрата соціальних зв'язків формують пролонгований стресовий фон, який виснажує адаптаційні можливості людини. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема збереження та відновлення життєстійкості як здатності особистості протистояти деструктивним впливам і підтримувати внутрішню рівновагу.

Кризовий період супроводжується не лише мобілізацією внутрішніх сил, а й значними ресурсними втратами. Саме тому науковий інтерес зміщується від вивчення стійкості як риси до аналізу процесів її ресурсного відновлення. Ефективність цього процесу визначає можливість особистості адаптуватися до нових умов життєдіяльності та зберігати психологічне благополуччя.

Особливої гостроти означена проблема набуває в сучасних реаліях України, де тривалий воєнний стан, соціальна напруженість і масові травматичні переживання населення створюють безпрецедентне навантаження на психіку людини. Значна частина громадян перебуває в умовах постійної небезпеки, втрати житла, роботи, близьких, що призводить до системного виснаження психологічних ресурсів. У зв'язку з цим питання ресурсного відновлення життєстійкості виходить за межі суто теоретичної проблематики та набуває вагомого практичного значення, оскільки пов'язане з необхідністю розроблення ефективних механізмів психологічної підтримки населення, збереження психічного здоров'я та відновлення соціального функціонування особистості в умовах війни та післякризового відновлення держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема життєстійкості активно досліджується у вітчизняній психологічній науці, особливо у контексті сучасних кризових викликів. У працях В. Панка розглядається система психологічної допомоги як ключовий ресурс підтримки особистості в умовах воєнного стресу, а також визначаються пріоритети психосоціальної роботи з населенням [2].

С. Сисоєва акцентує увагу на трансформації феномена життєстійкості в умовах війни, вводячи в науковий дискурс поняття антикрихкості як здатності особистості розвиватися через кризовий досвід [4]. У свою чергу, О. Яццина досліджує вплив психотравматичних подій на психічне здоров'я та підкреслює значення внутрішніх ресурсів у процесі подолання травматизації [5].

Питання організації психологічної підтримки в умовах кризи висвітлюють М. Слюсаревський та Л. Григоровська, які розглядають її як системний механізм відновлення адаптаційного потенціалу особистості [3]. Емпіричний вимір життєстійкості в умовах війни представлено у дослідженні О. Кокуна, де проаналізовано рівень стійкості населення та чинники, що впливають на здатність до відновлення [1].

Попри значну кількість досліджень, проблема ресурсного відновлення життєстійкості потребує подальшого теоретичного узагальнення. Особливої уваги потребує вивчення механізмів відновлення психологічних ресурсів в умовах воєнного стресу, масової травматизації населення та пролонгованої соціальної нестабільності.

Метою статті є теоретико-аналітичне дослідження особливостей ресурсного відновлення життєстійкості особистості в кризовому періоді, а також визначення ключових психологічних ресурсів і механізмів їхньої актуалізації.

Виклад основного матеріалу. У кризовий період відбувається суттєва трансформація умов життєдіяльності особистості, що супроводжується порушенням відчуття безпеки, стабільності та передбачуваності майбутнього. Тривалий вплив стресогенних чинників призводить до виснаження психологічних ресурсів, зниження адаптаційного потенціалу та ускладнення процесів саморегуляції. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема пошуку внутрішніх і зовнішніх ресурсів, здатних забезпечити відновлення психоемоційної рівноваги та ефективне функціонування людини в умовах кризи. Саме в цьому контексті актуалізується науковий інтерес до феномена життєстійкості як психологічного ресурсу подолання складних життєвих обставин.

Життєстійкість особистості в сучасній психології розглядається як інтегративна характеристика, що забезпечує здатність людини адаптуватися до складних життєвих обставин. Як зазначає С. Сисоева, життєстійкість відображає здатність особистості зберігати внутрішню цілісність і розвиватися в умовах кризових впливів [4]. Вона охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий рівні функціонування та проявляється у здатності зберігати внутрішню рівновагу навіть за умов інтенсивного стресу. Емпіричні дослідження О. Кокуна також підтверджують, що рівень життєстійкості пов'язаний зі здатністю особистості адаптуватися до тривалих стресових умов [1].

У кризовий період відбувається порушення звичних механізмів саморегуляції, що зумовлює необхідність ресурсного відновлення. Під ресурсами розуміють сукупність внутрішніх і зовнішніх можливостей, які забезпечують подолання труднощів. До внутрішніх ресурсів належать самооцінка, оптимізм, емоційна стабільність, смисложиттєві орієнтації, тоді як зовнішні ресурси представлені соціальною підтримкою, доступом до психологічної допомоги та безпечним середовищем. Як підкреслює В. Панок, організована система психологічної допомоги виступає важливим ресурсом підтримки особистості в умовах воєнного стресу [2], а психосоціальні практики, за висновками М. Слюсаревського та Л. Григоровської, сприяють відновленню адаптаційного потенціалу людини [3].

Важливу роль у відновленні життєстійкості відіграє психологічна підтримка. Як зазначає В. Панок, системна діяльність психологічних служб сприяє стабілізації емоційного стану та мобілізації ресурсів особистості [2]. Соціальне середовище виступає простором, у якому відбувається відновлення відчуття безпеки та довіри.

Окремого значення набуває процес смислотворення. У складних життєвих обставинах людина переосмислює власний досвід, що створює підґрунтя для особистісних трансформацій. С. Сисоева підкреслює, що кризовий досвід може виступати чинником розвитку, формуючи нові рівні психологічної стійкості [4].

Дослідження психотравматичних наслідків війни засвідчують, що ефективність відновлення залежить від здатності особистості використовувати адаптивні копінг-стратегії. На цьому наголошує О. Яццина, аналізуючи роль емоційної регуляції та підтримки оточення у подоланні травматизації [5].

Системний вимір ресурсного відновлення розкривається у дослідженнях М. Слюсаревського та Л. Григоровської, які розглядають психосоціальну підтримку як цілісний механізм підвищення адаптаційного потенціалу особистості в умовах кризи [3]. Науковці підкреслюють, що комплексні програми психологічної допомоги сприяють не лише зниженню рівня стресу, а й відновленню здатності людини до продуктивного соціального функціонування.

Емпіричне підтвердження ресурсної природи життєстійкості представлено у дослідженні О. Кокуна, результати якого засвідчують, що рівень стійкості населення прямо пов'язаний із наявністю внутрішніх ресурсів, соціальної підтримки та ефективних стратегій подолання стресу [1]. Це свідчить про те, що життєстійкість формується та відновлюється у процесі взаємодії особистості з соціальним середовищем і не є сталою психологічною характеристикою.

Отримані емпіричні дані дають підстави стверджувати, що здатність людини витримувати кризові навантаження значною мірою визначається не лише індивідуальними якостями, а й умовами її життєдіяльності. Зокрема, наявність підтримуючого соціального оточення, доступ до психологічної допомоги, відчуття включеності у спільноту виступають чинниками, що підсилюють адаптаційний потенціал особистості. Водночас дефіцит ресурсів, соціальна ізоляція та тривалий вплив стресогенних факторів можуть призводити до зниження рівня життєстійкості та ускладнювати процес психологічного відновлення.

У цьому контексті життєстійкість доцільно розглядати як динамічне утворення, що змінюється залежно від життєвих обставин, інтенсивності кризових подій та можливостей особистості залучати доступні ресурси. Відтак процес її відновлення потребує комплексного підходу, який поєднує розвиток внутрішніх психологічних можливостей із розширенням ресурсів соціального середовища.

Важливим компонентом ресурсного відновлення життєстійкості виступає соціальна підтримка, яка забезпечує зовнішню опору для особистості в умовах кризових подій. Підтримка з боку родини, друзів, професійного середовища або спільноти зменшує відчуття ізоляovanostі, сприяє емоційній стабілізації та допомагає людині ефективніше долати стресові ситуації. Соціальна взаємодія створює умови для обміну досвідом, отримання практичної допомоги та формування відчуття належності до спільноти, що позитивно впливає на психологічну стійкість особистості.

Водночас життєстійкість і соціальна підтримка перебувають у взаємозумовленому зв'язку. З одного боку, наявність підтримуючого соціального середовища підсилює здатність людини протистояти кризовим подіям і сприяє мобілізації її внутрішніх ресурсів. З іншого боку, особи з вищим рівнем життєстійкості здатні активніше використовувати соціальні ресурси, підтримувати конструктивні взаємини та звертатися по допомогу у складних ситуаціях. Таким чином, соціальна підтримка виступає важливим чинником формування та відновлення життєстійкості, а також створює умови для ефективної психологічної адаптації в умовах тривалих суспільних криз.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Отже, ресурсне відновлення життєстійкості особистості є складним багаторівневим процесом, що охоплює внутрішньоособистісні, міжособистісні та соціальні виміри. Кризовий період супроводжується виснаженням ресурсів, однак за умов наявності психологічної підтримки, смислотворення та адаптивних копінг-стратегій можливе не лише відновлення, а й особистісне зростання. Аналіз наукових джерел засвідчив, що ключовими чинниками відновлення виступають соціальна підтримка, доступ до психологічної допомоги, розвиток емоційної саморегуляції та формування нових життєвих смислів. Важливу роль відіграє також здатність особистості залучати наявні ресурси, трансформувати кризовий досвід у життєвий урок і вибудовувати нові адаптаційні стратегії поведінки. Це підтверджує, що життєстійкість не є сталою характеристикою, а формується у процесі взаємодії людини з соціальним середовищем і може цілеспрямовано розвиватися. У сучасних умовах українського суспільства проблема ресурсного відновлення життєстійкості набуває особливої практичної значущості, оскільки пов'язана з необхідністю збереження психічного здоров'я населення, підтримки соціальної активності та відновлення людського потенціалу в післякризовий період. Це зумовлює потребу у впровадженні комплексних програм психосоціальної допомоги, орієнтованих на різні вікові та соціальні групи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням цифрових інструментів підтримки життєстійкості, особливостей ресурсного відновлення різних соціальних груп, а також довготривалих наслідків пролонгованих кризових подій. Актуальним напрямом залишається розроблення та апробація психокорекційних програм, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій, зміцнення соціальної підтримки та формування стійких механізмів психологічної саморегуляції особистості.

Література

1. Kokun, O. M. (2022). Vseukrainske opytuvannia «Tvoia zhyttiistiikist v umovakh viiny»: Preprint. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 7, 15-37. <https://mpp-journal.com/index.php/journal/article/view/52>
2. Panok, V. H. (2022). Diialnist psykholohichnoi sluzhby ta Ukrainskoho naukovo-metodychnoho tsentru praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty v umovakh viiny: rezultaty, problemy, priorityty. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>
3. Sliusarevskiy, M., & Hryhorovska, L. (2022). Psykholohichna pidtrymka uchashnykiv osvithnoho protsesu v umovakh viiny. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>
4. Sysoieva, S. O. (2025). Krykist, stiikist, antykrykist: Yak viina formuie novi vyklyky u vykhovanni zhyttiistiikosti ditey ta molodi. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7224>
5. Yatsyna, O. (2022). Vplyv viiny na psykhykhe zdorovia: Oznaky travmatyzatsii psykiky ditey ta pidlitkiv. Naukovi perspektyvy, 7(25), 554–567. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-554-567](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567)



УДК 37.013.42:316.624-053.6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Омелюк Анастасія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – д-р філософії з освіти/педагогіки, доц. **Клименко Л. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті розкрито зміст, форми та методи соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у закладах освіти. Обґрунтовано, що профілактична робота з підлітками має будуватися як цілісна система, що поєднує діагностико-аналітичний, просвітницько-виховний, розвивальний, психокорекційний, соціально-підтримувальний, здоров'язбережувальний та організаційно-координаційний напрями. Визначено, що ефективність профілактики залежить від своєчасного виявлення ризиків, урахування індивідуальних особливостей підлітка, впливу сім'ї, групи однолітків, освітнього середовища та способу життя.

Ключові слова: девіантна поведінка, підлітки, соціально-педагогічна профілактика, заклад освіти, профілактична робота, корекційна робота, освітнє середовище.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підлітковий вік є періодом активного особистісного становлення, переосмислення соціальних норм, посилення значущості групи однолітків, пошуку самостійності й власної позиції. Саме тому в цей період зростає вразливість до негативних впливів, конфліктних ситуацій, ризикованої поведінки, порушення соціальних правил і норм. У закладах освіти такі прояви можуть виявлятися у складнощах міжособистісної взаємодії, зниженні освітньої мотивації, агресивних реакціях, порушенні дисципліни, уникненні відповідальності, негативному ставленні до педагогічних вимог або залученні до небажаного середовища.

Актуальність соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків зумовлена тим, що заклад освіти є одним із ключових просторів соціалізації дитини. Саме тут підліток щоденно взаємодіє з педагогами, ровесниками, нормами колективного життя, правилами поведінки й оцінюванням власних дій. Тому школа має не тільки реагувати на вже наявні порушення поведінки, а й створювати умови для раннього виявлення ризиків, підтримки особистісного розвитку, формування відповідальної поведінки та попередження поглиблення негативних проявів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема профілактики девіантної поведінки підлітків розглядається у працях дослідників з кількох позицій. Перший напрям пов'язаний із діагностикою, педагогічним моніторингом та раннім виявленням ризиків. Л. Моргай аналізує профілактику девіантної поведінки як послідовну діяльність, що охоплює спостереження, діагностику, прогнозування, корекцію та оцінювання результатів [4, с. 12–13]. Ю. Ліннік підкреслює, що корекційна робота має спиратися на попереднє вивчення рівня девіантності, причин її виникнення та індивідуальних особливостей підлітка [2, с. 210–212].

Другий напрям стосується просвітницько-виховної роботи. Л. Терещенко розглядає правову освіту, соціальну рекламу, метод «рівний-рівному», лекції та освітні програми як засоби профілактичного впливу [7, с. 9–10]. І. Парфанович акцентує увагу на роз'ясненні соціальних норм, наслідків девіантних дій, організації змістовного дозвілля та створенні умов для самореалізації підлітків [6].

Окрему групу становлять праці, у яких профілактика пов'язується з розвитком особистісних ресурсів і психокорекційною роботою. М. Мукан досліджує психокорекційну і психотренінгову роботу, спрямовану на розвиток відповідальності, самоконтролю, позитивного ставлення до себе та оточення [5, с. 105–106]. М. Мельничук довела значення адекватної самооцінки, самоприйняття та впевненості в собі для попередження девіантних проявів [3, с. 127–128]. Н. Берегова та А. Шеремет виокремлюють когнітивні, емоційно-вольові й поведінкові способи впливу (серед яких групова дискусія, рольове програвання, психогімнастика, ауторелаксація та тренінг із розв'язання проблем) [1, с. 134–135].

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування змісту, форм і методів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у закладі освіти розглядається нами як системна діяльність, спрямована на попередження поведінкових відхилень, своєчасне виявлення ризиків, підтримку особистісного розвитку, корекцію деструктивних проявів, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Її зміст не може зводитися до окремих бесід або дисциплінарних заходів, оскільки девіантна поведінка формується під впливом комплексу особистісних, сімейних, освітніх, групових і соціальних чинників.

Першим важливим напрямом виділяємо діагностико-аналітичну роботу. Її призначення полягає у виявленні ранніх проявів девіантної поведінки, причин ризикових дій, особливостей самооцінки, самоконтролю, ставлення до навчання, педагогічних вимог, колективу й однолітків. Л. Моргай підкреслює значення педагогічного моніторингу, який дає змогу простежити ставлення здобувачів освіти до освітньої та громадської діяльності, рівень сформованості моральних норм, емпатії, самоаналізу й культури поведінки [4, с. 12–13]. У цьому контексті діагностика є не формальною процедурою, а основою для вибору адекватної профілактичної стратегії.

Другий напрям охоплює просвітницько-виховну роботу. Вона передбачає формування у підлітків знань про соціальні, моральні й правові норми, усвідомлення наслідків власних дій, розвиток відповідального ставлення до себе та інших. Доцільними засобами тут є правопросвітницькі програми, тематичні заняття, соціальна реклама, бесіди, лекції, обговорення життєвих ситуацій, метод «рівний-рівному». Л. Терещенко розглядає такі форми інформування як важливий інструмент профілактичного впливу на підлітків [7, с. 9–11]. Водночас просвітницька робота буде результативною лише тоді, коли вона не обмежується передаванням інформації, а спонукає підлітка до особистого осмислення власної поведінки.

Третім напрямом є розвивальна робота. Її зміст пов'язаний із формуванням відповідальності, емпатії, асертивності, самоконтролю, навичок конструктивного спілкування, уміння розв'язувати конфлікти без агресії та уникати негативного тиску з боку однолітків. М. Мукан обґрунтовує значення психотренінгової роботи для розвитку відповідальності, самоконтролю та позитивного ставлення до себе й оточення [5, с. 105–106]. Натомість М. Мельничук акцентує увагу на формуванні адекватної самооцінки, самоприйняття та впевненості в собі [3, с. 127–128]. Отже, профілактика має бути зорієнтована не тільки на стримування небажаних дій, а й на розвиток внутрішніх ресурсів підлітка.

Четвертий напрям становить психокорекційна робота. Вона є особливо важливою у випадках, коли в поведінці підлітка вже простежуються стійкі труднощі саморегуляції, агресивні реакції, негативне самоставлення, тривожність, конфліктність або схильність до деструктивних моделей взаємодії. Н. Берегова та А. Шеремет наголошують на значенні вторинної профілактики, спрямованої на раннє виявлення негативних змін, і третинної профілактики, що попереджає поглиблення відхилень [1, с. 133–134]. До методів психокорекційної роботи належать самоаналіз, рефлексивні вправи, групова дискусія, рольове програвання, психогімнастика, ауторелаксація, когнітивно-поведінкові техніки, індивідуальна та групова корекційна робота.

Ю. Ліннік описує корекційну програму, що передбачає групову дискусію, самоаналіз, розвиток позитивної самооцінки, переосмислення проблемних ситуацій і формування навичок саморегуляції [2, с. 212–214]. Тому психокорекційна робота має бути цілеспрямованим впливом на установки, емоційні реакції та поведінкові стратегії підлітка.

Отже, форми соціально-педагогічної профілактики доцільно розглядати на трьох рівнях: індивідуальному, груповому та масовому. Індивідуальна форма передбачає консультації, корекційні бесіди, наставництво, індивідуальний супровід, роботу з особистими труднощами підлітка. Групова форма охоплює тренінги, дискусії, рольові заняття, вправи на розвиток емпатії, самоконтролю, навичок спілкування та конструктивного розв'язання конфліктів. Масова форма передбачає тематичні заходи, правопросвітницькі кампанії, профілактичні програми, заходи для учнів, батьків і педагогів.

І. Парфанович розглядає масову, групову та індивідуальну профілактичну роботу як взаємопов'язані рівні впливу [6]. Л. Моргай підкреслює доцільність використання форм, що відповідають віковим особливостям підлітків, зокрема пізнавальних і рольових ігор, фокусованого групового інтерв'ю та психологічного супроводу [4, с. 13–14].

Методи профілактичної роботи можна об'єднати в кілька груп. До діагностичних методів належать спостереження, анкетування, бесіда, моніторинг, вивчення ставлення до навчання, колективу, педагогічних вимог, аналіз рівня самооцінки, самоконтролю, моральних норм і шкільної адаптації. До інформаційно-просвітницьких методів належать правова освіта, лекції, соціальна реклама, освітні програми, роз'яснення норм і наслідків девіантних дій. До інтерактивних і розвивальних

методів належать тренінги, рольові ігри, групові дискусії, кейс-метод, проєктна діяльність, діалогові та ігрові технології. До корекційних методів належать самоаналіз, рефлексивні вправи, психогімнастика, ауторелаксація, когнітивно-поведінкові техніки, індивідуальна і групова корекційна робота. До соціально-підтримувальних методів належать робота з сім'єю, організація змістовного дозвілля, залучення громади, соціальних служб, педагогів і фахівців ювенальної превенції.

Подамо узагальнюючу таблицю форм та методів до компонентів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у закладах освіти (рис. 1).

Діагностико-аналітичний блок

- Форми: індивідуальне обстеження, моніторинг, психолого-педагогічний супровід.
- Методи: спостереження, анкетування, бесіда, аналіз поведінки, оцінювання самооцінки, самоконтролю, шкільної адаптації

Просвітницько-виховний блок

- Форми: лекції, тематичні заходи, бесіди, правопросвітницькі програми, робота з батьками
- Методи: правова освіта, соціальна реклама, роз'яснення норм, метод «рівний-рівному», інформаційні матеріали

Розвивальний блок

- Форми: тренінги, групові заняття, рольові ігри, вправи
- Методи: тренінгові методики, рольове програвання, групова дискусія, ігрові технології, проєктні методи

Психокорекційний блок

- Форми: індивідуальна і групова корекційна робота, програми психологічної підтримки
- Методи: самоаналіз, рефлексивні вправи, ауторелаксація, психогімнастика, когнітивно-поведінкові техніки, проблемно-орієнтоване тренування

Організаційно-координаційний блок

- Форми: командна робота фахівців, взаємодія школи, сім'ї, громади
- Методи: міжвідомча взаємодія, партнерство, планування, педагогічний консиліум, профілактичні програми

Рис. 1. Форми та методи до компонентів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у закладах освіти

Подана систематизація форм та методів свідчить, що профілактика девіантної поведінки підлітків має бути комплексною. Вона потребує участі не тільки соціального педагога чи практичного психолога, а й класного керівника, учителів, адміністрації закладу освіти, батьків, представників соціальних служб, громади та фахівців, які працюють із дітьми групи ризику. За таких умов профілактика набуває не епізодичного, а системного характеру.

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Отже, соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у закладах освіти є цілісним напрямом професійної діяльності, що поєднує раннє виявлення ризиків, попередження поведінкових відхилень, розвиток особистісних ресурсів, корекцію деструктивних проявів і створення підтримувального освітнього середовища. Зміст профілактики доцільно розкривати через кілька взаємопов'язаних блоків: діагностико-аналітичний, просвітницько-виховний, розвивальний, психокорекційний, соціально-підтримувальний, здоров'язбережувальний та організаційно-координаційний. Такий поділ дає змогу уникнути фрагментарності й забезпечити послідовність профілактичної роботи. Форми профілактики мають охоплювати індивідуальний, груповий і масовий рівні. Методи роботи повинні добиратися з урахуванням віку підлітків, причин девіантних проявів, особливостей сімейного та шкільного середовища, характеру взаємин з однолітками й рівня сформованості навичок саморегуляції. **Перспективним** є подальше вивчення практичних умов

реалізації соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків у конкретному закладі освіти, зокрема розроблення діагностичного інструментарію, програми профілактичної роботи та критеріїв оцінювання її результативності.

Література

1. Берегова Н., Шеремет А. Девіантна поведінка у підлітків: причини, прояви, шляхи профілактики та корекції. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 1. С. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-14>
2. Ліннік Ю.В. Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у студентів: діагностика та корекція. *Health & Education*. Вип. 1. 2024. С. 209-216. DOI: <https://doi.org/10.32782/health-2024.1.28>
3. Мельничук М. Самооцінювання підлітків, схильних до девіантної поведінки. *Молодий вчений*. 2021. Вип. 12(100). С. 127–130. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-28>
4. Моргай Л. А. Соціальна профілактика девіантної поведінки в молодіжному середовищі закладу вищої освіти. *Всичливість. Humanitas*. 2022. Вип. 1. С. 87–92. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14570> (дата звернення: 04.05.2026).
5. Мукан М. Психологічні особливості девіантної поведінки у підлітковому віці. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій»*, Тернопіль, 24-25 листоп. 2021 р. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/36615/2/MNPK_2021v2_Mukan_M-Psychological_features_of_105-106.pdf (дата звернення: 04.05.2026).
6. Парфанович І. І. Профілактика поведінкових девіацій: підручник. Тернопіль: Вектор, 2016. 212 с.
7. Терещенко Л. А. Девіантна поведінка підлітків як соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2013. С. 675–683. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4393/1/I_Tereshenko_APP_IPiGSK_X_2013_PI.pdf (дата звернення: 04.05.2026).



УДК 37.091.3:811

РОЗВИТОК МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Осипенко Аліна, 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 розглянуто сучасні тенденції розвитку методів викладання іноземних мов в умовах цифрової освіти. Проаналізовано вплив цифрових технологій на організацію освітнього процесу, особливості використання інтерактивних платформ, мультимедійних засобів та дистанційного навчання. Визначено переваги та труднощі застосування цифрових технологій у процесі викладання іноземних мов, а також роль цифрової компетентності сучасного вчителя.

Ключові слова: цифрова освіта, методи викладання, іноземні мови, дистанційне навчання, інтерактивні технології, цифрова компетентність, мультимедійні ресурси.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства характеризується активним використанням цифрових технологій у різних сферах діяльності людини, зокрема й у сфері освіти. Цифровізація навчального процесу значно впливає на методи викладання іноземних мов, оскільки сучасні учні активно користуються смартфонами, комп'ютерами та онлайн-ресурсами у повсякденному житті. У зв'язку з цим виникає необхідність удосконалення традиційних методів навчання та впровадження інноваційних технологій у процес вивчення іноземних мов.

Використання цифрових технологій дозволяє створити більш гнучке та доступне освітнє середовище. Онлайн-платформи, мультимедійні ресурси та інтерактивні вправи сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання та розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Водночас цифрова освіта створює нові виклики для педагогів, оскільки сучасний учитель повинен не лише володіти методикою викладання, а й уміти ефективно використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності [4].

Актуальність дослідження полягає у необхідності вивчення сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов у цифровому середовищі, визначення їхніх переваг та труднощів використання, а також аналізу ролі цифрової компетентності педагога у сучасній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цифровізації освіти та використання сучасних методів навчання іноземних мов досліджувалася багатьма українськими науковцями. Значний внесок у вивчення цифрової трансформації освіти зробив В.Ю. Биков, який розглядав питання створення комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища та його впливу на якість освітнього процесу [1]. Науковець підкреслював, що цифрові технології сприяють індивідуалізації навчання та забезпечують доступ до великої кількості навчальних ресурсів.

Л.І. Морська у своїх працях досліджувала роль інформаційних технологій у підготовці вчителя іноземної мови. Авторка наголошувала на тому, що сучасний педагог повинен володіти цифровими навичками, уміти створювати інтерактивні завдання, використовувати мультимедійні ресурси та організовувати дистанційне навчання [4].

Особливості комунікативного підходу у навчанні іноземних мов розкрито у працях С.Ю. Ніколаєвої. Дослідниця вважала, що головною метою навчання є формування здатності учнів використовувати іноземну мову у реальному спілкуванні [2]. Для цього важливо застосовувати діалоги, рольові ігри, дискусії та інші види інтерактивної діяльності.

Проблеми інтерактивного навчання досліджувала О. І. Пошетун, яка зазначала, що інтерактивні методи сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних умінь та самостійності учнів. Науковиця підкреслювала важливість співпраці між учителем і учнями під час освітнього процесу. Попри значну кількість досліджень, питання поєднання традиційних та цифрових методів навчання іноземних мов потребує подальшого вивчення, особливо в умовах розвитку дистанційного та змішаного навчання [3].

Метою статті є дослідження сучасних методів викладання іноземних мов у цифровому освітньому середовищі, аналіз їхніх переваг і труднощів використання, а також визначення ролі цифрових технологій у формуванні мовних компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освіті цифрові технології стали важливою складовою навчального процесу. Вони дозволяють урізноманітнити методи викладання іноземних мов, зробити навчання більш доступним та інтерактивним. Розвиток інформаційного суспільства сприяє появі нових освітніх платформ, електронних ресурсів та мультимедійних засобів, які активно використовуються під час навчання.

Одним із найважливіших напрямів сучасної методики є використання комунікативного підходу. Основна мета такого підходу полягає у формуванні здатності учнів використовувати іноземну мову у реальному спілкуванні. На уроках активно застосовуються діалоги, дискусії, рольові ігри, робота в парах і групах, а також творчі завдання [2, с. 145–150]. Саме комунікативний підхід допомагає створити умови для активного використання мови та подолання мовного бар'єра.

Сучасні цифрові ресурси значно розширюють можливості реалізації комунікативного підходу. Використання платформ Google Classroom, Moodle або Zoom дозволяє організовувати онлайн-уроки, проводити відеоконференції, перевіряти домашні завдання та підтримувати постійний зв'язок між учителем і учнями. Такі платформи дають можливість використовувати інтерактивні матеріали, презентації, відеоуроки та тести [4]. Особливо важливим у сучасних умовах стало дистанційне навчання. Під час дистанційного формату учні можуть отримувати доступ до навчальних матеріалів незалежно від місця перебування. Це забезпечує безперервність освіти та створює умови для самостійної роботи учнів [1, с. 23–25]. Водночас дистанційне навчання має певні труднощі, пов'язані з технічним забезпеченням, доступом до Інтернету та недостатнім рівнем живого спілкування між учасниками освітнього процесу. Важливу роль у навчанні іноземних мов відіграють мультимедійні технології. Використання аудіо- та відеоматеріалів дозволяє учням краще сприймати автентичне мовлення, удосконалювати навички аудіювання та перегляд відео іноземною мовою допомагає не лише вивчати лексику та граматику, а й знайомитися з культурою інших країн [2, с. 198–201]. Саме тому мультимедійні ресурси є важливим засобом формування міжкультурної компетентності учнів.

Не менш важливими є інтерактивні методи навчання. О. І. Пошетун зазначає, що інтерактивне навчання сприяє активній взаємодії між учасниками освітнього процесу та формує навички співпраці [3, с. 70–72]. Під час вивчення іноземних мов ефективними є мовні ігри, проектна діяльність, дебати, онлайн-дискусії та створення презентацій. Такі методи підвищують мотивацію учнів та сприяють розвитку творчого мислення.

Сучасні мобільні додатки також стали важливим інструментом у процесі навчання іноземних мов. Додатки для вивчення лексики, граматики та вимови дозволяють учням самостійно працювати над удосконаленням мовних навичок. Учні можуть повторювати слова, виконувати вправи, слухати аудіозаписи та проходити тестування у зручний для себе час. Це сприяє розвитку самостійності та відповідальності за результати навчання.

Важливим аспектом сучасної освіти є розвиток цифрової компетентності вчителя. Учитель іноземної мови повинен уміти працювати з електронними ресурсами, створювати інтерактивні матеріали, організовувати онлайн-навчання та використовувати цифрові платформи для оцінювання результатів навчання. Крім того, педагог має вміти підтримувати мотивацію учнів та створювати позитивну атмосферу співпраці навіть у дистанційному форматі [4].

Використання цифрових технологій має низку переваг. По-перше, вони забезпечують доступ до великої кількості навчальних ресурсів. По-друге, цифрові інструменти допомагають урізноманітнити уроки та зробити їх більш цікавими для учнів. По-третє, інтерактивні завдання дозволяють швидко перевіряти результати роботи та надавати зворотний зв'язок [1, с. 25–26].

Однак поряд із перевагами існують і певні труднощі. Однією з головних проблем є недостатній рівень технічного забезпечення окремих навчальних закладів. Не всі учні мають постійний доступ до Інтернету або сучасних пристроїв. Крім того, надмірне використання цифрових технологій може негативно впливати на рівень живого спілкування між учнями та вчителем [3, с. 84–86].

Ще одним важливим викликом є необхідність постійного професійного розвитку педагогів. Сучасні технології швидко змінюються, тому вчителі повинні регулярно вдосконалювати свої цифрові навички, брати участь у тренінгах та освоювати нові освітні платформи. Це допоможе забезпечити ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Таким чином, сучасні методи викладання іноземних мов базуються на поєднанні традиційних та інноваційних підходів. Використання цифрових технологій, інтерактивних методів та мультимедійних ресурсів сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку комунікативних навичок та мотивації учнів до вивчення іноземних мов.

Окремої уваги заслуговує аналіз викликів, що постають перед учасниками освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. Однією з ключових проблем є адаптація традиційних методів контролю знань до віртуального формату. Цифрові платформи дозволяють автоматизувати тестування, проте перевірка продуктивних видів мовленнєвої діяльності, як-от письмо або говоріння, потребує безпосередньої участі викладача. С. Ю. Ніколаєва вказує на те, що контроль має бути не лише оцінювальним, а й стимулювальним, що в онлайн-середовищі реалізується через розгорнутий текстовий або аудіо-відгук вчителя. Такий підхід допомагає зберегти персоналізацію навчання, попри фізичну дистанцію.

Важливим аспектом є також подолання психологічного бар'єра під час вивчення мови онлайн. Відсутність безпосереднього зорового контакту та технічні затримки зв'язку можуть спричиняти когнітивне перевантаження учнів [2, с. 210–212]. Л. І. Морська наголошує, що для мінімізації цих негативних факторів вчитель має використовувати мультимедійні засоби, які активізують різні канали сприйняття інформації – візуальний, слуховий та кінестетичний. Наприклад, поєднання перегляду навчального відео з подальшим інтерактивним обговоренням у групах дозволяє переключити увагу та зняти напруження, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Змішане навчання (blended learning) стає тією моделлю, яка дозволяє гармонійно поєднати переваги цифровізації та традиційної школи [4]. В. Ю. Биков підкреслює, що гнучкість такої моделі забезпечує стійкість освітньої системи до зовнішніх викликів, дозволяючи студентам працювати у власному темпі за допомогою хмарних сервісів, зберігаючи при цьому можливість очних консультацій з педагогом. Впровадження методу «перевернутого класу» (flipped classroom), де лекційний матеріал опрацьовується самостійно онлайн, а практичне заняття присвячується живому спілкуванню, є однією з найбільш перспективних тенденцій сучасної лінгводидактики. [1, с. 22–24].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток цифрових технологій суттєво вплинув на методи викладання іноземних мов. Використання інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів та дистанційних форм навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку комунікативних навичок та мотивації учнів до навчання.

Праці В. Ю. Бикова, Л. І. Морської, О. І. Пошетун та С. Ю. Ніколаєвої підтверджують, що сучасний учитель іноземної мови повинен поєднувати традиційні та цифрові методи навчання, постійно вдосконалювати професійні та цифрові навички та створювати комфортне освітнє середовище для учнів [1; 2; 3; 4].

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності новітніх цифрових платформ, мобільних додатків та методів змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Матеріали методологічного семінару НАГН України «Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»*. 4 квітня 2019 р. / За ред.

В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. К., 2019. С. 20–26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%D0%91%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%92%2019%202.pdf> (дата звернення: 14.03.2026)

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Nikolayeva.pdf> (дата звернення: 14.03.2026).

3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с. URL: <https://nvk-licey.at.ua/Id/0/2/BTn.pdf> (дата звернення: 14.03.2026)

4. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / Л. І. Морська; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Т., 2008. 40 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/ (дата звернення: 14.03.2026)



УДК 37(091):37.055.2(477)

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ПРО РОЛЬ ЖІНКИ В ОСВІТІ ТА ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ПОКОЛІНЬ

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

Науковий керівник – канд. пед. наук **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз поглядів Лесі Українки на роль жінки в освіті та вихованні майбутніх поколінь. Розкрито особливості формування її педагогічної позиції, окреслено значення жіночої освіти, ролі матері та жінки-вчителя у процесі становлення особистості. Проаналізовано критичні оцінки письменницею стану освіти свого часу та їх актуальність у сучасних умовах. Обґрунтовано потенціал педагогічної спадщини Лесі Українки для розвитку гуманістичної, дитиноцентричної та компетентнісної освіти.

Ключові слова: педагогічні ідеї, Леся Українка, жіноча освіта, виховання, історія педагогіки, національне виховання.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними процесами реформування освіти, підвищенням ролі гуманістичних цінностей та зростанням значення особистості педагога у вихованні молодого покоління. Освіта сьогодні змінюється швидше, ніж будь-коли: переосмислюються її цілі, підходи до навчання і виховання, зростає увага до особистості дитини та її індивідуального розвитку. У цих умовах дедалі частіше виникає потреба звернутися до ідей, які вже пройшли перевірку часом і не втратили своєї цінності. Саме тому, особливого значення набуває аналіз педагогічної спадщини видатних українських діячів, зокрема Лесі Українки. Її погляди на освіту, роль учителя та значення виховання формувалися в іншій історичній епосі, проте багато з них звучать напролюд сучасно. Особливо це стосується осмислення ролі жінки в освітньому процесі, яка постає не лише як вихователь у сім'ї, а як активний учасник формування світогляду, цінностей і життєвих орієнтирів молодого покоління.

Педагогічні погляди Лесі Українки неодноразово привертала увагу дослідників, однак у більшості праць вони розглядаються опосередковано – у контексті її літературної спадщини або загального розвитку української педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття. У цьому контексті науковці підкреслюють гуманістичну спрямованість її ідей, їх зв'язок із національно-культурним відродженням та орієнтацію на формування всебічно розвиненої особистості [2, с. 163–166].

Зокрема, у дослідженнях В. Черненка акцентується увага на значенні педагогічних ідей письменниці для розвитку національного виховання, формування духовних цінностей та громадянської свідомості молоді [6, с. 290–294]. О. Міхно розглядає освітню діяльність Л. Українки, наголошуючи на її прогресивному баченні ролі освіти як чинника суспільного розвитку та культурного самоствердження особистості [1, с. 154–163].

Разом із тим, більш широке осмислення педагогічного потенціалу творчості Л. Українки простежується у працях українських істориків педагогіки, зокрема О. Сухомлинська, яка підкреслює значення звернення до національної педагогічної спадщини як джерела сучасних освітніх ідей. У контексті розвитку гуманістичної педагогіки важливими є також ідеї Василя Сухомлинського, які співзвучні поглядам Лесі

Українки щодо ролі особистості вчителя, значення духовного розвитку дитини та необхідності індивідуального підходу в навчанні [4].

Аналіз художніх творів, публіцистики та епістолярної спадщини письменниці свідчить про те, що вона не лише констатувала недоліки освітньої системи свого часу, а й пропонувала власне бачення шляхів її вдосконалення. Зокрема, у її листах і публіцистиці порушуються питання якості освіти, ролі вчителя, значення рідної мови у вихованні та необхідності розвитку критичного мислення [7, с. 334-339].

У сучасних наукових розвідках педагогічна спадщина Л. Українки дедалі частіше осмислюється крізь призму актуальних освітніх змін. Зокрема, у праці О. С. Топольницької педагогічні ідеї письменниці розглядаються в контексті реформування сучасної освіти. Авторка вважає, що вони органічно вписуються в сучасний освітній дискурс, оскільки відповідають ключовим напрямкам реформування освіти: орієнтації на особистість, розвитку критичного мислення, поєднанню навчання і виховання та гуманізації освітнього процесу. Це дає змогу по-новому оцінити їх зміст і значення, що є співзвучним сучасному компетентнісному навчанню, орієнтованому на розвиток особистості учня. Важливе місце у дослідженні відведено гуманістичній спрямованості педагогічних ідей письменниці. У центрі її уваги – дитина як унікальна особистість, яка потребує поваги, підтримки та умов для самореалізації. Авторка також звертає увагу на критичне ставлення Л. Українки до формалізму в освіті, відірваності навчання від реального життя та недостатньої уваги до розвитку мислення учнів. Ці зауваги, висловлені понад століття тому, залишаються актуальними й сьогодні, що свідчить про глибину та далекоглядність її педагогічного мислення. Також О. С. Топольницька окремо підкреслює значення національного виховання у педагогічній концепції письменниці. Рідна мова, культура, традиції розглядаються нею як основа формування національної ідентичності та духовного світу особистості [5, с. 235–237].

Водночас, аналіз сучасних наукових розвідок показує, що питання ролі жінки в освітньому процесі у педагогічній концепції Л. Українки висвітлюється недостатньо системно. У більшості досліджень воно розглядається побіжно або в межах загального аналізу її світоглядних позицій. Це створює певну прогалину в науковому осмисленні її спадщини, зокрема в аспекті гендерного виміру освіти.

Саме тому виникає потреба у більш цілісному аналізі педагогічних ідей Л. Українки з акцентом на ролі жінки як активного суб'єкта освітнього процесу, що дозволяє не лише глибше зрозуміти її погляди, а й актуалізувати їх у сучасному освітньому дискурсі.

Метою дослідження є комплексний аналіз педагогічних ідей Лесі Українки та визначення ролі жінки в освіті й вихованні майбутніх поколінь у контексті її творчої та публіцистичної спадщини.

Педагогічні погляди Л. Українки формувалися не ізольовано – вони народжувалися у живому контексті свого часу, на перетині культурних, суспільних і родинних впливів. Атмосфера, в якій вона зростала, була насичена інтелектуальними пошуками, увагою до освіти, мови, культури. Саме тому її бачення освіти вирізняється глибиною і внутрішньою цілісністю: воно не випадкове, а органічно виплекане середовищем, яке цінувало знання і свободу думки.

Осмислюючи освіту, Л. Українка виходить далеко за межі традиційного розуміння навчання як передачі знань. Для неї освіта – це передусім процес становлення особистості, формування її внутрішнього світу, цінностей, здатності мислити самостійно і відповідально діяти. У сучасній педагогіці це можна окреслити як поєднання когнітивного, емоційного та ціннісного компонентів розвитку особистості. І саме в цьому багатовимірному процесі вона відводить особливу роль жінці.

Її підхід є доволі сміливим для свого часу. Письменниця не обмежує жінку лише функціями догляду чи родинного виховання [8]. У її баченні жінка – це активний суб'єкт освітнього процесу, який впливає не тільки на знання дитини, а й на її спосіб бачення світу. Вона формує не програму навчання, а передусім атмосферу – простір довіри, взаємоповаги, емоційної безпеки. А саме в такому середовищі, як підтверджує і сучасна педагогіка, відбувається найефективніший розвиток дитини.

Цікаво, що Л. Українка фактично випереджає сучасні ідеї дитиноцентризму. Вона не говорить про стандартизоване навчання, а натомість підкреслює значення особистого впливу дорослого – передусім жінки – на становлення дитини. Через щоденну взаємодію, приклад поведінки, емоційний контакт формуються ті якості, які не можна передати лише через підручник.

Важливим є й її акцент на освіті самої жінки. Освічена жінка, на думку Л. Українки, – це не лише умова якісного виховання дітей, а й ознака зрілого суспільства. Вона здатна мислити критично, передавати цінності, бути активною у громадському житті. У сучасному педагогічному дискурсі це відповідає ідеї освіти як ресурсу самореалізації особистості та утвердження гендерної рівності.

Окремий пласт її педагогічних ідей пов'язаний із критикою тодішньої освітньої системи. У нарисі «Школа» письменниця не просто описує проблеми – вона фактично аналізує їх як дослідник. Формалізм у навчанні, відсутність належних умов, знецінення праці вчителя – усе це, на жаль, не втратило

актуальності й сьогодні [7, с. 334–339]. Її критика виглядає не емоційною, а глибоко усвідомленою, спрямованою на пошук змін.

Образ учителя в баченні Л. Українки також є значно ширшим, ніж просто виконавець навчальної програми. Учитель – це людина, яка впливає на дитину своєю особистістю. І саме жінка-вчителька часто постає як носій гуманності, терпіння, здатності зрозуміти і підтримати. У сучасній педагогіці це відповідає уявленню про вчителя як фасилітатора розвитку, наставника, а не лише джерело інформації.

Не менш глибоко Л. Українка осмислює роль сім'ї у вихованні. Родина для неї – це не формальне середовище, а живий простір, у якому дитина вперше вчиться довіряти, любити, взаємодіяти. Саме тут закладаються базові цінності, формується ставлення до світу. І в цьому процесі жінка відіграє ключову роль – о не лише як мати, а як перший педагог дитини [3, с. 37–39].

Особливої уваги заслуговує її ідея розвитку природних здібностей. Вона виступає проти уніфікованого підходу до навчання і наголошує на необхідності бачити в дитині індивідуальність. Такий підхід напряду співзвучний сучасним освітнім моделям, які орієнтуються на розвиток потенціалу кожного учня, формування його компетентностей, а не лише засвоєння знань.

У підсумку, слід зазначити, що педагогічні ідеї Л. Українки вибудовуються в цілісну систему, в центрі якої – людина, її гідність, внутрішній розвиток і зв'язок із культурою. Вона прагне поєднати національне і загальнолюдське: з одного боку – мова, традиції, культурна спадщина, з іншого – універсальні цінності, такі як свобода, відповідальність, повага до іншого. І саме жінка в цьому процесі виступає як провідник – носій культури і водночас творець майбутнього.

Отже, педагогічні ідеї Л. Українки зберігають свою значущість і в сучасному освітньому просторі. У її баченні жінка постає не просто учасницею, а однією з ключових постатей освітнього процесу – саме вона значною мірою формує моральні, культурні та національні орієнтири майбутніх поколінь. Актуальність цих ідей зумовлена їх глибокою гуманістичною спрямованістю: вони орієнтують освіту не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості – свідомої, освіченої, здатної до відповідального вибору та самореалізації. У цьому сенсі педагогічна спадщина письменниці може слугувати важливим орієнтиром для сучасної освітньої практики, зокрема у питаннях посилення виховного компонента та осмислення ролі жінки в освітньому середовищі [3, с. 37–39]. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на глибше осмислення її педагогічних ідей у контексті сучасних освітніх реформ, а також на визначення конкретних шляхів їх практичного впровадження в освітній процес.

Література

1. Міхно О. Освітня діяльність і педагогічні погляди Лесі Українки. *Творчість та особистість Лесі Українки в історичному, культурному та філософському аспектах* : матеріали наук. конф. 15 лют. 2011 р. Упоряд. І. Щукіна. Київ, 2011. С. 154–163.
2. Мосіяшенко В.А., О.І. Курок, Л.В. Задорожна Представники педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст.: Леся Українка (1871-1913) Історія педагогіки в особах : навч. посіб. Суми, 2005. С. 163–166.
3. Потапюк Л.М., Троханенко М.В. Ідеї національного виховання у педагогічній спадщині Лесі Українки Потапюк. *Педагогічний пошук*. 2016. № 4. С. 37–39.
4. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. 45 с.
5. Топольницька О.С. Педагогічні ідеї Лесі Українки в контексті реформування сучасної освіти. *Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету* (20-21 квітень, 2021 р.). Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. С. 235–237.
6. Черненко В.О. Педагогічні ідеї Лесі Українки та сучасне національне виховання. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка ; [редкол.: М. І. Степаненко (голов. ред.) та ін.]. Полтава, 2011. Вип. 8, ч. 2. С. 290–294. (Серія «Педагогічні науки»).
7. Українка Леся. Волинські образки. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / за ред. В. Г. Кременя. К. : Знання, 2003. С. 334–339.
8. Українка Леся. Стародавня історія східних народів [препринт. вид.]. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2008. 256 с.



УДК 373.5.091.12:005

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пекальсва Валерія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розкрито сутність і зміст організаційно-педагогічних умов адаптації молодих учителів до професійної діяльності в умовах модернізації освітньої галузі. Обґрунтовано актуальність проблеми управління процесом професійно-педагогічної адаптації як складного, багатокомпонентного явища, що поєднує процесуальний і результативний аспекти. Доведено, що комплексна реалізація визначених умов сприяє підвищенню рівня професійної компетентності, розвитку мотивації до самовдосконалення та ефективній інтеграції молодих учителів у педагогічну діяльність.

Ключові слова: професійна адаптація, молоді учителі, організаційно-педагогічні умови, управління адаптацією, професійна діяльність, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. У контексті сучасних освітніх реформ в Україні особливої актуальності набуває необхідність оновлення й переосмислення змісту неперервної освіти впродовж життя, а також створення ефективних умов для успішного входження молодих фахівців у професійну діяльність. Окреслена проблема є комплексною та багатовимірною, оскільки її розв'язання передбачає не лише забезпечення якісної професійної підготовки через удосконалення та чітку регламентацію відповідних вимог, а й покращення умов праці та соціально-побутового забезпечення молоді на робочих місцях, а також запровадження дієвих механізмів стимулювання результатів їхньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання професійної адаптації молодих фахівців досліджували такі вчені, як Д. Андрєєва, О. Галус, В. Гладкова, Л. Гришанов, В. Давидович, О. Кокун, С. Кулик, О. Мороз, С. Розум, В. Синявський, А. Семез, В. Сорочинська та ін.. Загальні положення управління процесом адаптації педагогічних працівників презентовані у наукових розвідках Г. Васьновича, І. Білецької, О. Коберника, О. Мороза, А. Семеза, І. Шапошнікової та ін.

Разом з тим, у сучасних умовах модернізації освітньої галузі потребує підвищеної уваги питання управління процесом адаптації молодих фахівців, що передбачає цілеспрямовану організацію психолого-педагогічного супроводу, створення сприятливого професійного середовища та впровадження ефективних управлінських механізмів їхнього входження в професійну діяльність.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов адаптації молодих учителів до педагогічної діяльності, розкритті особливостей управління цим процесом в умовах модернізації освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Процес професійної адаптації є багатофункціональним, оскільки є одночасно: «необхідною умовою, засобом оптимізації взаємодії людини з професійною діяльністю, середовищем, в якому працює; сприяє розвитку, є складовою професійного розвитку особистості; впливає на успішне опанування професійною діяльністю» [1, с. 46]. Пов'язана з цим завданням здатність педагогічних працівників ефективно пристосовуватися до змінних умов вітчизняної освіти, постійно самовдосконалюватися, враховуючи необхідність оновлення професійних знань і впровадження інноваційних освітніх практик, зазвичай розглядається у двох ключових аспектах. Перший стосується професійних вимог, що трансформуються під впливом євроінтеграційних процесів, другий – викликів демократичного суспільства, у якому освітнє середовище виступає важливим чинником утвердження гуманістичних цінностей. Водночас актуальною науковою проблемою є організація в закладі загальної середньої освіти якісного методичного супроводу вчителя, передусім молодого, з метою забезпечення його успішної та продуктивної адаптації до професійної діяльності.

Дослідження такого складного явища, як професійно-педагогічна адаптація молодих учителів у закладах загальної середньої освіти, доцільно здійснювати з урахуванням його подвійної природи – як процесу і як результату. У межах процесуального підходу ця адаптація описується через часові характеристики, етапи (стадії), механізми та чинники. Водночас у контексті результативного підходу, тобто як підсумок цього процесу, вона проявляється у типах адаптивної поведінки педагога, показниках його адаптованості (як стану) та адаптивності (як професійної якості молодого фахівця).

Рівень успішності адаптації молодого фахівця – як з огляду на об'єктивне прийняття професійних вимог, так і з позицій його внутрішньої мотивації до професійного зростання – значною мірою визначає ефективність розв'язання поточних професійних завдань і перспективи подальшого розвитку, включно з досягненням вищого рівня професійної майстерності та кар'єрного зростання. Тому завдання адміністрації закладу освіти полягає у створенні організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили успішну адаптацію молодих учителів до педагогічної діяльності.

Серед організаційно-педагогічних умов виділено наступні умови.

Орієнтація педагогічної діяльності молодих учителів на усвідомлення завдань і цілей професійної адаптації передбачає формування в них чіткого розуміння змісту, етапів і очікуваних результатів входження в професію. Реалізація цієї умови потребує системної організації управлінської діяльності в закладі освіти, що охоплює не лише декларування відповідних завдань, а й їх практичне втілення. Зокрема, йдеться про цілеспрямоване планування адаптаційних заходів, створення сприятливого освітнього середовища для професійного становлення молодих педагогів, організацію поетапного процесу адаптації, здійснення постійного моніторингу рівня їх адаптованості, а також аналіз результативності управлінських рішень і корекцію подальших дій. Важливою складовою цієї роботи є забезпечення зворотного зв'язку між адміністрацією, наставниками та молодими вчителями, що сприяє своєчасному виявленню труднощів і наданню адресної методичної допомоги.

Реалізація зазначеної умови здійснюється через комплекс взаємопов'язаних заходів: проведення вступної діагностики (атестації) з метою визначення початкового рівня готовності до професійної діяльності, анкетування для виявлення індивідуальних потреб і очікувань, розроблення індивідуальних планів самоосвіти, організацію систематичного самоконтролю та зовнішнього контролю з боку наставників і методистів. Крім того, доцільним є впровадження регулярних консультацій, наставницьких зустрічей, тренінгів і методичних семінарів, що сприяють розвитку рефлексивних умінь, професійної впевненості та готовності до інноваційної діяльності. Такий комплексний підхід забезпечує не лише усвідомлення молодими вчителями цілей адаптації, а й підвищує ефективність їхнього професійного становлення та подальшого розвитку.

Реалізація функціонального підходу до управління адаптацією молодих педагогів у шкільному середовищі передбачає цілісну й системну організацію їхнього професійного становлення, що ґрунтується на взаємозв'язку та єдності таких складових, як педагогічний аналіз, планування, організація, контроль і регулювання. Такий підхід забезпечує послідовність і керованість адаптаційного процесу, його спрямованість на досягнення конкретних результатів.

Процес управління професійною адаптацією молодого вчителя передбачає реалізацію наступних функцій:

- діагностичної – виявляється в діагностуванні особистісних та професійних якостей молодих учителів;
- професійно-освітньої – забезпечує належний рівень загальнонаукової та методичної підготовки вчителів, поліпшення їхніх професійних умінь та навичок;
- оцінювально-прогностичної – передбачає визначення стану сформованості професійної компетентності та моделювання шляхів її розвитку;
- аналітичної – гарантує здатність проводити аналіз нормативних документів, в яких реалізується зміст професійної діяльності учителів;
- організаційно-координаційної – виявляється в створенні умов, що сприяють професійному зростанню та координуванні дії зовнішніх та внутрішніх чинників;
- регулятивно-корекційної – передбачає аналіз та оцінку педагогічної діяльності вчителя та коригування її змісту;
- контролююча – ґрунтується на виявленні кількісних та якісних змін у показниках професійній компетентності молодих учителів та здатності проводити контроль за станом розвитку даного феномену [2, с. 77–80].

Реалізація управління відбувається через узгодження дій усіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням специфіки управлінської діяльності, застосування превентивного (випереджувального) контролю, а також поєднання контролю з наданням адресної методичної допомоги молодим учителям. Важливою умовою є організація партнерської взаємодії з наставниками, що сприяє професійному зростанню та формуванню педагогічної майстерності.

Слушною є думка вітчизняних науковців про те, що ефективність адаптації підвищується завдяки залученню молодих учителів до різних форм і технологій методичної роботи з метою формування у них узагальнених професійних способів діяльності: «школи молодого вчителя», участі у фахових семінарах і семінарах-практикумах, роботі методичних об'єднань, динамічних творчих груп, індивідуальних і групових консультаціях у методичному кабінеті, а також вивченню та впровадженню передового педагогічного досвіду. Додатково доцільним є використання сучасних форм професійної підтримки – тренінгів, коучингових сесій, взаємовідвідування уроків із подальшою рефлексією, що сприяє розвитку професійної автономії та рефлексивних умінь молодих педагогів [4].

Організація управлінської діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу передбачає створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує оптимальні умови для професійної адаптації молодих учителів, а також надання комплексної психолого-педагогічної підтримки, зокрема з боку соціально-психологічної служби закладу освіти. Такий підхід орієнтований на врахування індивідуальних особливостей, потреб і потенціалу кожного молодого педагога, що сприяє його поступовому входженню в професійну діяльність і формуванню стійкої професійної ідентичності. Найбільш результативними та практично доступними вважаються такі форми й методи роботи, як: систематичний моніторинг ключових аспектів професійної діяльності та особистісного становлення молодих учителів; проведення діагностики їхнього розвитку з орієнтацією на найближчу перспективу; соціально-педагогічне осмислення та інтерпретація індивідуальних якостей і особливостей фахівців; створення атмосфери емпатійної підтримки, що передбачає прийняття молодих колег, толерантне ставлення до можливих труднощів і помилок на початковому етапі професійного становлення. Важливим елементом також є співпраця з практичним психологом у проектуванні індивідуальної траєкторії професійного й особистісного розвитку вчителя.

Окрему увагу необхідно приділяти виявленню життєвих, соціально-економічних і особистісних труднощів молодих педагогів та наданню їм своєчасної підтримки у їх подоланні, що сприяє зниженню рівня професійного стресу й підвищенню мотивації до роботи. Водночас важливою умовою ефективності виступає системність організації процесу професійної адаптації, яка б забезпечувала узгодженість усіх складових цього процесу.

Планування управлінської діяльності має здійснюватися з урахуванням ключових принципів роботи з молодими вчителями, серед яких: принцип демократизації та відкритості (гласності), що передбачає прозорість управлінських рішень і партнерську взаємодію; принцип системності й неперервності, який забезпечує послідовність і тривалість адаптаційного процесу; а також принцип реалістичності й економічності, що орієнтує на доцільне використання ресурсів і досягнення максимально ефективних результатів. Такий комплексний підхід сприяє гармонійному поєднанню професійного зростання молодого вчителя з його особистісним розвитком.

Забезпечення керівником закладу освіти цілеспрямованого управлінського супроводу професійної адаптації молодих учителів передбачає активну, системну й координуючу роль керівника в організації процесу професійної адаптації молодих педагогів. Йдеться не лише про адміністративний контроль, а про створення цілісної управлінської системи підтримки, що поєднує планування, організацію, мотивацію, координацію та оцінювання результатів адаптаційного процесу. З цього приводу слушною є думка О. Сагач, яка зазначає, що «управління адаптацією молодого вчителя є процесом визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня. З цього погляду перспективні завдання науково-методичної роботи щодо підтримки діяльності молодих педагогів є стратегією, а поточні – тактикою їхньої адаптації та розвитку професійної компетентності» [3, с. 32].

Керівник закладу освіти забезпечує розроблення й впровадження програми адаптації молодих учителів, визначає її цілі, етапи, зміст і очікувані результати, координує діяльність наставників, методичних об'єднань та соціально-психологічної служби. Важливою складовою є створення сприятливого психологічного клімату в колективі, який стимулює відкриту професійну взаємодію, підтримку та обмін досвідом.

У межах цієї умови керівник організовує системний моніторинг процесу адаптації, що включає діагностику професійних труднощів молодих учителів, аналіз їхніх потреб і досягнень, а також оперативне прийняття управлінських рішень щодо корекції індивідуальних траєкторій професійного

розвитку. Особлива увага приділяється поєднанню контролю з консультативною та методичною допомогою, що реалізується через індивідуальні співбесіди, наставництво, коучингові зустрічі, участь у методичних заходах. Крім того, керівник стимулює професійну активність молодих учителів шляхом створення умов для їх участі в інноваційній діяльності, професійних конкурсах, проектах, що сприяє підвищенню мотивації та формуванню позитивної професійної ідентичності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження виявлено та теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови адаптації молодих учителів до професійної діяльності. З'ясовано, що ефективність адаптації значною мірою залежить від цілеспрямованої управлінської діяльності, яка передбачає системний психолого-педагогічний супровід, створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних форм і методів наставництва, а також урахування індивідуальних особливостей молодих спеціалістів. Доведено, що комплексний підхід до організації процесу адаптації сприяє підвищенню професійної компетентності, мотивації до саморозвитку та успішній інтеграції у професійну діяльність.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделей реалізації організаційно-педагогічних умов адаптації молодих учителів, удосконаленні механізмів наставництва, впровадженні цифрових інструментів професійної підтримки, а також у вивченні й адаптації кращого зарубіжного досвіду до умов сучасної вітчизняної освіти.

Література

1. Білецька І. О., Коберник О. М. Професійна адаптація молодого вчителя у процесі педагогічної інтернатури. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 7(25). С. 46–59.
2. Куцманд К., Коссе О. Адаптація молодого вчителя сільської школи. *Рідна школа*. 2011. № 4–5. С. 77–80.
3. Сагач О. Зasadничі основи професійної адаптації молодого вчителя. *Освітні обрії*. 2023. № 1(56). С. 30–33.
4. Сотська Г., Тринус О. Професійна адаптація молодого вчителя в сучасних умовах. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. 2020. № 5. С. 89–101.



УДК 94:341.123](581)

УЧАСТЬ ООН В ПОСТКОНФЛІКТНІЙ РЕКОНСТРУКЦІЇ В АФГАНІСТАНІ

Писарська 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.

У статті здійснено комплексний аналіз ролі Організації Об'єднаних Націй у процесах постконфліктного врегулювання та реконструкції на прикладі Афганістану. Розкрито особливості багатокomпонентної моделі діяльності організації, що поєднує безпекові, інституційно-правові та гуманітарні інструменти впливу. Окрему увагу приділено механізмам відновлення державного управління, забезпечення верховенства права, демілітаризації, а також реінтеграції постраждалого населення. Проаналізовано практичну реалізацію миротворчих і відновлювальних місій, що дозволило виявити як сильні сторони підходів, так і їхні структурні обмеження в умовах нестабільного безпекового середовища. У результаті дослідження обґрунтовано значення комплексного підходу до постконфліктного врегулювання як ключової умови досягнення довготривалої стабільності.

Ключові слова: постконфліктне врегулювання, реформа сектору безпеки, миротворча діяльність, Організація Об'єднаних Націй, Афганістан, державотворення, гуманітарна політика, відновлення.

Вступ. Проблематика постконфліктного відновлення посідає центральне місце у дослідженнях держав, що зазнали наслідків збройних конфліктів, територіальних втрат і глибокої соціально-економічної та політичної кризи. У цьому зв'язку, з огляду на триваючу російсько-українську війну,

особливої актуальності набуває осмислення досвіду міжнародних безпекових організацій, залучених до стабілізаційних процесів у різних регіонах світу, зокрема в Афганістані, з метою виявлення ефективних підходів до врегулювання постконфліктних ситуацій. Діяльність Організації Об'єднаних Націй вирізняється найбільш комплексним характером, поєднуючи безпекові, гуманітарні та адміністративні складові, хоча й обмежується певною інерційністю та міжвідомчим бюрократизмом у прийнятті управлінських рішень.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростання кількості збройних конфліктів і ускладнення безпекового середовища особливої актуальності набуває проблема ефективного постконфліктного врегулювання. Незважаючи на значний досвід Організація Об'єднаних Націй у сфері миротворчої діяльності, залишається відкритим питання щодо результативності застосовуваних підходів у забезпеченні довготривалої стабільності, відновленні інституцій та запобіганні повторній ескалації конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення наукового доробку, присвяченого проблематиці постконфліктного врегулювання, свідчить про наявність різновекторних підходів до її осмислення – від дослідження інституційних моделей функціонування міжнародних організацій до аналізу специфіки миротворчих стратегій у конкретних країнах, з урахуванням регіональних економічних, соціальних та релігійних особливостей. Аналіз доступних джерел та наявної наукової літератури свідчать про комплексний і багатовимірний характер означеної проблематики.

Значну увагу привертають роботи Д. Велш та М. Заар [15], Н. Ржевська і А. Мороз [14], а також М. Лоренс, Е. Роудс і С. Біллербек [11], де розкрито трансформаційні виміри сучасної миротворчої діяльності, зокрема в умовах зростаючої глобальної нестабільності, перегляду стратегічних орієнтирів та впливу суб'єктивного чинника на реалізацію міжнародних мандатів. У цих дослідженнях здійснено комплексний аналіз еволюції підходів Організація Об'єднаних Націй до миротворчості в умовах змінюваного міжнародного середовища.

Окремі аспекти міжнародно-правового забезпечення постконфліктного врегулювання та миротворчої діяльності знайшли відображення у працях таких авторів, як О. Буткевич [2], М. Гнатівський [5], О. Задорожній [6], В. Лисик [8] та В. Репецький [9], які проаналізували правові засади та механізми функціонування миротворчих операцій. Водночас М. Закіров у своїх дослідженнях зосередив увагу на ролі міжнародних організацій у процесах постконфліктного миробудівництва, зокрема на відновленні сталого миру крізь призму діяльності Організація Об'єднаних Націй [7].

Метою статті є комплексний аналіз ролі Організації Об'єднаних Націй у процесах постконфліктного врегулювання та реконструкції на прикладі Афганістану, а також узагальнення її інституційних, безпекових і гуманітарних підходів з метою визначення їх ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах глобальної нестабільності, посилення гібридних загроз і загострення міждержавних протистоянь проблематика постконфліктного врегулювання набуває особливої наукової та практичної значущості. Очевидно, що відновлення стабільності після збройних конфліктів не може обмежуватися лише припиненням активної фази бойових дій, а потребує формування довгострокової стратегії, спрямованої на забезпечення безпеки, інтеграцію правового простору, розвиток інституційної спроможності держави та зміцнення соціальної згуртованості. У цьому контексті особливого значення набуває діяльність провідних міжнародних акторів, серед яких ключове місце посідає Організація Об'єднаних Націй, що сформувала найбільш розвинену та структурно цілісну модель постконфліктного врегулювання.

Підходи Організації Об'єднаних Націй ґрунтуються на значному практичному досвіді реалізації миротворчих операцій і передбачають комплексне поєднання безпекових, гуманітарних та інституційних інструментів впливу, що, своєю чергою, зумовлює необхідність їх детальнішого розгляду. Зокрема, у межах цієї моделі доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних складових. По-перше, інституційний компонент, спрямований на відновлення системи державного управління, судочинства та утвердження принципів верховенства права. По-друге, безпековий вимір, орієнтований на демілітаризацію, запобігання подальшій ескалації конфлікту та встановлення контролю над територіями. По-третє, гуманітарно-соціальний напрям, що охоплює відбудову інфраструктури, підтримку процесів суспільного примирення та реінтеграцію постраждалого населення. Нарешті, комплексний підхід передбачає інтеграцію зазначених елементів із активним залученням міжнародних інституцій до процесів відновлення.

Завдяки багатовекторності застосовуваних інструментів Організація Об'єднаних Націй спроможна не лише оперативного реагувати на кризові ситуації, але й забезпечувати системне та

довготривале відновлення постконфліктних територій. Більше того, внутрішня узгодженість цієї моделі створює передумови для ефективної координації різних рівнів врегулювання – від гарантування базової фізичної безпеки до підтримки функціонування демократичних інституцій і надання гуманітарної допомоги, що у своїй сукупності формує підґрунтя для досягнення стійкого миру. У цьому зв'язку застосування такого підходу дозволяє ООН не обмежуватися відновленням базового порядку в зонах конфлікту, а цілеспрямовано формувати умови для тривалого миру, знижуючи ймовірність повторної ескалації [11; 12; 15].

Разом із тим практична реалізація зазначених інструментів у процесах постконфліктного врегулювання наочно простежується на прикладах конкретних миротворчих місій, які, з одного боку, підтверджують значний потенціал цієї організації, а з іншого – виявляють її структурні та функціональні обмеження в умовах загострених безпекових викликів. Саме тому доцільним є більш детальний розгляд ключових напрямів діяльності ООН у межах постконфліктного врегулювання.

Водночас окрему увагу приділено еволюції підходів міжнародного співтовариства до миробудівної діяльності в Афганістані, починаючи з 1990-х років – від традиційних моделей підтримання миру до концепції демократичного миробудівництва. У цьому зв'язку особливий акцент зроблено на зростанні значення формування професійних, підконтрольних цивільній владі та етнічно збалансованих інститутів безпеки як одного з ключових чинників стабілізації постконфліктних суспільств.

Після завершення виведення радянського військового контингенту з Афганістану у 1988–1989 рр., а також подальшого згортання військово-політичної присутності США, держава фактично успадкувала глибоко дестабілізовану політичну систему, ослаблені інститути влади, зруйновану економіку та фрагментоване середовище численних збройних угруповань. У 1992 році, після падіння комуністичного режиму на чолі з М. Наджибуллою, розпочалася гостра боротьба між різними фракціями моджахедів за контроль над столицею – Кабулом, що спричинило подальшу ерозію державності та поглиблення внутрішнього хаосу. В умовах сформованого вакууму влади та стрімкого зростання криміналізації суспільства у 1994 році виник рух «Талібан», який поставив за мету встановлення радикалізованої моделі ісламського правління, спираючись, зокрема, на військово-політичну підтримку з боку Пакистан і Саудівська Аравія.

Попри те, що до середини 1998 року сили «Талібану» встановили контроль над більшою частиною території країни, опозиційний альянс – Національний ісламський об'єднаний фронт порятунку Афганістану, більш відомий як «Північний союз», сформований із колишніх моджахедських угруповань, зберігав свою боєздатність. Його існування тривало до моменту, коли об'єднані сили США вступили у взаємодію з цією коаліцією, що зрештою призвело до усунення режиму «Талібану» від влади в листопаді 2001 року [4].

Становище в Афганістані на той час було кваліфіковане як «гуманітарна надзвичайна ситуація», що підтверджувалося ескалацією терористичної активності, до якої були причетні як рух «Талібан», так і мережа Аль-Каїда. Афганське питання наприкінці 1990-х років було інтегроване до глобального порядку денного у сфері безпеки. Після терористичних атак 11 вересня 2001 року США спочатку висунули вимогу щодо видачі керівництва «Аль-Каїди», а після відмови перейшли до активної фази військових дій проти режиму «Талібан». У результаті аналітичних оцінок у межах програм міжнародної безпеки було встановлено чіткий взаємозв'язок між транснаціональними терористичними загрозами та викликами людській безпеці, з якими щоденно стикалося цивільне населення Афганістану [13].

Відмітимо той факт, що Афганістан, який зазнав глибокої соціально-економічної кризи внаслідок більш ніж двадцятирічного поєднання внутрішнього збройного протистояння та міжнародного військового втручання, а також постраждав від тривалих періодів посухи й широкого розповсюдження вибухонебезпечних пристроїв і стрілецької зброї, на сучасному етапі опинився перед безпрецедентним комплексом викликів у сфері забезпечення миру та стабільності для понад 28 мільйонів громадян [13].

Від самого початку процесу післяконфліктної реконструкції як міжнародні організації, зокрема ООН, так і внутрішні політичні еліти усвідомлювали, що формування життєздатної державності є неможливим без досягнення базового рівня безпеки. Саме встановлення прозорого та підзвітного врядування могло б у перспективі створити передумови для інституціоналізації стабільного правопорядку та ефективного управління соціально-економічним розвитком. Натомість відсутність належного контролю над сектором безпеки або домінування збройних формувань, правоохоронних органів та інших силових структур у політичній системі загрожували б гальмуванням процесів реконструкції

та довгострокової трансформації суспільства. Водночас слід зазначити, що, попри масштабність і тривалість збройного протистояння, конфлікт в Афганістані не призвів до повного колапсу держави, що створює певні передумови для подальших відновлювальних процесів.

Важливу роль у юридично-правовій площині відбудови Афганістану безсумніву відіграють положення Боннської угоди. Там чітко зафіксовано, що основна відповідальність за забезпечення безпеки та підтримання громадського порядку на території Афганістану покладається безпосередньо на афганське суспільство. Зокрема, документ деталізує, що «після офіційної передачі владних повноважень усі моджахеди, національні збройні сили Афганістану та інші збройні формування, що функціонують у межах держави, повинні перейти під єдине командування та контроль Тимчасової адміністрації й бути реорганізованими відповідно до нових вимог у сфері національної безпеки та формування збройних сил» [10]. Таким чином, було закладено основу для централізації силових ресурсів і поступового переходу від фрагментованої військово-політичної структури до інституціоналізованого сектору безпеки.

Водночас учасники переговорного процесу під егідою Організації Об'єднаних Націй усвідомлювали, що формування ефективних і дієздатних національних сил безпеки потребуватиме значного часу. Було визнано, що до моменту, коли ці інституції стануть «повністю відновленими та функціонально спроможними», необхідно впроваджувати додаткові тимчасові механізми забезпечення стабільності. У цьому контексті сторони звернулися до Ради Безпеки ООН із проханням розглянути можливість розгортання міжнародного контингенту під її мандатом як інструменту «сприяння гарантуванню безпеки в Кабулі та прилеглих районах», а також як засобу, який у подальшому міг би бути «поступово поширений на інші міські центри та регіони країни» [10].

Реалізацією зазначених положень стало ухвалення Радою Безпеки резолюції 1386 (2001) від 20 грудня 2001 р., відповідно до якої було створено Міжнародні сили сприяння безпеці. У цей період міжнародне співтовариство дійшло консолідованого висновку, що ефективність будь-яких заходів із відбудови Афганістану прямо залежить від досягнення стійкого миру. Разом із тим, після передачі керівництва цими силами Організації Північноатлантичного договору у серпні 2003 року, МССБ розглядалися передусім як тимчасовий інструмент, покликаний забезпечити базову стабільність і створити часовий ресурс, необхідний для формування національного сектору безпеки. До певного часу держави Заходу, які фінансували операцію та надавали основну частину військового контингенту, демонстрували стримане ставлення до розширення географії діяльності МССБ за межі столиці, припускаючи, що таке розширення – у поєднанні з обережною позицією Сполучених Штатів – може спричинити надмірну мілітаризацію процесу врегулювання ще до досягнення ключових цілей «глобальної боротьби з тероризмом».

Поряд із формуванням міжнародного безпекового компоненту, сторони Боннської угоди наголосили на необхідності залучення зовнішньої технічної та фінансової підтримки для підготовки та розвитку афганських сил безпеки й національних збройних сил. Крім того, угода передбачала створення спеціалізованих інституцій, зокрема Судової комісії, метою якої було «відновлення внутрішньої системи правосуддя на засадах ісламських принципів, міжнародних стандартів, верховенства права та національних правових традицій», а також незалежної Комісії з прав людини, на яку покладалася функція «моніторингу дотримання прав людини, розслідування відповідних порушень і розвитку внутрішніх правозахисних інституцій» [10, с. 2–3].

Боннська конференція, що відбулася в період з 27 листопада по 5 грудня 2001 року, фактично відкрила перед Афганістаном історичну можливість для виходу з тривалого збройного конфлікту. Окрім створення відносно сприятливого безпекового середовища завдяки міжнародному втручання під егідою ООН та наявності запиту на мир із боку афганських учасників переговорів, досягнення швидкого компромісу значною мірою пояснюється попередніми консультаціями в рамках так званого «Римського процесу», в якому брав участь колишній монарх Захір Шах [3]. У межах цього підходу було запропоновано використання традиційного механізму Лойя джирга – загальнонаціональних зборів старійшин – як інструменту пошуку консенсусу щодо подолання внутрішніх конфліктів.

Попри певну недосконалість окремих положень, однією з ключових переваг Боннської угоди стало започаткування змістовного політичного процесу, який мав розгортатися насамперед на внутрішньому рівні [1].

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що діяльність Організації Об'єднаних Націй у постконфліктному врегулюванні Афганістану має комплексний характер і охоплює безпекові, інституційні та гуманітарні інструменти. Її ефективність визначається узгодженістю цих компонентів і

спрямованістю на довгострокове державотворення. Ключовим чинником стабілізації є формування підконтрольного цивільній владі сектору безпеки, що ускладнюється політичною фрагментацією, впливом неформальних акторів і нестабільною безпековою ситуацією.

Встановлено, що Боннська угода заклала інституційні основи відновлення державності та забезпечила міжнародну підтримку трансформацій. Досвід Афганістану підтверджує, що постконфліктне врегулювання є тривалим процесом, успішність якого залежить від поєднання зовнішньої допомоги та внутрішньої легітимності влади. Комплексний підхід за участю ООН є необхідною умовою досягнення стійкого миру.

Література

1. Брифінг Спеціального представника Генерального секретаря ООН в Афганістані Л. Брахімі в Раді Безпеки ООН, 6 лютого 2002 р. Нью-Йорк: Організація Об'єднаних Націй, 2002.
2. Буткевич О. В. Міжнародне право XXI ст.: утвердження концепції живого права. *Альманах міжнародного права*. 2010. № 2. С. 37–47.
3. Ганна Х. Ібноезер, Філіп Х. Флурі. Після інтервенції: управління суспільною безпекою у постконфліктних суспільствах – від втручання до стійкого місцевого самоврядування : зб. наук. пр. / Робоча група консорціуму ПЗМ «Реформа сектора безпеки»; пер. з англ. Л. Компанцева, О. Заруба. Відень ; Женева : GKS-Vienna, 2005. 308 с. URL: <https://www.dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/after%2520interv%2520Ukr.pdf>
4. Глебов В. Є. Роль «Талібану» у змінах міжнародного становища Афганістану у XXI ст. : магістерська дипломна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» : 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії»; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв, 2022. 116 с.
5. Гнатовський М. М. Європейський суд з прав людини та міжнародне гуманітарне право: захист права на життя. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. № 100 (1). С. 95–99.
6. Задорожній О. В. Становлення і нормативний зміст принципу територіальної цілісності держав як основного принципу міжнародного права. *Університетські наукові записки*. 2015. № 1. С. 231–246.
7. Закіров М. Б. Стратегічні комунікації у сучасному світі. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2019. Вип. 52. С. 30. <https://doi.org/10.15407/np.52.024>
8. Лисик В. М. Становлення і розвиток концепції «*ius contra bellum*» та захист прав людини під час збройних конфліктів. *Міжнародне право XXI століття: сучасний стан та перспективи розвитку*. Львів, 2013. С. 237–245.
9. Репецький В. М., Лисик В. М. Поняття та ознаки воєнних злочинів. *Альманах міжнародного права*. 2009. № 1. С. 120–125.
10. Угода про тимчасові заходи в Афганістані до відновлення постійних урядових установ (Боннська угода), підписана в Бонні 5 грудня 2001 р. Нью-Йорк : ООН, 2001.
11. Laurence M., Rhoads E. P., von Billerbeck S. The scope for agency and the role of individuals in UN peace operations. *International Peacekeeping*. 2025. Vol. 32, No. 2. P. 161–174.
12. Peralta J. C. Russia–Ukraine war: an intractable conflict? *Ciencia Política*. 2023. Vol. 18, No. 36. P. 113–148.
13. Rubin B. Afghanistan and Threats to Human Security : paper presented at the International Symposium on Human Security, Tokyo, 15 December 2001. Tokyo : United Nations University, 2002.
14. Rzhenska N., Moroz A. In search of effective scenarios for peacekeeping operations for the UN and NATO. *Access to Justice in Eastern Europe*. 2022. No. 3. P. 87–106.
15. Welsh J., Zahar M.-J. What future for peace operations? *Ethics & International Affairs*. 2024. Vol. 38. No. 4. P. 404–417.



УДК 34-055.2(477)»364»

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЖІНОК В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ:
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Писарська Роксолана, 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 досліджується проблема забезпечення прав жінок в Україні в умовах воєнного стану, що, безумовно, набуває особливої актуальності в контексті сучасних безпекових викликів. Проаналізовано як національно-правові механізми гарантування гендерної рівності, так і міжнародно-правові інструменти, зокрема резолюції Ради Безпеки ООН «Жінки, мир, безпека». Особливу увагу приділяється питанням сексуального насильства як інструменту війни, ролі жінок у миротворчих процесах, а також особливостям імплементації гендерної політики в секторі безпеки і оборони України. Водночас обґрунтовується необхідність удосконалення механізмів реалізації прав жінок і посилення інтеграції гендерного підходу в державну політику.

Ключові слова: права жінок, гендерна рівність, воєнний стан, міжнародні організації, ООН, Резолюція 1325, гендерно зумовлене насильство, сексуальне насильство пов'язане з конфліктом, сектор безпеки і оборони, гендерна політика, Україна.

Постановка проблеми. У сучасних умовах функціонування українського суспільства в межах правового режиму воєнного стану проблема забезпечення прав жінок, без перебільшення, набуває особливої ваги. З одного боку, жінки активно включені в процеси підтримання життєздатності держави – у соціальній, економічній, гуманітарній та оборонній сферах. З іншого боку, саме вони часто опиняються у вразливому становищі, зазнаючи різних форм насильства, дискримінації та обмеження базових прав.

Особливо гостро постає проблема сексуального насильства, яке в умовах війни дедалі частіше використовується як інструмент тиску та дестабілізації суспільства. Водночас на жінок покладається підвищене соціальне навантаження, що поєднує виконання традиційних ролей із участю у громадській, волонтерській або військовій діяльності. За таких обставин виникає об'єктивна потреба у комплексному дослідженні механізмів захисту прав жінок, а також у визначенні ефективності їх реалізації в умовах збройного конфлікту.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує активізацію уваги до проблеми забезпечення прав жінок в умовах війни. Зокрема, український дослідник, кандидат юридичних наук В. Джуґан розглядає правові аспекти захисту жінок під час воєнного стану, акцентуючи на вразливості внутрішньо переміщених осіб та постраждалих в наслідок насильства [1]. Значний внесок у вивчення гендерних аспектів гуманітарної кризи зробили кандидатка соціологічних наук Т. Марценюк та дослідницький колектив, які аналізують становище молодих жінок в умовах війни [4]. Доктор філософії в галузі права Н. Степаненко зосереджує увагу на міжнародних стандартах захисту прав жінок та особливостях їх імплементації в національне законодавство [8]. У свою чергу, кандидат педагогічних наук Д. Тюріна досліджує міжнародний досвід забезпечення гендерної рівності та можливості його адаптації в Україні [9]. Узагальнення цих наукових підходів свідчить про комплексність проблеми та необхідність її подальшого міждисциплінарного дослідження.

У зарубіжній науковій літературі проблематика прав жінок у контексті збройних конфліктів, як правило, розглядається крізь призму гендерного підходу. Зокрема, Л. Сьоберг обґрунтовує тезу про те, що жінки виступають не лише як постраждалі від війни, але й як активні учасниці конфліктних процесів [14]. Водночас К. Кон акцентує увагу на тому, що дискурс безпеки має виразно гендерно зумовлений характер [11]. У свою чергу, І. Ск'єлсбек досліджує сексуальне насильство як системний елемент воєнних дій, а М. Бувініч зосереджується на аналізі соціально-економічних наслідків збройних конфліктів для жінок [15; 10]. У цілому зарубіжні дослідники підкреслюють необхідність застосування комплексного гендерного підходу до вивчення феномену війни.

Метою даного дослідження є комплексний аналіз механізмів забезпечення прав жінок в Україні в умовах воєнного стану, зокрема через призму діяльності міжнародних організацій та

імплементатії міжнародно-правових норм, а також визначення основних проблем і перспектив удосконалення гендерної політики у сфері безпеки і оборони.

Виклад основного матеріалу. Проблематика гарантування прав жінок набуває особливої значущості в умовах функціонування в Україні правового режиму воєнного стану. У цей період жінки відіграють визначальну роль у забезпеченні життєздатності суспільства під час збройного протистояння, зокрема в економічній, гуманітарній, соціальній та волонтерській сферах. Водночас саме вони часто зазнають найбільшої вразливості, стаючи об'єктами сексуального насильства, домашнього насильства, різних форм експлуатації, дискримінації, а також порушень особистих, соціально-економічних і політичних прав.

Особливої уваги заслуговує проблема сексуального насильства, пов'язаного з конфліктом, яке в умовах збройних конфліктів набуває системного характеру та використовується як інструмент ведення війни. За даними міжнародних організацій, зокрема Організації Об'єднаних Націй, такі практики спрямовані на деморалізацію населення, руйнування соціальних зв'язків і підрив суспільної стабільності. Паралельно жінки стикаються з низкою інших викликів, серед яких – економічна експлуатація, обмежений доступ до соціальних послуг, включаючи освіту й медичне забезпечення. Крім того, на них покладається подвійне навантаження, що поєднує виконання сімейних обов'язків із активною участю у волонтерських, громадських чи військових ініціативах.

Система забезпечення гендерної рівності в Україні базується на комплексі нормативно-правових актів, які регламентують права жінок і механізми їх захисту. Зокрема, Конституція України закріплює принцип рівності прав і свобод жінок і чоловіків, а також гарантує їх невідчужуваність і непорушність [3]. Важливе значення має Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», який встановлює правові засади гендерної рівності та забороняє дискримінацію за ознакою статі в усіх сферах суспільного життя [6]. Не менш суттєвим є Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», що розширює трактування поняття насильства, включаючи сексуальні його прояви, і визначає обов'язки держави щодо захисту постраждалих, зокрема жінок, які перебувають у вразливому становищі [7].

Варто підкреслити, що значення забезпечення гендерної рівності у сфері безпеки та оборони вже тривалий час визнається міжнародною правозахисною спільнотою. Це, зокрема, знайшло своє відображення у низці резолюцій Ради Безпеки Організації Об'єднаних Націй, присвячених проблематиці «жінки, мир, безпека». Так, 31 жовтня 2000 року була ухвалена Резолюція 1325, яка акцентує увагу на важливій ролі жінок у процесах запобігання конфліктам та їх врегулювання, участі у мирних переговорах, підтриманні миру, здійсненні гуманітарних заходів і післяконфліктному відновленні. Водночас у цьому документі наголошується на необхідності забезпечення рівноправної участі жінок у всіх процесах, пов'язаних із підтримкою міжнародного миру і безпеки.

Більше того, Резолюція 1325 містить чіткий заклик до всіх суб'єктів міжнародних відносин активніше залучати жінок до миротворчих процесів та враховувати гендерний компонент у діяльності, пов'язаній із безпекою. Особливу увагу приділено необхідності впровадження спеціальних заходів, спрямованих на захист жінок і дівчат від гендерно зумовленого насильства, передусім від зґвалтувань та інших форм сексуального насильства в пов'язаного з конфліктом [12].

З метою координації зусиль у межах системи ООН щодо реалізації положень цієї резолюції була створена Міжвідомча робоча група з питань жінок, миру та безпеки, діяльність якої координується Спеціальним радником з гендерних питань. У подальшому розвиток зазначеної тематики було продовжено в низці наступних резолюцій, зокрема 1820, 1888, 1889 та 1960, які значно розширили можливості практичної реалізації гендерної політики у сфері міжнародної безпеки.

Так, у 2008 році була прийнята Резолюція 1820, яка, зокрема, визначає сексуальне насильство як інструмент ведення війни. У цьому документі наголошується на обов'язку держав вживати конкретних заходів для захисту жінок незалежно від віку від сексуального насильства під час збройних конфліктів, а також забезпечувати їм доступ до правосуддя та відповідної допомоги як постраждалим особам. Водночас Резолюція 1820 підкреслює необхідність збільшення участі жінок у миротворчих місіях.

У 2009 році були прийняті Резолюції 1888 та 1889, які, по суті, доповнюють і посилюють попередні положення. Зокрема, Резолюція 1888 передбачає розроблення державами конкретних механізмів запобігання сексуальному насильству та реагування на нього в умовах конфлікту. Крім того, у межах цієї резолюції було створено посаду Спеціального представника Генерального секретаря ООН з питань сексуального насильства у конфліктах, а також започатковано діяльність міжвідомчої ініціативи UN Action.

У свою чергу, Резолюція 1889 деталізує положення Резолюції 1325, зокрема в частині розширення участі жінок у миротворчих процесах і запобіганні конфліктам. Окрім цього, вона передбачає розроблення системи показників для оцінки ефективності реалізації гендерної політики як на рівні ООН, так і в межах держав-членів. Важливо також, що ця резолюція приділяє значну увагу після-конфліктному відновленню, наголошуючи на необхідності інтеграції гендерного компоненту в усі відновлювальні процеси, фінансуванні програм підтримки жінок, а також формуванні ефективних стратегій у сфері правосуддя та безпеки [16, с. 34].

Не менш важливою є Резолюція 1960, ухвалена у 2010 році, яка стала відповіддю на поширеність сексуального насильства, пов'язаного з конфліктом. Основною її метою є створення ефективного механізму протидії безкарності за такі злочини, а також формування конкретних інструментів запобігання насильству та захисту постраждалих осіб [13]. У цьому документі підкреслюється, що сексуальне насильство є грубим порушенням прав людини та норм міжнародного права.

Крім того, Резолюція 1960 передбачає створення спеціальної робочої групи, завданням якої є моніторинг і документування випадків сексуального насильства, пов'язаного з конфліктами. Зокрема, до її функцій належить формування переліку збройних формувань, причетних до використання сексуального насильства як засобу досягнення воєнних цілей. Критеріями включення до такого списку є системність насильства, його цілеспрямований характер та використання як інструменту впливу на визначені групи населення.

Узагальнюючи, можна зазначити, що всі вищезгадані резолюції підкреслюють необхідність активних дій з боку держав щодо захисту жінок від насильства під час конфліктів, а також забезпечення їх участі у миротворчих і відновлювальних процесах на всіх етапах.

Водночас слід враховувати, що ці документи не мають прямої юридично обов'язкової сили для держав-членів ООН. Проте вони формують важливу нормативну основу, яка визначає міжнародні стандарти у сфері захисту прав жінок та сприяє інтеграції гендерного підходу в політику безпеки.

У контексті імплементації зазначених положень Україна також здійснює відповідні кроки. Зокрема, було затверджено Національний план дій з виконання Резолюції 1325, результати реалізації якого вже презентовано громадськості. Важливою особливістю українського досвіду є розроблення регіональних планів дій, що, безумовно, відповідає умовам децентралізації.

Так, відповідні програми вже впроваджені або інтегровані до комплексних соціальних стратегій у низці областей, зокрема Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Закарпатській, Київській, Кіровоградській та Сумській. При цьому новий Національний план дій передбачає використання підходу, орієнтованого на досягнення конкретних результатів [5].

Крім того, з моменту ухвалення Резолюції 1325 та впровадження відповідного Національного плану дій органи сектору безпеки і оборони України здійснюють заходи, спрямовані на покращення гендерного балансу, врахування гендерних аспектів у реформуванні сектору безпеки, а також на запобігання сексуальному насильству та іншим порушенням прав людини.

Разом із тим, незважаючи на наявність широкого нормативно-правового інструментарію, його ефективність у практичній площині залишається недостатньою. У багатьох випадках реалізація задекларованих прав стикається з суттєвими перешкодами, що зумовлює необхідність не лише вдосконалення законодавства, але й формування дієвих механізмів його впровадження. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція гендерного підходу в політику національної безпеки, що передбачає забезпечення рівного доступу жінок до військової служби, управлінських позицій, професійної підготовки, а також належний рівень захисту їхніх прав у межах оборонного сектору.

Запровадження гендерно орієнтованих підходів у діяльність сектору безпеки та оборони сприяє не лише усуненню дискримінаційних бар'єрів, але й підвищенню ефективності функціонування цих інституцій, їх адаптивності до сучасних викликів і здатності до реагування на кризові ситуації. В умовах триваючої збройної агресії це має особливу актуальність, оскільки сприяє зміцненню загальнонаціональної безпеки та стабільності, а також підвищує результативність миротворчих і військових операцій.

Важливим чинником також є активізація гендерної інформаційної політики, яка сприяла приверненню уваги міжнародної спільноти до проблем, з якими стикається Україна. Завдяки цьому український жіночий рух став органічною складовою глобального жіночого руху. Аналіз міжнародного досвіду, зокрема результатів Глобального дослідження ООН щодо реалізації Резолюції 1325, засвідчує, що участь жінок у врегулюванні конфліктів підвищує ефективність прийнятих рішень, а їх залучення до переговорних процесів збільшує ймовірність досягнення сталого миру на 35 % [2].

Отже, як міжнародно-правові норми, так і національне законодавство України формують достатньо розгалужену систему інструментів для забезпечення прав жінок в умовах воєнного стану.

Водночас сучасні виклики вимагають подальшого вдосконалення нормативної бази та практичних механізмів її реалізації. Вітчизняний досвід переконливо свідчить, що забезпечення прав жінок у контексті збройних конфліктів є одним із ключових завдань держави, яка повинна гарантувати не лише формальне закріплення прав, але й їх ефективний захист у разі порушення, а також системну інтеграцію гендерного підходу у діяльність інституцій сектору безпеки та оборони.

Література

1. Джуган В. О. Проблеми захисту прав жінок під час воєнних дій в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 9. С. 146–150. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-9/34>
2. Дробович І. Лідерство українських жінок: на війні та після перемоги України. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2022/04/21/248335/>
3. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
4. Марценюк Т. О., Дудко О. та ін. Становище дівчат і молодих жінок у ситуації гуманітарної кризи: на прикладі війни в Україні : дослідницька робота. Київ : НаУКМА, 2023. 91 с.
5. Підбито підсумки виконання Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/pidvedeno-pidsumki-vikonannya-nacionalnogoplanu-dij-z-vikonannya-rezolyuciyi-radi-bezpekioon-zhinki-mir-bezpeka-na-period-do-2020-roku>
6. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08 вересня 2005 р. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>
7. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07 грудня 2017 р. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>
8. Степаненко Н. В., Коваленко К. В. Особливості механізмів захисту прав жінок крізь призму міжнародних стандартів прав людини. *Legal Bulletin*. 2024. № 3 (13). С. 35–40. DOI: 10.31732/2708-339X-2024-13-A4
9. Тюріна Д. М. Міжнародний досвід у галузі гендерної рівності та можливість його застосування в Україні. *Державне управління та надзвичайні ситуації*. 2024. № 1. С. 249–255. DOI: 10.52363/2414-5866-2024-1-29
10. Buvinić M., Das Gupta M., Casabonne U., Verwimp P. Violent conflict and gender inequality: an overview : World Bank policy research working paper No. 6371. Washington, DC : World Bank, 2013. 37 p. URL: <https://ssrn.com/abstract=2222527>
11. Cohn C. Sex and death in the rational world of defense intellectuals. *Signs*. 1987. Vol. 12, № 4. P. 687–718.
12. Resolution 1325 (2000), adopted by the Security Council at its 4213th meeting, on 31 October 2000. URL: https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/SC_ResolutionWomen_Peace_Security_SRES1325%282000%29%28english_0.pdf
13. Resolution 1960 (2010), adopted by the Security Council at its 6453rd meeting, on 16 December 2010. URL: <https://www.refworld.org/docid/4d2708a02.html>
14. Sjöberg L. Gendering global conflict: toward a feminist theory of war. New York : Columbia University Press, 2013. 304 p.
15. Skjelsbæk I. The political psychology of war rape: studies from Bosnia and Herzegovina. London: Routledge, 2012. 224 p.
16. Snezana Nikodinovska-Stefanovska. Women in conflict and peace: contemporary gender perspectives // *Contemporary Macedonian Defense*. 2013. Vol. 13. P. 27–40.



УДК 615.851:688.72]:159.944.4

ТЕРАПЕВТИЧНА ІГРАШКА: ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДУ ВІД ПСИХОАНАЛІЗУ ДО КРИЗОВОЇ ДОПОМОГИ

Подзиваловська Людмила, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедра загальної та практичної психології.

Стаття присвячена дослідженню терапевтичного потенціалу м'якої іграшки в контексті психологічної підтримки, особливо в умовах травматичних подій та тривалого психоемоційного напруження, спричиненого війною. Актуальність роботи визначається необхідністю розробки та систематизації дієвих, невербальних інструментів для відновлення психічної стійкості у дітей та дорослих, які пережили травму. Іграшка розглядається як об'єкт первинної прив'язаності та ключовий регулятор емоційного стану у кризових ситуаціях. Робота має теоретико-аналітичний характер, ґрунтуючись на аналізі ключових концепцій психоаналізу та сучасної травмофокусованої терапії. Терапія м'якою іграшкою є еволюційним розвитком ігрової терапії, що обґрунтовує її цінність як надійного, некритичного ресурсу для невербальної корекції та сенсорного заземлення. Метод має високий потенціал для відновлення психічної стійкості та безпечного дослідження внутрішнього світу клієнта в умовах психологічної травми.

Ключові слова: терапевтична іграшка, травмофокусована терапія, перехідний об'єкт, ПТСР, Хібукі, арттерапія, проекція.

Війна стала серйозним викликом для психологів і педагогів щодо пошуку дієвих психологічних інструментів допомоги дітям, які переживають травматичні події. Одним із ефективних інструментів у подоланні травматичних переживань виявилась терапевтична іграшка. Із раннього дитинства вона супроводжує дитину: втішає, забавляє, розвиває та надихає. Діти притуляють її до себе у ліжку, коли їм страшно; беруть із собою, коли потрапляють у новий простір; діляться з нею секретами, коли потрібен хтось, хто вислухає.

Використання іграшок у психологічній підтримці дозволяє вирішувати кілька важливих психотерапевтичних завдань, що виникають внаслідок переживання травматичних подій та тривалого психоемоційного напруження: повертає почуття безпеки, віри та надії; вчить вправлятися зі своїми емоціями; надихає дитину на творчість; надає впевненості для самовираження та допомагає спілкуванню. У цій статті ми розглянемо історію розвитку терапії з використанням м'якої іграшки та зупинимося на сучасних методах роботи.

Історія терапії м'якою іграшкою. Терапія м'якою іграшкою, або ширше, використання іграшок та об'єктів перехідного типу в психотерапії, не має єдиної дати заснування, оскільки її історія органічно виросла з ігрової терапії та теорії прив'язаності.

У 1950-ті роки Дональд Віннікотт [1], британський педіатр і психоаналітик, ввів поняття «перехідний об'єкт» (м'яка іграшка, ковдра). Перехідний об'єкт допомагає немовляті перейти від повної залежності від матері до усвідомлення себе як окремої особистості. Він символізує водночас і матір (даруючи комфорт), і першу «власність» дитини [1].

Це стало філософським підґрунтям для використання м'яких іграшок як символу безпеки та внутрішнього світу. У роботі з клієнтами, які пережили травму, м'яка іграшка використовується як безпечний «якір» або «зовнішній ресурс», що дає відчуття комфорту, дозволяючи клієнту обіймати або просто мати поруч надійну присутність.

Через м'яку іграшку відбувається проєкція та дистанціювання, клієнт проєкує на об'єкт свої важкі почуття (гнів, смуток), що дозволяє говорити про проблему, не відчуваючи, що вона є тобою самим. Іграшка стає буфером між клієнтом і болючим переживанням.

Розвиток ігрової техніки також пов'язаний з іменами Мелані Кляйн [3] та Анни Фройд [6], які першими почали систематично використовувати гру та іграшки як основний засіб комунікації з дітьми. Мелані Кляйн використовувала дитячу гру як несвідомий символізм, кожна дія у грі є символічним зображенням внутрішніх фантазій, страхів та об'єктних відносин [3]. Анна Фройд використовувала іграшку та гру як допоміжний засіб для встановлення довіри (рапорту) та спостереження за

розвитком дитини, вважаючи, що маленькі діти ще не мають повністю сформованого «Я» і не здатні до справжніх неврозів, як дорослі [6].

Таким чином, обидві школи зробили іграшку обов'язковим інструментом дитячої терапії, але Кляйн використовувала її для глибинного аналізу, а Фройд - для адаптації та педагогічної підтримки.

У сучасній травмофокусованій терапії м'яка іграшка використовується вже не просто як об'єкт проєкції, а як терапевтичний ресурс. Терапевт може попросити дитину або навіть дорослого обрати іграшку, яка символізує їхню внутрішню дитину, сильну сторону або безпечний простір [4]. Це допомагає створити дистанцію до травми і знайти конкретний об'єкт для комфорту.

Ключові принципи терапії м'якою іграшкою полягають у тому, що вона є символом безпеки (надійна і постійна присутність), невербальним мостом (дозволяє виразити невимовні емоції) та джерелом фізичного комфорту (обнімання стимулює викид окситоцину, знижуючи рівень кортизолу).

Сучасна травмофокусована терапія та український досвід. Терапія м'якою іграшкою є еволюційним розвитком ігрової терапії, яка була глибоко обґрунтована теоріями Віннікотта. Цей напрямок активно використовується сучасними українськими фахівцями у роботі з травмою та ПТСР.

Застосування в арттерапії. В Україні фахівці активно використовують та розвивають напрямки, що ґрунтуються на ігровій, арт- та тілесно-орієнтованій терапії, де м'які іграшки та ляльки виступають як перехідні об'єкти.

О. Тараріна [5] використовує м'яку іграшку як зовнішній ресурсний носій для клієнтів у стані гострої тривоги – заземлення через тактильний комфорт та фізичну присутність [5]. Клієнта можуть попросити «наділити» м'яку іграшку якостями, яких йому не вистачає (спокоєм, захистом), перетворюючи об'єкт на символічний «акумулятор» ресурсу.

В. Назаревич [4] активно популяризує лялькотерапію. Лялька стає зовнішнім образом внутрішньої дитини або травмованої частини особистості. Клієнт може створювати ляльку-оберіг або ресурсну ляльку, наділяючи її необхідними якостями. Це дозволяє дистанціюватися від болю та розповісти історію ляльки, а не свою власну.

Застосування м'яких іграшок у клієнт-центрованій ігровій терапії (ССРТ). Клієнт-центрована ігрова терапія (ССРТ), що базується на гуманістичних засадах Вірджинії Екслейн та методичних розробках Сенді Лінн, активно застосовується українськими фахівцями. Цей підхід є прямим втіленням теоретичних ідей Віннікотта щодо перехідних об'єктів, оскільки головний акцент робиться на безумовному прийнятті та довірі до природного прагнення дитини до інтеграції та зцілення.

У ССРТ м'яка іграшка функціонує як ключовий перехідний та проєктивний об'єкт, стаючи «голосом» дитини, чий внутрішній конфлікт та переживання ще не доступні для вербалізації.

Іграшка використовується для зовнішньої проєкції внутрішніх конфліктів. Дитина приписує об'єкту свої складні емоції (гнів, страх, смуток), ініціюючи відтворення сімейних сценаріїв або травматичних подій. Це дозволяє клієнту дистанціюватися від болю, виносячи афект у безпечний ігровий простір.

М'яка іграшка в ігровій кімнаті символізує тепло, комфорт та незмінність. У контексті травми (наприклад, у переселених дітей), цей м'який предмет сприяє заземленню та формуванню ілюзії безпечного простору.

Фізичний контакт (обіймання, притискання) стимулює вироблення окситоцину, що сприяє фізіологічному заспокоєнню і знижує рівень тривоги та кортизолу. Це забезпечує відновлення емоційної регуляції.

Головна відмінність цієї техніки від класичного психоаналізу (наприклад, Мелані Кляйн) полягає в тому, що терапевт не інтерпретує гру, а відображає почуття.

М'яка іграшка в українській практиці ССРТ є надійним, некритичним співрозмовником, що надає дитині можливість дослідити свій внутрішній світ у безпечному форматі. Терапія є тривалим процесом, що вимагає спеціальної підготовки фахівця. Проте, елементи терапії іграшкою, як-от використання об'єкта для сенсорного заземлення та емоційної експресії, можуть бути інтегровані в роботу кожного фахівця, що усвідомлює їхню цінність та вплив на психоемоційний стан дитини.

Методика Хібукі. Спеціалізований інструмент травмофокусованої терапії. Методика Хібукі (Hibuki), розроблена ізраїльською психотерапевткою Дафною Шарон-Максимов [7], являє собою високоспеціалізований розвиток концепції перехідного об'єкта Віннікотта [1].

Цей протокол адаптовано для роботи з дітьми, які пережили психологічну травму та військовий конфлікт. Хібукі є державною програмою Ізраїлю з підтримки дітей, які постраждали від травматичних подій.

Ця м'яка іграшка-песик має спеціалізований дизайн, де кожна деталь несе терапевтичне навантаження: сумні очі іграшки сприяють асоціації та перенесенню (проекції) дитиною власних негативних афектів (страху, переживань) на об'єкт [7]. Розмір іграшки відповідає параметрам новонародженого, що полегшує фізичне обіймання та забезпечує тактильний комфорт і теплове відчуття безпеки. М'якість і стійкість тканини стимулюють вироблення гормонів комфорту (окситоцину), що сприяє фізіологічному заспокоєнню та зниженню тривоги.

Терапія Хібукі ґрунтується на перенесенні внутрішніх переживань та піклуванні про об'єкт, що забезпечує когнітивне дистанціювання від психотравми. У дитини формується досвід усвідомлення свого стану та потреб через зовнішній об'єкт.

Д. Шарон-Максимов розробила чіткий протокол, що структурує терапевтичний процес за трьома основними напрямками:

1. Робота з проекцією та травмою. Дитина використовує Хібукі як «спільника» або «жертву» травматичної ситуації. Дитина може розповідати історію про те, як іграшка пережила вибух, втратила дім або дуже налякалася. Це дозволяє дитині відтворити травму у безпечному ігровому просторі, при цьому дистанціюючись від власного болю. Терапевт заохочує дитину піклуватися про Хібукі, яке, на думку дитини, постраждало. Піклування про іграшку (годування, заспокоєння, обіймання) дає дитині відчуття контролю та посилює її ресурсний стан (здібність піклуватися), що є необхідним після відчуття безпорадності.

2. Регуляція та заземлення. Хібукі виконує функцію перехідного об'єкта. Це фізичний об'єкт, який завжди доступний. Обіймання забезпечує сенсорне заземлення та стимулює вироблення гормонів комфорту (окситоцину), знижуючи тривогу. Іграшка завжди залишається з дитиною, слугуючи постійним «якорем» безпеки в нестабільному середовищі.

3. Терапія на відстані. Завдяки чіткому протоколу, методику Хібукі можна ефективно використовувати у великих групах і навіть в умовах дистанційної психологічної допомоги, що є особливо актуальним в Україні. Україна наразі переймає досвід Ізраїлю, але в нас хібукі вже трансформувалося не лише в повноцінну терапевтичну методику, але й успішно застосовується в школах як психологічний та дієвий педагогічний інструмент.

Завдяки чіткому протоколу, методика ефективно застосовується в умовах дистанційної психологічної допомоги. В Україні, зважаючи на тривалість конфлікту, протокол був доопрацьований (з 1-2 сеансів) до повноцінного терапевтичного методу, призначеного на 3–6 місяців (включно з програмою «Хібукі-школа»).

Це дозволило розширити вікові рамки застосування до 4–17 років та залучити дітей з ООП. Шарон-Максимов підкреслює, що Хібукі є інструментом для швидкої й ефективної адаптації до будь-яких змін (переїзд, нова школа).

Методика Хібукі є науково обґрунтованою [7] та широко застосовувалася в Ізраїлі, демонструючи високу ефективність у зниженні симптомів ПТСР та тривожності у дітей.

Висновок. Терапія за допомогою іграшки - це тривалий процес, що вимагає спеціальної підготовки фахівця, але її елементи можуть застосовувати у своїй роботі і педагоги. Сучасна практика, інтегруючи принципи Клієнт-центрованої ігрової терапії (ССТ), де м'яка іграшка стає надійним, некритичним співрозмовником, та травмофокусовані протоколи, як-от Хібукі, підтверджує: іграшка є цілеспрямованим інструментом стабілізації, який дає дитині можливість дослідити свій внутрішній світ у безпечному форматі та відновити психічну стійкість.

Література

1. Віннікотт Д. В. Дитина, сім'я і зовнішній світ. Центр учбової літератури, 2020. 226 с.
2. Коваленко Л. П. Казкотерапія як метод реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями у контексті війни. *Харківський природничий форум* : VIII міжнар. конф. молодих учених, Харків, 14–15 трав. 2025 р. : зб. наук. пр. / Харків нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, С. О. Микитюк та ін. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 188–189.
3. Кляйн М. Заздрість та подяка. Дослідження несвідомих джерел. Сварог и К, 2021. 96 с.
4. Назаревич. В. В. Лялька в роботі психолога: практ. посіб. для психологів. Рівне : ТОВ «Прінт Хауз», 2014. 192 с..
5. Тараріна О. В. Практикум з арт-терапії в роботі з дітьми. Астамір-В, 2025. 256 с.
6. Фрейд Г. Его та механізми захисту. Видавництво Тейлор і Френсіс, 2016. 204 с.
7. Шарон-Максимов Д. Хібукі – пес, який вміє обіймати. Видавництво NOV, 2024. 244 с.



УДК 364.4-054.73

ЗАСТОСУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ

Польовик Тетяна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Криловець М. Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті теоретично обґрунтовано та окреслено програму соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб на засадах екологічного підходу. Запропонована програма передбачає мету – посилення адаптації ВПО до нового середовища, відновлення соціальних зв'язків, розширення доступу до ресурсів громади та формування стійкої системи підтримки. Передбачається поетапна реалізація програми: 1) проводиться оцінювання потреб ВПО та визначення основних проблем; 2) складається індивідуальний план підтримки; 3) організовується консультування, супровід і залучення необхідних установ; 4) відстежуються зміни у становищі клієнта: рівень адаптації, доступ до послуг, відновлення соціальних зв'язків, участь у житті громади.

Ключові слова: екологічний підхід, застосування екологічного підходу, соціальна підтримка, внутрішньо переміщені особи, соціальна підтримка.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підтримка внутрішньо переміщених осіб (надалі – ВПО) є важливим напрямом сучасної соціальної роботи, оскільки вимушене переміщення змінює не тільки місце проживання людини, а й систему її повсякденних зв'язків. ВПО можуть втрачати стабільне житло, роботу, звичне коло спілкування, доступ до частини соціальних, освітніх, медичних і правових послуг. Тому допомога цій категорії клієнтів не може обмежуватися разовим консультуванням або наданням окремої послуги.

Екологічний підхід дає змогу розглядати становище ВПО у зв'язку з тим середовищем, у якому вони перебувають після переміщення. У центрі уваги опиняється не тільки особиста проблема клієнта, а й його взаємодія з родиною, громадою, закладами освіти, медичними установами, службами соціального захисту, центрами зайнятості, правовими й громадськими організаціями. Такий підхід допомагає точніше визначити потреби людини та знайти ресурси, які можуть підтримати її адаптацію.

Саме тому доцільним є розроблення програми соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб на засадах екологічного підходу. Її мета полягає у посиленні адаптації ВПО до нового середовища, відновленні соціальних зв'язків, розширенні доступу до ресурсів громади та формуванні більш стійкої системи підтримки. Екологічний підхід є доцільною основою такої роботи, бо дозволяє поєднати індивідуальну підтримку клієнта з активним залученням ресурсів його соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що екологічний підхід у соціальній роботі розглядається як важлива методологічна основа для комплексного вивчення становища клієнта. Н. Кабаненка та Т. Семигіна зазначають, що цей підхід спирається на теорію систем і дає змогу аналізувати вплив на людину її взаємодії з родиною, громадою, соціальними інституціями та суспільством загалом. Особливу увагу вчені приділяють оцінюванню балансу між стресовими й підтримувальними чинниками, ризиками та захисними ресурсами клієнта [1, с. 2]. Проблему становлення екологічної соціальної роботи в Україні розкриває Ю. Мосаєв. Автор підкреслює, що екологічні чинники поступово входять у сферу соціальної політики та соціальної роботи, однак в українській практиці вони ще не набули достатньої системності. Важливою є думка вченого про те, що екологічна соціальна робота має враховувати не тільки природне довкілля, а й якість соціального середовища, у якому перебуває людина або сім'я [3, с. 180–182].

Окремий напрям досліджень стосується екологічності життя різних категорій клієнтів. А. Льовочкіна, аналізуючи роботу з людьми з інвалідністю, акцентує увагу на принципах активності, суб'єктності, рівності, наснаження та створення умов, за яких людина не стає пасивним отримувачем допомоги. Ці положення важливі й для роботи з ВПО, оскільки підтримка має бути спрямована не на заміщення активності клієнта, а на розширення його можливостей у новому середовищі [2, с. 67].

Питання адаптації осіб, які змінили соціальне середовище, розглянуто у праці Ю. Сокола, присвяченій соціальній роботі з мігрантами. Автор визначає соціальну адаптацію як процес активного пристосування людини до змінених умов життя та підкреслює роль соціальних служб у відновленні соціальних, економічних, правових та інших зв'язків [6, с. 197–198]. Практичний аспект організації допомоги розкрито у праці Л. Романовської про соціальне проектування в соціальній роботі. Вчена наголошує, що соціальні працівники працюють із різними групами клієнтів, серед яких окремо названо ВПО. Соціальне проектування розглядається як спосіб упорядкування допомоги, визначення цілей, ресурсів, очікуваних результатів і шляхів покращення якості життя клієнтів [4, с. 104].

Психосоціальний вимір підтримки вразливих категорій населення висвітлює Я. Юрків. Авторка зазначає, що в умовах повномасштабної війни зростає потреба у фахівцях, здатних працювати зі стресом, травматичним досвідом, адаптацією до нових умов і підтримкою психологічного благополуччя клієнтів. Це безпосередньо стосується ВПО, для яких соціальна допомога має поєднувати інформаційну, психологічну, консультативну й посередницьку підтримку [8, с. 249]. І. Савельчук та О. Котикова аналізують інновації як чинник якісних змін у соціальній роботі та соціальній освіті. Вчені звертають увагу на потребу оновлення соціальних послуг, активізацію отримувачів допомоги, підтримку з боку громади та наявність ресурсів [5, с. 289–296]. С. Чернета у монографії про підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг розглядає систему соціальних послуг у нормативному, організаційному та професійному вимірах [7].

Отже, аналіз джерел засвідчує, що екологічний підхід у соціальній роботі має значний потенціал для підтримки ВПО. Водночас питання розроблення цілісної програми соціальної підтримки ВПО на засадах екологічного підходу потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та окреслити програму соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб на засадах екологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Екологічний підхід у соціальній роботі дає змогу розглядати клієнта у системі реальних зв'язків, у яких він перебуває. Для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) це особливо важливо, оскільки їх труднощі пов'язані не тільки з особистими переживаннями чи матеріальними втратами. Вимушене переміщення змінює все середовище життєдіяльності людини – місце проживання, доступ до послуг, коло спілкування, професійні можливості, освітній простір дітей, зв'язки з громадою.

Н. Кабаненка та Т. Семигіна зазначають, що екологічний підхід у соціальній роботі спирається на теорію систем і дає змогу зрозуміти вплив на людину її взаємодії з іншими людьми, сім'єю, громадою та суспільством. Важливим у цьому підході є оцінювання співвідношення між стресовими й підтримувальними чинниками, ризиками та захисними ресурсами клієнта [1, с. 2]. Отже, у роботі з ВПО соціальний працівник має аналізувати не тільки запит людини, а й те, які ресурси вже є в її оточенні, які зв'язки втрачені, які установи можуть бути залучені до підтримки.

У цьому контексті ВПО доцільно розглядати як клієнтів, які перебувають у зміненому соціальному середовищі. Їх адаптація залежить від наявності житла, роботи, доступу до медичних і соціальних послуг, освітніх можливостей для дітей, правового супроводу, психологічної підтримки та прийняття з боку громади. Ю. Сокол, аналізуючи соціальну роботу з мігрантами, визначає соціальну адаптацію як процес активного пристосування людини до зміненого середовища та підкреслює значення соціальних служб у відновленні необхідних соціальних, економічних і правових зв'язків [6, с. 197–198]. Ця позиція є близькою до проблематики ВПО, адже переміщення порушує сталі форми повсякденного життя та потребує нової системи підтримки.

Ю. Мосаєв звертає увагу на те, що екологічна соціальна робота в Україні ще потребує системного впровадження. Хоча сама ідея екологізації соціальної сфери є важливою для підвищення соціального комфорту людини [3, с. 180–182]. Для роботи з ВПО це означає, що підтримка має будуватися як цілісний супровід людини в новому середовищі. Соціальний працівник має допомагати клієнту не просто отримати послугу, а відновити можливість самостійно діяти, приймати рішення, користуватися ресурсами громади.

З огляду на це, метою програми соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб на засадах екологічного підходу є посилення адаптації ВПО до нового середовища, відновлення соціальних зв'язків, розширення доступу до ресурсів громади та формування стійкої системи підтримки. Така програма має поєднувати індивідуальну роботу з клієнтом, взаємодію з його родиною, залучення громади, співпрацю з освітніми, медичними, соціальними, правовими установами та громадськими організаціями.

Першим напрямом програми є діагностичний. Його зміст полягає у вивченні життєвої ситуації ВПО, визначенні основних потреб, ризиків, ресурсів і рівня соціальної адаптації. На цьому етапі доцільно з'ясувати, чи має людина житло, джерело доходу, доступ до медичної допомоги, соціальних виплат, правової підтримки, освітніх послуг для дітей. Важливо також оцінити родинні зв'язки, емоційний стан, наявність підтримки в громаді. Результатом цього напрямку має бути не формальна характеристика клієнта, а індивідуальна карта потреб і ресурсів.

Другим напрямом є інформаційно-консультативний. Він передбачає надання ВПО чіткої інформації про доступні соціальні послуги, порядок отримання допомоги, можливості працевлаштування, оформлення документів, медичного обслуговування, навчання дітей, правового захисту. Для багатьох ВПО складність полягає не у відсутності послуг, а в незрозумінні, куди звертатися, які документи потрібні, які права вони мають. Тому соціальний працівник виконує функцію посередника між клієнтом і системою установ.

Третім напрямом є соціально-психологічний. Його мета – підтримати емоційний стан людини, зменшити відчуття ізоляції, допомогти у відновленні довіри до себе, інших людей і нового середовища. Я. Юрків підкреслює, що в умовах війни зростає потреба у фахівцях, здатних працювати зі стресом, травматичним досвідом, адаптацією до нових умов і психологічним благополуччям клієнтів [8, с. 249]. У межах програми це може реалізовуватися через індивідуальні консультації, групи підтримки, роботу з родинами, заходи для дітей і батьків, профілактику соціальної ізоляції.

Четвертим напрямом є ресурсно-посередницький. Він полягає в тому, щоб допомогти ВПО отримати доступ до ресурсів громади: центрів соціальних служб, служб зайнятості, медичних закладів, освітніх установ, центрів безоплатної правової допомоги, благодійних фондів, волонтерських ініціатив, громадських організацій.

Запропонована програма може реалізовуватися поетапно. На першому етапі проводиться оцінювання потреб ВПО та визначення основних проблем. На другому етапі складається індивідуальний план підтримки. На третьому – організовується консультування, супровід і залучення необхідних установ. На четвертому – відстежуються зміни у становищі клієнта: рівень адаптації, доступ до послуг, відновлення соціальних зв'язків, участь у житті громади. Така послідовність дає змогу зробити допомогу адресною, а не випадковою.

Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. Отже, екологічний підхід є доцільним у роботі з внутрішньо переміщеними особами, оскільки їх труднощі виникають на перетині особистих, родинних, соціальних, економічних, правових і громадських чинників. ВПО потребують не тільки окремих видів допомоги, а й узгодженої системи підтримки, яка враховує зміну середовища, втрату звичних зв'язків, потребу в нових ресурсах і поступове відновлення соціальної активності. Саме тому програма на засадах екологічного підходу має бути спрямована на роботу з людиною, її найближчим оточенням і громадою як єдиною системою підтримки.

Література

1. Кабаненка Н. В., Семигіна Т. В. Особливості застосування екологічного підходу у практиці соціальної роботи. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2004. Т. 33. С. 73–79. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/8160> (дата звернення: 04.05.2026).
2. Львовичкіна А. М., Дячок О. В. Формування екологічної свідомості як основи екологічної культури у підлітковому віці. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12. С. 687–698. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-687-698](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-687-698)
3. Мосаєв Ю. В. Проблеми становлення екологічної соціальної роботи в Україні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1(2). С. 180–189. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-19>
4. Романовська Л. І. Особливості соціального проектування в соціальній роботі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, Т. 1. С. 104–108. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.21>
5. Савельчук І. Б., Котикова О. М. Інновації як чинник якісних змін в соціальній роботі та соціальній освіті. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. Вип. 2 (9). С. 289–296. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743690> (дата звернення: 04.05.2026).
6. Сокіл Ю. М. Соціальна робота з мігрантами як фактор їх соціальної адаптації. *Збірник наукових праць молодих вчених. Хмельницький: ХІСТ*, 2018. № 1. 211 с. С. 192–195. URL: https://hist.km.ua/images/cwattachments/14_bb415356af219411c382f522926d1bc6.pdf#page=192 (дата звернення: 04.05.2026).

7. Чернета С. Ю. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг*: монографія. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2022. 365 с.

8. Юрків Я. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7(1). С. 279–284.



УДК 37.091.12:005.963.3]:908:[37.015.31:172.15]

КРАЄЗНАВЧА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Прокопчук Вікторія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С. І.**, кафедра дошкільної освіти.

У статті проаналізовано сутність краєзнавчої екскурсії як специфічної позазанягттевої форми роботи з вивчення природи, історії, культури рідного краю. Зазначено, що процес патріотичного виховання необхідно здійснювати, спираючись на ідентифікації особистості з культурою, мовою, традиціями своєї Батьківщини. Вказано, що ефективність такої педагогічної роботи підвищується за використання патріотично-виховного потенціалу краєзнавчої екскурсії.

Ключові слова: екскурсія, навчальна екскурсія, краєзнавча екскурсія, патріотичне виховання.

Актуальність проблеми. Реформування національної освітньої системи, що зумовлено низкою соціально-економічних і політичних факторів, сприяло посиленню уваги до більш уважного й незаангажованого вивчення дітьми та молоддю своєї історії та культури. Важливим напрямом реалізації такої роботи є патріотичне виховання, що спрямоване на виховання в молодого покоління любові до своєї Батьківщини й рідного краю, відповідальності за збереження історико-культурної спадщини, бажання боронити свою країну та сприяти її процвітання. Метою Стратегії національно-патріотичного виховання, затвердженої Указом Президента України (від 18 травня 2019 року № 286/2019) є «визначення пріоритетів та основних напрямів національно-патріотичного виховання, зокрема дітей..., формування національно-культурної громадянської ідентичності, національно-патріотичного світогляду...» [10, с. 14]. У відповідності із державними законодавчими документами, саме: Концепцією національно-патріотичного виховання в системі освіти України: (затв. МОН. Наказ № 527 від 06.06.2022); Листом МОН «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» (від 10.06.2022 № 1/6267-22); Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо підвищення рівня патріотичного виховання учнівської та студентської молоді шляхом проведення на постійній основі тематичних екскурсій з відвідуванням об'єктів культурної спадщини» (від 8.12.2009. № 1494-р), дієвим механізмом реалізації мети Стратегії національно-патріотичного виховання визначаються екскурсії. Необхідністю обґрунтування специфіки краєзнавчих екскурсій як засобу патріотичного виховання обумовлена *актуальність даної статті*.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичні основи патріотичного виховання закладено у працях вітчизняних вчених і суспільних діячів М. Боришевського, Г. Ваценка, Д. Донцова, О. Духновича, О. Кульчицького, Ю. Липи, В. Москальця, Г. Філіпчука, Д. Чижевського, М. Шлемкевича, В. Яніва, Я. Яреми. На сьогодні педагогічна наука збагатилася розробкою методичних засад патріотичного виховання дітей і молоді, висвітлених у працях О. Вишневського, І. Зязюна, В. Кузя, В. Кульчицького, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, К. Чорної та інших дослідників.

Екскурсія як форма навчальної та виховної роботи досліджувалася Л. Борхат, В. Вишневським, А. Дзекуновим, Г. Долженко, К. Кірюханцевим, Ю. Клочко, О. Смірновим, А. Святославським.

Мета статті: коротко схарактеризувати патріотично-виховний потенціал краєзнавчих екскурсій.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні велика увага приділяється важливості патріотичного виховання молодого покоління. Як у закладі освіти, так і за його стінами даний процес визначається невід'ємною частиною державної стратегії щодо формування суспільно активної, національно свідомої особистості. Справжній громадянин, зазначено у низці державних документів має знати культуру, мову, історію, традиції свого народу [4; 10].

Нам імпонує думка, висловлена С. Матвієнко, що процес патріотичного виховання повинен базуватися на принципі наступності, спираючись у роботі на тісне поєднання здобутків кожної з ланок освітньої системи щодо формування основ патріотизму та виховання свідомого громадянина України [6, с. 22].

Слід визначити, що заходи, спрямовані на патріотичне виховання будуть ефективними лише за продумане й системне проведення цієї роботи. Процес патріотичного виховання слід тісно пов'язувати з вихованням любові до Батьківщини та рідних місць, міста чи села, в якому людина зростає.

Саме тому патріотичне виховання слід реалізовувати, спираючись на краєзнавчу роботу. Позанавчальні, позазаняттєві та факультативні форми роботи відіграють важливу роль у процесі патріотичного виховання. Вони мають активно-діяльнісний характер і дозволяють молоді під керівництвом досвідчених педагогів та інших фахівців (екскурсоводів, краєзнавців, митців, громадських діячів) розвивати світогляд, мислення, набувати певних практичних умінь краєзнавства.

До форм краєзнавчої роботи можна віднести й краєзнавчу екскурсію. Термін «екскурсія» походить від латинського слова «*excursio*» – прогулянка, поїздка, яка передбачає колективне відвідування визначних місць, пам'яток, виставок, підприємств, а також прогулянку із навчальною, спортивною, рекреаційною або розважальною метою [1, с. 25].

Дослідниця Н. Брижак надає наступну класифікацію екскурсій: за змістом (оглядові (багато-планові) і тематичні); за місцем проведення (міські; позаміські; виробничі; музейні). Також вказується на класифікацію екскурсій за засобом пересування – пішохідні та з використанням транспортних засобів [1, с. 26].

У практиці закладів освіти традиційно використовується така форма роботи, як *навчальна екскурсія*. Вона передбачає проведення заняття в умовах природи, виробництва або музею з метою спостереження та вивчення дітьми дошкільного віку або учнями об'єктів та явищ навколишнього світу. В основі навчальних екскурсій лежить краєзнавчий матеріал, який є достатньо різноманітним, ураховуючи специфіку кожного з регіонів України або тієї конкретної місцевості, де проводиться екскурсія.

Окремим видом педагогічної роботи є *екскурсія дошкільна*. Вона вважається складною формою освітнього процесу у закладі дошкільної освіти, оскільки має суттєві відмінності від заняття. Дошкільна екскурсія, розробляючись з урахуванням вікових особливостей дітей, має здійснювати на спеціальній підготовці педагогів до заходу, а також відповідній інструктивній та освітній підготовці дітей.

Великого значення залученню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до краєзнавчо-екскурсійної справи надавала видатний український педагог С. Русова. Вона зазначала: «Географія рідного краю – це перший камінь для фундамента, на якому найкраще будується свідомий національний патріотизм. На цьому фундаменті накладається знання рідної історії...» [9, с. 118].

Дослідниця Н. Охріменко розглядає краєзнавчу екскурсію у контексті проведення з дітьми старшого дошкільного віку художньо-краєзнавчої роботи як засобу патріотичного виховання. У свою чергу, під художнім краєзнавством Н. Охріменко розуміє «процес вивчення, засвоєння, збереження, розвитку та поширення цінностей художньої культури рідного для людини краю» [8, с. 3]. Пропонована дослідницею програма експериментальної роботи з дітьми 6-7 років у закладі дошкільної освіти «Рідний край вивчаю, патріотом зростаю» багато у чому спирається на проведення краєзнавчих екскурсій, як-от: відвідування музеїв, подорожі містом, віртуальні екскурсії щодо вивчення мистецької спадщини рідного краю [8, с. 149].

Зазначимо, що такий вид *екскурсій, як віртуальна*, набуває усе більшої популярності стосовно роботи з дітьми дошкільного віку та школярами. У працях Є. Александрової, Т. Васютіної, Я. Гришко, Ю. Кулінки, С.Матвієнко, Н. Охріменко, О. Подліняєвої розкрито окремі аспекти щодо організації віртуальних екскурсій для здобувачів освіти.

Т. Васютіна, Т. Золотаренко розглядають віртуальні екскурсії як дієвий засіб осучаснення навчальної та виховної роботи з учнями в умовах організації дистанційного формату освіти. Дослідниці зазначають, що цей вид екскурсій є ефективним інструментом краєзнавства як пізнання учнями свого краю. Зважаючи на специфіку укладання матеріалів віртуальної екскурсії, зазначають Т. Васютіна та Т. Золотаренко, діти зможуть продовжувати вивчення «рідних цікавих місць, а також ... багаторазово, за наявності часу та можливостей, переглядати матеріали, відвідувати цікаві локації в умовах карантинних обмежень» [2, с. 72].

С. Матвієнко зазначає, що для проведення віртуальних екскурсій необхідно мати у закладі освіти відповідне технічне обладнання та стійку мережу Інтернет. Якщо ж такі заходи проводяться в дистанційному форматі – потрібно усім учасникам дистанційних конференцій мати необхідні гаджети та якісний Інтернет-зв'язок [5, с. 88].

Стан сучасної практики закладів освіти з огляду обмеження освітнього процесу стосовно проведення з дітьми та учнями краєзнавчих екскурсій у реальних умовах уможливив використання педагогами такого виду віртуальних екскурсій, як *мультимедійні презентації*. Їх створює педагог за допомоги дітей та їхніх батьків. Попередньо усім учасникам майбутньої віртуальної екскурсії може бути представлений проект навчального або суто краєзнавчого спрямування у вигляді віртуальної екскурсії. Тоді здобувачі освіти постають співрозробниками проекту, беручи щодо цього участь в укладанні матеріалів мультимедійної презентації, допомагаючи компонувати фонд фотографій з відвідування ними спільно з дорослими пам'ятних місць рідного міста чи краю.

Для того, щоб проведені екскурсійні заходи як у реальному, так і у дистанційному форматі освітнього процесу мали вплив на емоційну сферу дитини, запам'яталися їй, справили враження щодо краси й неповторності рідного краю, слід обов'язково залучити її до форм післяекскурсійної роботи. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку закріплення набутих знань та вражень може відбуватися шляхом створення творчих поробок і малюнків на тему екскурсії. Учні більш старшого віку можуть обмінятися враженнями безпосередньо на уроках, якщо екскурсія була навчального спрямування за темою уроку. Доцільно провести з учнями обмін враженнями на засіданнях гуртків, краєзнавчих студій, а також запропонувати їм викласти свої думки письмово.

Проведення краєзнавчих екскурсій, з огляду на формування в молодого покоління основ патріотизму, важливе у такому аспекті як пізнання історії свого міста (села), рідного краю. Пізнаючи історію, діти (або учні) дізнаються про спільність історичного минулого та сьогодення свого народу, у них формується почуття належності до рідної культури, почуття причетності до подій, які відбувалися на їх малій батьківщині. Впливаючи на емоційну сферу особистості, історичні події, які «постають» перед екскурсантами при відвідуванні музеїв, пам'ятних місць, допомагають інтегрувати загальнолюдські почуття в духовний світ молодшої людини.

Краєзнавчі екскурсії – важливий засіб формування духовності та дієвості патріотизму. Екскурсії до музеїв, на виробництво, до художніх галерей мають активно-діяльнісний характер, допомагають дошкільникам і школярам включитися до життя громади міста.

Серед індикаторів ефективності національно-патріотичного виховання в системі освіти України, як зазначено у Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України, зокрема названо такі як:

- збільшення відвідуваності здобувачами освіти закладів, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції Українського народу, а також пам'яток історії, культури, експозицій музеїв,
- збільшення кількості здобувачів освіти, які здійснюють екскурсії, подорожі, походи [4].

Нам імпонує думка, висловлена Н. Охріменко, що практика закладу освіти, з огляду на патріотичне виховання здобувачів освіти, має використовувати більше сучасних, цікавих для дітей і молоді форм, методів і засобів такої роботи [7, с. 40].

Висновок. Таким чином, патріотичне виховання – процес, який в нинішніх українських суспільно-економічних і політичних умовах має надзвичайно важливе значення щодо виховання молоді як свідомих громадян та патріотів своєї країни. Кожен заклад освіти (дошкільної, шкільної, позашкільної тощо), має спрямовувати освітню діяльність з тим, щоб молоде покоління могло вивчати історію, культуру, традиції свого народу у тісній єдності з історико-культурною спадщиною рідного краю. Організації патріотично-виховної роботи сприяє проведення краєзнавчих екскурсій, сутність і класифікацію яких було розглянуто у даній статті.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з обґрунтуванням потенціалу проектної діяльності у національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Брижак Н.Ю. Краєзнавча та туристична робота. Курс лекцій. Мукачево: МДУ, 2012. 116 с.
2. Васютіна Т. М., Золотаренко Т. О. Особливості організації віртуальних екскурсій для здобувачів початкової освіти в умовах дистанційного навчання. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Тернопіль, 8 квітня, 2021 р.). Тернопіль, 2021. С. 72–73.

3. Гришко Я. Музейна екскурсія як засіб ознайомлення дошкільників із культурою рідного краю. *Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді*: збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С. 39–44.
4. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : затв. МОН. Наказ № 527 від 06.06.2022. <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdilo-novu-kontseptsuyu-patriotichnogo-vyhovannya/> (дата звернення: 01.02.2026).
5. Матвієнко С. І. Віртуальні екскурсії як засіб ознайомлення старших дошкільників з рідним краєм. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: в 2-х ч. Житомир: Левковець, 2022. С. 87–90.
6. Матвієнко С. І. Особливості забезпечення наступності у національно-патріотичному вихованні старших дошкільників і молодших школярів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2022. № 4. С. 17–23.
7. Охріменко Н. П. Екскурсії як засіб використання засад художнього краєзнавства у закладі дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2022. № 2. С. 39–45.
8. Охріменко Н. П. Патріотичне виховання дітей 6-7 років засобами художнього краєзнавства у закладах дошкільної освіти: дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, 2024. 303 с.
9. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення. Вибрані педагогічні твори / за ред. Є. І. Коваленко : у 2-х кн. Київ : Либідь, 1997. Кн. 1. С. 117–125.
10. Стратегія національно-патріотичного виховання : затв. указом Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (дата звернення: 31.01.2026).



УДК 159.944-057.34:331.548

СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ ЗАСТОЮ У КАР'ЄРІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ПРЕДИКТОР ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Рогожинська 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 наведено результати емпіричного дослідження щодо встановлення зв'язку між професійним вигоранням у державних службовців та застоєм у кар'єрі за їх суб'єктивним відчуттям. Для вивчення даного питання було застосовано комплекс методик відносно виявлення особистісних деструкцій, що супроводжують професійне вигорання особистості та факторів незадоволеності роботою, які характеризують кар'єрний застій, зокрема: Опитувальник діагностики професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової); Опитувальник стресу DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales); Шкала самооцінки тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна; Опитувальник задоволеності роботою JSS (Job Satisfaction Survey); Тест «Якорі кар'єри Шейна». Проведено кореляційний аналіз для визначення сили та напрямку зв'язку між характеристиками зазначених явищ. Отримані дані свідчать про тенденцію до професійного вигорання у державних службовців при наявному у них суб'єктивному відчутті кар'єрного застою.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне виснаження, кар'єрний розвиток, застій у кар'єрі, предиктор, державні службовці, характер роботи.

Постановка проблеми. На сучасному етапі не одне суспільство не може функціонувати без органів публічної влади, і від ефективності їх роботи залежить благополуччя, стабільність та розвиток суспільства, особливо в умовах суспільних зрушень та війни. Саме цим обґрунтована необхідність кваліфікованого та здорового персоналу на державній службі.

Роль державних службовців у функціонуванні нашої держави зводить їх професійну діяльність в умови високої відповідальності, великих навантажень та численних стресових факторів. Через реформування системи публічної служби та втілення європейських стандартів незалежного врядування, які запроваджувалися з метою підвищення ефективності публічної служби та діяльності держслужбовців, протягом останнього десятиліття було підвищено вимоги як до самих держслужбовців, так і до результативності їх роботи, що додало їм значного емоційного напруження та нервових перевантажень, фізичного та психологічного виснаження, професійного стресу тощо. Одним із негативних ефектів такого професійного стресу (як правило – довготривалого) став синдром професійного вигорання. Також, до професійного вигорання може призвести негативний вплив професійної діяльності на держслужбовця, який пов'язаний з нерівномірністю динаміки професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи проблематику професійного вигорання у державних службовців можна побачити різність підходів, зокрема, слід зазначити, що більш популярним в оцінці професійного вигорання у сучасних науковців (С. Арефнія, Л. Карамушка, Д. Куриця, Г. Ложкін, А. Видай, Т. Грубі, І. Дорош, Н. Ліповська, С. Соколовський та інші) є стресовий підхід, суть якого – тривалий професійний стрес зумовлює виснаження особистісних ресурсів та викликає розвиток специфічних симптомів вигорання. Отже, професійне вигорання держслужбовців є результатом довготривалого, неконтрольованого стресу, а довгочасні намагання реалізувати свій професійний потенціал часто призводить до психологічного, емоційного та фізичного виснаження ресурсів державних службовців [2; 3; 4; 5].

Отже, уже сама назва «професійне вигорання» дає нам підказку, де шукати корінь цього зла. А бере свій початок дане явище на робочому місці державного службовця, і через тривалий стрес веде до його емоційного знесилення та виснаження фізичних ресурсів.

Повсякденна професійна діяльність державних службовців здійснюється у межах встановлених завдань, повноважень, обов'язків та пов'язана з великим емоційним навантаженням та професійним стресом. Як наслідок цього, у держслужбовців виникає професійне вигорання, де емоційне виснаження, деперсоналізація і зменшення персональних досягнень – це результат дії різноманітних робочих вимог-стресорів, зокрема, таких як, перенавантаження (*погане планування праці, розподілу обов'язків*); дестабілізуюча організація діяльності; недостатність матеріального та технічного оснащення; бюрократичні перепони; несприятлива психологічна атмосфера; наявність конфліктів (*як горизонтальних так і вертикальних*). Науковці Г. Ложкін та А. Видай зазначають, що вигорання як наслідок професійних стресів виникає тоді, коли адаптаційні можливості людини перевищені, а ресурси виснажені або не задіюються [2, с.103].

Отже, негативний вплив професійної діяльності на особистість держслужбовця, що відбувається через нерівномірність динаміки його кар'єрного розвитку та позначається в кризах, може призвести до професійного вигорання, внаслідок чого виникають зниження ефективності праці, втрата професійної мотивації, поступове розчарування в державній службі, а головне – можливі втрата здоров'я та негативні особистісні зміни.

Одним із головних проявів кризи кар'єрного розвитку державного службовця є застій у кар'єрі – суб'єктивний стан, який характеризується відчуттям зупинки в ієрархічному просуванні або відсутністю нових змістовних викликів у роботі. Якраз криза кар'єрного розвитку виступає тим переломним моментом, коли старі методи роботи вже не задовольняють держслужбовця, а нові способи ще не знайдені: він досяг «стелі», професійне зростання або просування кар'єрними сходами припинилося.

Чому ж, так зване «плато кар'єри» (застій у кар'єрі) стає такою глибокою кризою для держслужбовця? Це відбувається через те, що руйнується мотивація держслужбовця, зокрема, він не вбачає сенсу у роботі, натомість бачить відсутність перспектив для себе. І тоді робота перетворюється на рутину, виникає відчуття непотрібності, марності зусиль або некомпетентності, а далі у державного службовця з'являються постійні тривожність, напруження, стрес, і нарешті – емоційне виснаження. Проте, певне значіння тут має особисте відчуття державного службовця щодо кар'єрного застою у нього.

Мета дослідження встановити, чи може суб'єктивне відчуття застою у кар'єрі виступати предиктором професійного вигорання державних службовців.

За допомогою комплексу методик для виявлення особистісних деструкцій (які супроводжують професійне вигорання особистості), а також – факторів незадоволеності роботою (які характеризують кар'єрний застій), було досліджено 30 державних службовців з трьох міністерств, які працюють

на постійній основі; віком від 30 до 60 років, із наявним стажем державної служби від 5 років та перебуванням на займаній посаді, теж від 5 років.

Виходячи з гіпотези дослідження було перевірено існування зв'язку між суб'єктивним відчуттям застою у кар'єрі державних службовців та професійним вигоранням у них, і методом рангової кореляції Спірмена визначено силу та напрямок зв'язку між характеристиками цих двох ознак, зокрема:

- 1) найбільш виражений зворотній зв'язок простежено між аспектом «*Характер роботи*» та емоційним виснаженням держслужбовців (**-0,63**);
- 2) між кар'єрним розвитком та емоційним виснаженням державних службовців встановлено зворотній зв'язок середнього рівня (**-0,38**);
- 3) між загальною задоволеністю роботою та емоційним виснаженням держслужбовців виявлено середній зворотній зв'язок – коефіцієнт кореляції (**-0,35**).

Крім того, на підставі отриманих результатів доцільно було зробити акцент на емоційному стані державних службовців, який визначає індивідуальну чутливість до відсутності кар'єрного розвитку, і діє як каталізатор на зв'язок між кар'єрним застоєм та професійним вигоранням, зокрема:

- ✓ стан «*плато*» в кар'єрі держслужбовців спочатку *провокує зростання у них реактивної тривожності* – коефіцієнт кореляції (**0,44**);
- ✓ *відсутність кар'єрного росту* у держслужбовців може спричиняти *хронічний стрес* – коефіцієнт кореляції між цими показниками (**-0,38**);
- ✓ певним психологічним прискорювачем від застою до вигорання можуть слугувати *депресивні стани* держслужбовців – виявлена кореляція середнього рівня (**0,39**) між депресією та емоційним виснаженням у них.

Схема зв'язку застою у кар'єрі та професійного вигорання у державних службовців наведена на рис. 1.

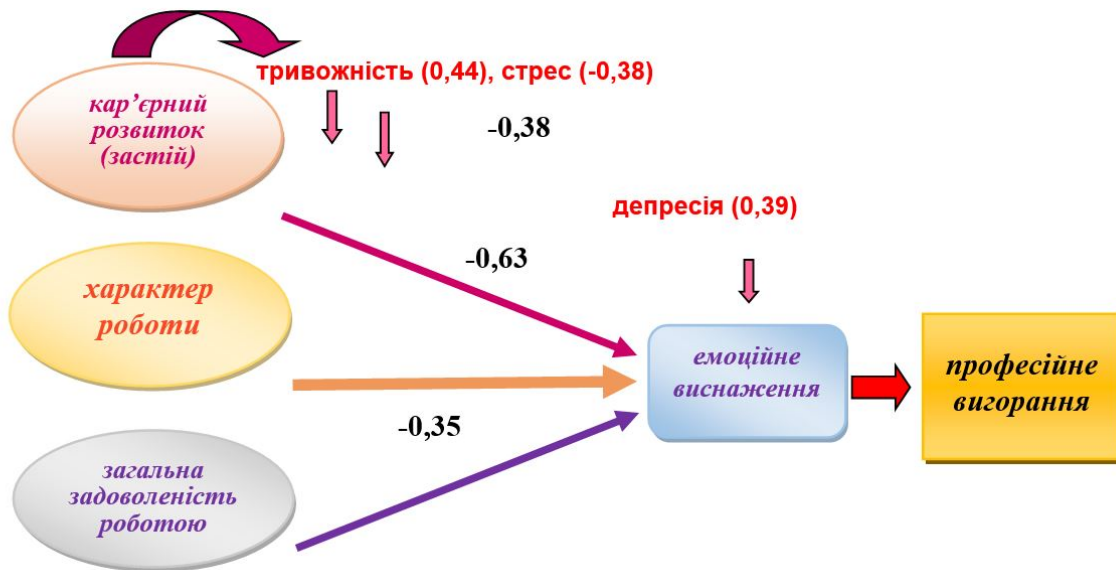


Рис. 1 Схема зв'язку застою у кар'єрі та професійного вигорання у державних службовців

Разом з цим, було простежено зв'язок між кар'єрною орієнтацією «Служіння» (яка виявлена у більшості держслужбовців з ознаками професійного вигорання) та аспектом «Характер роботи» – статистично значуща кореляція помірної сили (**0,47**), яка свідчить про те, що оцінка змістовності професійної діяльності держслужбовців зумовлена їхньою внутрішньою спрямованістю на суспільну користь. Так, дана кореляція у поєднанні з середньою оцінкою (12,4 бали) задоволеності характером роботи у досліджуваних осіб демонструє, що за умови нестатку сенсу в щоденних завданнях, держслужбовці опиняються в зоні ризику емоційного виснаження, адже їхній головний ресурс самореалізації залишається незадіяним.

Висновки. Результати дослідження демонструють тенденцію до професійного вигорання у державних службовців із суб'єктивним відчуттям застою у кар'єрі. Разом з тим, рівні коефіцієнтів

кореляції вказують на необхідність подальшого, більш глибокого дослідження з розширенням вибірки досліджуваних осіб щодо визначення суб'єктивного відчуття кар'єрного застою як предиктора професійного вигорання держслужбовців.

При цьому, незадоволеність характером роботи у держслужбовців може не тільки слугувати вагомим показником застою у кар'єрі, але й прогнозувати можливе професійне вигорання у державних службовців, що також, надалі потребує детального вивчення.

Література

1. Арефнія С. В. Специфіка професійної діяльності державних службовців як один з чинників професійного вигорання: *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. VI. Психологія обдарованості, Вип. 9. Київ, 2013. С. 71–81.
2. Арефнія С. В. Психологічні засоби профілактики та корекції професійного вигорання державних службовців законодавчого органу влади. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. URL: <https://dspace.krok.edu.ua/items/12243d44-35b8-40e4-a7c0-6876d7c92d91>
3. Дорош І. М. Ресурси особистості як чинник стресостійкості державних службовців. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми економіки та управління». 2020. № 2(8).
4. Карамушка Л. М., Куриця Д. І. Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 112–125.
5. Липовська Н. А. Особливості управління стресами в професійній діяльності державних службовців. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. Д.: ДРІДУ НАДУ, 2010, С. 99–100.
6. Рогожинська Н. М. Як «не згоріти»: що треба знати про емоційне вигорання на державній службі. *Актуальні проблеми збереження психічного здоров'я особистості*: зб. матеріалів XV Міжн. наук.-практ. конф. (23-24 квітня 2025 р., м. Ніжин) / за ред. А. Ю. Ковтун. Ніжин: НДУ ім.М. Гоголя, 2025. 444 с.
7. Соколовський С. І. Професійне емоційне вигорання державних службовців: діагностика проблеми. *Актуальні проблеми державного управління*: зб. наук. пр. Харків, 2010 № 1(37). С. 115–122.



УДК 159.923-054.72:159.944.4-021.484

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВИМУШЕНУ МІГРАЦІЮ

Розумик 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 теоретичні підходи до вивчення резильєнтності та психологічних ресурсів особистості, а також їхню роль у забезпеченні адаптації людини до стресових і кризових ситуацій. На основі аналізу наукових джерел узагальнено основні концептуальні моделі резильєнтності, зокрема диспозиційний, процесуальний, ресурсний та біопсихосоціальний підходи, які по-різному пояснюють механізми формування психологічної стійкості. Визначено значення внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, серед яких когнітивна гнучкість, емоційна регуляція, система життєвих смислів, а також соціальна підтримка та умови середовища. Підкреслено, що резильєнтність формується як динамічна здатність до відновлення після стресу та залежить від взаємодії індивідуально-психологічних і соціальних чинників, що визначають рівень адаптивності та психологічного благополуччя особистості.

Ключові слова: резильєнтність, психологічні ресурси, адаптація, стресостійкість, копінг-стратегії, когнітивна гнучкість, емоційна регуляція, соціальна підтримка, біопсихосоціальний підхід.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні реалії, зокрема воєнні події, політична нестабільність та економічні труднощі, спричиняють зростання кількості осіб, які змушені залишати місце свого

постійного проживання. Вимушена міграція супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, втратою звичного способу життя, соціальних зв'язків, почуття безпеки та стабільності. У таких умовах особистість стикається з необхідністю швидкої адаптації до нових обставин, що часто відбувається на тлі підвищеного рівня стресу, тривожності, невизначеності та психологічного виснаження.

У цьому контексті особливого значення набуває феномен резильєнтності як здатності особистості зберігати психологічну рівновагу, ефективно долати труднощі та адаптуватися до змін. Резильєнтність виступає важливим внутрішнім ресурсом, який дозволяє людині не лише протистояти негативним впливам, а й знаходити нові можливості для особистісного розвитку навіть у складних життєвих ситуаціях.

Разом із тим формування резильєнтності безпосередньо пов'язане з наявністю та активізацією певних психологічних ресурсів особистості. До таких ресурсів належать емоційна стійкість, здатність до саморегуляції, позитивне мислення, адаптивні копінг-стратегії, соціальна підтримка, внутрішня мотивація та інші чинники, які забезпечують ефективне подолання стресових ситуацій. Однак в умовах вимушеної міграції доступ до цих ресурсів може бути обмеженим або порушеним, що ускладнює процес адаптації та підвищує ризик розвитку психологічних проблем.

Незважаючи на зростаючий інтерес до проблеми резильєнтності, питання психологічних ресурсів її формування у вимушених мігрантів потребує подальшого наукового осмислення. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються особливості взаємозв'язку між різними видами психологічних ресурсів та рівнем резильєнтності, а також умови їх ефективного розвитку у контексті міграційного досвіду.

Отже, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю глибшого вивчення психологічних ресурсів, які сприяють формуванню резильєнтності у осіб, що пережили вимушену міграцію, а також пошуку ефективних шляхів їх підтримки та розвитку в умовах сучасних соціальних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці спостерігається зростання інтересу до проблеми формування резильєнтності у осіб, які пережили вимушену міграцію, що зумовлено масштабними соціальними потрясіннями та воєнними подіями. Дослідження К. Белоусової та І. Волженцевої [1] акцентують увагу на психолого-соціальних і особистісних особливостях внутрішньо переміщених осіб, підкреслюючи значний вплив стресових факторів на їхній емоційний стан, самооцінку та адаптаційні можливості. Автори зазначають, що важливу роль у подоланні наслідків вимушеної міграції відіграють внутрішні ресурси особистості та соціальна підтримка.

Проблему соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів ґрунтовно розглянуто у працях О. Блинової [2], яка аналізує феномен акультурації та труднощі інтеграції особистості у нове соціальне середовище. Дослідниця підкреслює, що ефективна адаптація значною мірою залежить від здатності особистості до гнучкого реагування на зміни, використання адаптивних копінг-стратегій та наявності психологічних ресурсів.

Теоретичні аспекти резильєнтності як психологічного феномена висвітлено у роботах Е. Грішина [3], який розглядає її як інтегративну властивість особистості, що забезпечує здатність долати стресові ситуації, зберігати психічну рівновагу та відновлюватися після травматичних подій. Автор наголошує на важливості розвитку таких компонентів резильєнтності, як емоційна регуляція, оптимізм, самоконтроль та ефективні стратегії подолання труднощів.

Питання психологічної реабілітації осіб, які пережили травматичні події війни, досліджено В. Лефтеровим та О. Самарою [4]. У їхніх роботах підкреслюється значення комплексного підходу до відновлення психічного здоров'я, що включає психологічну підтримку, психотерапевтичні втручання та розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Особлива увага приділяється формуванню адаптивних механізмів подолання стресу та зміцненню психологічної стійкості.

М. Слюсаревського та О. Блинової [5] розкривають основні закономірності психології міграції, зокрема причини, наслідки та особливості адаптації мігрантів. Автори підкреслюють, що вимушена міграція супроводжується значними психоемоційними труднощами, однак наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів сприяє більш успішній інтеграції та подоланню кризових станів.

У монографії О. Чиханцової [6] детально проаналізовано психологічні основи життєстійкості особистості, яка є близьким за змістом поняттям до резильєнтності. Авторка розглядає життєстійкість як комплексну характеристику, що включає мотиваційні, когнітивні та емоційні компоненти, які забезпечують ефективне функціонування особистості в умовах невизначеності та стресу.

Проблему посттравматичного зростання вимушених мігрантів висвітлено у дослідженні Л. Яковичської, В. Скляр та Л. Кузнєцової [7], де підкреслюється, що переживання травматичних подій може не лише мати негативні наслідки, але й сприяти особистісному розвитку. Автори зазначають, що важливими ресурсами такого зростання є соціальна підтримка, осмислення досвіду, розвиток нових життєвих цінностей та активізація внутрішнього потенціалу особистості.

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що формування резильєнтності у осіб, які пережили вимушену міграцію, є складним і багатокомпонентним процесом, який залежить від поєднання внутрішніх психологічних ресурсів і зовнішніх соціальних умов.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних ресурсів, що забезпечують формування резильєнтності у осіб, які пережили вимушену міграцію, а також визначення їх ролі у процесі психологічної адаптації та подолання стресових ситуацій.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психологічній науці проблема резильєнтності та психологічних ресурсів особистості посідає одне з ключових місць, оскільки безпосередньо пов'язана зі здатністю людини адаптуватися до стресових, кризових і травматичних ситуацій. Особливої актуальності це питання набуває в умовах війни, соціальної нестабільності та підвищеного рівня невизначеності, коли особистість стикається з інтенсивними психоемоційними навантаженнями. Резильєнтність у цьому контексті розглядається як здатність не лише «витримувати» стрес, але й відновлюватися після нього, зберігаючи або навіть підсилюючи свій психологічний потенціал.

Теоретично поняття резильєнтності має міждисциплінарне походження та сформувалося на перетині психології розвитку, клінічної психології, психіатрії та соціальних наук. Спочатку дослідники використовували цей термін для опису дітей, які, незважаючи на несприятливі умови розвитку, демонстрували високий рівень адаптації. Згодом концепція була розширена і почала застосовуватися до дорослих, особливо в контексті переживання травматичних подій, катастроф, воєнних конфліктів та інших кризових ситуацій.

Одним із ключових теоретичних підходів до вивчення резильєнтності є диспозиційний підхід, який розглядає її як відносно стабільну особистісну характеристику. У межах цього підходу резильєнтність пов'язується з такими рисами, як емоційна стабільність, оптимізм, внутрішній локус контролю, впевненість у власних можливостях та здатність до саморегуляції. Вважається, що люди з високим рівнем цих характеристик більш успішно долають стресові ситуації та швидше відновлюються після психологічних потрясінь [2, с. 116].

Інший важливий підхід – процесуальний, який трактує резильєнтність не як статичну рису, а як динамічний процес адаптації. У цьому випадку вона розглядається як результат взаємодії особистості з середовищем, де ключову роль відіграють зовнішні ресурси (соціальна підтримка, сім'я, професійне оточення) та внутрішні ресурси (когнітивні, емоційні та мотиваційні стратегії). Такий підхід дозволяє пояснити, чому одна й та сама людина в різні періоди життя може демонструвати різний рівень стійкості до стресу.

Біопсихосоціальна модель резильєнтності є однією з найбільш комплексних і сучасних теоретичних рамок. Вона передбачає, що здатність до подолання стресу формується на основі взаємодії біологічних факторів (генетична схильність, особливості нервової системи, нейрохімічні процеси), психологічних факторів (самооцінка, копінг-стратегії, когнітивні установки) та соціальних умов (підтримка, культурне середовище, досвід взаємодії з іншими людьми). У межах цього підходу резильєнтність розглядається як інтегративна властивість, що не може бути пояснена лише одним рівнем аналізу.

Важливе місце у теоретичних дослідженнях займає ресурсний підхід, згідно з яким психологічні ресурси особистості є основою резильєнтності. До них відносять внутрішні та зовнішні засоби, які людина використовує для подолання стресу та відновлення психічної рівноваги. Внутрішні ресурси включають когнітивні здібності, емоційну регуляцію, життєві цінності, мотивацію, віру в себе та відчуття контролю над ситуацією. Зовнішні ресурси охоплюють соціальну підтримку, сімейні зв'язки, професійне середовище та доступ до психологічної допомоги. Саме їхнє поєднання визначає ефективність адаптації до складних життєвих обставин [4, с. 65].

Когнітивно-поведінковий підхід пояснює резильєнтність через особливості мислення та поведінки. Відповідно до цього підходу, стійкість до стресу залежить від того, як людина інтерпретує події та які стратегії поведінки використовує. Адаптивні когнітивні схеми, такі як позитивне переосмислення ситуації, прийняття реальності та орієнтація на вирішення проблем, сприяють підвищенню резильєнтності. Натомість катастрофізація, негативні автоматичні думки та уникання знижують здатність до ефективного подолання труднощів.

Психодинамічний підхід акцентує увагу на внутрішніх конфліктах, захисних механізмах психіки та ранньому досвіді особистості. У цьому контексті резильєнтність пов'язується зі зрілістю психологічних захистів, здатністю інтегрувати травматичний досвід та збереженням цілісності «Я». Люди з більш адаптивними захисними механізмами, такими як сублімація або раціоналізація, краще справляються зі стресовими ситуаціями.

Окрему увагу в сучасній психології приділяють гуманістичному підходу, який розглядає резильєнтність через призму самореалізації та пошуку смислу життя. У цьому випадку психологічна стійкість пов'язується зі здатністю людини знаходити сенс навіть у складних і травматичних подіях, зберігати внутрішню цілісність і прагнення до розвитку. Важливими є такі аспекти, як самоприйняття, автентичність та орієнтація на особистісне зростання.

Сучасні дослідження також підкреслюють роль емоційної регуляції як одного з ключових компонентів резильєнтності. Здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями дозволяє зменшувати негативний вплив стресу та підтримувати психологічну рівновагу. Особливо важливими є навички усвідомленості (mindfulness), які сприяють кращому контролю над емоційними реакціями та підвищують адаптивні можливості особистості.

У сучасних соціально-політичних умовах проблема вимушеної міграції набуває особливої актуальності, оскільки мільйони людей змушені залишати свої домівки через війну, загрозу життю, економічну нестабільність або гуманітарні кризи. Вимушені мігранти стикаються з комплексом стресових факторів, серед яких втрати, розрив соціальних зв'язків, адаптація до нового середовища, культурні відмінності та невизначеність майбутнього. У цьому контексті особливого значення набувають психологічні ресурси особистості, які виступають ключовою умовою формування резильєнтності та успішної адаптації до нових життєвих обставин [1, с. 175].

Психологічні ресурси вимушених мігрантів розглядаються як сукупність внутрішніх і зовнішніх можливостей, що забезпечують здатність особистості справлятися зі стресом, відновлюватися після травматичних подій і підтримувати психічну рівновагу. До внутрішніх ресурсів належать особистісні характеристики, когнітивні здібності, емоційна регуляція, мотиваційна сфера, життєві цінності та переконання. Зовнішні ресурси включають соціальну підтримку, сімейні зв'язки, взаємодію з громадами, доступ до психологічної та соціальної допомоги, а також рівень інтеграції у нове середовище.

Одним із ключових внутрішніх ресурсів, що сприяє формуванню резильєнтності у вимушених мігрантів, є когнітивна гнучкість. Вона дозволяє людині переосмислювати складні життєві ситуації, знаходити нові стратегії поведінки та адаптуватися до змін. Люди з високим рівнем когнітивної гнучкості здатні розглядати труднощі не лише як загрозу, але й як виклик або можливість для розвитку, що значно підвищує їхню психологічну стійкість.

Важливу роль відіграє також емоційна регуляція, яка дозволяє контролювати інтенсивність негативних переживань, знижувати рівень тривоги та підтримувати внутрішню рівновагу в умовах стресу. Вимушені мігранти часто переживають втрату, горе, страх і невизначеність, тому здатність керувати емоційними реакціями є критично важливою для запобігання розвитку тривожних і депресивних станів.

Не менш значущим внутрішнім ресурсом є система життєвих смислів і цінностей. Наявність чітких життєвих орієнтирів, віри у майбутнє та відчуття мети допомагає вимушеним мігрантам зберігати психологічну цілісність навіть у складних умовах. Смыслотворчі процеси дозволяють переосмислювати травматичний досвід, інтегрувати його у власну життєву історію та формувати нові перспективи розвитку.

Окреме місце серед психологічних ресурсів займає резильєнтність як інтегративна характеристика особистості, що відображає здатність до відновлення після стресу. У випадку вимушених мігрантів вона формується під впливом попереднього життєвого досвіду, рівня психологічної зрілості, наявності адаптивних копінг-стратегій та здатності до соціальної взаємодії. Люди з розвинутою резильєнтністю швидше адаптуються до нових умов, ефективніше долають труднощі та зберігають стабільність психічного стану.

Серед зовнішніх ресурсів провідну роль відіграє соціальна підтримка, яка включає емоційну, інформаційну та практичну допомогу з боку родини, друзів, громадських організацій та приймаючого суспільства. Наявність підтримуючого соціального середовища значно знижує рівень психологічного стресу та сприяє відновленню почуття безпеки. Особливо важливими є міжособистісні зв'язки, які допомагають подолати відчуття ізоляції та втрати соціальної ідентичності [6, с. 87].

Важливим фактором також є культурна адаптація та інтеграція у нове середовище. Вимушені мігранти, які мають можливість зберігати свою культурну ідентичність, одночасно інтегруючись у нове суспільство, демонструють вищий рівень психологічного благополуччя. Баланс між збереженням власної культури та відкритістю до нових соціальних норм сприяє формуванню стійкої адаптаційної стратегії.

Окремо слід відзначити роль копінг-стратегій, які визначають способи подолання стресових ситуацій. Адаптивні стратегії, такі як пошук соціальної підтримки, планування, позитивне переосмислення ситуації та активне вирішення проблем, сприяють розвитку резильєнтності. Натомість уникання, заперечення або емоційне придушення можуть підвищувати ризик розвитку психологічних розладів і знижувати рівень адаптації.

Вимушена міграція є одним із найсильніших стресових життєвих випробувань, що супроводжується втратою звичного середовища, розривом соціальних зв'язків, зміною культурного контексту та високим рівнем невизначеності щодо майбутнього. У таких умовах особливої значущості набуває резильєнтність як здатність особистості адаптуватися до складних обставин, відновлювати психологічну рівновагу та зберігати функціональність. Водночас резильєнтність не є лише вродженою рисою, вона може формуватися, розвиватися та підтримуватися через систему психологічних, соціальних і практичних впливів.

Одним із ключових шляхів розвитку резильєнтності у вимушених мігрантів є психоосвіта, яка спрямована на формування розуміння власних психологічних реакцій на стрес і травму. Усвідомлення того, що тривога, емоційні коливання, порушення сну або відчуття втрати є нормальними реакціями на ненормальні обставини, допомагає знизити рівень самостигматизації та сприяє більш адаптивному ставленню до власного стану. Психоосвітні програми також навчають навичкам саморегуляції, розпізнавання тригерів та базовим методам подолання стресу.

Важливим напрямом підтримки резильєнтності є розвиток навичок емоційної регуляції. До таких навичок належать уміння розпізнавати та називати власні емоції, контролювати їх інтенсивність, а також використовувати конструктивні способи їх вираження. Техніки релаксації, дихальні вправи, майндфулнес-практики та методи тілесно-орієнтованої терапії сприяють зниженню рівня фізіологічного напруження та відновленню внутрішньої рівноваги. Регулярне застосування таких методів дозволяє зменшити прояви тривожності та емоційного виснаження.

Суттєву роль у розвитку резильєнтності відіграє формування та підтримка соціальних зв'язків. Соціальна підтримка є одним із найпотужніших захисних факторів у ситуації вимушеної міграції, оскільки вона забезпечує відчуття безпеки, прийняття та належності. Важливими є як формальні ресурси (гуманітарні організації, соціальні служби, психологічні центри), так і неформальні (родина, друзі, громади переселенців). Участь у групах підтримки дозволяє людям ділитися досвідом, зменшувати почуття ізоляції та формувати нові соціальні зв'язки [7, с. 113].

Окремим напрямом є робота з когнітивними установками та розвиток когнітивної гнучкості. Вимушені мігранти часто стикаються з негативними автоматичними думками, пов'язаними з безпорадністю, втратами або безперспективністю майбутнього. Психологічні інтервенції, зокрема когнітивно-поведінкова терапія, допомагають змінювати дисфункціональні переконання, формувати більш реалістичне та адаптивне мислення, а також розвивати здатність до позитивного переосмислення життєвих подій.

Важливим аспектом підтримки резильєнтності є відновлення відчуття контролю над життям. У ситуації вимушеної міграції люди часто переживають втрату контролю, що посилює тривожність і безпорадність. Надання можливості приймати рішення, планувати повсякденне життя, ставити короткострокові цілі та поступово їх досягати сприяє відновленню суб'єктивного відчуття впливу на власну життєву ситуацію. Це є важливим чинником психологічної стабілізації.

Не менш значущим є розвиток смислотворчих процесів. Пошук нового сенсу життя після пережитих втрат допомагає інтегрувати травматичний досвід і знизити його деструктивний вплив. Люди, які здатні переосмислити свій досвід як частину особистісного розвитку, демонструють вищий рівень резильєнтності. У цьому контексті важливими є екзистенційна терапія, арт-терапія та інші методи, що сприяють самовираженню і рефлексії.

Окрему роль у підтримці резильєнтності відіграє професійна та соціальна інтеграція. Зайнятість, навчання, волонтерська діяльність або професійна перекваліфікація допомагають відновити відчуття корисності, структурувати повсякденне життя та знизити рівень психологічної напруги.

Активна участь у соціально значущій діяльності сприяє формуванню нової ідентичності та зміцненню самооцінки.

Важливим компонентом є також сімейна підтримка та відновлення міжособистісних зв'язків. Стабільні сімейні стосунки виступають важливим ресурсом у процесі адаптації, забезпечуючи емоційну безпеку та підтримку. Робота з сім'ями мігрантів, спрямована на покращення комунікації, зменшення конфліктності та відновлення довіри, є важливою складовою психологічної допомоги.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що резильєнтність є складним багатовимірним психологічним феноменом, який відображає здатність особистості ефективно адаптуватися до стресових і травматичних життєвих обставин, відновлювати внутрішню рівновагу та зберігати психологічне функціонування. У контексті вимушеної міграції ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки мігранти стикаються з одночасною дією множинних стресорів, серед яких втрата дому, соціальна дезорієнтація, культурна адаптація та невизначеність майбутнього [5, с. 344]. Узагальнення теоретичних підходів свідчить, що резильєнтність не є виключно вродженою властивістю, а формується як результат взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів особистості та зовнішніх соціальних умов. До ключових внутрішніх ресурсів належать когнітивна гнучкість, емоційна регуляція, мотиваційно-ціннісна сфера та здатність до смислотворення. Зовнішні ресурси включають соціальну підтримку, сімейні зв'язки, доступ до психологічної допомоги та рівень інтеграції в нове середовище. Встановлено, що психологічні ресурси відіграють визначальну роль у формуванні резильєнтності у вимушених мігрантів, оскільки забезпечують здатність долати наслідки стресу та травматичних переживань. Їх ефективне функціонування сприяє зниженню рівня тривожності, відновленню почуття контролю над життям та формуванню адаптивних стратегій поведінки. Особливого значення набуває соціальна підтримка, яка виступає ключовим буфером стресу та сприяє збереженню психологічної стабільності. Також встановлено, що розвиток і підтримка резильєнтності у осіб, які пережили вимушену міграцію, потребує комплексного підходу, який поєднує психоосвіту, розвиток навичок саморегуляції, когнітивно-поведінкові техніки, соціальну інтеграцію та роботу зі смисловою сферою особистості. Важливим є також відновлення відчуття контролю над життям, формування нових життєвих цілей та підтримка соціальних зв'язків. Отже, резильєнтність у контексті вимушеної міграції слід розглядати як динамічний процес адаптації, що ґрунтується на взаємодії психологічних ресурсів особистості та умов соціального середовища. Ефективна підтримка цього процесу є важливою складовою психологічної допомоги та сприяє не лише подоланню кризових станів, але й особистісному зростанню та підвищенню якості життя мігрантів.

Література

1. Белоусова К., Волженцева І. Психолого-соціальні й особистісні особливості тимчасово переміщених осіб. *Вісімдесят треті економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки : матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (Львів, Ополь, 27–28 лютого 2024 р.)*. Львів : ФОП Шпак В. Б., 2024. С. 173–178.
2. Блинова О. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3. Т. 1. С. 111–117.
3. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2021. Вип. 64. С. 62–81.
4. Лефтеров В., Самара О. Особливості психологічної реабілітації осіб, які переживають травматичні події війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2022. № 1 (3). С. 1–74.
5. Слюсаревський М. М., Блинова О. Є. Психологія міграції : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Талком, 2018. 360 с.
6. Чиханцова О. А. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с.
7. Яковицька Л. С., Скляр В. М., Кузнєцова Л. В. Психологічні складові посттравматичного зростання вимушених мігрантів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2024. Вип. 1 (24). С. 111–118.



УДК 373.3.015.31:172.15]:398.2(477.51)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЕГЕНД НІЖИНЩИНИ В СИСТЕМІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Самойленко Валерія, здобувачка першого (бакалаврського) 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 розкрито педагогічний потенціал легенд Ніжинщини як ефективного засобу патріотичного виховання молодших школярів. Обґрунтовано доцільність використання регіонального фольклору в освітньому процесі початкової школи. Визначено основні напрями інтеграції легенд в освітню діяльність, окреслено їхній вплив на формування національної ідентичності, ціннісних орієнтацій та громадянської позиції дітей. Запропоновано методичні підходи до використання легенд у різних освітніх галузях.

Ключові слова: патріотичне виховання, молодші школярі, легенди, Ніжинщина, фольклор, національна ідентичність, освітній процес.

Постановка проблеми. В умовах сучасних суспільних викликів особливої актуальності набуває проблема формування патріотизму у підростаючого покоління. Початкова школа виступає важливим етапом становлення ціннісних орієнтацій дитини, її національної свідомості та громадянської позиції. Одним із ефективних засобів такого виховання є звернення до культурної спадщини рідного краю, зокрема до легенд як жанру усної народної творчості.

Легенди Ніжинщини містять у собі глибокий виховний потенціал, відображають історичні події, моральні ідеали та духовні цінності українського народу, що робить їх важливим ресурсом у системі патріотичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема патріотичного виховання розглядається у працях сучасних українських науковців, які акцентують увагу на необхідності формування національної ідентичності з раннього віку. Дослідження у галузі етнопедагогіки доводять ефективність використання фольклору в освітньому процесі. Зокрема, науковці підкреслюють значення легенд як засобу формування моральних якостей, історичної пам'яті та емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини [1, 2, 5, 6, 7]. Водночас недостатньо розкритим залишається питання використання саме регіонального фольклору, зокрема легенд Ніжинщини, у практиці початкової освіти.

Метою статті є обґрунтування педагогічного потенціалу легенд Ніжинщини та визначення шляхів їх використання у системі патріотичного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Легенди як жанр усної народної творчості посідають важливе місце у системі етнокультурної спадщини та виступають ефективним засобом виховного впливу на особистість дитини. У науковому дискурсі легенда трактується як оповідний фольклорний твір, що поєднує елементи історичної достовірності з художнім вимислом, відображаючи у символічній формі уявлення народу про події минулого, походження явищ та морально-етичні норми суспільства [3, с. 44].

З психолого-педагогічної точки зору, легенди є доступним і водночас змістовно насиченим матеріалом для дітей молодшого шкільного віку, оскільки відповідають їхнім віковим особливостям: образності мислення, емоційній чутливості, схильності до персоніфікації та символізації. Поєднання реального і фантастичного компонентів сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку уяви, асоціативного мислення та емоційного інтелекту [7, с. 98].

Особливу цінність легенди мають у контексті формування моральних орієнтирів молодших школярів. Через систему образів, сюжетних колізій і вчинків персонажів діти засвоюють базові етичні категорії: добро і зло, справедливість, честь, мужність, відповідальність. Важливо, що ці цінності подаються не у формі абстрактних настанов, а через конкретні життєві ситуації, що підсилює їх виховний ефект і сприяє інтеріоризації моральних норм [2, с. 20].

Крім того, легенди виконують важливу соціокультурну функцію, виступаючи носіями історичної пам'яті та засобом трансляції культурного досвіду поколінь. Вони відображають специфіку світогляду народу, його традиції, звичаї, вірування, що створює підґрунтя для формування у дітей почуття

приналежності до певної культурної спільноти. Локальний (регіональний) компонент легенд, зокрема топонімічні сюжети, пов'язані з конкретними місцями, сприяє усвідомленню учнями значущості «малої батьківщини» як складової національної ідентичності [4].

Важливим є й комунікативний потенціал легенд: їх використання у навчально-виховному процесі стимулює мовленнєву активність учнів, розвиток навичок переказу, інтерпретації, аргументації власної думки. Інтерактивні форми роботи з легендами (обговорення, драматизація, творче переосмислення) сприяють формуванню соціальних компетентностей, зокрема вміння співпрацювати, висловлювати емоції та поважати думку інших [6, с. 58].

Таким чином, легенди як специфічний жанр фольклору мають комплексний педагогічний потенціал, що охоплює пізнавальну, емоційно-ціннісну, морально-етичну та соціокультурну сфери розвитку особистості молодшого школяра. Їх цілеспрямоване використання в освітньому процесі створює сприятливі умови для гармонійного поєднання навчання і виховання, зокрема у контексті формування патріотичних почуттів і національної свідомості.

Легенди Ніжинщини як складова регіонального фольклору репрезентують багатий історико-культурний пласт, що охоплює різноманітні тематичні групи: оповіді про заснування населених пунктів, героїчні сторінки боротьби українського народу, діяльність видатних історичних постатей, а також топонімічні легенди, пов'язані з походженням назв географічних об'єктів. Змістова насиченість та образність цих творів визначають їх значний педагогічний потенціал у контексті патріотичного виховання молодших школярів [1, с. 167].

У науково-педагогічному вимірі доцільно виокремити такі ключові аспекти педагогічного потенціалу легенд Ніжинщини:

- *пізнавальний аспект* полягає у розширенні уявлень учнів про історію, культуру та традиції рідного краю. Зокрема, легенди про походження назви міста Ніжина або про давні поселення регіону сприяють формуванню початкових історичних знань у доступній для дітей формі. Наприклад, оповіді про козацьке минуле Ніжинщини дозволяють учням ознайомитися з особливостями життя і боротьби українського козацтва, формуючи інтерес до вивчення історії.

- *ціннісно-орієнтаційний аспект* проявляється у формуванні в учнів системи цінностей через осмислення змісту легенд. У сюжетах, пов'язаних із героїчними подіями або діяльністю визначних постатей (зокрема козацьких ватажків чи захисників рідного краю), акцентується увага на таких цінностях, як любов до Батьківщини, відданість, честь і гідність. Це сприяє формуванню поваги до історичного минулого та культурної спадщини.

- *емоційно-мотиваційний аспект* зумовлений здатністю легенд викликати яскравий емоційний відгук у дітей. Художня образність, елементи таємничості, героїзму та драматизму стимулюють інтерес до пізнання рідного краю. Наприклад, легенди про підземні ходи Ніжина чи про загадкові історичні події активізують уяву молодших школярів, формують почуття захоплення та гордості за свою малу батьківщину.

- *морально-виховний аспект* реалізується через засвоєння учнями норм поведінки та моральних ідеалів, відображених у легендах. Персонажі творів виступають носіями певних етичних якостей: мужності, справедливості, самопожертви, доброти. Наприклад, у легендах про героїчні вчинки захисників рідного краю діти мають можливість проаналізувати мотиви поведінки персонажів, оцінити їхні вчинки та співвіднести їх із власними уявленнями про добро і зло.

Окрім зазначених аспектів, доцільно виокремити також ідентифікаційний потенціал легенд Ніжинщини, який полягає у формуванні у молодших школярів відчуття приналежності до локальної спільноти. Через осмислення сюжетів, пов'язаних із конкретними місцями (річками, храмами, історичними будівлями), учні починають усвідомлювати себе частиною культурного простору рідного краю [4].

З позицій компетентнісного підходу, використання легенд Ніжинщини сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема громадянської та соціальної, культурної обізнаності та самовираження, а також розвитку критичного мислення. Аналіз змісту легенд, їх інтерпретація та творче переосмислення забезпечують інтеграцію навчальної і виховної складових освітнього процесу [7, с. 100].

Переконані, що легенди Ніжинщини виступають ефективним дидактичним і виховним засобом, який забезпечує комплексний вплив на особистість молодшого школяра, сприяючи формуванню пізнавального інтересу, ціннісних орієнтацій, емоційної залученості та моральної свідомості.

Ефективність використання легенд Ніжинщини в освітньому процесі початкової школи значною мірою залежить від цілеспрямованої, методично вивіреної організації педагогічної діяльності вчителя. У

сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває інтегративний та компетентнісний підходи, що передбачають поєднання навчального і виховного потенціалу змісту освіти, зокрема через залучення регіонального фольклору.

Одним із провідних напрямів є інтеграція легенд у різні освітні галузі. У межах мовно-літературної галузі легенди доцільно використовувати як тексти для читання, аналізу та інтерпретації. Наприклад, учні можуть працювати з легендою про походження назви Ніжина, визначаючи тему, головну думку, характеристики персонажів, а також виконуючи творчі завдання на продовження сюжету або зміну кінцівки. Така робота сприяє розвитку читацької компетентності, мовлення та критичного мислення [2, с. 20].

У громадянській та історичній освітній галузі легенди виступають засобом осмислення історичних подій і формування початкових уявлень про минуле рідного краю. Наприклад, під час вивчення теми про козацтво доцільно звернутися до легенд про козацькі сторінки історії Ніжинщини, обговорюючи з учнями, які риси характеру допомагали героям долати труднощі, чому вони захищали рідну землю та як ці цінності можна реалізувати в сучасному житті [5, с. 92].

У мистецькій освітній галузі легенди відкривають широкі можливості для творчого самовираження учнів. Діти можуть ілюструвати сюжети легенд, створювати комікси, аплікації, брати участь у драматизаціях. Наприклад, інсценізація легенди про підземні ходи Ніжина не лише розвиває акторські здібності, а й сприяє глибшому емоційному переживанню змісту твору [6, с. 59].

У межах технологічної освітньої галузі легенди можуть стати основою для виконання практичних робіт. Учні можуть виготовляти тематичні вироби: макети історичних будівель, символічні обереги, лепбуки чи мінікниги за мотивами легенд. Наприклад, створення лепбука «Легенди мого краю» дозволяє систематизувати знання, поєднати текстову, візуальну та творчу діяльність.

Важливе місце посідають різноманітні методи і форми роботи з легендами. Виразне читання та переказ сприяють розвитку мовлення і пам'яті, тоді як інсценізація забезпечує емоційне залучення та формування соціальних навичок. Проектна діяльність, зокрема створення колективних або індивідуальних проєктів на тему «Легенди Ніжинщини», стимулює самостійну пізнавальну активність учнів, формує вміння працювати з інформацією та презентувати результати власної діяльності [6, с. 60].

Ефективною формою роботи є організація навчальних екскурсій до історичних місць, пов'язаних із легендами. Наприклад, відвідування старовинних храмів чи визначних локацій Ніжина з подальшим обговоренням легенд, пов'язаних із цими місцями, сприяє формуванню цілісного уявлення про культурний простір рідного краю. Інтерактивні методи, такі як квести чи рольові ігри, дозволяють перетворити процес навчання на захопливу діяльність, у якій учні стають активними учасниками «відтворення» легендарних подій.

Практична реалізація зазначених підходів передбачає використання різноманітних навчальних завдань. Зокрема, учням можна запропонувати скласти власну легенду про своє місто чи вулицю, що сприятиме розвитку творчої уяви та особистісного ставлення до рідного краю. Малювання ілюстрацій до легенд допомагає краще зрозуміти зміст твору та передати його емоційне наповнення. Визначення моралі легенди формує вміння узагальнювати та робити висновки, а порівняння легендарних сюжетів із історичними фактами розвиває критичне мислення і здатність розрізняти художній вимисел та реальність. Використання легенд Ніжинщини у початковій школі на засадах інтеграції, діяльнісного та компетентнісного підходів забезпечує ефективне поєднання навчальної і виховної складових освітнього процесу. Така організація роботи сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню ключових компетентностей, розвитку творчого потенціалу та вихованню патріотичних почуттів молодших школярів.

Використання легенд Ніжинщини у освітньому процесі початкової школи має системний вплив на формування патріотичних почуттів молодших школярів, охоплюючи когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти особистості.

Передусім, через ознайомлення з легендами формується любов до рідного краю, що ґрунтується на емоційному переживанні образів, пов'язаних із конкретними місцями, подіями та людьми. Як зазначають дослідники, звернення до фольклорної спадщини сприяє глибшому емоційному сприйняттю культурних цінностей та активізації інтересу до пізнання власного середовища. Саме через персоналізацію образів (герої, захисники, засновники) дитина починає ототожнювати себе з носіями цих цінностей.

Другим важливим результатом є формування поваги до історичного минулого. Легенди виступають своєрідним «містком» між історичною реальністю та дитячим сприйняттям, забезпечуючи доступність складних історичних процесів. Краєзнавчий підхід, який реалізується через використання

локального фольклору, доведено сприяє усвідомленню значущості історії рідного краю та формує відповідальне ставлення до культурної спадщини.

Не менш значущим є усвідомлення власної причетності до національної культури. Легенди Ніжинщини, відображаючи локальні особливості життя, традицій і світогляду, формують у дітей почуття ідентичності та належності до певної культурної спільноти. Як підкреслюється у наукових дослідженнях, ознайомлення з фольклорною спадщиною рідного краю є важливим чинником формування національної свідомості школярів.

Важливою складовою є також розвиток активної громадянської позиції, що проявляється у готовності дитини діяти на благо своєї громади, дотримуватися соціально значущих норм і цінностей. Через аналіз вчинків героїв легенд учні засвоюють моделі поведінки, які можуть бути перенесені у реальне життя. Це відповідає сучасному розумінню патріотизму як інтегративної якості особистості, що включає не лише почуття, а й діяльнісну складову.

Завдяки виразному емоційному впливу легенд процес патріотичного виховання набуває природного, ненав'язливого характеру. Емоційна насиченість фольклорних текстів, їхня образність і символізм забезпечують глибше засвоєння змісту, сприяють формуванню стійких переконань і ціннісних орієнтацій [7, с. 101]. Таким чином, легенди виступають ефективним засобом гармонійного поєднання інтелектуального та емоційного компонентів виховання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати проведеного аналізу засвідчують, що легенди Ніжинщини мають значний педагогічний потенціал у системі патріотичного виховання молодших школярів. Вони виступають не лише джерелом знань про історію та культуру рідного краю, а й ефективним засобом формування емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини. Використання легенд у освітньому процесі забезпечує комплексний вплив на особистість дитини: сприяє розвитку пізнавального інтересу, формуванню моральних якостей, становленню національної ідентичності та громадянської свідомості. Завдяки інтеграції у різні освітні галузі легенди стають універсальним дидактичним інструментом, що поєднує навчальну, виховну та розвивальну функції.

Особливої значущості набуває регіональний компонент, який дозволяє конкретизувати абстрактні уявлення про Батьківщину через призму «малої батьківщини», роблячи процес виховання більш особистісно значущим і емоційно насиченим. Це відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, орієнтованій на формування компетентної, свідомої та відповідальної особистості.

Література

1. Гордієнко Д. (2023). Легенди Ніжина / Упоряд. і передм. С. Ю. Зозулі. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2021. 120 с. Сіверянський літопис, (5-6), С. 167–168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7747381>
2. Литвинова І. Фольклор як засіб морального виховання молодших школярів. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матеріали II наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти другого року навчання ф-ту початк. навчання, Харків, 11 жовт. 2022 р.* Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. В. В. Ушмарової]. Харків : [б. в.], 2022. С. 20.
3. Мартинюк А., Кожевнікова Л., Захарченко А. Педагогічні умови патріотичного виховання молодших школярів засобами українського фольклору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2025. № 2(97). С. 43–47. [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2\(97\)-06](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-06)
4. Міські легенди Ніжина: що ховає старе місто? - розмова з Романом Авраменком. URL: <https://mynizhyn.com/news/misto-i-region/39930-miski-legendi-nizina-shho-xovaje-stare-misto-rozmova-z-romanom-avramenkom.html>
5. Перфільєва, Л. (2023). Краєзнавство як важливий елемент патріотичного виховання молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (4), С. 88–97. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2023.295464>
6. Потапчук Т. Вплив дитячого фольклору на виховання молодших школярів. *Науковий вісник МДПУ.* 2020. С. 57–61. <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2020-1-24-57-61>
7. Солдатенко О. Виховання національної свідомості школярів через фольклор. *Вісник ЧНПУ.* 2022. С. 98–103.



УДК 159.942.5-053.6»364»

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ ПІДТРИМКИ

Семака Інна, 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 розглянуто особливості психоемоційного стану підлітків, зокрема прояву стресу і тривожності, в умовах війни; визначено ключові стресори воєнних подій та їхній вплив на формування особистості, а також окреслено практичні інструменти психологічної підтримки підлітків в умовах воєнного середовища.

Ключові слова: підлітки, стрес, тривожність, війна, психоемоційний стан, психологічна підтримка.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є складним і водночас надзвичайно важливим періодом розвитку особистості, коли відбуваються глибокі фізіологічні, психологічні та соціальні зміни. Формується самосвідомість, «Я-концепція», самооцінка, почуття дорослості, здатність до самостійного прийняття рішень [7, с. 196].

Особливої актуальності проблема психоемоційного стану підлітків набуває в умовах війни, оскільки глибока психологічна травматизація може істотно вплинути на весь подальший розвиток особистості [3, с. 65]. Воєнні події порушують базове відчуття безпеки, стабільності та передбачуваності світу, вони спричиняють хронічний стрес і підвищений рівень тривожності.

У зв'язку з цим визначення впливу воєнних подій на психоемоційний стан підлітків та знання про практичні шляхи психологічної підтримки є ключовими умовами для подолання впливу травмуючих ситуацій, збереження психічного здоров'я молодого покоління та цілеспрямованого розвитку їх особистісних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роботи науковців описують особливості проявів психоемоційного стану у дітей підліткового віку, які зазнали впливу війни. Так, Палько Т. В., Широких А., Шумейко О. досліджували тривожність, Сазонова І.В., Охріменко І., Рівчаненко О. – прояви стресу.

Окрім констатації фактів, вчені досліджують механізми психологічного захисту та джерела внутрішніх ресурсів для збереження психічного здоров'я підлітків. Окремі публікації (Романенко О., Сазонова І. В.) містять практичні інструменти, що спрямовані на активізацію внутрішніх ресурсів через роботу з тілом, розумом, емоціями, сім'єю та соціальним оточенням. Науковці роблять висновок про необхідність комплексного підходу до психологічного супроводу підлітків, на яких вплинули воєнні події.

Метою статті є дослідження впливу війни на психоемоційний стан підлітків та визначення практичних інструментів психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать дослідження, 75 % українських дітей мають травми психіки під впливом війни, що може мати довготривалий негативний вплив на процес їх розвитку. Серед найпоширеніших наслідків - посттравматичний стресовий розлад, депресія, емоційне вигорання, агресивна або саморуйнівна поведінка [2, с. 834]. Так, дослідження, проведене серед 3400 підлітків у 2025 році у 8 областях України (Дніпропетровській, Запорізькій, Сумській, Миколаївській, Харківській, Херсонській, Чернігівській та Київській), показало, що підлітки перебувають у стані хронічного стресу, який майже у третини проявляється в хронічному рівні тривоги (29 %), депресії (26 %), стресі (17 %), страхах за життя і здоров'я близьких та майбутнє [4, с. 60–61].

Встановлено, що найбільшими стресорами під час війни для дітей підліткового віку є: страх через загрозу власному життю чи своїх близьких, втрата рідних, сирени, вимушена евакуація, обстріли, бомбардування, проявлення паніки у дорослих, теракти, диверсії, обмеження звичного способу життя, руйнація житла, потреба перебувати у бомбосховищі, інформація про полонених, втрати, масове насилля, тортури, спогади про ці події. Такі фактори викликають сильні емоційні переживання, які можуть трансформуватися у посттравматичні реакції, депресивні стани або хронічну тривожність [1, с. 105].

Г. Сельє описав стрес як неспецифічну реакцію організму на надмірний зовнішній або внутрішній вплив. Сучасні фахівці визначають стрес як «найбільш характерний психічний стан, що виникає внаслідок дії екстремальних факторів життєдіяльності, у тому числі провокованих війною» [5, с. 26].

У класичній теорії виділяють три стадії стресу: тривоги, адаптації та виснаження. Перший етап – це стадія шоку, але у той же час організм мобілізує ресурси для боротьби або втечі. На другому етапі людина пристосовується до обставин, підвищується її стійкість до негативних чинників. Якщо ж стресовий вплив є тривалим і перевищує адаптаційні можливості, настає виснаження, яке може призвести до психосоматичних розладів, депресії та інших порушень [1, с. 107].

Реакція підлітків на стрес зазвичай є гострою та багатовимірною. Фізичні прояви включають порушення сну, апетиту, головний біль, нудоту, швидку втомлюваність та психосоматичні скарги. Емоційні ознаки проявляються через дратівливість, спалахи гніву, замкнутість, зниження самооцінки, потребу у постійному схваленні або, навпаки, відчуження від соціального оточення [6, с. 30–31].

Дослідження показали, що у підлітків спостерігаються механізми психологічного захисту, такі як емоційне відсторонення, притуплення чутливості та емоційна регресія (повернення до більш дитячих моделей поведінки), що є адаптивною відповіддю на тривалий тиск [6, с. 60–61]. У той же час стрес мобілізує людину вижити, незважаючи на всі несприятливі ситуації, виробити стійкість та можливість опиратися негативним факторам [1, с. 108].

Ще одним наслідком психотравми від воєнних подій є тривожність - емоційний стан напруження, занепокоєння, очікування небезпеки або невдачі. У підлітковому віці вона часто пов'язана з формуванням самооцінки, пошуком ідентичності, прагненням до незалежності, потребою у прийнятті. В умовах війни природна вікова тривожність значно посилюється [8, с. 41].

Підлітки можуть демонструвати різні прояви тривоги: дратівливість, агресивність, замкнутість, соціальну ізоляцію, порушення сну, нав'язливі спогади, зниження успішності. Часто вони приховують свої переживання, намагаючись виглядати сильними або «нормальними». Це ускладнює своєчасне виявлення проблеми дорослими.

Важливо зазначити, що тривожність може стати стійкою рисою особистості, якщо підліток тривалий час перебуває в умовах невизначеності та страху. Вона пов'язана з внутрішньоособистісними конфліктами, заниженою самооцінкою, почуттям провини та невпевненістю у майбутньому [5, с. 94–95].

Водночас підлітки не є лише пасивними жертвами. Багато з них демонструють життєстійкість, здатність адаптуватися, вони мають свою активну життєву позицію, можуть самостійно приймати рішення, застосовувати стратегії виживання, і, незважаючи на обставини, стають повноцінними особистостями [1, с. 107].

Робота з дітьми підліткового віку вимагає застосування індивідуального підходу до кожного з них. Але є і загальні інструменти, які дають змогу надати практичну психологічну підтримку підліткам, які переживають вплив воєнних подій.

Практичні інструменти підтримки.

1. Внутрішні ресурси. Одним з таких ресурсів є стресостійкість. Вона визначається як здатність особистості адекватно оцінювати ситуацію, використовувати власні ресурси, зберігати емоційну рівновагу та приймати рішення в умовах невизначеності. Стресостійкість залежить від рівня саморегуляції, критичного мислення, цілеспрямованості, підтримки сім'ї та соціального оточення.

Для підвищення стресостійкості підлітків необхідний комплексний підхід, який включає:

- навчання технікам релаксації, дихальним вправам;
- фізична активність;
- формування позитивного мислення та конструктивних стратегій подолання труднощів;
- розвиток навичок прийняття рішень;
- навчання способів усвідомлення та прийняття власних емоцій [5, с. 39].

Ще одним важливим внутрішнім ресурсом є формування смисложиттєвих цінностей. Усвідомлення сенсу життя, навіть у складних обставинах, підвищує здатність долати труднощі. Орієнтація на короткострокові плани, дотримання щоденних ритуалів і виконання обов'язків створюють відчуття стабільності та контролю [1, с. 108].

2. Соціальна підтримка - один із ключових факторів зниження негативного впливу стресу. Підтримка з боку сім'ї, друзів, учителів, оточуючих створює відчуття безпеки та стабільності. Важливими є підтримка батьків, стабільність у сім'ї, відкрите спілкування та прийняття.

Емоційна підтримка допомагає підліткам відкрито говорити про свої переживання, інформаційна - краще розуміти ситуацію, практична - вирішувати повсякденні труднощі. Також ресурсом підтримки

можуть стати онлайн-спільноти та соціальні мережі. В умовах обмежених реальних контактів вони допомагають зберегти зв'язок із зовнішнім світом, знайти однодумців. Однак важливо контролювати інформаційний простір, щоб уникнути додаткової травматизації [5, с. 97–99].

3. *Професійна психологічна допомога.* Така допомога повинна бути комплексною, включати індивідуальне консультування, групові заняття, тренінги з розвитку емоційної саморегуляції, формування навичок подолання стресу. Важливим є розвиток смислоттєвих орієнтацій, планування майбутнього, підтримка позитивної «Я-концепції» [5, с. 45].

4. *Модель «Об'єднуючий міст» («Гешер меахед»).* Ці семінари-тренінги створеної ізраїльським Центром боротьби з травмою та кризою, де «міст» – перехід зі стану кризи в стан ресурсу. Основна ідея – спрямувати учасників на розкриття свого внутрішнього потенціалу, оскільки у кожному віці є внутрішні ресурси, щоб справитися з труднощами. Але вони залишаються незадіяними, особливо у підлітків, якщо їх не виявити та не розвивати. Такий внутрішній ресурс у підлітків пов'язаний з мисленням, поведінкою та емоційним реагуванням, роботою уяви. Модель «Об'єднуючий міст» охоплює сім основних компонентів: тіло, розум, почуття, сім'ю, віру, уяву та соціальне оточення.

Тілесний компонент передбачає використання дихальних технік, фізичних вправ, аутотренінгу для зняття тілесних блоків. Особлива роль приділяється ігровим дихальним технікам: «Фантик-бол» (обгортка від цукерки передається один одному за допомогою дихання), «Паперовий боулінг» (паперовий м'ячик переміщається через коктейльну трубочку), «Гумовий купол» (повітряні кульки надуваються та запускаються «по ворожих об'єктах»). Ці техніки дають можливість працювати з проблемами, які підліток не може або не хоче озвучити.

Когнітивний компонент спрямований на розвиток умінь аналізувати ситуацію, планувати дії та застосовувати техніки саморегуляції. Постановка запитань: «Що мене турбує? Що я можу зробити? Кого я можу попросити про допомогу?» – навчає обмірковувати свій стан, розвиває звичку аналізувати ситуацію та планувати дії, включати логіку, знаходити шляхи виходу, тобто запускається такий спосіб психологічного захисту як «інтелектуалізація». У цей блок також включено навчання технікам саморегуляції, такі як «Прохлопування», «Обійми себе», «Самозцілюючий дотик».

Емоційний компонент. Ізраїльська модель говорить про те, що травматичні переживання небезпечно тримати у собі. Для роботи з емоційним реагуванням та усвідомленням застосовується арт-терапія як метод взаємодії з несвідомим. Також були застосовані техніки «Страх - не ворог», «Безпечне місце», «Карта мого внутрішнього світу».

Сімейна підтримка. Під час кризи, згідно з моделлю, необхідно максимально зберігати обов'язки у сім'ї. Такі звичні ритуали, як прибирання і приготування їжі допомагають відчувати порядок серед хаосу. А турбота про ближнього знижує рівень напруги та надає психологічну допомогу тим, хто поруч.

Віра та позитивні переконання виступають потужним внутрішнім ресурсом. Як приклад, учасники тренінгу виготовляли печиво «ПВОшки» і «заряджали» їх любов'ю, силою та сміливістю.

Уява і творчість допомагають трансформувати травматичний досвід у конструктивний. Під час тренінгу у якості музичної терапії були використані барабани, що дозволило зняти напругу та концентрувати увагу. Також за допомогою уяви учасники придумували і розігрували персонажі, риси якого важливі для них на даний час.

Соціальна взаємодія дає відчуття приналежності, зменшує почуття самотності. Вплив міжлюдських відносин також сприяє розвитку емпатії, яка є важливим ресурсом у подоланні стресу.

На завершення тренінгу учасники взяли участь у грі, у якій за сюжетом під час обстрілу в сховищі збираються різні люди (діти, старенькі, вагітна жінка). Підлітки приміряли різні ролі, освоюючи нові можливості поведінки у складних ситуаціях. Це дало можливість учасникам не тільки застосувати отримані під час тренінгу знання та навички, а й мати досвід взаємодії та допомоги собі і іншим [3, с. 67–69].

Висновки. Як показують дослідження останніх років, підлітки особливо вразливі до воєнних подій. Підлітковий вік сам по собі є кризовим, а війна ускладнює процес становлення особистості та створює додаткові ризики для психічного здоров'я. Для психоемоційного стану дітей підліткового віку, які зазнають впливу воєнних подій, характерні прояви стресу і тривожності, які здатні трансформуватися у стійкі психологічні проблеми.

Щоб спрямувати підлітків перейти від руйнівного характеру травмуючих чинників до мобілізуючого, сприяти адаптації до складних умов, необхідно надати належну психологічну підтримку через практичні інструменти, про деякі з яких йдеться у даній статті. Забезпечення комплексної підтримки є необхідною умовою для збереження психічного здоров'я підростаючого покоління та їх гармонійного розвитку навіть в умовах воєнного часу.

Література

1. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2. С. 105–109.
2. Палько Т. В., Травіна К. В. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 8. С. 832–844.
3. Сазонова І.В. Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу (з досвіду роботи). *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. № 4. Т. 32. С. 65–71.
4. Самопочуття та навчання підлітків в умовах війни. *Звіт Міністерства освіти і науки України*. 2025. С. 1–69.
5. Стрес від війни крізь призму вікової психології: матеріали круглого столу (Київ, 10 березня 2025 р.) / редкол.: Мозоль С. А., Кульчицька О. В., Полудьонна М. М. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2025. 100 с.
6. Терещенко Л. А., Толкунова І. В. Психологічні особливості підвищення рівня стресостійкості дітей підліткового віку в умовах війни. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2023. Iss. 3. С. 28–38.
7. Широких А., Шевчук А. Психологічні особливості підвищеної тривожності у підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 195–204.
8. Шумейко О. М. Психологічний аналіз перебігу підліткової тривожності під час воєнного стану в Україні. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. № 3. Т. 34. С. 40–46.



УДК 159.98:159.942-053.7]:355.01

ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Силенок Вікторія, 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 досліджено вплив арт-терапевтичних практик на психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану, зокрема на рівень тривожності, самооцінки та суб'єктивного відчуття безпеки. Вибірку становили 25 дітей віком від 7 до 10 років. Дослідження відбувалося в три етапи: перший етап - первинна психодіагностика; другий етап - проведення серії арт-терапевтичних занять (8 занять, по 45–60 хвилин кожне); третій етап - повторна психодіагностика та аналіз результатів. На основі результатів емпіричного дослідження (вибірка $N=25$) проведено порівняльний аналіз показників до та після корекційного впливу. Для обґрунтування вибору статистичного апарату використано критерій Шапіро-Вілکا, який виявив ненормальний розподіл даних, що зумовило застосування непараметричного Т-критерію знакових рангів Вілкоксона. Доведено, що арт-терапія є високоефективним інструментом, який забезпечує статистично значуще зниження тривожності та одночасне підвищення рівня самооцінки та відчуття безпеки. Практична значущість роботи полягає у обґрунтуванні впливу арт-терапевтичних методів як надійного засобу психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: арт-терапія, тривожність, самооцінка, відчуття безпеки, психокорекція, критерій Вілкоксона, емоційне благополуччя дітей.

Постановка проблеми. З загостренням проблеми психологічного здоров'я дитячого населення України в умовах повномасштабного вторгнення, актуалізується пошук ефективних та водночас м'яких методів психологічної допомоги. Одним із найбільш ресурсних напрямів у сучасній психології є арт-терапія, яка дозволяє працювати з дитячими переживаннями через творче самовираження.

Проте, попри широке практичне використання, залишається потреба в чіткому математико-статистичному підтвердженні результативності таких програм. Часто висновки про ефективність арт-терапевтичних практик ґрунтуються лише на якісному аналізі, що знижує рівень доказовості досліджень. Тому є необхідність у проведенні дослідження впливу арт-терапевтичних практик в роботі з молодшими школярами в умовах воєнного стану, а також ґрунтовного аналізу із застосуванням сучасних статистичних

критеріїв, який би дозволив верифікувати позитивні зміни в психоемоційній сфері та самосвідомості дитини під впливом творчої діяльності.

Аналіз джерел і публікацій. Проблема психологічної допомоги дітям та використання арт-терапевтичних методів для корекції емоційних станів широко висвітлена у працях сучасних вітчизняних дослідників. Так, наприклад, О. Бедіченко [1], Я. Раєвська розглядають арт-терапію, як м'який інструмент підтримки, який поєднує діагностичний, корекційний, розвивальний і профілактичний потенціал. Як показують О. Берегова [2], О. Літвінова, саме в роботі з тривожними станами молодших школярів арт-терапевтичні засоби допомагають послабити емоційне перенапруження та створити умови для м'якшої психологічної корекції. Важливими є дослідження О. Василевська [3], Л. Дворніченко про можливості арт-терапії в кризовому консультуванні. Вони зазначають, що саме непрямі форми роботи сприяють більш екологічному опрацюванню внутрішнього напруження. На здатність арт-терапевтичних засобів знижувати рівень тривожності дітей звертає увагу С. Грицик [4], пов'язуючи цей ефект із доступністю творчої форми для дитячої психіки.

Проте, аналіз публікацій свідчить про дефіцит емпіричних досліджень, що базуються на суворому статистичному підтвердженні змін із використанням критеріїв нормальності розподілу та непараметричних методів порівняння. Саме це і зумовило актуальність нашої дослідницької роботи.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та практично визначити ефективність використання арт-терапевтичних практик у роботі з молодшими школярами в умовах воєнного стану

Основний матеріал з обґрунтуванням отриманих результатів. До участі у дослідженні були залучені 25 дітей молодшого шкільного віку. Для проведення арт-терапевтичних занять підгрупи об'єднувались у дві групи: перша (12 осіб, вік 7–8 років) та друга (13 осіб, вік 9–10 років). Загальний гендерний склад вибірки: 14 дівчаток і 11 хлопчиків. Емпіричні дослідження здійснювались індивідуально з метою забезпечення максимально коректних результатів.

На першому етапі дослідження була здійснена первинна психодіагностика за трьома методиками. Другий етап передбачав проведення 8-ми арт-терапевтичних занять по 45-60 хв. Третій етап – повторна психодіагностика і аналіз результатів.

Для емпіричного етапу дослідження було обрано три методики, які доповнюють одна одну та дозволяють охопити різні аспекти психічного стану дітей молодшого шкільного віку. Тест «Будинок-дерево-людина» (Дж. Бак) – є проєктивною методикою для оцінки рівня тривожності, особливостей самосприйняття та ставлення до навколишнього середовища. Аналізувались такі параметри: розмір малюнка, розміщення на аркуші, деталізація, наявність тривожних символів (штрихування, закреслення, відсутність окремих частин), якість ліній. Проєктивна методика «Намалюй людину» (К. Маховер) спрямована на оцінку образу тіла, самооцінки, наявності тривоги та інших емоційних порушень. Враховувалась пропорційність, деталізація, вираз обличчя, особливості зображення окремих частин тіла. Методика «Сходинок» (В. Щур) – оцінка рівня самооцінки дитини. Дитині пропонувалося розмістити себе на сходинок із 7 рівнів: 1 – найгірша дитина, 7 – найкраща.

Також проводилося структуроване спостереження, тобто фіксація поведінкових маркерів тривожності та комунікативної активності під час занять, а саме: рівень моторного неспокою, відмови від участі, самоізоляція, агресивні прояви, частота звернень по допомогу.

Результати тесту «Будинок – дерево – людина» засвідчили, що до початку арт-терапевтичної роботи у більшості дітей переважали ознаки емоційної вразливості. Про це свідчили малі або віддалені будинки, відсутність дверей чи доріжки, малі вікна, закритість композиції, а також слабкі, пошкоджені або без листяні дерева, невиразне коріння, схематичні постаті людей, відсутність окремих частин тіла, зсув малюнків до краю аркуша, велика кількість пауз, стирань та ознак невпевненості під час виконання. Після арт-терапії більшість цих характеристик зазнали помітної зміни. Наприклад, кількість малих або віддалених будинків зменшилася з 64,0 % до 24,0 %, ознаки закритості будинку – з 68,0 % до 32,0 %, слабо виражені двері. Аналогічна динаміка спостерігалася у зображенні дерева: зменшилася кількість слабких дерев без листя або з пошкодженими гілками з 60,0 % до 20,0 %, а відсутність або слабка промальованість коренів – з 56,0 % до 16,0 %. У зображенні людини також виявлено позитивні зміни: наприклад, частка маленьких або схематичних фігур знизилася з 76,0 % до 32,0 %, а відсутність окремих частин тіла – з 72,0 % до 24,0 %. Такі зрушення вказують на покращення внутрішнього відчуття опори, зростання впевненості, зниження тривоги та формування більш цілісного переживання себе і навколишнього світу.

Дані методики «Малюнок людини» К. Маховер також підтвердили позитивний вплив арт-терапевтичних занять на емоційне благополуччя дітей. На початковому етапі для значної частини робіт були характерні малі фігури, зміщені до краю аркуша, короткі або притиснуті руки, відсутність кистей, пальців

або долонь, слабка промальованість рис обличчя, а також ознаки тривожності у вигляді великих очей, численних стирань і нерівного натиску.

Після проведення занять кількість таких проявів відчутно зменшилася. Зокрема, показник малих фігур знизився з 72,0 % до 28,0 %, зміщення фігури до краю аркуша – з 44,0 % до 12,0. Одночасно кількість дітей, у яких спостерігалось більш упевнене, цілісне зображення фігури, зросла з 24,0 % до 72,0 %. Це свідчить про підвищення рівня емоційної відкритості, послаблення внутрішніх бар'єрів у спілкуванні, формування більш позитивного тілесного й особистісного образу, а також про зменшення скутості та напруження.

Виразною виявилася динаміка за методикою «Сходинки», яка дозволила оцінити зміни в самооцінці дітей. До проведення арт-терапії у вибірці переважали занижена та нижча за середню самооцінка: по 40,0 % відповідно. Адекватної самооцінки не було зафіксовано взагалі, а завищена виявлялася лише у 4,0 % дітей.

Після завершення занять ситуація суттєво змінилася: занижена самооцінка зникла повністю, частка рівня нижче середнього зменшилася до 12,0 %, а адекватна самооцінка зросла до 76,0 %.

Окремої уваги заслуговують поведінкові реакції дітей у процесі виконання завдань. Після проходження арт-терапевтичних занять діти швидше включалися в роботу, діяли більш самостійно, рідше перепитували, демонстрували рівніший темп виконання, більшу зосередженість та спокійнішу емоційну поведінку.

З метою об'єктивної оцінки ефективності програми арт-терапевтичних занять були проведені математично-статистичні опрацювання даних, аналіз проводився у два етапи.

Для визначення рівня самооцінки, була використана методика «сходинки». Кожен малюнок дитини було проаналізовано і проінтерпретовано, а отримані результати, щодо самооцінки переведені в кількісні показники. Таким чином занижена самооцінка відповідала 1 балу, нижче середньої - 2 балам, середня - 3 балам, адекватна - 4 балам і завищена самооцінка - 5 балам.

Щоб оцінити рівень тривоги дітям було запропоновано пройти проєктивну методику «Людина». Отримані дані з малюнку та зовнішніх проявів поведінки були переведені в кількісні показники за встановленими критеріями. До просторових індикаторів тривоги було віднесено: маленький розмір фігури, зміщення вліво/вниз, розташування біля краю. Деталі тіла: відсутність частин, тонкі кінцівки, очі слабко виражені/відсутні, руки за спиною. Поведінка під час виконання: стирання, паузи, повільний темп, пошук схвалення, напружений натиск. За кожен наявний критерій нараховувався 1 бал.

Для визначення відчуття безпеки використовувалась методика «Будинок, дерево, людина». Аналогічно методиці «людина» були визначені індикатори відчуття безпеки: Будинок має двері, вікна, дах, пропорційність малюнка, дерева має коріння, стовбур товстий, відсутність тривожних ознак поведінки, сильна крона, достатньо листя, адекватні розміри. За кожен наявний ознаку зараховувався 1 бал.

З метою об'єктивної оцінки ефективності програми арт-терапевтичних занять були проведені математично-статистичні опрацювання даних, аналіз проводився у два етапи.

На першому етапі було проведено перевірку характеру розподілу отриманих даних за допомогою критерію Шапіро-Вілка. Аналіз показників самооцінки, тривожності та відчуття безпеки як до, так і після впливу, виявив статистично значущі відхилення від закону нормального розподілу ($p < 0,05$ для всіх змінних). А також візуальний аналіз гістограм підтвердив невідповідність даних теоретичній кривій нормального розподілу. Отже шкали тривоги, відчуття безпеки та самооцінки є ненормально розподіленими.

Враховуючи це, а також залежний характер вибірок (повторні вимірювання однієї групи), для подальшого аналізу було обрано непараметричний Т-критерій знакових рангів Вілкоксона.

За результатами статистичного аналізу було встановлено значущі зміни в рівні самооцінки дітей до та після арт-терапевтичних занять. Виявлено статистично значущі зміни ($p=0,000018$). Якщо до занять результати більшості дітей тяжіли до низького рівня (1–2 бали), то після завершення курсу медіанне значення зросло до 4 балів, що свідчить про позитивну зміну ставлення дітей до себе.

Для оцінки змін рівня тривожності до та після арт-терапевтичної програми було також застосовано Т-критерій знакових рангів Вілкоксона. Зафіксовано суттєві зміни рівня тривоги ($p=0,000012$). Середні показники знизилися з 3-4 балів (підвищена тривожність) до 1-2 бала (низький рівень), що вказує на стабілізацію емоційного стану вихованців.

Важливими є зміни у рівні відчуття безпеки дітей до та після арт-терапевтичної практики. Спостерігається статистично значущі зміни суб'єктивного відчуття захищеності ($p=0,000012$). Середні значення за цією шкалою зросла вдвічі – з 3-5 до 7-8 балів, що підтверджує формування у дітей почуття психологічного комфорту.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що програма арт-терапевтичних занять має ефективність. Позитивні зміни за всіма показниками є не випадковими, а статистично підтвердженими

($p < 0,005$). Комплексний вплив занять дозволив одночасно знизити рівень тривожності, підвищити самооцінку та зміцнити внутрішнє відчуття безпеки у дітей.

Висновки. Оцінка впливу арт-терапевтичних занять на емоційне благополуччя дітей молодшого шкільного віку, здійснена на основі результатів трьох використаних методик, дає підстави стверджувати, що систематична творча діяльність у безпечному психолого-педагогічному середовищі сприяла помітному покращенню емоційного стану учасників дослідження. Після проходження арт-терапевтичних занять у дітей зменшилися прояви внутрішньої напруги, скутості, настороженості та невпевненості, а також посилилися ознаки відкритості, психологічної стійкості, самоприйняття і відчуття безпеки. Це дозволяє розглядати арт-терапію як дієвий засіб підтримки емоційного благополуччя дітей, особливо в умовах тривалого психотравматичного впливу, пов'язаного з воєнним станом.

Література

1. Бедіченко О., Раєвська Я. Концепції та методики арт-терапії: розвиток і впровадження в Україні. *Наукові праці міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. № 3 (64). С. 5–11. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.3.1>
2. Берегова О. О., Літвінова О. В. Психологічні прояви тривожних станів молодших школярів та їх корекція засобами арт-терапії. *XXXI Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих учених «Актуальні проблеми життєдіяльності суспільства»*. 2024. <https://doi.org/10.32782/2222-5099.2024.11.9>
3. Василевська О., Дворніченко Л. Засоби арт-терапії в кризовому консультуванні. *Слобожанський науковий вісник. Серія: психологія*. 2024. № 2. С. 9–14. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.2>
4. Грицик С. А. Особливості подолання тривожності дітей методами арт-терапії. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2024. С. 169–173. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-446-0-44>
5. Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. № 10. С. 51–58. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi10.93
6. Збереження психічного здоров'я засобами арт-терапії / В. Найчук та ін. *Наукові перспективи*. 2025. № 2(56). [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-2\(56\)-1895-1905](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-2(56)-1895-1905)
7. Пасько К. М. Психологічні особливості роботи з травмою у методі арт-терапії. *Слобожанський науковий вісник. серія: психологія*. 2025. № 1. С. 96–99. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.17>
8. Творчість як шлях до відновлення: арт-терапія під час війни / І. Візнюк та ін. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*. 2025. Т. 1, № 5. С. 115–122. [https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025\(5-1\)-14](https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-14)
9. Філоненко О. П. Арт-терапія – засіб формування здорової емоційної сфери особистості. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2008. Вип. 20. С. 334–339.
10. Хижняк Т. В. Особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії : магістерська робота. 2020. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/3501> (дата звернення: 18.03.2026).



УДК 373.3.091.32:37.091.39

АРТ-ПРАКТИКИ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Синяк Катерина, здобувачка першого (бакалаврського) 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 розкрито сутність арт-практик як складової сучасного уроку в початковій школі. Обґрунтовано доцільність їх використання в умовах Нової української школи як ефективного педагогічного інструменту організації діяльнісного та компетентнісного навчання. Визначено основні види арт-практик, їх дидактичний потенціал та особливості впровадження в освітній процес. Акцентовано увагу на ролі творчих завдань у формуванні ключових компетентностей учнів, активізації пізнавальної діяльності та створенні сприятливого освітнього середовища.

Ключові слова: арт-практики, початкова школа, сучасний урок, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, творча діяльність, освітній процес.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає активну діяльність учнів, інтеграцію знань та розвиток творчого потенціалу особистості. У цьому контексті актуалізується пошук ефективних педагогічних інструментів, здатних забезпечити варіативність навчання та підвищити його мотиваційний потенціал. Одним із таких інструментів виступають арт-практики, які органічно поєднують навчання і творчу діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження творчих технологій у навчальний процес розглядаються у працях сучасних педагогів і методистів, які підкреслюють важливість діяльнісного підходу, інтегрованого навчання та розвитку креативності учнів. Разом із тим, проблема системного використання арт-практик саме в структурі сучасного уроку в початковій школі потребує подальшого науково-методичного осмислення.

Метою статті є обґрунтування ролі арт-практик як складової сучасного уроку в початковій школі та визначення їх дидактичного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок у початковій школі орієнтований на активну взаємодію учнів, формування ключових компетентностей і розвиток здатності до самостійного здобуття знань. У цьому контексті арт-практики виступають ефективним засобом реалізації діяльнісного підходу.

Під арт-практиками доцільно розуміти різноманітні види творчої діяльності, що використовуються з дидактичною метою у процесі навчання [2, с.199]. До них належать: малювання, аплікація, колажування, створення візуальних образів, робота з пластичними матеріалами, елементи драматизації тощо.

Використання арт-практик у структурі сучасного уроку в початковій школі має системний і багаторівневий характер та може бути ефективно інтегроване на різних етапах навчальної діяльності учнів. Зокрема, на *мотиваційному етапі* уроку арт-практики виконують функцію педагогічного стимулювання, забезпечуючи емоційно-позитивне налаштування учнів на навчання, актуалізацію їхнього суб'єктного досвіду та формування внутрішньої готовності до пізнавальної діяльності. Застосування елементів візуалізації, образотворчих міні-завдань або асоціативних вправ сприяє виникненню інтересу до теми та підвищує рівень залученості учнів у навчальний процес [4, с. 288].

На *етапі засвоєння нових знань* арт-практики набувають особливого значення як засіб унаочнення та інтерпретації навчального матеріалу. Через створення візуальних образів, схем, символів і моделей учні отримують можливість глибше осмислювати абстрактні поняття, встановлювати міжпредметні зв'язки та формувати цілісне уявлення про навчальний зміст. У цьому контексті арт-практики виступають як інструмент реалізації принципів наочності, доступності та інтеграції знань, що відповідає сучасним дидактичним підходам.

На *етапі закріплення та формування вмінь і навичок* доцільним є використання творчих завдань, які передбачають активну діяльність учнів, спрямовану на застосування засвоєних знань у нових ситуаціях. Виконання колажів, ілюстрацій, створення тематичних композицій або моделей дозволяє учням не лише відтворювати інформацію, а й трансформувати її, що сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу. Така діяльність відповідає засадам діяльнісного підходу, оскільки передбачає активну участь учнів у процесі конструювання знань.

Етап рефлексії також може бути ефективно збагачений арт-практиками, які забезпечують можливість узагальнення та осмислення отриманого досвіду. Використання символічних зображень, графічних моделей, кольорових асоціацій або міні-проектів сприяє розвитку в учнів умінь самовираження, самооцінювання та усвідомлення результатів власної навчальної діяльності. Водночас такі форми роботи створюють умови для формування рефлексивної компетентності, що є важливою складовою навчання в початковій школі [1, с. 315].

Дидактичний потенціал арт-практик у сучасному освітньому процесі визначається їхньою здатністю забезпечувати комплексний вплив на розвиток особистості молодшого школяра. Передусім вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів за рахунок поєднання різних каналів сприйняття інформації: візуального, кінестетичного та емоційного. Це, у свою чергу, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу та сприяє формуванню стійкої навчальної мотивації.

Важливим аспектом є також розвиток креативності та уяви, які розглядаються сучасною педагогічною наукою як ключові компоненти особистісного зростання та успішної соціалізації. Арт-практики

створюють умови для вільного творчого самовираження учнів, стимулюють їх до пошуку нестандартних рішень і формують здатність до варіативного мислення.

Крім того, застосування арт-практик сприяє формуванню соціальних і комунікативних умінь, зокрема здатності працювати в групі, взаємодіяти з однолітками, домовлятися та презентувати результати спільної діяльності. У процесі виконання колективних творчих завдань учні набувають досвіду співпраці, що відповідає засадам педагогіки партнерства [2, с. 200].

Не менш важливою є роль арт-практик в урізноманітненні форм і методів навчання. Їх використання дозволяє відійти від репродуктивних способів подання матеріалу та впроваджувати інтерактивні, діяльнісно орієнтовані методи, що відповідають вимогам сучасного уроку. Це забезпечує гнучкість освітнього процесу та сприяє врахуванню індивідуальних особливостей учнів.

Окремої уваги заслуговує інтеграційний потенціал арт-практик, який полягає у можливості поєднання змісту різних освітніх галузей. Завдяки цьому створюються умови для формування цілісного світогляду учнів, розвитку міжпредметних зв'язків і реалізації інтегрованого навчання, що є однією з ключових ідей сучасної початкової освіти.

Особливої значущості арт-практики набувають у контексті реалізації інтегрованого навчання, яке є однією з ключових засад сучасної початкової освіти. Їх використання створює умови для природного поєднання змісту різних освітніх галузей на основі спільних тем, понять і видів діяльності. У цьому аспекті арт-практики виступають не лише як засіб унаочнення, а як універсальний дидактичний інструмент, що забезпечує міжпредметні зв'язки та формування цілісного сприйняття світу молодшими школярами [3, с. 147].

Зокрема, у мовно-літературній освітній галузі створення ілюстрацій до прочитаних текстів сприяє глибшому розумінню змісту, розвитку образного мислення та інтерпретаційних умінь. Учні не лише відтворюють сюжет, а й здійснюють його особистісне осмислення через художні засоби, що відповідає принципам діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання. У межах курсу «Я досліджую світ» моделювання природних явищ за допомогою пластичних матеріалів, малюнків чи схем дозволяє конкретизувати абстрактні процеси, зробити їх доступними для розуміння та сприяє формуванню елементарних наукових уявлень. На уроках математики застосування графічних способів подання інформації, зокрема через створення діаграм, малюнків чи схематичних моделей, забезпечує розвиток логічного мислення, умінь структурувати дані та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Важливо підкреслити, що інтеграційний потенціал арт-практик проявляється не лише у змістовому поєднанні навчальних дисциплін, а й у поєднанні різних видів діяльності: пізнавальної, творчої, комунікативної та практичної. Це сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема умінь вчитися, ініціативності, креативності та соціальної взаємодії, що визначаються як пріоритетні в сучасній освітній парадигмі [4, с. 291].

Водночас ефективність використання арт-практик значною мірою залежить від дотримання принципу педагогічної доцільності. Їх застосування має бути чітко підпорядковане меті та завданням уроку, відповідати змісту навчального матеріалу та віковим особливостям учнів. Недоцільне або формальне включення творчих завдань може призвести до зниження навчальної ефективності, коли арт-практики виконують лише розважальну функцію, не забезпечуючи досягнення запланованих освітніх результатів.

З огляду на це, важливим є методично виважене проєктування уроку, у якому арт-практики інтегруються в його структуру як органічний компонент. Учитель має чітко визначати їх місце, функції та очікуваний результат, передбачати способи організації діяльності учнів і критерії оцінювання виконаних завдань. Особливої уваги потребує забезпечення зв'язку між творчою діяльністю та навчальним змістом, що дозволяє уникнути фрагментарності та забезпечити цілісність освітнього процесу.

Крім того, доцільність використання арт-практик передбачає їх адаптацію до конкретних педагогічних ситуацій, зокрема рівня підготовленості учнів, особливостей класного колективу та умов навчання. Важливим є також раціональне поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, що забезпечує оптимальний баланс між репродуктивною та творчою діяльністю.

Особливого значення в контексті використання арт-практик набувають творчі завдання, які виступають не лише формою організації діяльності учнів, а й важливим дидактичним засобом формування ключових компетентностей. Їх системне впровадження у структуру уроку забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до діяльнісного, осмисленого навчання, у межах якого учень виступає активним суб'єктом освітнього процесу [3, с. 147].

Передусім творчі завдання сприяють формуванню ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми стандартами. У процесі їх виконання розвивається вміння вчитися, що проявляється у здатності планувати власну діяльність, обирати способи розв'язання навчальних завдань та здійснювати самоконтроль. Водночас відбувається розвиток ініціативності та підприємливості, адже учні мають можливість приймати рішення, проявляти самостійність і відповідальність за результат своєї роботи. Творчі завдання також сприяють формуванню комунікативної компетентності, особливо у випадках групової або парної роботи, де важливими є вміння взаємодіяти, аргументувати власну позицію та презентувати результати спільної діяльності. Не менш значущим є розвиток культурної компетентності, оскільки залучення до різних видів мистецької діяльності розширює естетичний досвід учнів та формує ціннісне ставлення до культурних явищ.

Важливою є роль творчих завдань в активізації пізнавальної діяльності учнів. На відміну від традиційних вправ, вони передбачають відкритий характер результату, що стимулює мисленнєву активність, пошук альтернативних рішень і формування здатності до творчого мислення. У процесі виконання таких завдань учні не лише відтворюють знання, а й трансформують їх, встановлюють нові зв'язки, застосовують у змінених або нестандартних умовах. Це відповідає вимогам діяльнісного підходу та сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, залучення різних видів діяльності: візуальної, практичної, образної, забезпечує багатоканальне сприйняття інформації, що підвищує ефективність навчання.

Не менш суттєвою є роль творчих завдань у створенні сприятливого освітнього середовища. Їх використання сприяє формуванню позитивної атмосфери на уроці, зниженню рівня напруженості та підвищенню емоційної залученості учнів. Умови, за яких кожна дитина має можливість проявити себе, висловити власне бачення та отримати підтримку, сприяють розвитку впевненості у власних силах і формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Важливо, що творчі завдання дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів, забезпечуючи диференціацію та варіативність навчальної діяльності.

Крім того, такі завдання сприяють утвердженню принципів педагогіки партнерства, оскільки передбачають взаємодію між учителем і учнями на засадах співпраці, довіри та взаємоповаги. Учитель у цьому процесі виступає не лише як джерело знань, а як фасилітатор, який організовує діяльність, підтримує ініціативу учнів та створює умови для їхнього самовираження.

Доцільно зазначити, що ефективність використання творчих завдань у структурі уроку підтверджується також результатами пропедевтичної педагогічної практики, яка дозволяє майбутнім учителям апробувати окремі методичні прийоми в реальних умовах освітнього процесу. Спостереження за навчальною діяльністю учнів початкових класів та власний досвід проведення фрагментів уроків засвідчують, що включення арт-практик позитивно впливає на загальну динаміку уроку та рівень залученості дітей.

Зокрема, під час проведення окремих етапів уроків із використанням творчих завдань нами було відзначено підвищення пізнавальної активності учнів, їхньої зацікавленості змістом навчального матеріалу та готовності до взаємодії. Учні більш охоче включаються в роботу, проявляють ініціативу, висловлюють власні ідеї та демонструють прагнення до самостійного виконання завдань. Особливо ефективними виявилися короткі арт-завдання на етапі мотивації та рефлексії, які сприяли швидкому включенню учнів у навчальну діяльність і дозволяли узагальнити отримані знання у доступній для них формі.

Практичний досвід також показав, що творчі завдання є дієвим засобом диференціації навчання. Учні з різним рівнем підготовленості можуть виконувати завдання відповідно до власних можливостей, що забезпечує ситуацію успіху для кожного. Водночас спостерігалось, що навіть менш активні учні проявляють більшу залученість у процесі виконання арт-практик, що свідчить про їх значний мотиваційний потенціал.

Крім того, у процесі практики нами було встановлено, що використання творчих завдань сприяє покращенню міжособистісної взаємодії в учнівському колективі. Виконання спільних робіт формує навички співпраці, взаємодопомоги та відповідальності за спільний результат. Це, у свою чергу, позитивно впливає на формування сприятливого освітнього середовища, у якому кожен учень відчуває свою значущість.

Разом із тим, досвід пропедевтичної педагогічної практики дозволив окреслити й певні методичні умови ефективного використання арт-практик. Зокрема, важливим є чітке інструктування учнів, раціональне планування часу, а також забезпечення зв'язку між творчим завданням і навчальною метою уроку. Недотримання цих умов може призвести до зниження результативності діяльності та втрати навчального часу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, арт-практики є важливою складовою сучасного уроку в початковій школі, що забезпечує реалізацію діяльнісного та компетентнісного підходів. Їх використання сприяє активізації навчальної діяльності учнів, розвитку креативності, формуванню ключових компетентностей та створенню сприятливого освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо системного впровадження арт-практик у різних освітніх галузях початкової школи.

Література

1. Коваль Т. В., Демченко О. П., Граб О. Д. Особливості використання арт-технологій в практиці роботи з молодшими школярами. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 2(16). С. 314–327.
2. Козігора М.А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (59), липень. С. 198–201.
3. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 64. С. 145–151.
4. Яковишина Т. Педагогічні умови застосування арт-терапії у підготовці вчителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 28, т. 4. С. 287–294.



УДК 373.3(450)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СУЧАСНОМУ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНТЕГРАЦІЯ ТРАДИЦІЙ І ІННОВАЦІЙ

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

Науковий керівник – канд. пед. н., доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті розглянуто основні ідеї педагогіки у сучасному викладанні англійської мови. Що ідеї класичної педагогіки залишаються важливою основою сучасного викладання англійської мови, оскільки забезпечують системність, послідовність і доступність навчального процесу. Сучасні вчителі активно поєднують традиційні методи навчання з інноваційними технологіями, використовуючи інтерактивні платформи, мультимедійні засоби та цифрові ресурси. Така інтеграція сприяє розвитку комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетентності здобувачів освіти, а також підвищує їхню мотивацію до вивчення англійської мови. Поєднання педагогічної спадщини минулого із сучасними освітніми підходами дозволяє зробити навчання більш ефективним, практично орієнтованим і адаптованим до потреб XXI століття.

Ключові слова: англійська мова, інноваційні технології, змішане навчання, інтерактивні методи, цифровізація освіти, професійне спрямування.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти потребує впровадження новітніх підходів до викладання англійської мови, які відповідали б вимогам цифрового суспільства та сучасного ринку праці. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень практичної мовної підготовки студентів, що зумовлює необхідність поєднання класичних педагогічних принципів із сучасними інноваційними технологіями. Особливої актуальності набуває використання інтерактивних платформ, адаптивних систем навчання та цифрових ресурсів у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів [6].

У сучасній освітній практиці викладання англійської мови активно використовуються інноваційні підходи, що спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу та адаптацію до потреб сучасних студентів. До таких підходів належать комунікативна методика, змішане навчання (blended learning), інтеграція технологій доповненої реальності (AR) та штучного інтелекту (AI), використання інтерактивних платформ, а також метод проєктної діяльності. Ці підходи забезпечують залучення студентів у навчальний процес на більш глибокому рівні, сприяючи розвитку їхніх практичних навичок спілкування в англомовному середовищі. Інтеграція цифрових технологій робить процес навчання гнучким та доступним, даючи можливість студентам індивідуально вибудовувати траєкторію навчання та розвивати критичне мислення [10, с. 170]. Крім того, технології дозволяють підвищити мотивацію студентів, оскільки вони роблять навчання цікавим і динамічним, що є вирішальним для досягнення освітніх цілей [8].

Мета статті: теоретичне обґрунтування та аналіз інноваційних підходів до викладання англійської мови в умовах цифровізації освіти та інтеграції традиційних і сучасних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання інноваційних технологій у викладанні англійської мови досліджували як українські, так і зарубіжні науковці, зокрема Єні І., Парнус К. [2], Жила Г. [1], Зайцева Н. [3], Зубенко В. [4], Левицька Л., Терлецька Л., Кузьменко Ю. [9], Мельник О., Гурина Н. [10], Наливайко О., Нуралієва Л., Сиволоцька Л. [11] та ін. У наукових працях розглядаються питання впровадження змішаного навчання, інтерактивних методів, цифрових платформ та адаптивних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Водночас проблема ефективного поєднання традиційних педагогічних підходів із сучасними цифровими технологіями потребує подальшого дослідження.

Викладання англійської мови за професійним спрямуванням вимагає особливого підходу, оскільки навчальний процес орієнтується не лише на загальні мовні компетенції, але й на формування спеціалізованих навичок, необхідних у певній професійній сфері. Важливим аспектом є вибір навчальних матеріалів, які відповідають професійним потребам студентів. Це можуть бути автентичні тексти, наукові статті, професійні інструкції або навчальні матеріали, що відповідають стандартам галузі. Інтеграція таких матеріалів дозволяє студентам ефективніше оволодіти спеціалізованою термінологією та навичками спілкування в їхній професійній сфері. Особливого значення набуває формування умінь розуміння фахової літератури, участі в дискусіях на професійні теми та підготовки професійних презентацій англійською мовою. Викладачі повинні не лише розвивати вміння студентів, а й готувати їх до міжкультурної комунікації в умовах глобалізації ринку праці. Деякі заклади вищої освіти вже успішно запровадили інноваційні методи викладання англійської мови, досягнувши значних результатів у підвищенні рівня мовленнєвої підготовки студентів. Наприклад, у Київському національному університеті технологій та дизайну активно використовується метод змішаного навчання, що поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-платформами, такими як Moodle, що дозволяє студентам самостійно працювати з навчальними матеріалами в зручний для них час.

Ще одним прикладом є використання віртуальних симуляцій для тренування професійних ситуацій в Одеському національному політехнічному університеті, де студенти можуть взаємодіяти в умовах, наближених до реальних, що покращує їхні комунікативні здібності та впевненість у застосуванні англійської в професійних ситуаціях [5, с. 159–161]. Технології відіграють ключову роль у вдосконаленні викладання англійської мови, надаючи викладачам нові інструменти для інтерактивної, персоналізованої та ефективної освіти. Застосування цифрових інструментів, таких як мультимедійні презентації, електронні книги та інтерактивні дошки, дає можливість зробити навчання різноманітним та адаптивним до індивідуальних потреб студентів. Крім того, сучасні технології дозволяють створювати онлайн-курси, що забезпечує доступ до навчання з будь-якої точки світу. Використання технологій також спрощує оцінювання успішності студентів за допомогою автоматизованих систем перевірки знань, що сприяє більш об'єктивній оцінці їхніх досягнень. У результаті технології стали невід'ємною частиною сучасної освітньої екосистеми, сприяючи підвищенню якості навчання [10]. Онлайн-ресурси та платформи відкривають широкі можливості для викладання англійської мови, дозволяючи викладачам гнучко організовувати навчальний процес та забезпечувати доступ до багатомовних матеріалів. Використання таких платформ, як Coursera, Duolingo, і Quizlet, дозволяє створювати адаптивні курси з інтерактивними вправами та завданнями. Онлайн-ресурси можуть також надавати доступ до автентичних матеріалів, таких як англійськомовні журнали, відео, подкасти та новини, що допомагає студентам занурюватися в реальне мовне середовище. Платформи для навчання дозволяють студентам спілкуватися з носіями мови або викладачами з різних країн, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Крім того, ці платформи пропонують автоматизовані системи зворотного зв'язку, які надають миттєві рекомендації щодо поліпшення мовних навичок, що робить процес навчання ефективнішим і зручнішим для кожного учня [1, с. 52–53]. Інтерактивні методи навчання мають позитивний вплив на успішність студентів у вивченні англійської мови, оскільки вони сприяють активній участі та заохочують до самостійної роботи. Методики, такі як групові дискусії, симуляції, рольові ігри та навчання через співпрацю, дозволяють студентам зануритися в реальні ситуації використання мови [9, с. 147–160]. Інтерактивні підходи також стимулюють критичне мислення, розвивають навички вирішення проблем та роблять навчальний процес динамічнішим. Дослідження показують, що студенти, які беруть участь у таких активних формах навчання, демонструють вищі результати не лише в тестах, але й у довгостроковому засвоєнні знань [11]. Завдяки інтерактивним методам студенти стають більш залученими до процесу навчання, що значно підвищує їхню мотивацію та результативність.

Таблиця 1.

Адаптивні навчальні системи та їх застосування у викладанні англійської мови

Підходи викладання	Характеристика	Приклади впровадження
Використання технологій	Використання мультимедійних засобів, електронних книг, інтерактивних дошок	Введення курсів використанням VR/AR 3
Онлайн-платформи	Інтерактивні курси, автоматизовані системи перевірки, ресурси для співпраці	Coursera, Duolingo, Moodle
Інтерактивні методи	Групові дискусії, симуляції, рольові ігри	Викладання через симуляції

Джерело: складено автором на основі [1; 6; 10].

Адаптивні навчальні системи стали важливим інструментом у викладанні англійської мови, оскільки вони дозволяють автоматично підлаштовувати навчальні матеріали та завдання під індивідуальні потреби студентів [6]. Ці системи використовують алгоритми штучного інтелекту та аналізують результати учнів у режимі реального часу, щоб надати найбільш релевантні матеріали для подальшого навчання. У контексті викладання англійської мови адаптивні системи допомагають викладачам ефективніше оцінювати прогрес кожного студента, визначати його слабкі місця та пропонувати додаткові матеріали для підвищення мовленнєвих навичок. Наприклад, системи можуть автоматично рекомендувати більш складні граматичні вправи або матеріали на просунутому рівні, якщо студент демонструє високі результати в певних завданнях [14, с. 137].

Таким чином, адаптивні навчальні платформи сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, створюючи індивідуальні траєкторії навчання для кожного учасника [2, с. 96–98]. Персоналізація навчання стає ключовим аспектом підготовки студентів до професійної діяльності, особливо в галузі викладання англійської мови за професійним спрямуванням. Завдяки персоналізованим підходам студенти можуть вивчати англійську мову у контексті своєї майбутньої професійної діяльності, а персоналізовані адаптивні системи дозволяють враховувати професійні інтереси студентів і надавати їм спеціалізовані матеріали, пов'язані з їхніми галузями знань [6]. Наприклад, для майбутніх інженерів система може автоматично підбирати технічну термінологію та фахову літературу англійською мовою, а для студентів медичних спеціальностей – медичні тексти та відеоматеріали. Такий підхід не лише сприяє формуванню лексичної компетентності, а й допомагає студентам розвивати вміння, що будуть безпосередньо необхідні в їхній кар'єрі. У результаті персоналізоване навчання підвищує мотивацію студентів і сприяє їхній успішній підготовці до професійної діяльності.

Адаптивні навчальні системи вже активно впроваджуються у вищих навчальних закладах по всьому світу, показуючи значні результати в покращенні якості навчання. Наприклад, в Оксфордському університеті була впроваджена платформа для вивчення мов, що використовує адаптивні алгоритми для персоналізації навчальних програм студентів. Студенти використовують адаптивні системи для вдосконалення своїх мовних навичок на основі індивідуальних мовних профілів та професійних потреб.

Платформи, такі як Smart Sparrow, вже давно впроваджуються у вищих навчальних закладах США для адаптивного викладання англійської мови та інших дисциплін, де студенти отримують персоналізовані завдання на основі аналізу їхніх попередніх результатів [12]. Це дає змогу забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента, підвищуючи його шанси на успіх.

Проектне навчання є однією з найбільш ефективних інноваційних методик у викладанні англійської мови, оскільки воно поєднує мовну підготовку з розвитком практичних навичок через виконання реальних завдань. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що студенти працюють над проектами, які вимагають від них використання англійської мови в контексті вирішення конкретних проблем або створення продуктів, таких як презентації, дослідження або мультимедійні матеріали [3; 7]. До методів проектного навчання належать групова робота, розробка власних дослідницьких проєктів, рольові ігри та симуляції. Такий підхід дозволяє студентам застосовувати мовні навички в реальних або наближених до реальних умовах, що значно підвищує рівень мотивації та залученості до навчального процесу. Важливим елементом проектного навчання є його інтерактивність та можливість комбінувати мовне навчання з розвитком професійних компетенцій [4; 8].

Проектний підхід у навчанні англійської мови за професійним спрямуванням має низку суттєвих переваг, особливо в підготовці студентів до реальної професійної діяльності. Одна з основних переваг полягає в тому, що студенти мають можливість занурюватися в автентичні ситуації професійної комунікації, де необхідно використовувати англійську мову для вирішення реальних завдань [12]. Це дозволяє їм не лише покращувати мовні компетенції, але й розвивати такі навички, як критичне мислення, командна робота та вміння презентувати свої ідеї. Проектний підхід також сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків, коли студенти можуть використовувати свої знання з інших сфер у мовленнєвому середовищі. Наприклад, інженери можуть створювати технічні звіти англійською мовою, а менеджери – розробляти бізнес-плани для міжнародних компаній. Проектне навчання дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та кращій підготовці студентів до роботи в міжнародному середовищі.



Рис. 1. Основні аспекти проєктного навчання

Джерело: складено автором.

Висновки. Отже, використання інноваційних технологій, інтерактивних методів та адаптивних навчальних систем у процесі викладання англійської мови сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку професійної іншомовної компетентності та мотивації студентів. Інтеграція цифрових платформ, проєктного навчання та міждисциплінарних підходів забезпечує формування практичних навичок комунікації та підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах глобалізації. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності новітніх цифрових технологій та штучного інтелекту у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням.

Література

1. Жила Г. В. Цифрові технології і викладання іноземних мов. Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії: матеріали міжн. наук. конф. (м. Суми, 22 травня 2020 р.). Суми, 2020. С. 52–53.
2. Єні І. С., Парнус К. Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов. *SWorldJournal*. 2023. № 20–02. С. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-20-02-007>
3. Зайцева Н. В. Інноваційні технології у викладанні іноземних мов. *Інновації в професійній діяльності педагога: проблеми, теорія, практика*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 30–32. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/8644/1/Zaitseva%20N.V.%20Thesis%20Odessa%202019.pdf> (дата звернення: 03.05.2026).
4. Зубенко В. О. Інноваційні аспекти викладання іноземної мови для майбутніх юристів в умовах змішаного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 75 (т. 1). С. 94–98.
5. Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: зб. тез доповідей VI Міжн. наук.-практ. інтерн.-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. С. 159–161.

6. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 444 с.
7. Інтерактивне навчання англійської мови: теорія та практика. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерактивне_навчання (дата звернення: 13.05.2026).
8. Корнят В. С., Чередник Л. М., Діра Н. О. Змішане навчання в кризових умовах: особливості, ризики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2. № 50. С. 192–196.
9. Левицька Л., Терлецька Л., Кузьменко Ю. Впровадження інноваційних методик вивчення іноземної мови у вищій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 12(17). С. 147–160.
10. Мельник О. В., Гурина Н. В. Виклик часу. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні для немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 75. С. 168–173.
11. Наливайко О., Нуралієва Л., Сиволоцька Л. Вербальні та невербальні методи активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти в процесі вивчення іноземних мов. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. № 1(48). С. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-05>
12. Никонорова Л. Інноваційні технології в освіті: метод у вивченні іноземних мов. *Інноватика у вихованні*. 2020. № 2 (11). С. 216–222. DOI: <https://doi.org/10.35619/>.



УДК 159.922-053.6:159.944.4]»364»

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Скобелєва Вікторія, 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 розглянуто проблему психологічної підтримки підлітків, які перебувають в стані стресу в умовах воєнного стану. Проаналізовано основні підходи до надання психологічної допомоги, визначено специфіку роботи з підлітками в кризових умовах та охарактеризовано практичні форми підтримки. Особливу увагу приділено методам стабілізації психоемоційного стану, розвитку резильєнтності та профілактики негативних психічних наслідків. Обґрунтовано необхідність комплексного підходу до організації психологічної допомоги.

Ключові слова: стрес, підлітки, війна, психологічна допомога, тривожність, резильєнтність.

The article examines the problem of psychological support for adolescents experiencing wartime stress. The main approaches to providing psychological assistance are analyzed, and the specifics of working with adolescents in crisis conditions are identified. Practical forms of psychological support are characterized, including individual counseling, group work, psychoeducation, and emotional stabilization techniques. Special attention is paid to the development of stress resistance and prevention of negative mental consequences. The necessity of a comprehensive approach to organizing psychological assistance is substantiated.

Keywords: stress, adolescents, war, psychological support, anxiety, resilience.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціально-психологічними умовами, в яких перебуває українське суспільство у зв'язку з повномасштабною війною. Воєнні дії спричиняють значний психоемоційний тиск на населення, особливо на дітей підліткового віку, які є однією з найбільш вразливих категорій. Підлітковий вік характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами, що ускладнює процес адаптації до стресових ситуацій. Умови війни, зокрема постійна загроза життю, вимушене переміщення, втрата близьких, порушення звичного способу життя та освітнього процесу, виступають потужними стресогенними чинниками, які можуть призводити до формування тривожних, депресивних та посттравматичних розладів. Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень, присвячених проблемі стресу, питання психологічної підтримки підлітків саме в умовах сучасної війни в Україні потребує подальшого комплексного вивчення. Особливо актуальним є дослідження взаємозв'язку між рівнем стресу та тривожності у дітей, а також розробка ефективних практичних форм психологічної допомоги. Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю збереження психічного здоров'я підлітків, попередження негативних наслідків стресу та впровадження дієвих методів психологічної підтримки в умовах воєнного часу.

Метою дослідження аналіз соціально-психологічних чинників, що визначають формування резильєнтності підлітків в умовах війни, а також обґрунтування можливостей психологічної підтримки підлітків у подоланні стресу в умовах війни.

Наукова новизна дослідження полягає в емпіричному обґрунтуванні необхідності цілеспрямованої психологічної допомоги підліткам із різними рівнями стресу та тривожності в умовах воєнного часу та розширенні уявлень про особливості психологічної допомоги підліткам у подоланні стресу в умовах війни.

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни в Україні проблема психічного здоров'я дітей та підлітків набуває особливої актуальності. Підлітковий вік є критичним періодом розвитку особистості, тому вплив хронічного стресу може призводити до серйозних емоційних, поведінкових і когнітивних порушень.

Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу в умовах війни набуває особливої актуальності з огляду на вікові особливості їхнього психічного розвитку. Незрілість психіки, недостатній рівень вольового контролю емоційних реакцій, а також підвищений вплив підкоркових структур на функціонування центральної нервової системи зумовлюють специфічний характер реагування підлітків на психологічну травму. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в пошуку та впровадженні ефективних методів психологічної допомоги, спрямованих на підтримку підлітків у процесі переживання гострих стресових ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема стресу та психологічної адаптації особистості розглядалася у працях Г. Сельє, Р. Лазаруса, С. Фолкман та інших. Проблема подолання стресу підлітками є предметом наукового інтересу багатьох вітчизняних дослідників, зокрема Ю. Бонхонкової, Н. Величко, З. Кісарчук, Л. Наугольник, Н. Пов'якель, Т. Руди, Т. Ткачук, О. Царькової, М. Якимовича та інших. У сучасній науковій літературі накопичено значний обсяг праць, присвячених аналізу психологічного стресу, який розглядається як багатовимірне явище з різних теоретичних підходів. Зокрема, його трактують як стан організму, що виникає під впливом несприятливих чинників середовища; як особливий психічний стан, що не належить до органічних розладів, але супроводжується суттєвими відхиленнями у функціонуванні; а також як сукупність реакцій і наслідків впливу стресових факторів на особистість. Водночас низка аспектів цієї проблематики залишається недостатньо дослідженою. Актуальним є поглиблене вивчення не лише механізмів виникнення стресу та його впливу на підлітків, а й питань формування резильєнтності, ефективних стратегій поведінки у стресових ситуаціях та подолання їхніх наслідків.

Виклад основного матеріалу. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що війна є потужним чинником негативного впливу на психічне здоров'я дітей та підлітків, що створює серйозні виклики у сфері організації ефективної психологічної допомоги. Вітчизняні та зарубіжні науковці акцентують увагу на багатовимірності наслідків травматичного досвіду, зокрема його впливі на психоемоційний стан, адаптаційні можливості та ризик розвитку посттравматичних реакцій.

Ефективне подолання стресу передбачає наявність системного підходу, організованості, усвідомлення власних ресурсів і меж індивідуальних можливостей, а також володіння дієвими стратегіями саморегуляції. На кожному етапі онтогенезу особистість має певний потенціал для успішного подолання життєвих труднощів, однак ці внутрішні ресурси нерідко залишаються нереалізованими, особливо в підлітковому віці, якщо не здійснюється цілеспрямована робота щодо їх виявлення та розвитку. Ресурсний потенціал дітей і підлітків значною мірою пов'язаний із гнучкістю мислення, поведінкових стратегій та емоційного реагування. Це виявляється у здатності швидко адаптуватися до нових умов, опановувати нові навички, ефективно переключати увагу між різними ситуаціями, а також у розвитку емоційної пластичності та компенсаторних механізмів, зокрема захисної ролі уяви.

З метою обґрунтування ефективних напрямів психологічної допомоги підліткам у подоланні стресу в умовах війни було проведено емпіричне дослідження рівня стресу та тривожності. У дослідженні взяли участь підлітки віком 12-17 років (вибірка налічувала 50 осіб), які проживають у регіоні, що зазнав впливу воєнних дій. Досвід учасників включав перебування в умовах окупації, постійні повітряні тривоги та загрозу безпеці. Для проведення емпіричного дослідження було використано такі психодіагностичні методики, як тест для визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих) та опитувальник тривожності Тейлора (в адаптації В. Норакидзе).

Аналіз і узагальнення отриманих результатів засвідчили, що більшість респондентів характеризується середнім або високим рівнем стресу (більше 80% відсотків). Тривалий вплив стресогенних чинників, зумовлених воєнним станом, сприяє підвищенню рівня тривожності серед підлітків (на рівні

середнього та високого). Найпоширенішими проявами є емоційне виснаження, апатія, зниження настрою, порушення сну, головний біль, соціальна замкнутість, а також ускладнення в навчальній діяльності та міжособистісному спілкуванні. Крім того, було визначено, що підвищений рівень стресу та тривожності негативно позначається на особистісному розвитку підлітків, зокрема на їхній самооцінці, соціальних і комунікативних навичках. Встановлено прямий зв'язок між рівнем стресу та тривожністю.

Отримані результати емпіричного дослідження не лише відображають рівень психоемоційного напруження підлітків, але й виступають важливим підґрунтям для визначення змісту та форм психологічної допомоги. Виявлена диференціація рівнів стресу та тривожності свідчить про необхідність індивідуалізації підходів до психологічної підтримки.

Зокрема, високий рівень стресу та тривожності у значної частини підлітків обумовлює потребу у застосуванні інтенсивних форм психологічного втручання, спрямованих на стабілізацію емоційного стану та зниження психічного напруження. Разом з тим, підлітки з помірним рівнем стресу потребують переважно профілактичних заходів, орієнтованих на розвиток навичок саморегуляції та підвищення резильєнтності.

З огляду на це, доцільним є застосування комплексу взаємодоповнюючих методів психологічної допомоги, які враховують індивідуальні особливості підлітків та специфіку їх травматичного досвіду.

Отже, психологічна допомога підліткам в умовах війни має поетапний, системний характер і спрямована на стабілізацію психоемоційного стану, подолання наслідків травматичного досвіду та відновлення адаптаційних ресурсів.

Перший етап передбачає встановлення довірливого контакту з підлітком та первинну психологічну діагностику. Важливим завданням є оцінка рівня стресу, тривожності, наявних страхів і індивідуальних реакцій на травматичні події. Для цього застосовуються спостереження, бесіда, психодіагностичні методики, що дозволяють визначити потреби підлітка та обрати адекватні засоби допомоги.

Другий етап спрямований на психокорекцію наслідків травматичного досвіду. Тривалий стрес може спричиняти формування деструктивних установок, емоційну нестабільність та порушення поведінки. У зв'язку з цим важливим є формування навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня тривожності та поступове відновлення відчуття безпеки і впевненості. Важливим напрямом психологічної підтримки на даному етапі є відновлення безпечного середовища, що передбачає формування як фізичного, так і емоційного простору захищеності. Саме таке середовище створює базові умови для відновлення дітей після травматичного досвіду. Паралельно здійснюється розвиток адаптаційних механізмів, зокрема формування конструктивних копінг-стратегій та комунікативних навичок. Це сприяє зменшенню соціальної ізоляції та відновленню ефективної взаємодії з оточенням.

Наступним етапом є соціальна інтеграція підлітка, яка реалізується через їх залучення до групових форм діяльності, освітнього процесу та волонтерських ініціатив. Це сприяє зміцненню відчуття приналежності до спільноти та запобігає соціальній ізоляції.

Окремі уваги потребує розвиток суб'єктності підлітків, що включає формування навичок саморегуляції, управління стресом і планування життєвої перспективи. Розвиток автономії та відчуття контролю над власним життям є важливими чинниками зниження проявів посттравматичного стресу. У цьому контексті перспективними є також цифрові платформи, спрямовані на підтримку психічного здоров'я дітей в умовах збройних конфліктів.

Завершальний етап передбачає моніторинг ефективності психологічної допомоги. Аналіз змін у поведінці та емоційному стані дозволяє коригувати стратегії підтримки та, за потреби, залучати додаткові психотерапевтичні методи.

Практична діяльність психолога реалізується у різних формах. Індивідуальна робота включає консультування та психокорекційні заняття, спрямовані на усвідомлення переживань і подолання стресу. Групові форми сприяють соціалізації, формуванню підтримки та довіри. Важливим компонентом є сімейна робота, яка передбачає розвиток у батьків навичок ненасильницької комунікації, зниження рівня конфліктності та їх активне залучення до процесу психологічної реабілітації дитини. В умовах війни значного поширення набуває також дистанційна психологічна допомога, що забезпечує її доступність.

Серед ефективних підходів варто відзначити наративні практики, зокрема створення письмових історій, ведення особистих щоденників і відтворення пережитого через малюнки. Такі методи сприяють осмисленню травматичного досвіду та його поступовій інтеграції в індивідуальний життєвий наратив. Особливе місце у психологічній допомозі займають арттерапевтичні методи, які також дозволяють безпечно виражати емоції та працювати з травматичним досвідом. Використання малювання, колажу,

ліплення, пісочної терапії, мандал, казкотерапії та рухових практик сприяє зниженню напруги, усвідомленню переживань і розвитку адаптивних моделей поведінки.

Арттерапія є ефективною завдяки використанню образної мови, що дозволяє працювати з несвідомими переживаннями, які складно вербалізувати. Вона сприяє емоційному розвантаженню, формуванню внутрішніх ресурсів та підвищенню стресостійкості.

Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості кожного підлітка. Ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від здатності знайти індивідуальні ресурси, які можуть включати творчість, спілкування, навчання чи соціальну активність.

Отже, психологічна допомога підліткам, які переживають умови війни, має бути спрямована на подолання наслідків травматичного досвіду та відновлення їх психоемоційного благополуччя. В її основі лежить створення безпечного та підтримуючого середовища, яке сприяє стабілізації емоційного стану та формуванню відчуття захищеності. Ефективність психологічної підтримки забезпечується її комплексним характером, що передбачає поєднання індивідуальних, групових та сімейних форм роботи. Важливою умовою є врахування потреб підлітків на різних рівнях – від особистісного до соціального, а також визнання значущості їхніх переживань і емоцій. Особливу роль у процесі психологічного відновлення відіграє взаємодія фахівців, родини, освітнього середовища та соціального оточення. Саме узгоджені дії всіх учасників сприяють формуванню у підлітків резильєнтності, впевненості у власних можливостях та здатності ефективно долати життєві труднощі.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що ефективність психологічної допомоги підліткам у подоланні стресу в умовах війни прямо залежить від її своєчасності, системності та індивідуалізації відповідно до рівня психоемоційного навантаження. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та емпіричній перевірці комплексних програм психологічної підтримки, спрямованих на формування резильєнтності підлітків у довготривалій кризовій ситуації.

Література

1. Гончарук Н. Г. Особливості переживання кризової ситуації в Україні підлітками, залежно від місця проживання. Електронний ресурс. URL: <https://www.int-konf.org/uk/2015/nauka-i-zhittya-suchasni-tendentsiji-integratsiya-v-svitovu-naukovu-dumku-14-16-05-2015/1066-goncharuk-n-g-osoblivosti-perezhivannya-krizovoji-situatsiji-v-ukrajini-pidlitkami-zalezno-vid-mistsya-prozhivannya>
2. Орленко І. М., Романчикова А. А. Використання арттерапії в корекції страхів підлітків в умовах воєнного стану в Україні. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 3.
3. Палько Т. В., Травіна К. В. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. No 8(42). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-832-844](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-832-844)
4. Сазонова І. В. Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу (з досвіду роботи). *Соціальна психологія; психологія соціальної роботи*. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2021/13.pdf
5. Тафінцева С., Мотозюк Л. Психологічна підтримка дітей в умовах воєнного стану: роль психолога у зменшенні психологічної травматизації. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society Issue 4*, 2024.
6. Психологічна допомога дітям в умовах військового стану засобами арттерапії. *Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи* : матеріали ІХ міжвуз. наук.-практ. конф. Хмельницький: кафедра психології ХГПА, 2025 С. 160–164.
7. Психологія дитини. Імовірні причини підліткових стресів. Електронний ресурс. URL: <http://childdevelop.com.ua/articles/psychology/444/>
8. Психологічна допомога підліткам у подоланні стресу (з досвіду роботи). *Соціальна психологія; психологія соціальної роботи*. Електронний ресурс. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2021/13.pdf



УДК159.922.2:314.15-054.72-055.2

МАТЕРИНСТВО В УМОВАХ КРИЗИ: АДАПТАЦІЯ, СТІЙКІСТЬ І ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЖІНОК-МІГРАНТОК

Соловйова Лейла, 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 розкрито психологічну сутність материнства в умовах кризи як складного та багатовимірного феномену, що формується під впливом соціальної нестабільності, вимушеної міграції та стресогенних факторів. На основі теоретичного аналізу наукових джерел материнство визначено як динамічний процес, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, трансформуючись у кризових умовах і набуваючи як ризикогенних, так і ресурсних характеристик. Особливу увагу приділено переживанню материнської ролі в ситуації вимушеної міграції, де жінка одночасно виконує функції догляду за дитиною та адаптації до нового соціокультурного середовища. Висвітлено вплив кризових обставин на психоемоційний стан жінок, особливості їхньої ідентичності та характер материнсько-дитячої взаємодії. Проаналізовано адаптаційні процеси жінок-мігранток як багаторівневе явище, що охоплює соціальну інтеграцію, емоційне прийняття нових умов та переосмислення життєвих смислів. Підкреслено значення психологічної стійкості як ключового ресурсу, що забезпечує здатність особистості долати стрес, зберігати внутрішню рівновагу та ефективно функціонувати в умовах невизначеності.

Ключові слова: материнство, кризові умови, жінки-мігрантки, психологічна стійкість, адаптація, саморегуляція, самоспівчуття, соціальна підтримка, психоемоційний стан, резильєнтність, ідентичність, психологічна допомога.

Постановка проблеми. Проблема материнства в умовах кризи набуває особливої актуальності в сучасному світі, позначеному зростанням вимушеної міграції, соціально-економічної нестабільності та воєнних конфліктів. Жінки-мігрантки, які перебувають у ситуації різкої зміни життєвого середовища, стикаються з численними викликами, що охоплюють як об'єктивні труднощі (втрата дому, соціальних зв'язків, економічної стабільності), так і суб'єктивні переживання (тривога, невизначеність, почуття ізоляції). У цих умовах материнство набуває подвійного навантаження, оскільки жінка змушена одночасно адаптуватися до нових реалій і забезпечувати фізичний та емоційний добробут дитини. Незважаючи на зростання наукового інтересу до проблем міграції та психологічної адаптації, питання взаємозв'язку материнства, кризових умов і внутрішніх ресурсів жінки залишається недостатньо дослідженим, особливо в контексті вимушеної міграції. Це зумовлює необхідність глибшого вивчення психологічних механізмів адаптації, факторів стійкості та ресурсів, що сприяють збереженню психічного здоров'я жінок-мігранток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці спостерігається підвищений інтерес до вивчення материнства як феномену, що формується в умовах кризових та стресогенних обставин, зокрема в контексті вимушеної міграції. Дослідження Гальченка А., Погорілка О., Волошина В. та ін. [1] підкреслює, що вимушена міграція виступає потужним чинником психосоціальної дезадаптації та може провокувати розвиток невротичних станів, що безпосередньо впливає на психоемоційний стан матері. Автори наголошують на необхідності комплексної підтримки жінок, які опинилися в кризових умовах, для збереження їхньої психологічної стабільності та ефективного виконання материнських функцій. Корчакова Н. [3] акцентують увагу на специфіці переживання материнства у міграції, аналізуючи зарубіжні дослідження. Вони відзначають, що материнська роль у новому соціокультурному середовищі потребує значної адаптації, поєднує емоційне навантаження, турботу про дитину та необхідність інтеграції у нові соціальні структури. Автори підкреслюють, що успішна адаптація залежить від рівня психологічної стійкості, наявності внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також від соціальної підтримки. Мітіна О. [4] у своїй роботі досліджує психологічну готовність жінок до реалізації репродуктивної функції, вказуючи на важливість емоційної регуляції та розвитку навичок самоспівчуття. Авторка демонструє, що

формування адаптаційних механізмів та внутрішніх ресурсів є критично важливим для стабільного функціонування жінки як матері в умовах змін та стресу. Нероба М. [5] розглядає материнство як психологічний феномен, підкреслюючи його подвійну природу: воно є одночасно джерелом емоційної підтримки, сенсу та життєвої мотивації, а також чинником додаткового навантаження, особливо в умовах кризових обставин. Авторка акцентує, що материнство у таких умовах стає ресурсом психологічного виживання, що мобілізує внутрішні сили особистості та сприяє розвитку стійкості.

Таким чином, сучасні дослідження демонструють, що материнство в умовах кризи поєднує в собі вразливість і ресурсність, потребує адаптаційних зусиль та розвитку психологічної стійкості. Усвідомлення багатовимірної природи цього явища дозволяє ефективно формувати програми психологічної підтримки, спрямовані на розвиток ресурсних стратегій, саморегуляції, емоційного благополуччя та соціальної інтеграції жінок-мігранток.

Метою дослідження є теоретичний аналіз та узагальнення психологічних особливостей материнства в умовах кризи, а також виявлення основних адаптаційних процесів, рівня психологічної стійкості та ключових особистісних ресурсів жінок-мігранток, які забезпечують ефективне подолання стресових ситуацій і сприяють їхній успішній інтеграції в нове соціокультурне середовище.

Виклад основного матеріалу. Материнство в умовах кризи як психологічний феномен постає складним і багатовимірним процесом, що поєднує в собі як універсальні закономірності розвитку материнської ролі, так і специфічні трансформації, зумовлені впливом екстремальних життєвих обставин. У сучасному світі, який характеризується соціальною нестабільністю, воєнними конфліктами, вимушеною міграцією, економічними труднощами та загальним підвищенням рівня стресу, материнство дедалі частіше відбувається в умовах хронічної напруги. Це зумовлює необхідність його осмислення не лише як природного етапу життєвого циклу жінки, а й як особливого психологічного стану, що формується під впливом кризових факторів і вимагає значних адаптаційних зусиль.

У традиційному розумінні материнство асоціюється з турботою, емоційною близькістю, почуттям любові та відповідальності за дитину. Водночас у кризових умовах ці переживання набувають додаткового змісту та інтенсивності. Жінка змушена поєднувати виконання материнських обов'язків із подоланням власних труднощів, пов'язаних із втратою стабільності, безпеки та передбачуваності життя. У таких ситуаціях материнство стає не лише сферою реалізації базових потреб дитини, а й ключовим ресурсом психологічного виживання самої жінки.

Кризові умови суттєво впливають на психоемоційний стан матері. Постійна невизначеність, страх за життя і здоров'я дитини, обмежений доступ до ресурсів, соціальна ізоляція та інші стресогенні фактори можуть спричиняти підвищений рівень тривожності, емоційного виснаження, почуття безпорадності та провини. Особливо складними є ситуації, коли жінка змушена самостійно нести відповідальність за дитину, не маючи достатньої підтримки з боку родини чи соціального оточення. У таких умовах зростає ризик розвитку депресивних станів, емоційного вигорання та порушень у сфері материнсько-дитячої взаємодії [3, с. 82].

Водночас материнство в умовах кризи не можна розглядати виключно як фактор ризику. Воно також має потужний ресурсний потенціал, який може сприяти мобілізації внутрішніх сил особистості. Турбота про дитину часто стає джерелом сенсу, мотивації та життєвої стійкості, допомагає жінці зберігати здатність до дії навіть у найскладніших обставинах. У цьому контексті материнство виконує функцію психологічного «якоря», який утримує особистість від дезорганізації та сприяє збереженню внутрішньої цілісності.

Важливою складовою переживання материнства в кризових умовах є трансформація ідентичності. Жінка не лише опановує нову соціальну роль матері, але й змушена переосмислювати власне «Я» в контексті змінених життєвих обставин. Втрата звичних ролей, статусу, професійної реалізації або соціального оточення може призводити до кризи ідентичності, у якій материнство виступає як одна з небагатьох стабільних точок опори. Це може сприяти як зміцненню відчуття власної значущості, так і формуванню залежності від ролі матері, що обмежує інші аспекти самореалізації.

Не менш важливим є вплив кризових умов на характер взаємодії матері з дитиною. Емоційний стан жінки безпосередньо відображається на якості її поведінки, чутливості до потреб дитини та здатності забезпечувати емоційний контакт. Хронічний стрес може знижувати рівень емпатії, викликати дратівливість або, навпаки, емоційне відсторонення. У той же час, у деяких випадках, саме кризова ситуація сприяє посиленню емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною, оскільки вони разом переживають складний досвід і взаємно підтримують одне одного.

Особливого значення набуває проблема ресурсів, які забезпечують здатність жінки ефективно виконувати материнську роль у кризових умовах. До внутрішніх ресурсів належать особистісні характеристики,

такі як емоційна стійкість, гнучкість мислення, здатність до саморегуляції, оптимізм та віра у власні сили. Зовнішні ресурси включають соціальну підтримку, доступ до медичних і психологічних послуг, матеріальне забезпечення та безпечне середовище. Наявність або відсутність цих ресурсів значною мірою визначає, чи буде материнство в умовах кризи переживатися як надмірний тягар або як джерело сили.

У сучасній психології все більшої уваги набуває питання розвитку психологічної стійкості у матерів, які перебувають у складних життєвих обставинах. Стійкість розглядається як динамічний процес, що формується у взаємодії особистості з навколишнім середовищем і включає здатність адаптуватися до змін, долати труднощі та зберігати психічне здоров'я. У цьому процесі материнство може відігравати як захисну, так і вразливу роль, залежно від індивідуальних і соціальних умов [1, с. 21]. Психологічна допомога жінкам, які переживають материнство в умовах кризи, має бути комплексною та враховувати як їхні індивідуальні потреби, так і особливості їхнього соціального контексту. Важливими напрямками такої допомоги є зниження рівня стресу, розвиток навичок емоційної саморегуляції, підтримка материнської компетентності, а також відновлення соціальних зв'язків. Ефективними можуть бути як індивідуальні консультації, так і групові форми роботи, що створюють простір для обміну досвідом і взаємної підтримки.

Таким чином, материнство в умовах кризи є складним психологічним явищем, що поєднує в собі елементи вразливості та сили, ризику та ресурсу, дезадаптації та розвитку. Воно формується під впливом численних факторів і вимагає глибокого наукового осмислення з метою розробки ефективних стратегій підтримки жінок і дітей. Усвідомлення багатогранності цього феномену дозволяє розглядати материнство не лише як індивідуальний досвід, але й як важливий соціально-психологічний процес, що відображає стан суспільства та його здатність піклуватися про найбільш вразливі категорії населення.

Адаптаційні процеси та психологічна стійкість жінок-мігранток становлять складний і багатовимірний феномен, що формується на перетині соціальних, культурних, емоційних і особистісних чинників. У сучасному світі міграційні процеси набувають все більшої інтенсивності, зумовлюючись як економічними, так і політичними, військовими та гуманітарними причинами. Особливої уваги в цьому контексті потребують жінки, які, опиняючись у новому соціокультурному середовищі, змушені не лише адаптуватися до змін, але й зберігати внутрішню рівновагу, виконувати соціальні ролі, зокрема материнську, та підтримувати психологічне благополуччя своє і своїх дітей. Адаптація жінок-мігранток є процесом, що охоплює як зовнішні, так і внутрішні зміни. На зовнішньому рівні вона передбачає засвоєння нових соціальних норм, мовних особливостей, культурних традицій, а також інтеграцію у нові соціальні структури – освітні, професійні, побутові. Водночас внутрішній рівень адаптації пов'язаний із переосмисленням власної ідентичності, подоланням почуття втрати, тривоги, невизначеності, а також формуванням нових смислів і життєвих орієнтирів. Жінки-мігрантки нерідко переживають так званий «культурний шок», що проявляється у дезорієнтації, емоційній нестабільності, відчутті ізольованості та самотності. Цей стан ускладнюється, якщо міграція була вимушеною, зокрема внаслідок воєнних дій або інших кризових обставин.

Важливим аспектом внутрішньої адаптації в цей період є трансформація ставлення до планування сім'ї, що в умовах міграції стає не лише медичною, а й глибокою морально-етичною проблемою. Як зазначає Ковтун А. [2], у ситуації соціально-економічної нестабільності багато родин вдаються до стратегії «відкладеної народжуваності» через страх за майбутнє дітей. Для жінки-мігрантки цей вибір часто пов'язаний із пошуком стабільності та солідарності всередині сімейної спільноти, де ідентифікація з найближчим оточенням стає захисним механізмом у кризових умовах. Таким чином, усвідомлене рішення щодо репродуктивної поведінки виступає способом повернення контролю над власним життям у чужому соціокультурному середовищі.

Психологічна стійкість у цьому контексті виступає як ключовий ресурс, що забезпечує здатність особистості ефективно функціонувати в умовах стресу та невизначеності. Вона включає в себе комплекс особистісних характеристик і механізмів, таких як емоційна регуляція, оптимізм, внутрішній локус контролю, здатність до самопідтримки та самоспівчуття, а також наявність значущих соціальних зв'язків. Жінки, які володіють високим рівнем психологічної стійкості, здатні не лише витримувати труднощі, але й трансформувати кризовий досвід у джерело особистісного зростання.

Важливим аспектом адаптаційного процесу є соціальна підтримка, яка виступає потужним буфером проти стресу. Підтримка з боку родини, громади, соціальних служб, волонтерських організацій сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню відчуття безпеки та приналежності. Водночас відсутність такої підтримки може призводити до поглиблення психологічної дезадаптації, розвитку депресивних станів, зниження самооцінки та відчуття безпорадності. Особливо вразливими є жінки з малими дітьми, які змушені поєднувати турботу про родину з вирішенням численних побутових і соціальних проблем [5, с. 98].

Адаптація жінок-мігранток також значною мірою залежить від їхнього попереднього життєвого досвіду, рівня освіти, особистісних ресурсів та мотивації до змін. Здатність до гнучкого мислення, відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності сприяють більш успішному входженню в нове середовище. Водночас важливу роль відіграє збереження зв'язку з власною культурною ідентичністю, що допомагає підтримувати внутрішню цілісність і відчуття стабільності.

У процесі адаптації жінки-мігрантки часто проходять через кілька етапів: початкову ейфорію або надію, фазу кризи та дезадаптації, поступове прийняття нових умов і, зрештою, інтеграцію. Кожен із цих етапів супроводжується специфічними емоційними переживаннями та потребує відповідних психологічних ресурсів. Зокрема, на етапі кризи особливо важливими є навички саморегуляції, здатність звертатися по допомогу, а також наявність підтримуючого середовища.

Психологічна допомога жінкам-мігранткам має бути спрямована на розвиток їхніх адаптаційних ресурсів, зміцнення психологічної стійкості, формування ефективних стратегій подолання стресу. До таких стратегій належать як когнітивно-поведінкові підходи, спрямовані на зміну деструктивних установок і переконань, так і емоційно-орієнтовані методи, що допомагають у проживанні та інтеграції травматичного досвіду. Важливим є також розвиток навичок самоспівчуття, які дозволяють жінкам більш м'яко і прийнятно ставитися до власних труднощів і переживань.

Отже, адаптаційні процеси та психологічна стійкість жінок-мігранток є взаємопов'язаними явищами, що визначають успішність їхньої інтеграції в нове середовище та загальний рівень психологічного благополуччя. Незважаючи на значні труднощі, з якими стикаються жінки в умовах міграції, наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів дозволяє їм не лише подолати кризу, але й відкрити нові можливості для особистісного розвитку, самореалізації та зміцнення власної ідентичності.

Висновки. Загалом проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що материнство в умовах кризи та адаптаційні процеси жінок-мігранток є складними, динамічними й взаємопов'язаними психологічними явищами, які формуються під впливом як зовнішніх обставин, так і внутрішніх ресурсів особистості. Кризові умови, зокрема вимушена міграція, суттєво трансформують досвід материнства, посилюючи емоційне навантаження, відповідальність і водночас актуалізуючи глибинні механізми психологічного захисту, адаптації та самозбереження.

Материнство в ситуації нестабільності постає не лише як соціальна роль, але й як важливий ресурс психологічної стійкості, що надає жінці сенс, мотивацію та внутрішню опору. Турбота про дитину часто виступає чинником, який мобілізує особистісні ресурси, сприяє подоланню труднощів і формує відчуття значущості власних дій навіть у складних життєвих обставинах. Водночас така ситуація може супроводжуватися підвищеним рівнем тривоги, емоційного виснаження та внутрішніх конфліктів, що потребує особливої уваги з боку психологічної підтримки.

Адаптація жінок-мігранток розглядається як багаторівневий процес, що включає соціокультурну інтеграцію, емоційне прийняття нових умов і трансформацію особистісної ідентичності. Успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня психологічної стійкості, яка проявляється у здатності до гнучкого реагування, саморегуляції, пошуку підтримки та збереження внутрішньої рівноваги. Важливим чинником виступає також наявність соціальної підтримки, яка суттєво знижує ризики дезадаптації та сприяє відновленню психологічного благополуччя.

Встановлено, що ключову роль у подоланні кризових ситуацій відіграють внутрішні ресурси особистості, зокрема самоспівчуття, оптимізм, віра у власні сили, а також здатність до переосмислення травматичного досвіду. Саме ці ресурси дозволяють жінкам не лише адаптуватися до нових умов, але й перетворювати складні життєві обставини на можливості для особистісного зростання і розвитку.

Отже, материнство в умовах кризи та адаптація жінок-мігранток слід розглядати у контексті ресурсного підходу, де особистість виступає активним суб'єктом подолання труднощів. Це підкреслює необхідність розробки та впровадження комплексних програм психологічної підтримки, спрямованих на зміцнення психологічної стійкості, розвиток адаптаційних стратегій та збереження психічного здоров'я жінок у складних життєвих ситуаціях.

Література

1. Гальченко А., Погорілко О., Волошин В., Гринь К., Лук'яненко О. Вимушена міграція як фактор виникнення психосоціальної дезадаптації та невротичних розладів. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019. Вип. 3 (152). С. 19–23.
2. Ковтун А. Ю. Сім'я на етапі планування, вагітності та народження дитини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 47–50. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.8>

3. Корчакова Н., Безлюдна В. Материнство у міграції: огляд зарубіжних наукових досліджень. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 77–89.
4. Мітіна О. Психологічні аспекти готовності жінок до реалізації репродуктивної функції. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 102–107.
5. Нероба М. Материнство як психологічний феномен. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. Вип. 3. С. 90–99.



УДК 37.013(410):37.091.4

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ДЖ. ЛОККА ТА КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ «ДЖЕНТЛЬМЕНА» У ВИМІРІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Тарасенко 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 ключові ідеї педагогічної теорії Дж. Локка, розкрито особливості концепції виховання «джентльмена» та визначено її значення для сучасної української педагогіки. Окрему увагу приділено моральному вихованню, розвитку самостійності, дисципліни та формуванню особистості в умовах сучасного освітнього простору.

Ключові слова: Дж. Локк, педагогічна теорія, виховання «джентльмена», моральне виховання, сучасна педагогіка, особистісний розвиток, дитиноцентризм.

Актуальність дослідження. У сучасному українському освітньому просторі, який перебуває в процесі реформування та інтеграції до європейського освітнього середовища, особливого значення набуває вивчення класичних педагогічних концепцій, що витримали випробування часом. Джон Локк (1632–1704) посідає особливе місце в історії світової педагогічної думки. Його праця «Думки про виховання» (1693) стала не лише визначним педагогічним трактатом свого часу, а й заклала фундамент для розвитку світської, практично орієнтованої освітньої системи в Європі та Північній Америці [1]. У XVIII ст. книга була перекладена практично на всі європейські мови й вплинула на більшість авторів, які писали про освіту, включаючи Ж.-Ж. Руссо [2].

Мета статті – проаналізувати ключові ідеї педагогічної теорії Дж. Локка, висвітлити систему виховання «джентльмена» та визначити її значення для сучасної української педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні погляди Дж. Локка нерозривно пов'язані з його філософською концепцією, викладеною в праці «Досвід про людське розуміння» (1690). Відповідно до розробленої раніше теорії свідомості, Локк заперечував наявність будь-яких вроджених ідей, а людський розум розглядав як *tabula rasa* («чисту дошку») [2; 3, с. 2]. Він стверджував, що всі знання та уявлення виникають із чуттєвого досвіду, який дитина отримує через органи чуття [3, с. 2]. Це твердження стало філософською основою для визнання вирішальної ролі виховання та середовища у формуванні особистості [4, с. 16]. При цьому Локк не заперечував наявності вроджених здібностей та інтересів, але вважав, що саме виховання визначає, якими стануть дев'ять десятих людей [1; 2].

Головна мета виховання, за Локком, – підготовка «джентльмена», який уміє «створити здоровий дух у здоровому тілі» та вести свої справи «виважено і передбачливо» [4, с. 16]. Це не просто дворянин, що відзначається «витонченістю манер», але й ділова людина, наділена якостями буржуазного діяча, підприємця [3, с. 2]. У своєму трактаті Локк стверджував: «Можна, я гадаю, сказати, що дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, що вони є, – добрими чи злими, корисними або марними – завдяки своєму вихованню» [1; 2]. Джентльмен, за Локком, – це людина діяльна і добродісна, фізично розвинена, яка вміє володіти власними почуттями й думками.

Локк виокремлював три основні складники виховання: фізичне, моральне та розумове [4, с. 16]. Він наполягав на домашньому вихованні, оскільки школа, на його думку, – це місце, де зібрана «строката юрба погано вихованих зіпсованих хлопчиків будь-якого стану» [3, с. 2]. Фізичне виховання. Всупереч аскетичним середньовічним традиціям, Локк надавав першорядного значення зміцненню здоров'я дитини. Він рекомендував привчати дітей до холоду і спеки, носити простий вільний одяг, мити ноги

холодною водою, багато часу проводити на свіжому повітрі, займатися фізичними вправами та працею [3, с. 2]. Життя в необлаштованих місцях у важких і незвичайних кліматичних умовах вимагало від людей фізичної загартованості [3]. «У здоровому тілі – здоровий дух», – підкреслював філософ [4, с. 16].

Моральне виховання Дж. Локк вважав одним із найважливіших складників формування особистості. Головне завдання виховання він убачав у виробленні дисципліни характеру, сили волі та здатності людини керувати власними вчинками [4, с. 16]. На думку педагога, дитину необхідно змалку привчати до стриманості, самоконтролю та вміння підпорядковувати власні бажання розуму. Локк був переконаний, що справжнє виховання має формувати не лише освічену, а насамперед морально стійку людину, здатну відповідально діяти в суспільстві.

Особливу увагу мислитель приділяв формуванню внутрішньої культури поведінки. Він наголошував, що дитина повинна усвідомлювати наслідки своїх учинків, навчатися відповідальності та поваги до інших людей. Важливу роль у цьому процесі Дж. Локк відводив прикладу дорослих, адже саме поведінка батьків і вихователів, на його думку, значною мірою впливає на формування моральних якостей дитини. Учений уважав, що виховання має ґрунтуватися не на страху, а на довірі, авторитеті та розумному поясненні. Закони моралі, на думку Дж. Локка, визначаються особистими інтересами індивіда, і все, що дає особисту користь, є моральним [3, с. 2]. Водночас під користю педагог розумів не лише матеріальні переваги, а й здатність людини жити в гармонії із суспільством, дотримуватися моральних норм і бути корисною для інших. Саме тому моральне виховання, за Локком, тісно пов'язувалося з формуванням культури спілкування, вихованості та почуття власної гідності.

На відміну від середньовічної традиції, Локк виступав проти жорстоких методів виховання та фізичних покарань, вважаючи, що «рабська дисципліна створює й рабський характер» [4, с. 16]. Він був переконаний, що надмірна суворість пригнічує дитину, формує страх, покірність і невпевненість у собі. Натомість педагог пропонував застосовувати методи переконання, заохочення, формування позитивних звичок і морального самоконтролю. Такі погляди були прогресивними для свого часу й значно випереджали традиційні підходи до виховання дітей у XVII столітті.

Ідеї Дж. Локка щодо морального виховання не втратили своєї актуальності й сьогодні. У сучасній українській педагогіці вони знаходять відображення у принципах дитиноцентризму, педагогіки партнерства, гуманізації освіти та формування емоційного інтелекту учнів. Особливо важливими залишаються положення про виховання самостійності, відповідальності, культури поведінки та поваги до особистості дитини.

Головними засобами виховання мають бути не міркування, а приклад, середовище, оточення дитини. Розумове виховання. Освіту Дж. Локк ставив на другий план, вважаючи фізичне і моральне виховання більш важливими завданнями [4, с. 16]. Мета навчання полягає не в тому, щоб зробити юнака вченим, а в тому, щоб підготувати з нього ділову людину, зробити розум здатним сприймати будь-яке знання [3, с. 2]. Він запропонував програму реальної освіти, яка передбачала вивчення рідної мови, французької мови, географії, малювання, математики, астрономії, філософії, історії, права, а також стенографії та бухгалтерії [2]. Локк рекомендував, щоб вихованець займався якимось ремеслом – столярним, токарним, теслярством, садівництвом або сільським господарством [4, с. 16]. Фізична праця, на його думку, знімає втому від навчальних занять, відновлює енергію, стимулює пізнавальні сили, зміцнює здоров'я, дає життєвий гарт [3, с. 2]. Локк радив батькам уважно спостерігати за своїми дітьми, щоб виявити їхні схильності, і виховувати відповідно до притаманних дітям інтересів, а не примушувати до діяльності, яка їм не до вподоби [1; 2]. Вихователь, займаючись з дитиною, повинен пробуджувати її інтерес до навчання, розвивати допитливість. Неприпустимо перетворювати навчання на заняття, які дитині неприємні. До дитячих запитань слід ставитися з усією увагою, не давати неправдивих та ухильних відповідей. Необхідно розвивати у дітей розуміння та здатність до самостійних суджень. Водночас Локк наголошував на важливості дисципліни: спочатку «страх і повага» повинні дати владу вихователю над поведінкою дитини, а в більш зрілі роки цю владу підтримуватимуть «любов і дружба» [4, с. 16].

У сучасній українській педагогіці концепція виховання «джентльмена», запропонована Дж. Локком, набуває нового змістового наповнення та розглядається крізь призму формування гармонійно розвиненої, відповідальної й соціально активної особистості. Якщо у XVII столітті поняття «джентльмен» пов'язувалося передусім із представником освічених суспільних верств, то сьогодні воно трактується значно ширше – як образ людини з високою культурою поведінки, моральними цінностями, розвиненим критичним мисленням, здатністю до самоконтролю, комунікації та громадянської відповідальності.

Окремі положення педагогічної теорії Дж. Локка знаходять відображення в сучасних підходах до виховання в Новій українській школі. Йдеться насамперед про визнання цінності особистості дитини,

розвиток її природних здібностей, формування самостійності, дисциплінованості та культури поведінки. Особливо актуальними залишаються ідеї поєднання інтелектуального, морального й фізичного виховання, а також орієнтація на практичну підготовку дитини до життя в суспільстві. У сучасних умовах ці підходи реалізуються через компетентнісне навчання, педагогіку партнерства, виховання демократичних цінностей та формування соціальної компетентності учнів.

Водночас сучасна українська педагогіка переосмислює окремі положення концепції Дж. Локка відповідно до принципів гуманізму, дитиноцентризму та рівного доступу до освіти. На відміну від локківської моделі виховання, орієнтованої переважно на хлопчиків із заможних родин, сучасна освіта спрямована на забезпечення умов для всебічного розвитку кожної дитини незалежно від її соціального статусу чи індивідуальних особливостей.

Отже, педагогічна спадщина Дж. Локка зберігає свою актуальність у сучасному освітньому просторі. Його ідеї щодо розвитку особистості, ролі виховання у формуванні характеру та необхідності поєднання морального, фізичного й інтелектуального розвитку мають важливе значення для сучасної української педагогіки. Концепція виховання «джентльмена» сприяє осмисленню проблем формування культурної, відповідальної та компетентної особистості в умовах суспільних трансформацій.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей творчого використання педагогічних ідей Дж. Локка в умовах реформування сучасної української освіти, зокрема у контексті компетентнісного підходу, громадянського виховання, розвитку культури міжособистісної взаємодії та формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

Література

1. Джон Локк: основні ідеї та погляди. [Електронний ресурс]. URL: <https://dovidka.biz.ua/dzhon-lokk-osnovni-ideyi-ta-poglyadi/> (дата звернення: 15.03.2026).
2. Педагогічні ідеї 17-18 століть. Реферат. [Електронний ресурс]. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14196/> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Педагогічні ідеї Джона Локка. [Електронний ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/9169826/page:2/> (дата звернення: 25.03.2026).
4. Філософсько-педагогічні погляди Дж. Локка. Аналіз роботи «Думки про виховання». [Електронний ресурс] URL: <https://studfile.net/preview/2413128/page:16/> (дата звернення: 18.03.2026).



УДК 159.954:159.946.4-053.5

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗІВ УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЦЬМИ ЧИТАННЯ

Тарасенко Олена, здобувачка другого (магістрського) 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 здійснено теоретичний аналіз особливостей образів уяви у дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) з труднощами читання. Розглянуто сучасні нейропсихологічні підходи до розуміння природи дислексії, охарактеризовано розвиток уяви у молодшому шкільному віці, проаналізовано механізми взаємного впливу читальних навичок та образної сфери.

Ключові слова: уява, образи уяви, труднощі читання, дислексія, нейропсихологія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Опанування читання у молодшому шкільному віці є однією з ключових подій когнітивного розвитку дитини. Читання відіграє велику регуляторну функцію. Діти можуть знаходити відповіді у книгах, збагачувати власний досвід. Діти, які вміють читати стануть дорослими, які вміють думати. Читання не лише відкриває доступ до культурного досвіду, а й перебуває самою архітектурою пізнавальних процесів – пам'яті, уваги, мислення та уяви. У дітей із труднощами читання (specific reading difficulties, developmental dyslexia) ця перебудова відбувається інакше: повільніше, нерівномірно, із компенсаторними обхідними шляхами. Тому питання про те, як саме формуються у них образи уяви, має не лише теоретичну, а й виразну практичну значущість.

Уява лежить в основі розуміння прочитаного тексту, побудови ментальних моделей сюжету, створення внутрішнього плану дії. Якщо читання утруднене, постає логічне запитання: чи страждає при

цьому уява вторинно – як наслідок збіденого мовного досвіду, – чи її особливості є самостійним проявом ширшої нейропсихологічної картини?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «труднощі читання» у сучасній науковій літературі вживають у двох значеннях: широкому - як будь-яке стійке відставання у формуванні навички читання, що не пояснюється загальним інтелектуальним зниженням, і вузькому, як специфічний розлад читання, або *developmental dyslexia*. У роботі Ф. Веллутіно та співавторів [1] узагальнено результати чотирьох десятиліть досліджень і обґрунтовано, що ядром дислексії є фонологічний дефіцит - порушення формування фонологічних репрезентацій та доступу до них, що перешкоджає засвоєнню літерно-звукових відповідностей.

М. Сноулінг у монографії «*Dyslexia*» [18] розглядає дислексію не як ізольований дефект декодування, а як стан, що має ширші когнітивні наслідки: труднощі вербальної робочої пам'яті, повільнішу актуалізацію назв (*rapid automatized naming*), часткові обмеження словникового запасу. Авторка наголошує, що читання є своєрідним «вікном» у мовну систему дитини, і будь-які порушення на одному з рівнів цієї системи відбиваються у читальній діяльності.

В українськомовній традиції вивчення психічного розвитку молодшого школяра спирається передусім на культурно-історичну парадигму, реалізовану у працях українських авторів –С. Д. Максименка [10], О. В. Скрипченко зі співавторами [17], Р. В. Павелківа [14], О. В. Кочерги [7]. У цих джерелах підкреслюється, що психічні функції у молодшому шкільному віці перебувають у фазі активної інтеграції, тож порушення однієї з них (зокрема, читання як знаково-символічної дії) має системний вплив на інші.

Уява у цих працях розглядається як вища психічна функція, що формується у спільній діяльності й опосередковується знаком – насамперед словом. Звідси випливає теоретично важливий висновок: якщо у дитини утруднене опанування писемного слова, то перебудова уяви засобами писемного мовлення також відбуватиметься атипово.

Одним з видатних вчених, який сам має дислексію є Р. Дейвіс. Він винайшов авторський метод роботи з цією особливістю. Люди по всьому світу вивчають та застосовують його метод. Для дітей із труднощами читання характерною є перевага невербальних, «картинних» стратегій мислення. Згідно з теорією Р. Дейвіса [3], такі діти оперують цілісними, багатовимірними образами, що створює конфлікт із лінійним характером письмового тексту. Таким чином, уява стає провідним інструментом пізнання, водночас спричиняючи специфічні труднощі при роботі з абстрактними символами.

Дислексія – це приховане порушення, наявне близько у 10 % популяції, у 4 % – у вираженій формі. Дислексія – це не дефект, це відмінність роботи мозку [20]

Формулювання мети дослідження. Метою є теоретичний аналіз особливостей образів уяви у дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) із труднощами читання на основі сучасних нейропсихологічних і психологічних досліджень, а також сформулювати припущення щодо специфіки образів уяви у цій категорії дітей.

Виклад основного матеріалу. У молодшому шкільному віці відбувається перехід до систематичного навчання, що висуває високі вимоги до інтеграції зорових, фонетичних та семантичних систем. Для дітей із дислексією цей період супроводжується значним когнітивним напруженням та ризиком емоційного виснаження. [20]. Сучасні дослідження вказують на те, що дислексія - це не просто дефіцит навичок, а специфічна організація когнітивної сфери, де уява відіграє роль фундаментального ресурсу для обробки інформації.

Сучасна нейропсихологія розглядає читання як складу функціональну систему. Є ряд когнітивних функцій, які забезпечують процес читання: довільне регулювання діяльності, мова, фонетико-фонематичне сприйняття, координація та регулювання артикуляційних рухів, переклад графеми у фонему, вибіркова увага, семантичний аналіз слова, сприйняття, зорово-просторове сприйняття, зорова пам'ять, слухова пам'ять. Психофізіологічною основою процесу читання є спільна робота задньолобових, нижньотім'яних, скроневих та потиличних відділів кори головного мозку лівої півкулі, кожен з яких вносить у процес читання свій внесок. Збереження та взаємодія зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів є психофізіологічною основою процесу читання. Проблеми в навчанні можуть виникати через порушення в обробці когнітивної інформації, вони мають бути: ранніми, а не набутими, специфічними (первинними), а не спричиненими особливостями навчання, відсутністю сприятливих можливостей для навчання, розумовою відсталістю.

За визначенням Британської асоціації Дислексії, специфічні труднощі в навчанні (*Specific Learning Difficulties, SpLD*) впливають на спосіб обробки та засвоєння інформації. Вони обумовлені скоріш за все неврологічними ніж психологічними причинами, як правило мають спадковий характер і не пов'язані з

рівнем інтелекту.[20]. Ці труднощі можуть значно впливати на освіту, процес навчання, опанування читання і письма. Термін SpLD включає в себе ряд супутніх труднощів, а найчастіше: дислексію, диспраксію, дискалькулію, РДУГ, РАС. Дислексія - стан, який супроводжує протягом всього життя, не існує «ліків» від неї, або таких методів корекції, що можуть повністю позбавити людину від її проявів. Гевін Ройд у своїй книзі «Дислексія» перелічує основні, відомі на сьогодні фактори, що можуть бути причиною цього стану. Дислексія має неврологічні причини, це означає, що мозкові структури і нервові зв'язки, які беруть участь в обробці інформації, можуть розвиватись у дітей інакше. Отже такі учні і навчатимуться в інший спосіб [6].

Молодший шкільний вік (6–10 років) - період принципової перебудови уяви. Якщо у дошкільному віці переважає мимовільна, ситуативна, афективно зумовлена уява, то зі вступом до школи формується довільна, плановірна, опосередкована словом і навчальним завданням уява. Л. С. Виготський [2] обґрунтовує, що уява стає «вищою» психічною функцією тоді, коли починає опосередковуватися знаком – і саме шкільне навчання є тим контекстом, у якому ця опосередкованість стає масовою практикою.

В українських навчальних джерелах [10; 14] виділяють кілька ліній розвитку уяви у цьому віці: зростання довільності – дитина вчиться викликати образ за словесною інструкцією; зростання реалістичності – образи дедалі точніше відображають властивості реальних об'єктів; підвищення диференційованості та деталізації - образ збагачується ознаками; розвиток творчої уяви – здатності до продукування нового, а не лише відтворення відомого; розвиток внутрішнього плану дії–здатності діяти «в умі» з образами.

С. Д. Максименко [10] акцентує, що уява у цьому віці нерозривно пов'язана з особистісним становленням: образ майбутнього себе, образ ролі, образ ідеалу – усе це продукти уяви, які регулюють поведінку дитини.

Когнітивна психологія описує образи уяви через функціональні механізми ментальних образів. С. Косслін, В. Томпсон та Дж. Ґаніс у праці «The Case for Mental Imagery» [8] обґрунтовують, що ментальні образи мають квазіперцептивну природу: вони залучають значною мірою ті самі мозкові ділянки, що й сприйняття. Дж. Пірсон зі співавторами [15] у сучасному огляді показують, що продуктивність ментальних образів пов'язана з робочою пам'яттю, увагою та індивідуальними особливостями зорової кори. Образ – уявлення фокусує в собі полімодальний перцептивний, емоційний, особистісно-смісловий, вербально-семантичний досвід, досвід взаємодії з об'єктом. Він займає важливе місце в психічній сфері людини і є невід'ємною частиною пізнавальної активності людини. Образи уяви тісно пов'язані з мисленням та мовою.

Важливо, що у молодшому шкільному віці образи уяви починають дедалі частіше викликатися словом – почутим або прочитаним. Дитина, яка читає текст, має побудувати ментальну модель описаного: героїв, простір, події. Ця ментальна модель і є робочим образом уяви, який утримується у короточасній пам'яті, оновлюється і деталізується по ходу читання.

Для нормотипової дитини цей процес стає дедалі автоматичнішим: декодування звільняє ресурс для побудови образу. С. Деген [5] описує цей перехід метафорично - як момент, коли літери «зникають», і читач бачить уже не букви, а події. Саме у цій точці перехресшуються читання й уява.

У дітей із порушеннями читання розвиток набуває специфічних рис. Існує стійка теоретична позиція, підтримана Р. Дейвісом та Т. Вестом, що дислексія пов'язана з перевагою правопівкульних стратегій обробки інформації, які оперують цілісними, багатовимірними образами, а не лінійними послідовностями символів [3]. Проблема полягає в тому, що читання як діяльність вимагає саме лінійної, послідовної обробки абстрактних знаків, що конфліктує з природньою схильністю дитини - дислексика до миттєвого, цілісного сприйняття ситуації. У дітей 6–10 років із труднощами читання уява часто розвивається за компенсаторним типом. Коли вербальний шлях отримання інформації заблокований або ускладнений, права півкуля бере на себе провідну роль, формуючи так зване «картинне мислення».

Дослідження М. Дурановіч та колег виявили цікаву дисоціацію в просторових здібностях дітей з дислексією [19]. Вони часто демонструють результати на рівні або вище норми в завданнях на ментальну ротацію тривимірних об'єктів та об'єктно-базовану уяву. Проте, коли завдання вимагає точної візуальної уваги до деталей або послідовного сканування (аналітична стратегія), їхня продуктивність падає. Тобто дитина може мати надзвичайно розвинену творчу уяву в контексті малювання, конструювання або вигадання історій, але виявлятися «безпорадною» при спробі уявити правильне написання слова. Це підтверджує тезу про те, що труднощі читання не є наслідком загального недорозвинення інтелекту чи уяви, а є специфічним порушенням механізму перетворення символу в образ [11]. Згідно з теорією Р. Дейвіса, діти-образні мислителі використовують уяву для вирішення проблем сприйняття. Якщо слово не має чіт-

кого візуального образу (наприклад, службові частини мови: «і», «але», «під»), у дитини виникає когнітивний вакуум. Намагаючись подолати цей розрив, уява починає «обертати» слово або літеру в ментальному просторі, намагаючись розглянути її з різних боків, як фізичний об'єкт [11]. У цей момент виникає стан дезорієнтації: образи сприйняття змішуються з образами уяви, що призводить до ілюзії руху літер на сторінці, їх перестановки або зникнення.

Це свідчить про те, що уява у таких дітей є гіперактивною, але некерованою в ситуації роботи з текстом. Вона функціонує за принципом «пошуку сенсу через образ», і коли сенс не знайдено, уява дестабілізує процес сприйняття [11]. Процес читання та процес уяви пов'язані петлею зворотного зв'язку. Успішне розуміння тексту (reading comprehension) вимагає побудови адекватної ментальної моделі сюжету. [16] Якщо дитина витрачає всі когнітивні ресурси на технічне декодування (злиття звуків у складі), на побудову образу уяви ресурсів не залишається.

Емпіричні дані С. Сугейта та В. Ленгарда доводять, що навички ментальної уяви є унікальним предиктором успішності читання навіть при контролі швидкості обробки інформації [13]. У дітей 6–10 років із труднощами читання спостерігається дефіцит так званого «глибокого читання» (deep reading), яке вимагає залучення фонових знань, аналогічного мислення та емпатії - процесів, що безпосередньо залежать від яскравості та деталізації образів уяви.

Динаміка взаємодії читання та уяви:

1. Дефіцит декодування призводить до бідності образів: коли увага дитини прикута до ідентифікації літер через неможливість засвоєння їх графічного образу, формування цілісного образу тексту блокується. Образи виникають хаотично, вони не пов'язані між собою, що заважає розумінню логіки тексту [12].

2. Ефект імажинативності (Imageability): діти з дислексією значно краще читають слова, які легко викликають образ (іменники на зразок «кінь», «будинок»), ніж абстрактні слова [4]. Це вказує на те, що вони використовують уяву як «міст» до значення слова, оминаючи слабкий фонологічний шлях.

3. Вплив ілюстрацій: Для цієї категорії дітей картинка в книзі є критично важливою. Згідно з теорією подвійного кодування А. Пайвіо, візуальна інформація підтримує слабку вербальну репрезентацію, дозволяючи дитині утримувати контекст історії [16]. Дослідження показують, що діти з високим рівнем навичок уяви краще інтегрують текст та картинку, створюючи міцніші ментальні моделі.

Висновки. Комплексний нейропсихологічний аналіз образів уяви у дітей молодшого шкільного віку з труднощами читання дозволяє зробити наступні висновки:

Специфічна організація когнітивного профілю: Труднощі читання у дітей 6–10 років корелюють не з дефіцитом уяви як такої, а з особливою конфігурацією нейронних зв'язків, де домінують правопівкульні, цілісні, образні стратегії обробки інформації [11].

Дисоціація візуальних функцій: Спостерігається збереженість і навіть перевага в оперуванні складними тривимірними образами реальних об'єктів при одночасному дефіциті візуалізації абстрактних літерних символів [19].

Уява як механізм компенсації та дезорієнтації: Уява дитини активується як засіб пошуку сенсу слів, але через відсутність автоматизованих образів для абстрактних понять може спричиняти стан дезорієнтації, що погіршує техніку читання [11].

Вплив на розуміння тексту: Слабкість фонологічного декодування виснажує когнітивні ресурси, роблячи образи уяви під час читання фрагментарними та нестійкими, що перешкоджає глибокому розумінню прочитаного.

Предиктивна роль уяви: здатність до ментальної імажинації є критичним фактором успішності подолання труднощів читання. Використання методів, що базуються на візуалізації (метод Дейвіса, мультимедійне навчання, арт-терапія), дозволяє залучити сильні сторони дитини для компенсації її слабких сторін [9].

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих програм корекції, які б враховували індивідуальний рівень розвитку різних компонентів уяви (генерації, підтримки, трансформації) у дітей з різними формами дислексії. Розуміння дислексії не як хвороби, а як «іншого способу мислення» дозволяє змінити парадигму навчання, перетворюючи «ваду» на когнітивну перевагу в сучасному візуально-орієнтованому світі.

Література

1. Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., Scanlon D. M. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004. Vol. 45, № 1. P. 2–40.
2. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. 2004. Vol. 42, № 1. P. 7–97.

3. Davis, R. D., & Braun, E. M. (2010). *The Gift of Dyslexia*. Perigee Books.
4. Deep dyslexia - Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Deep_dyslexia
5. Dehaene S. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. New York : Viking, 2009. 388 p.
6. *Dyslexia: a practitioner's handbook* / Gavin Reid. Publication details: Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2016.
7. Кочера О. В. Психофізіологія дітей шести-семирічного віку. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.
8. Kosslyn S. M., Thompson W. L., Ganis G. *The Case for Mental Imagery*. New York : Oxford University Press, 2006. 260 p.
9. Leveraging Dyslexic Strengths through Narrative Information Formats Eefje van Moorsel SNR - Tilburg University. URL: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=166989>
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.
11. Метод Дейвіса: корекція дислексії за 5 днів. URL: <https://www.primavera-kiev.in.ua/metod-deyvisa>
12. *Mental Images and School Learning: A Longitudinal Study on Children*. PMC. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6760037/>
13. *Mental Imagery and Reading Comprehension | Dyslexia the Gift Blog*. URL: <https://blog.dyslexia.com/mental-imagery-and-reading-comprehension/>
14. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
15. Pearson J., Naselaris T., Holmes E. A., Kosslyn S. M. *Mental imagery: Functional mechanisms and clinical applications*. *Trends in Cognitive Sciences*. 2015. Vol. 19, № 10. P. 590–602.
16. *Reading Pictures for Story Comprehension Requires Mental Imagery Skills*. *Frontiers*. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.01630/full>
17. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 400 с.
18. Snowling M. J. *Dyslexia*. 2nd ed. Oxford : Blackwell Publishing, 2000. 256 p.
19. *The Cognitive Profile of Children with Dyslexia: The Specificity of Visual-Spatial Abilities Development* Research Gate. URL: https://www.researchgate.net/publication/403206480_The_Cognitive_Profile_of_Children_with_Dyslexia_The_Specificity_of_Visual-Spatial_Abilities_Development
20. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія / Тихонова К. С. Харків: Ранок, 2021. 152 с.



УДК 378.147:174:37.013

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК ФІЛОСОФСЬКА БАЗА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Тихонов Анатолій, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IV курсу ННІ природничо-математичних, медико-біологічних наук та інформаційних технологій.
Науковий керівник – канд. філос. наук, доц. **Пісоцький В. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті досліджується студентоцентризм як фундаментальна філософська основа формування професійної відповідальності майбутнього фахівця. Розкрито сутність студентоцентрованого підходу, його принципи та механізми впливу на становлення суб'єктності здобувача освіти. Проаналізовано структурні компоненти професійної відповідальності та встановлено каузальний зв'язок між автономією студента і його деонтологічною готовністю до фахової діяльності. Досліджено нормативно-правову базу впровадження студентоцентризму в Україні та Європейському просторі вищої освіти, зокрема законодавчі зміни.

Ключові слова: студентоцентризм, професійна відповідальність, автономія, агентність, індивідуальна освітня траєкторія, деонтологічна ідентичність, компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Чи може університет виховати відповідального фахівця, якщо впродовж усього навчання студент був позбавлений права голосу щодо власної освіти? На перший погляд, питання риторичне – однак саме цей парадокс виявляє реальну педагогічну проблему, яку академічна спільнота часто оминає. Між «кваліфікованим виконавцем» і «відповідальним професіоналом» існує принципова відмінність: виконавець очікує зовнішніх інструкцій, тоді як справжній фахівець ухвалює рішення самостійно й несе за них повну відповідальність. Водночас ця відмінність не

виникає сама собою після отримання диплома – вона або формується під час навчання, або не формується взагалі. Вирішальну роль тут відіграє освітня модель: тільки система, у якій студент постає суб'єктом навчально-професійної діяльності, а не об'єктом педагогічного впливу, здатна сформувати особистість, чия «професійна поведінка не зумовлена зовнішнім впливом, а відображає систему внутрішніх цінностей фахівця» [6, с. 274]. Подолання розриву між академічними успіхами випускників та їхньою реальною готовністю до самостійних рішень потребує переходу до студентоцентризму – цілісної освітньої філософії, що перетворює студента з об'єкта впливу на активного суб'єкта та рівноправного партнера власного фахового становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика студентоцентризму та його зв'язку з формуванням професійної відповідальності перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців – і вже сама різноманітність підходів засвідчує, що дослідники не дійшли єдиної, остаточно узгодженої відповіді. Найбільш розгорнуту характеристику студентоцентрованого підходу пропонують дослідники, які розглядають його як такий, що охоплює чотири фундаментальні виміри: активну відповідальність за навчання, проактивне управління навчальним досвідом, самостійне конструювання знань і роль викладачів як фасилітаторів [9, с. 3]. Болонська декларація у цьому контексті закликала до реформування структур вищої освіти та стимулювання активного, а не пасивного навчання, заохочення студентів бути критичними й творчими мислителями зі здатністю продовжувати навчання після закінчення університету [7]. О. Песцова-Світалка, досліджуючи роль студентоцентрованого навчання у підготовці фахівців економічних спеціальностей, систематизувала його принципи та практичні інструменти реалізації відповідно до чинного законодавства України та ESG [3]. Т. Герлянд, аналізуючи структуру професійної компетентності, розставляє акценти дещо інакше: компетентність є результатом не зовнішніх впливів, а цілеспрямованої внутрішньої праці особистості [1, с. 64–65] – і в цьому твердженні вже закладена глибоко філософська, а не лише методична теза.

S. Otto зі співавторами доводять на основі аналізу 18 емпіричних досліджень, що студентоцентровані моделі навчання виявилися принципово стійкішими в кризових умовах: студенти з досвідом автономії демонстрували значно вищу адаптивність і здатність приймати самостійні рішення [10, с. 4, 17]. Новітній вимір деонтологічної складової відповідальності розробляється Н. Савіною та К. Карпенко, які вводять поняття «професійна деонтологічна ідентичність» як «складне, багаторівневе утворення, яке поєднує морально-етичну самосвідомість із професійною самоідентифікацією» і виокремлюють у її структурі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, емоційний та рефлексивний компоненти [6, с. 273–274]. Попри значний обсяг публікацій з даної проблеми, питання системних механізмів каузального зв'язку між студентоцентризмом і формуванням професійної відповідальності залишається недостатньо систематизованим – і саме ця прогалина визначає мету даного дослідження.

Формулювання мети дослідження. Метою статті є комплексний аналіз студентоцентризму як методологічної основи формування професійної відповідальності майбутнього фахівця: розкриття його сутності, принципів, структурних компонентів відповідальності, механізмів їх взаємодії та нормативно-правового забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Студентоцентризм у вищій освіті не є простою сукупністю педагогічних прийомів – і це уточнення принципове, адже саме таке спрощення найчастіше призводить до його формального, а не змістовного впровадження. Йдеться про цілісну модель розвитку освіти, де студент із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на активного суб'єкта та рівноправного партнера власного фахового становлення. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [4], студентоцентроване навчання визначається через три ключові складові: заохочення студентів до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу, створення орієнтованого на їх потреби навчального середовища та побудова партнерських відносин між викладачем і здобувачем. Ця законодавча тріада органічно перегукується з позицією науковців, які наголошують, що студентоцентрований підхід «передбачає нові кооперативні відносини, які є центральними для філософії студентоцентрованого навчання, що розглядає навчання як таке, що відбувається в конструктивній взаємодії між двома групами» – викладачами та студентами [9, с. 3].

Першим принципом студентоцентризму є автономія – «бажання і здатність студента взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю» [8, с. 95], тобто передусім внутрішня якість особистості, а не формальна опція навчального плану. Другим принципом є агентність – здатність активно впливати на проєктування навчального середовища та нести відповідальність за власний освітній шлях. Якщо автономія є правом, то агентність є реалізованою здатністю його використовувати. Дослідження засвідчують: студенти з досвідом агентності демонстрували значно вищу стійкість і здатність адаптувати власні проєкти до нових реалій – пряме виявлення сформованого «відчуття власності за результат» [10, с. 4, 15–17].

Третім принципом є партнерство: рівноправна взаємодія між студентом і викладачем, де останній виступає наставником-провідником [3, с. 120]. Викладачі, які практикують цей підхід, описують його як необхідність «відпустити, відступити і дати студентам право власності... спрямовувати їх, не вказуючи... не даючи їм готової відповіді», а студенти характеризують таке середовище як «свободу робити помилки в контрольованому середовищі» [9, с. 5] – досвід, незамінний для формування справжньої фахової відповідальності.

У традиційній системі пасивна роль студента пригнічує відповідальність, позбавляючи його реального досвіду вибору та переживання його наслідків. Відповідальність, яку не доводилося на себе брати, залишається абстрактною нормою: її знають, але не відчувають. Ідея подолання цього розриву не є новою: ще у 2016 році науковці наголошували на необхідності запровадження навчання за індивідуальними планами з поглибленою науковою і освітньою компонентою [8, с. 27] – те, що законодавець закріпив лише у 2024 році.

Професійна відповідальність є інтегральною якістю особистості, що визначає здатність фахівця усвідомлювати соціальну значущість своєї діяльності, дотримуватися етичних норм та приймати наслідки власних рішень. Дослідники наголошують, що «період навчання у закладі вищої освіти є найбільш сприятливим для формування» деонтологічної ідентичності фахівця [6, с. 273] – а отже, університет несе не лише освітню, а й глибоко деонтологічну відповідальність за те, яким фахівцем виходить зі стін закладу випускник.

Аналіз наукових джерел виявляє різні підходи до структурування професійної компетентності, складовою якої є відповідальність. Виокремлюються такі компоненти: персональна компетентність як здатність до постійного фахового зростання, аутокомпетентність як адекватне уявлення про власні характеристики та їхні межі, спеціальна компетентність як підготовленість до виконання конкретних видів діяльності та екстремальна компетентність як здатність діяти в ускладнених умовах [1, с. 63]. Серед особистісних якостей, необхідних для сформованої професійної відповідальності, дослідники називають відповідальність, працьовитість, логічність мислення, витримку, рішучість, стресостійкість, справедливість, впевненість у собі та самокритичність [1, с. 64].

На основі аналізу виокремлюємо п'ять взаємозалежних структурних компонентів професійної відповідальності. Мотиваційно-цільовий компонент охоплює усвідомлення вимог професії та прийняття її цінностей як особистих орієнтирів, готовність діяти в інтересах клієнта й суспільства. Когнітивний компонент передбачає оволодіння системою деонтологічних норм та правових основ діяльності: без розуміння предметної галузі відповідальна поведінка неможлива, оскільки фахівець не здатний прогнозувати наслідки своїх рішень. Діяльнісний компонент є здатністю виконувати фахові дії відповідно до стандартів у реальних ситуаціях. Рефлексивно-аналітичний компонент визначає здатність аналізувати власні рішення та приймати їхні наслідки. Емоційно-вольовий компонент включає витримку, стресостійкість і здатність до контролю емоцій у складних ситуаціях. Кожен елемент «набуває значущості у процесі взаємодії з іншими» [6, с. 274], а відповідальність постає як результат внутрішньої праці, в процесі якої «зовнішнє проходить через суб'єктивність особистості, породжуючи усвідомлене вміння вирішувати проблеми та здатність до самовдосконалення» [1, с. 64–65].

Студентоцентризм виступає каталізатором формування кожного зі структурних компонентів відповідальності через конкретні педагогічні механізми. Важливо зауважити, що «якість освіти є головним чином результатом взаємодії між викладачами, студентами та інституційним навчальним середовищем» [11, с. 9] – жоден з компонентів не формується поза цим тріадним контекстом. Спільне проєктування змісту навчання розвиває мотиваційно-цільовий компонент: коли студент бере участь у визначенні результатів навчання, він усвідомлює їхній зв'язок із власними кар'єрними цілями, формуючи внутрішню мотивацію, а не зовнішнє підкорення вимогам. Формування індивідуальної освітньої траєкторії підсилює цю складову, оскільки вимагає від студента аналізу власних перспектив і прийняття усвідомленого вибору. Механізм анонімного зворотного зв'язку та оцінювання якості навчального процесу розвиває рефлексивно-аналітичний компонент [3, с. 122]. Навчання через реальні проєкти формує діяльнісний компонент: студент бере на себе роль лідера або експерта, де його відповідальність перед командою стає прообразом майбутньої фахової відповідальності [8, с. 96]. Поглиблений підхід до навчання, орієнтований на вироблення практичних навичок, затребуваних роботодавцями, додатково підсилює діяльнісну складову [3, с. 122–123].

Водночас необхідно зробити суттєве застереження – і тут, на нашу думку, дослідники нерідко зупиняються на півшляху, уникаючи незручного висновку. Просте перенесення традиційних методів або формальне надання права вибору не забезпечує автоматичного формування відповідальності. Дослідники переконливо доводять, що лише системна зміна педагогічного дизайну, яка на кожному етапі змушує

студента бути активним, перетворює студентоцентризм на справжній каталізатор [10, с. 16]. Якість сформованості відповідальності також суттєво залежить від накопиченого досвіду: студенти старших курсів із навичками командної роботи демонструють значно вищу адаптивність у кризових умовах порівняно з першокурсниками [10, с. 15]. Відповідальність – це динамічна якість, що розвивається кумулятивно протягом усього навчання, а не формується одномоментно під впливом правильно організованого семінару.

Впровадження студентоцентризму спирається на нормативно-правовий фундамент загальноєвропейського й національного рівнів. На загальноєвропейському рівні стандарт 1.3 ESG [11, с. 14] закріпив парадигмальний зсув, зобов'язавши університети забезпечувати, щоб програми «реалізовувалися способом, який заохочує студентів брати активну роль у створенні навчального процесу, і щоб оцінювання студентів відображало цей підхід». ESG розмежовує відповідальність: «заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість своєї освітньої діяльності та її забезпечення» [11, с. 10] – університет відповідає за умови, студент – за повноцінне використання наданих можливостей. Студентоцентризм не знімає відповідальності з університету, а перерозподіляє її, долучаючи до спільної відповідальності здобувача. Концепт студентоцентрованого навчання офіційно визнаний з Львівського комюніке 2009 року [2].

В українському законодавстві Закон «Про вищу освіту» визначає студентоцентроване навчання як підхід, що заохочує здобувачів до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу. Стаття 32 гарантує закладам академічну автономію у розробці освітніх програм. Стаття 62 [4] закріплює право студентів на участь в управлінні закладом через органи самоврядування – дієвий механізм формування відповідальності через «участь студентів в оцінюванні, прозорі процедури, академічну доброчесність та зворотний зв'язок» [8, с. 112–113].

Принциповим і, вбачається, справді переломним кроком у нормативному закріпленні студентоцентризму стало прийняття Закону України № 3642-IX від 23 квітня 2024 року [5], який запровадив інститут індивідуальної освітньої траєкторії – персонального шляху реалізації потенціалу здобувача на основі вільного вибору освітніх програм, форм і строків навчання. Цим Законом [5] закріплено право студентів на вільний вибір навчальних дисциплін в обсязі не менше 25 % від загальної кількості кредитів ЄКТС, що де-факто передає студентові відповідальність за чверть змісту власного навчання. Крім того, запроваджено механізм визнання результатів неформальної освіти та гнучкість строків навчання від 3 до 6–8 років у межах 240 кредитів ЄКТС. Зазначені зміни переводять відповідальність за кінцевий результат навчання з університету на самого здобувача: студент, самостійно формуючи освітню траєкторію, стає суб'єктом відповідальних рішень – і це не декларація, а юридично закріплений механізм із конкретними правовими наслідками. Практична реалізація здійснюється через електронні системи вибору дисциплін, прозорі апеляційні процедури та участь органів самоврядування в акредитаційних процедурах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави для кількох взаємопов'язаних висновків. По-перше, студентоцентризм є фундаментальною філософською основою формування професійної відповідальності, оскільки забезпечує умови, за яких відповідальність стає результатом справжнього досвіду автономії та суб'єктності, а не завченою нормою. По-друге, структура професійної відповідальності є комплексною і включає п'ять взаємозалежних компонентів – мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-аналітичний та емоційно-вольовий – кожен з яких набуває значущості лише у взаємодії з іншими. По-третє, законодавчі зміни 2024 року формують унікальне правове підґрунтя для реалізації студентоцентрованої моделі через інститут індивідуальної освітньої траєкторії, механізм 25% вибірконості та визнання результатів неформальної освіти. По-четверте – і це, на нашу думку, найважливіший висновок із практичного погляду – дієвість студентоцентризму як каталізатора відповідальності великою мірою залежить від мотиваційної готовності та здатності викладачів ефективно виконувати функції наставника-фасилітатора, а університетів – будувати справжні партнерські відносини зі студентами та роботодавцями. Показово, що жодна з цих умов не є суто технічною: всі вони потребують інституційної волі та переосмислення самої місії вищої школи. Університет майбутнього – це не місце, де знання передають, а середовище, де відповідальних професіоналів виховують через свободу, вибір і довіру.

Перспективами подальших досліджень є розробка конкретних педагогічних технологій формування окремих компонентів відповідальності в умовах студентоцентрованого навчання, а також порівняльний аналіз ефективності різних моделей реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у закладах вищої освіти України.

Література

1. Герлянд Т. Розвиток професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг в умовах освітніх трансформацій. *Професійна педагогіка*. 2023. № 2(27). С. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.61-67>

2. Льовен / Лувен-ла-Ньов комюніке : за результатами конференції міністрів вищої освіти Європейського простору вищої освіти, 28–29 квітня 2009 р. URL: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (дата звернення: 16.03.2026).
3. Песцова-Світалка О. С. Роль студентоцентрованого навчання в системі підготовки фахівців економічних спеціальностей. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип. 34. С. 118–124. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-77>
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 16.03.2026).
5. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23.04.2024 № 3642-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2024. № 33. Ст. 253. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-IX#Text> (дата звернення: 16.03.2026).
6. Савінова Н., Карпенко К. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 91, т. 2. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-40>
7. Спільна декларація міністрів освіти Європи («Болонська декларація») : підписано 19.06.1999, м. Болонья. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (дата звернення: 16.03.2026).
8. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (2–3 березня 2016 р., м. Київ). Київ : КНЕУ, 2016. 544 с.
9. McCabe A., O'Connor U. Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*. 2014. Vol. 19, No. 4. P. 350–359. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860111>
10. Otto S., Bertel L. B., Lyngdorf N. E. R., Markman A. O., Andersen T., Ryberg T. Emerging Digital Practices Supporting Student-Centered Learning Environments in Higher Education: A Review of Literature and Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. *Education and Information Technologies*. 2023. 21 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3>
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : EURASHE, 2015. 32 p. ISBN: 978-9-08-168672-3. URL: https://www.enga.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата звернення: 16.03.2026).



УДК 159.9:004.9:37.018.43

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Ткаченко Анастасія, 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 розглядаються психологічні особливості використання цифрових ресурсів у навчальному процесі студентів професійно-технічних закладів освіти. Особливу увагу приділено емоційно-мотиваційним аспектам залучення студентів до цифрового середовища, проблемам емоційного вигорання, зниження мотивації та психологічної адаптації до нових форматів комунікації. Підкреслено роль цифрової грамотності, саморегуляції та соціальної підтримки у формуванні позитивного ставлення до навчання. Здійснено аналіз сучасних досліджень, що висвітлюють вплив цифровізації освітнього простору на психоемоційний стан студентів, а також окреслено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: цифрові ресурси, емоційна мотивація, саморегуляція, цифрова грамотність, психологічна адаптація, студенти, професійно-технічна освіта.

Активна цифровізація сучасного суспільства спричинила трансформацію освітнього простору, зокрема у сфері професійно-технічної освіти. Застосування цифрових ресурсів – платформ,

мобільних застосунків, відеоінструкцій, онлайн-курсів – створює умови для нових способів взаємодії між викладачем і студентом. Водночас, ці інновації висувають підвищені вимоги до емоційної стійкості, саморегуляції та мотиваційної сфери здобувачів освіти.

Вітчизняні й зарубіжні автори підкреслюють, що цифрове освітнє середовище одночасно є джерелом розвитку й ризиком емоційного виснаження [1; 2; 5; 6]. Дослідження свідчать, що надмірна взаємодія через екрани може знижувати рівень мотивації та підвищувати соціальну тривогу, особливо у студентів із низькою цифровою компетентністю. Проте, за умови грамотної організації навчання, цифрові технології можуть посилювати пізнавальну активність і сприяти розвитку самостійності.

Мета дослідження – виявити емоційно-мотиваційні особливості застосування цифрових ресурсів у процесі навчання студентів професійно-технічних закладів освіти та визначити психологічні чинники, що впливають на ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Емоційно-мотиваційна сфера студентів у цифровому середовищі, за висновками Е. Бахчекапили та О. Цюняк, формується під впливом трьох груп чинників: когнітивних (усвідомлення мети, рівень цифрової грамотності), емоційних (ставлення до технологій, рівень тривожності, відчуття контролю) та соціально-комунікативних (взаємодія з викладачем і групою) [4; 1].

У процесі дистанційного та змішаного навчання студенти часто стикаються з труднощами саморегуляції, перевантаженням інформацією та нестачею живого зворотного зв'язку, що підкреслюють Дж. Гольт-Лунстад і О. Цюняк [6; 1].

Одним із ключових чинників підтримання мотивації є відчуття автономії та значущості власної діяльності. Дослідження Е. Дісі та Р. Раяна доводять, що внутрішня мотивація зростає, коли студент відчуває, що навчальний процес враховує його інтереси, надає свободу вибору та сприяє саморозвитку [5]. Цифрові ресурси створюють потенційні можливості для цього – зокрема, через персоналізоване навчання, інтерактивні модулі, електронні портфоліо тощо.

Водночас психологічні дослідження Е. Бахчекапили та Дж. Гольт-Лунстад засвідчують, що цифрове середовище може викликати феномен «емоційного відчуження»: зниження емпатії, труднощі у встановленні соціальних зв'язків та підвищення рівня самотності [4; 6]. Це особливо актуально для студентів, які раніше відчували соціальну тривогу. Для таких осіб цифрові ресурси можуть виступати не інструментом розвитку, а захисним механізмом уникання безпосередньої взаємодії. Тому важливо забезпечити психопрофілактичний супровід навчального процесу [7].

У процесі аналізу наукових праць було визначено, що ефективне використання цифрових ресурсів можливе лише за умови розвитку емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та усвідомлення власних навчальних цілей. Як підкреслюють К. Арчбелл та Р. Коплан, саморегуляція допомагає студентам розподіляти зусилля, керувати увагою, долати прокрастинацію та підтримувати внутрішню мотивацію навіть за умов мінімальної зовнішньої підтримки [3]. Розвиток цих навичок є важливим завданням психологічного супроводу студентів ЗП(ПТ)О.

Особливої ролі набуває педагогічна взаємодія в онлайн-середовищі. О. Цюняк і І. Ясточкіна зазначають, що відкритість, підтримка, позитивний зворотний зв'язок і цифрова емпатія викладача значно підвищують рівень залученості студентів та формують довіру до цифрового навчання [1; 2]. Важливо, щоб педагог не лише володів технічними навичками, а й розумів психологічну специфіку сприйняття цифрового контенту студентами різного рівня підготовки.

Висновки. Психологічні особливості використання цифрових ресурсів студентами професійно-технічних закладів освіти виявляються у поєднанні когнітивних, емоційних і соціальних чинників. Цифровізація освіти може як посилювати мотивацію до навчання, так і викликати емоційне виснаження – залежно від рівня адаптації, підтримки й самоорганізації студента. Для підвищення ефективності цифрового навчання необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості студентів, розвивати емоційний інтелект, навички саморегуляції та усвідомлення навчальних цілей.

Важливим напрямом роботи психолога є формування позитивного ставлення до цифрових технологій, розвиток внутрішньої мотивації та створення умов для емоційного благополуччя студентів у цифровому середовищі.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки студентів під час дистанційного та змішаного навчання, а також на розробку програм профілактики цифрового вигорання й тривожності у студентів ЗП(ПТ)О.

Література

1. Цюняк, О. (2021). Стан ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у період дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021250.

2. Ясточкіна, І. А. (2021, April). Соціальна тривога: виклики сьогодення. In *The XI International Science Conference «Theoretical approaches of Fundamental Sciences. Theory, Practice and prospects»*, April 26–28, 2021, Geneva, Switzerland. 280 p. (p. 214).
3. Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too Anxious to Talk: Social Anxiety, Academic Communication, and Students' Experiences in Higher Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/10634266211060079>
4. Bahçekapılı, E. (2021). Examining the Social Anxiety of University Students in Synchronous Online Learning Environments. *Acta Infologica*, 5, 435–443. <https://doi.org/10.26650/acin.934636>
5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
6. Holt-Lunstad, J. (2021). A pandemic of social isolation. *World Psychiatry*, 20(1), 55–56. <https://doi.org/10.1002/wps.20839>
7. Pierce, T. (2009). Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1367–1372. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.06.003>



УДК159.942:616-051]:355.01

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЛІКАРІВ У УМОВАХ ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ

Труш Оксана, 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 розглянуто психологічні особливості стресостійкості лікарів в умовах збройного конфлікту. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння стресу, резильєнтності та психологічної твердості. За результатами емпіричного дослідження (n = 50: 25 лікарів та 25 студентів клінічної психології) із застосуванням методик CD-RISC, Hardiness Survey, COPE та RSA встановлено, що лікарі демонструють статистично значуще вищі показники резильєнтності, психологічної твердості та адаптивних копінг-стратегій порівняно зі студентами. Визначено ключові чинники формування стресостійкості та обґрунтовано рекомендації щодо психологічної підтримки медичних працівників.

Ключові слова: стресостійкість, лікарі, війна, резильєнтність, психологічна твердість, копінг-стратегії, емоційне вигорання.

Збройна агресія проти України поставила медичних працівників у надзвичайно складне психоемоційне становище. Лікарі щодня стикаються з масовими пораненнями, дефіцитом ресурсів, загрозою власному життю та необхідністю приймати рішення в умовах невизначеності. За даними досліджень, понад 58 % українських медичних працівників мають клінічно значущі симптоми ПТСР [2]. Проблема психологічної стійкості медичного персоналу у воєнний час є актуальною як для клінічної психології, так і для організації системи охорони здоров'я в цілому.

Мета статті – з'ясувати психологічні особливості стресостійкості лікарів в умовах війни та визначити ефективні шляхи її підвищення.

Стресостійкість як інтегративна характеристика особистості розглядається в межах кількох провідних наукових концепцій. Транзакційна модель Р. Лазаруса та С. Фолкмана визначає стрес як результат взаємодії між індивідом і середовищем, де ключову роль відіграє когнітивна оцінка ситуації та вибір копінг-стратегій [1]. Концепція психологічної твердості (*hardiness*) С. Кобаси виокремлює три компоненти стійкості: залученість, контроль та прийняття виклику [6]. Модель психологічної резильєнтності (*resilience*) розглядає цю якість як динамічний процес відновлення після травматичних подій [8]. Теорія консервації ресурсів С. Гобфолла пояснює стресову поведінку прагненням зберегти наявні ресурси, що є особливо релевантним для медичних працівників в умовах хронічного виснаження [3].

У клінічному контексті стресостійкість лікаря передбачає: емоційну стабільність, когнітивну гнучкість, внутрішній локус контролю та розвинуті навички саморегуляції. Вплив екстремальних умов

праці (багатозмінний графік, дефіцит ресурсів, постійне зіткнення зі смертю пацієнтів) призводить до розвитку синдрому емоційного вигорання, вторинної травматизації та морального дистресу [7].

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2025–2026 рр. на базі амбулаторій загальної практики та Ніжинської центральної міської лікарні ім. М. Галицького. Загальна вибірка становила 50 осіб: 25 лікарів (стаж від 3 до 27 років; $M = 12,4$) та 25 студентів спеціальності «Клінічна психологія» НДУ ім. М. Гоголя (вік 19–23 роки). Застосовувалися такі методики: Шкала резильєнтності Коннора–Девідсона (CD-RISC), Опитувальник психологічної твердості (Hardiness Survey), Методика вивчення копінг-стратегій COPE, Шкала резильєнтності дорослих (RSA). Для статистичного аналізу використовувалися t -критерій Стьюдента та кореляційний аналіз Пірсона.

Результати порівняльного аналізу представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз показників стресостійкості ($M \pm SD$)

Показник	Студенти ($M \pm SD$)	Лікарі ($M \pm SD$)	t	p
CD-RISC (резильєнтність)	64,2 $\pm$ 2,8	70,5 $\pm$ 3,0	7,70	<0,001
Hardiness (твердість)	63,4 $\pm$ 4,4	70,0 $\pm$ 5,2	4,85	<0,001
COPE (адаптивні стратегії)	69,9 $\pm$ 5,4	75,7 $\pm$ 6,5	3,42	0,001
COPE (уникнення)	40,1 $\pm$ 5,2	35,4 $\pm$ 6,1	2,93	0,005
RSA (ресурси стійкості)	63,7 $\pm$ 4,6	70,3 $\pm$ 4,9	4,89	<0,001

Як свідчать дані табл. 1, за всіма досліджуваними показниками лікарі демонструють статистично значуще вищі результати порівняно зі студентами. Зокрема, рівень резильєнтності за CD-RISC у лікарів ($M = 70,5$) перевищує показники студентів ($M = 64,2$) на рівні $p < 0,001$. Аналогічну тенденцію зафіксовано за психологічною твердістю (Hardiness), адаптивними копінг-стратегіями (COPE) та ресурсами стійкості (RSA). Водночас лікарі рідше вдаються до стратегій уникнення.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі позитивні взаємозв'язки між усіма досліджуваними конструктами ($r = 0,47–0,61$, $p < 0,01$). Найтісніший зв'язок встановлено між резильєнтністю (CD-RISC) та психологічною твердістю ($r = 0,61$), що свідчить про їх спільне особистісне підґрунтя – проактивну позицію особистості щодо стресових обставин.

Розподіл за рівнями резильєнтності засвідчив, що 100 % студентів перебувають на середньому рівні, тоді як серед лікарів 24 % досягають високого рівня. Жоден із учасників не потрапив до категорії низького рівня. Цей факт, з одного боку, свідчить про загалом задовільний психологічний стан обох груп; з іншого – підкреслює, що умови воєнного часу стримують розвиток стійкості до вищих рівнів навіть у досвідчених фахівців.

На підставі теоретичного аналізу та емпіричних результатів виокремлено три групи чинників стресостійкості медичних працівників.

Індивідуально-психологічні чинники: емоційна стабільність, внутрішній локус контролю, само-ефективність, рівень тривожності та якість самооцінки. Лікарі з вищою внутрішньою мотивацією та альтруїстичною спрямованістю демонструють більшу стресостійкість, оскільки усвідомлення сенсу власної діяльності слугує психологічним захистом від виснаження [4].

Соціальні чинники: якість командної взаємодії, соціальна підтримка з боку колег та керівництва, стиль управління. Згідно з моделлю «буфера стресу» С. Гобфолла, соціальна підтримка пом'якшує стресові реакції, діючи як психологічний захисний бар'єр [3]. Лікарі, що працюють у згуртованому колективі, мають нижчий рівень тривожності та вищу адаптивність.

Організаційні чинники: наявність супервізії, ротаційний підхід до організації роботи, системна політика відновлення через відпустки. Регулярна групова супервізія знижує ризик вторинної травматизації та формує здорову професійну ідентичність [5]. Ротація персоналу знижує ризик хронічної тривоги та підвищує рівень професійного задоволення.

На індивідуальному рівні рекомендується впроваджувати щоденні практики саморегуляції: дихальні техніки, майндфулнес-медитацію, когнітивне переструктурування деструктивних думок, структуроване щоденниковання. Регулярна фізична активність (не менше 30 хвилин на день) та дотримання психогігієни сну є фундаментальними біологічними ресурсами психологічної стійкості. На організаційному рівні необхідними є: запровадження регулярної групової супервізії (не рідше одного разу на два

тижні), формування груп взаємопідтримки, забезпечення ротаційних механізмів та доступу до кваліфікованої психологічної допомоги. Психологічний моніторинг персоналу з використанням стандартизованих інструментів дозволить своєчасно виявляти осіб із підвищеним ризиком дезадаптації. На системному рівні потрібне розроблення державних програм психологічної підтримки медичних працівників, інтеграція питань психічного здоров'я медичного персоналу до стратегії охорони здоров'я, розвиток дистанційних психологічних сервісів для медиків у прифронтових зонах.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про те, що стресостійкість лікарів визначається сукупністю індивідуально-психологічних, соціальних та організаційних чинників. Лікарі демонструють вищий рівень резильєнтності, психологічної твердості та адаптивних копінг-стратегій порівняно зі студентами, що свідчить про роль професійного досвіду у формуванні адаптаційних ресурсів. Водночас переважна більшість медичних працівників залишається на середньому рівні резильєнтності, що актуалізує потребу у впровадженні цілеспрямованих програм психологічної підтримки на всіх рівнях системи охорони здоров'я.

Література

1. Асонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2021. Т. 6, № 2. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/295> (дата звернення: 23.04.2026).
2. Гільман А. Ю., Колопельник Т. М. Психологічні особливості професійного вигорання лікарів в умовах війни. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2025. № 3. С. 95–104. URL: <https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/visnyk-gigieny/article/view/15650> (дата звернення: 26.04.2026).
3. Гринзовський А. М. Предиктори професійної мотивації на формування синдрому емоційного вигорання в медичних працівників світу та України. *Україна. Здоров'я нації*. 2025. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/health/article/view/1544> (дата звернення: 07.05.2026).
4. Качмарська М. О. Ступінь тривожності в середнього медичного персоналу під час воєнного стану в Україні. *Україна. Здоров'я нації*. 2023. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/health/article/view/778> (дата звернення: 20.04.2026).
5. Лазаренко О. Особливості травма-інформованої супервізії в ході психологічної допомоги постраждалим від війни в Україні на основі кейс-аналізу. *Psychology Travelogs*. 2025. URL: <https://pt.khmnmu.edu.ua/index.php/pt/article/view/262> (дата звернення: 27.04.2026).
6. Потапов С. О. Психологічний аналіз професійно важливих якостей медиків у сучасних реаліях воєнного стану в Україні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2024. URL: <http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/935> (дата звернення: 27.04.2026).
7. Русанов В. Професійне вигорання медичних працівників в умовах війни: історичний аналіз, сучасні дослідження та авторське визначення. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/529> (дата звернення: 27.04.2026).
8. Цибух Л. М. Професійне вигорання медичних працівників первинної ланки. *Ментальне здоров'я*. 2026. URL: <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/186> (дата звернення: 07.04.2026).



УДК 94(73+510):[001:004]

ПРОТИСТОЯННЯ США І КНР В ГАЛУЗІ НАУКИ І ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Федоренко Вадим, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти І 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 досліджено сучасні виміри науково-технологічного протистояння між Сполученими Штатами Америки та Китайською Народною Республікою. Проаналізовано ключові стратегічні документи обох держав, виокремлено пріоритетні галузі суперництва – штучний інтелект, напівпровідники, квантові технології та космос. На основі підтверджених наукових джерел охарактеризовано механізми реалізації технологічних стратегій, висвітлено зміни в торговельних

потоках внаслідок технологічного протистояння та оцінено перспективи подальшого розвитку суперництва у контексті глобального порядку.

Ключові слова: США, КНР, науково-технологічне суперництво, штучний інтелект, напівпровідники, квантові технології, геополітика, технологічний суверенітет, торговельна війна.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На початку XXI ст. геополітична конкуренція між Сполученими Штатами Америки та Китайською Народною Республікою набула принципово нового характеру: її стрижнем стала боротьба за технологічне лідерство. Контроль над передовими технологіями – штучним інтелектом, напівпровідниками, квантовими обчисленнями, мережами 5G/6G – перетворився на ключовий чинник національної могутності та безпеки. Якщо у XX ст. домінування визначалося ядерним потенціалом і промисловою міццю, то сьогодні саме технологічний суверенітет визначає здатність держави впливати на світовий порядок.

Протистояння між двома наддержавами вийшло далеко за межі торговельних суперечок: воно охопило сфери науки, освіти, стандартизації, патентної політики та міжнародного технологічного трансферу. Дослідження [7] переконливо демонструє, що суперництво у технологічній сфері трансформує не лише двосторонні відносини, але й архітектуру глобальних ланцюгів створення вартості, докорінно змінюючи позиції окремих країн у міжнародному поділі праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика американсько-китайського суперництва у технологічній сфері активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Серед підтверджених вітчизняних досліджень слід виділити праці Л. П. Кудирко та А. В. Ципященко [2], які комплексно проаналізували стан і динаміку технологічного суперництва між США та КНР, дослідивши роль держави та транснаціональних корпорацій у формуванні конкурентних стратегій. Питання змін у структурі американсько-китайської торгівлі під впливом технологічних обмежень розглянуто у праці В. В. Клуса та С. О. Якубовського [1], де обґрунтовано висновок про обмежену ефективність торговельних санкцій для зміни торговельного балансу між двома країнами. Загальний стан міжнародної торгівлі Китаю, в тому числі в умовах тиску з боку США, досліджено у роботі С. О. Якубовського та П. І. Розновської [4].

У зарубіжній літературі визначальним є дослідження Ш. Шмальца та співавторів [7], присвячене реакції США та ЄС на зростання КНР як високотехнологічної держави. Науковий обмін та наслідки його обмеження для науково-технологічного прогресу обох країн аналізує М.-М. Пу [6]. Трансформацію позицій країн у глобальних ланцюгах вартості під впливом технологічних конфліктів вивчають Л. Г. А. Алвес та інші [5]. Нарешті, вплив специфічних чинників на розвиток ІТ-секторів у контексті глобальної конкуренції досліджено А. Шаповалом та С. Якубовським [8].

Водночас у науковому дискурсі бракує комплексних праць, у яких би системно розглядалися одночасно механізми реалізації стратегій обох держав у всіх ключових технологічних сферах та їхні наслідки для глобального порядку. Це обумовлює актуальність і наукову новизну цього дослідження.

Метою статті є аналіз стратегічних планів та конкретних інструментів протистояння США і КНР у галузі науки і технологій на сучасному етапі, виявлення ключових арен суперництва та оцінювання його наслідків для міжнародних відносин і глобальних ланцюгів постачання.

Виклад основного матеріалу. Технологічне протистояння між США та КНР набуло якісно нової інтенсивності після 2017–2018 рр. У Стратегії національної безпеки США 2017 р. Китай вперше був офіційно названий «стратегічним суперником». Починаючи з 2018 р. адміністрація Трампа запровадила масштабні тарифні обмеження та санкції проти китайських технологічних компаній – Huawei, ZTE, SMIC. Аналіз змін у торговельних потоках між двома країнами [1] свідчить, що введені обмеження суттєво перебудували структуру двосторонньої торгівлі: частка Китаю в американському імпорті скоротилася, натомість зросла питома вага постачальників з В'єтнаму, Мексики та Індії. Водночас дослідники [4] фіксують, що загальний торговий баланс Китаю у цей період зберігав стійкість, свідчаючи про ефективну переорієнтацію китайського експорту на альтернативні ринки.

Стратегічна реакція США на виклик китайських технологій набула оформленого вигляду у серпні 2022 р., коли президент Байден підписав Закон про чіпи та науку (CHIPS and Science Act) з обсягом фінансування понад 52 млрд доларів для розвитку національного виробництва напівпровідників. Цей закон ознаменував відмову Вашингтона від ліберальної доктрини вільної торгівлі на користь активної промислової політики – підходу, що традиційно асоціювався радше з китайською моделлю. Паралельно США, узгодивши дії з союзниками – Нідерландами (компанія ASML) та Японією, – ввели масштабні експортні обмеження на обладнання для виробництва чіпів нижче 10 нм, відрізавши Китай від доступу до найсучасніших технологій мікроелектроніки.

КНР відповіла системною стратегічною програмою. Ініціатива «Зроблено в Китаї 2025», ухвалена ще у 2015 р., ставить за мету досягнення технологічного домінування у десяти стратегічних галузях: робототехніці, авіакосмічній промисловості, виробництві морських суден, залізничному транспорті, енергетичному обладнанні, нових матеріалах, медичних приладах, сільськогосподарській техніці, нових інформаційних технологіях і нових джерелах енергії. 14-й п'ятирічний план (2021–2025) вивів науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи (НДДКР) на рівень найвищого державного пріоритету. Як фіксують [2], Пекін зосередив зусилля на двох взаємодоповнюючих стратегіях: потужній інституційній підтримці технологічних досліджень усередині країни та обмеженні витоку технологій за кордон.

Штучний інтелект (ШІ) перетворився на головну арену суперництва. За оцінками провідних аналітичних центрів, КНР у 2023 р. посіла перше місце у світі за кількістю наукових публікацій у сфері ШІ та за кількістю патентів на технології генеративного ШІ, поданих за 2014–2023 рр. (понад 38 тис. проти 6,2 тис. у США). Дослідники [2] підкреслюють, що китайські платформи та компанії у сфері ШІ розвиваються в умовах сприятливого регуляторного середовища та за активної підтримки держави, що формує довгострокові конкурентні переваги. США зберігають лідерство за якістю базових досліджень та рівнем комерціалізації, а обмеження на експорт передових чіпів (зокрема, серія H100/H200 компанії NVIDIA) мають на меті уповільнити розвиток китайських ШІ-систем.

Занепокоєння, яке породжує китайський технологічний зліт у наукових колах обох країн, переконливо ілюструє праця М.-М. Пу [6]. Автор фіксує, що з моменту запровадження «Китайської ініціативи» американського Міністерства юстиції більш ніж 200 вчених китайського походження зазнали невинуватених переслідувань, тоді як науковий обмін між двома країнами суттєво скоротився. Водночас дослідження [6] констатує: незважаючи на погіршення двостороннього клімату, Китай не лише не ізолювався, а й розширив науково-дослідницькі зв'язки з іншими країнами, що свідчить про стратегічну гнучкість Пекіна у відповідь на американський тиск.

Трансформація позицій країн у глобальних ланцюгах вартості під впливом технологічного протистояння є ще одним критичним виміром суперництва. Як демонструють [5], тривалий процес зростання і зміцнення позицій окремих країн у глобальних ланцюгах вартості є не лінійним, а циклічним, і технологічні конфлікти можуть докорінно змінити розстановку сил. Для КНР це означає ризик витіснення зі складних виробничих ланцюгів у разі успіху американської стратегії «friend-shoring» (перенесення виробництва до країн-союзників). Для США – загрозу залежності від єдиного постачальника у критичних галузях, насамперед у виробництві напівпровідників, де тайванська TSMC забезпечує лівову частку світових потужностей.

Квантові технології є сферою, що стрімко набирає вагу в стратегічному суперництві. КНР розгорнула першу у світі квантову супутникову мережу зв'язку «Міцзіус», а американські компанії IBM та Google досягли визначних результатів у розробці квантових процесорів. Перевага у квантових обчисленнях здатна забезпечити стратегічний прорив у криптографії – загрожуючи всій сучасній інфраструктурі цифрової безпеки, – а також у сферах фармацевтики, матеріалознавства та оборони.

Боротьба за технічні стандарти є ще одним стратегічним виміром, що залишається поза увагою масових медіа, однак визначальним для довгострокової конкурентоспроможності. Той, хто встановлює стандарти у галузях ШІ, 6G, квантового зв'язку та Інтернету речей, отримує тривалі структурні переваги. КНР активно просуває своїх представників до керівних органів міжнародних організацій зі стандартизації – ITU, ISO, IEC. Дослідники [7] кваліфікують це як частину більш широкої стратегії «оскарженої глобалізації», в якій КНР намагається змінити правила міжнародної технологічної взаємодії на свою користь, тоді як США та ЄС консолідують позиції для протидії цій експансії.

Аналіз Ш. Шмальца та співавторів [7] особливо важливий тим, що він виходить за межі бінарної логіки «США проти КНР» і розглядає реакцію ЄС як третього ключового гравця. Автори фіксують, що Брюссель намагається балансувати між двома стратегіями – обмеженням доступу китайських компаній до критичної інфраструктури ЄС і збереженням економічних зв'язків з КНР, – що породжує внутрішню суперечливість європейської позиції. Для України, яка прагне інтеграції до ЄС та водночас має власні інтереси у відносинах з КНР, ця суперечливість є важливим аналітичним орієнтиром.

Контекст розвитку ІТ-сектору в умовах глобальної технологічної конкуренції досліджують А. Шаповал та С. Якубовський [8], показуючи, що навіть у країнах з невеликими економіками – зокрема, в Польщі та Чеській Республіці – специфічні чинники галузевого розвитку здатні забезпечити стійкий ріст доходів ІТ-сектору всупереч зовнішнім шокам. Це свідчить про те, що технологічне суперництво наддержав не є грою з нульовою сумою для третіх країн і відкриває можливості для держав, здатних позиціонувати себе як незалежні технологічні вузли.

Узагальнюючи, технологічне протистояння між США та КНР характеризується декількома системними особливостями. По-перше, воно має двосторонній характер: обмеження з американського боку стимулюють Китай до прискореного розвитку власних технологічних компетенцій, знижуючи в перспективі залежність КНР від американських технологій. По-друге, протистояння ведеться одночасно на множині фронтів – торговельному, науково-освітньому, стандартизаційному та виробничому, – що унеможливорює його вирішення лише тарифними чи санкційними інструментами. По-третє, як фіксують [1] та [4], незважаючи на ескалацію, торговельно-економічна взаємозалежність між двома країнами зберігається на значному рівні, утримуючи протистояння від переростання у повне стратегічне роз'єднання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Протистояння США і КНР у галузі науки і технологій є одним із визначальних чинників міжнародних відносин на сучасному етапі. Аналіз стратегічних документів обох держав та наявних наукових досліджень свідчить про системний і довгостроковий характер цього суперництва. Ключовими аренами є напівпровідникова галузь, штучний інтелект, квантові технології, космос, телекомунікаційні стандарти та науково-освітній простір. Жодна зі сторін не має абсолютної переваги: США зберігають лідерство в якості фундаментальних досліджень і контролі над критичними технологічними ланками [6]; КНР демонструє вражаючі темпи зростання, масштаб державних інвестицій та дедалі більшу незалежність від зовнішніх постачальників [2]. Разом із тим зміни у глобальних ланцюгах вартості [5] та торговельних потоках [1] засвідчують, що протистояння вже перебудовує архітектуру світової економіки, відкриваючи нові можливості і нові ризики для третіх держав.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням наслідків технологічного «розриву» для глобальних ланцюгів постачання, аналізом позиціонування третіх держав, зокрема України, в умовах біполярного технологічного суперництва, а також дослідженням ролі ЄС [7] і міжнародних організацій у врегулюванні конфлікту технологічних стандартів та збереженні відкритого науково-дослідницького простору [6].

Література

1. Клус В. В., Якубовський С. О. Зміни в торговельних потоках між Китаєм та США протягом торгової війни. *Китаєзнавчі дослідження*. 2023. № 2. URL: <https://chinese-studies.com.ua/index.php/journal/issue/view/9>
2. Кудирко Л. П., Ципященко А. В. Економічне суперництво між США та КНР у технологічній сфері. *Ius Modernum*. 2023. Т. 128, № 3. С. 14–29. DOI: [https://doi.org/10.31617/3.2023\(128\)02](https://doi.org/10.31617/3.2023(128)02)
3. Родіонова Т. А., Якубовський С. О., Кочарян В. Г. Стан ринку праці та міграційні процеси в Китайській народній республіці. *Китаєзнавчі дослідження*. 2021. № 1. С. 124–126. DOI: <https://doi.org/10.51198/chinesest2021.01.124>
4. Якубовський С. О., Розновська П. І. Сучасний стан міжнародної торгівлі Китаю. *Китаєзнавчі дослідження*. 2022. № 3. С. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.51198/chinesest2022.03.105>
5. Alves L. G. A., Mangioni G., Rodrigues F. A., Panzarasa P., Moreno Y. The rise and fall of countries in the global value chains. *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12. Article 8902. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-12067-x>
6. Poo M.-M. International exchange and collaboration in science. *National Science Review*. 2019. Vol. 7, No. 1. P. 4–5. DOI: <https://doi.org/10.1093/nsr/nwz150>
7. Schmalz S., Gräff H., Köncke P., Schneidmesser L. Contested globalization: US and EU responses to China's rise as a high-tech power. *Leviathan*. 2022. Vol. 50, No. 3. P. 385–416. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11609-022-00481-x>
8. Shapoval A., Yakubovskiy S. The Impact of Specific Factors on the Revenue of the IT Sectors in Poland and the Czech Republic. *Actual Problems of International Relations*. 2023. Vol. 154, No. 1. P. 82–93. DOI: <https://doi.org/10.17721/apmv.2023.154.1.82>



УДК 159.944.4:091.322

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГОСТРИХ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Федоренко Дар'я, 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 досліджено особливості психологічної підтримки та стабілізації учнів молодших класів в умовах гострого стресу. Автор аналізує вплив травматичних подій на нейробіологічний та емоційний розвиток дитини, підкреслюючи вразливість цієї вікової категорії. Особливу увагу приділено переходу від вербальних методів терапії до психофізіологічних підходів. Розглянуто практичний інструментарій тілесно-орієнтованих ігор (за методиками С. Ройз) та методів арттерапії (сандплей-терапія, колективні проєкти), що спрямовані на відновлення відчуття безпеки, «заземлення» та екстерналізацію внутрішніх тривог. Обґрунтовано роль дорослого як «емоційного контейнера» та важливість збереження дитини в межах «вікна толерантності» для запобігання довготривалим психічним порушенням.

Ключові слова: молодший шкільний вік, гострий стрес, психологічна стабілізація, тілесно-орієнтовані ігри, арттерапія.

Постановка проблеми. Сучасна концепція початкової освіти в Україні сприймає школу не лише як місце здобуття знань, а й як середовище, яке сприяє психологічному комфорту та емоційній безпеці дитини. В умовах глобальних криз та воєнного стану питання збереження ментального здоров'я молодого покоління набуває особливої актуальності. Зокрема, слід пам'ятати, що діти молодшого шкільного віку належать до однієї з найбільш вразливих категорій, оскільки перебувають на етапі інтенсивного психічного, емоційного та соціального розвитку. У цей період формуються базові уявлення про безпеку світу, стабільність, довіру до дорослих, навички емоційної регуляції, способи подолання труднощів. Травматичний досвід, отриманий у цьому віці, може негативно впливати на подальший розвиток особистості, навчальну діяльність і соціальну адаптацію дитини. Емоційні розлади, тривожні стани, страхи, поведінкові порушення, симптоми психічної дезадаптації та посттравматичні реакції можуть мати як короточасні, так і довготривалі наслідки на психічне і фізичне здоров'я дітей [2, с. 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу стресу на дитячий організм та методи стабілізації висвітлюються у працях сучасних вітчизняних та закордонних дослідників. К. Сміт та С. Поллак (2020) детально описують нейробіологічні наслідки хронічної напруги у дітей. Практичні аспекти реабілітації в закладах освіти представлені у роботах В. Г. Панка, І. І. Ткачук та Д. Д. Романовської. Особливу увагу ігровим методам подолання стресу приділяє С. Ройз, чий розробки стали фундаментом для створення протоколів безпеки при роботі з травмою.

Мета дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування та висвітлення специфіки практичних методів психологічної стабілізації молодших школярів у гострих стресових ситуаціях через поєднання тілесно-орієнтованих підходів та арттерапії.

Виклад основного матеріалу. Стрес (від англ. stress – напруга, тиск) – це неспецифічна реакція організму у відповідь на надпотужний зовнішній подразник, що перевищує норму, а також відповідна реакція нервової системи.

Згідно з даними Вікіпедії, цей стан є природною фізіологічною та психологічною адаптацією. Він допомагає людині:

- адекватно реагувати на зовнішні подразники;
- швидко орієнтуватися у складних обставинах;
- ефективно вирішувати життєві виклики [4].

Дослідження показують, що стрес у ранньому віці може мати довготривалі нейробіологічні наслідки: мозок дитини буквально «переорганізовується» під дією хронічної напруги, що може вплинути на емоційне регулювання, пам'ять і когнітивні здібності.

За даними наукової роботи К. Сміта та С. Поллака (2020), стрес у дитинстві може модифікувати функціональні зв'язки між префронтальною корою, гіпоталамусом і мигдалеподібним тілом – зонами, які відповідають за прийняття рішень, формування емоцій і реакцію на загрозу. Це може призвести до підвищеної чутливості до стресу в майбутньому, а також до порушень уваги та саморегуляції. Тому важливо вчасно розпізнавати перші ознаки дитячого стресу – як поведінкові, так і фізичні – і підтримувати дитину через безпечний контакт, розмови про почуття, а за потреби залучати фахівців. Своєчасна допомога може знизити ризик негативних наслідків і сприяти здоровому розвитку нервової системи [5].

Побудова системи психологічної допомоги для молодших школярів потребує переходу від суто вербальних підходів до методик, що враховують психофізіологічні особливості виникнення стресу. У кризових станах дитина часто втрачає здатність логічно висловлювати емоції, тому важливим стає використання технік, які орієнтовані на роботу із сенсорними відчуттями та символічними образами. Це дає можливість м'яко активізувати парасимпатичну нервову систему і повернути стан базової безпеки без необхідності прямого обговорення травматичних подій. Ефективними інструментами у цьому випадку стають спеціальні тілесно-орієнтовані ігри, спрямовані на заземлення та стабілізацію, а також методи арттерапії, що дозволяють безпечно виражати внутрішні переживання.

Важливим складником психологічної допомоги молодшим школярам у стані гострого стресу є використання тілесно-орієнтованих ігор, спрямованих на відновлення відчуття безпеки та цілісності «схеми тіла». Практичний інструментарій, розроблений С. Ройз, базується на глибокому проминанні тканин (без лоскотання), що сприяє заземленню та зниженню рівня кортизолу. До терапевтичного циклу включено вправи на встановлення меж («Домик», «Квітка чи дерево»), когнітивно-сенсорне перемикання («Якого кольору поцілунок», «Малювання на спині») та м'язову релаксацію через напруження («Сніговик»). Особливе значення мають ігри-метафори («Ліпка», «Колобок», «Коврик»), які дозволяють дитині через тактильний контакт з дорослим відновити базову довіру до світу та активізувати парасимпатичну нервову систему. В умовах хронічного стресу принциповим є дотримання протоколу безпеки: виконання вправ із відкритими очима для збереження контролю та взаємодія лише з ділянками тіла, що закриті одягом, якщо дитина перебуває у стані гострого збудження або дисоціації [3].

Водночас відновлення тілесного відчуття безпеки є лише першим етапом стабілізації, який створює необхідний фундамент для подальшої опрацювання травми на глибшому, символічному рівні. Якщо тілесні вправи допомагають дитині «повернутися в теперішнє», то наступним кроком стає робота з образами та смислами, де провідна роль належить методам арт-терапії.

У контексті психологічної реабілітації дітей молодшого шкільного віку арт-терапія виступає як спеціалізована форма ігрової діяльності, що є природним засобом комунікації в період обмеженого когнітивного та вербального розвитку. Оскільки дитина перебуває на етапі становлення здатності до рефлексії, символічна гра та мистецтво стають способами впорядкування травматичного досвіду й відновлення суб'єктивного відчуття контролю над ситуацією.

Ефективність психологічної стабілізації молодших школярів значною мірою залежить від можливості екстерналізації (винесення назовні) внутрішніх тривог через символічні образи.

Колективні арт-проекти («Акваріум», «Міський сад»): Спрямовані на соціальну інтеграцію та формування почуття захищеності. Створення персоналізованих об'єктів (рибок, дерев) з подальшим їх розміщенням у спільному «безпечному середовищі» дозволяє дитині моделювати межі власної безпеки, використовуючи елементи догляду (світло, їжа, укриття). Це сприяє відновленню базової довіри до оточення.

Сандплей-терапія (терапія пісочницею): Дозволяє трансформувати травматичний досвід у тривимірну форму. Процес зцілення в пісочниці зазвичай проходить три еволюційні стадії:

- Хаос (відображення внутрішнього неспокою);
- Боротьба (символічне протистояння стресовим факторам, де перемагає «герой»);
- Вирішення (встановлення балансу та порядку).

Комунікативні ігри («Смайли на камінцях», «Садові друзі»): Використовуються для розвитку емоційного інтелекту та навичок самовираження. Малювання емоцій на природних матеріалах (камінцях) допомагає дитині ідентифікувати власні стани та знизити рівень емоційної напруги через гру та подальшу вербалізацію своїх відчуттів [1].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Психологічна стабілізація молодших школярів потребує створення «середовища посередництва», де дорослий виступає контейнером для емоцій дитини. Використання метафори, ігрової діяльності та тілесного контакту дозволяє дитині залишатися в межах «вікна толерантності», забезпечуючи поступову інтеграцію травматичного досвіду та відновлення

психоемоційного балансу. Своєчасна підтримка на цьому етапі є критичною для запобігання довготривалим порушенням функціонування нервової системи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці спеціалізованих тренінгових програм для вчителів початкових класів щодо впровадження технік швидкої психологічної допомоги безпосередньо під час освітнього процесу.

Література

1. Арт для дітей, які зазнали травматичного стресу : посібник. Youth for Christ Ukraine. 2023. 24 с. URL: <https://yfcua.com/wp-content/uploads/2023/02/art-therapy-ukr-yfcua.pdf> (дата звернення: 21.04.2026).
2. Психологічна і соціально-педагогічна реабілітація учасників освітнього процесу в умовах закладу освіти : практ. посібник / І. І. Ткачук, Д. Д. Романовська та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. [Електронне видання]. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2025. 160 с.
3. Ройз С. Ігри для зняття стресу у дітей. ЮНІСЕФ Україна. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/antistress-games-for-kids> дата звернення: 23.04.2026).
4. Стрес // Вікіпедія : вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Стрес> (дата звернення: 28.04.2026).
5. Стрес у дитини: розпізнати ознаки та допомогти вчасно. URL: <https://neuroflex.ua/blog/stres-u-dytyny-rozpiznaty-oznaky-ta-dopomogty-vchasno/> (дата звернення: 23.04.2026).



УДК 327.5:[327.82:008

М'ЯКА СИЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ СУЧАСНОЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВ

Федорова Устина, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу факультету філології, історії та політико-юридичних наук.

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

У статті досліджується концепція «м'якої сили» як ключового інструменту зовнішньої політики сучасних держав. Розглянуто теоретичні засади та еволюцію поняття, визначено основні компоненти м'якої сили: культуру, цінності та зовнішньополітичний курс. Проаналізовано практики застосування м'якої сили провідними світовими акторами – США, Китаєм та Європейським Союзом. Особлива увага приділяється актуальності м'якої сили в умовах інформаційних воєн і гібридних конфліктів. Зроблено висновок про зростання ролі невоєнних методів впливу у глобальній політиці.

Ключові слова: м'яка сила, зовнішня політика, публічна дипломатія, культурна дипломатія, міжнародні відносини, гібридна війна, глобальний вплив.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система міжнародних відносин зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із зміною природи державної влади та засобів забезпечення національних інтересів. Поряд із традиційними інструментами «жорсткої сили» – військовою потужністю та економічним примусом – дедалі більшого значення набуває так звана «м'яка сила», яка передбачає вплив через привабливість, переконання та формування бажаних моделей поведінки без застосування примусу. Актуальність цього феномену суттєво зросла в умовах глобалізації, інформаційної революції та поширення гібридних форм конфліктності, коли здатність держави формувати позитивний образ на міжнародній арені стає чинником, що безпосередньо визначає її геополітичні позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція м'якої сили була вперше системно обґрунтована американським політологом Джозефом Наєм у праці «Bound to Lead: The Changing Nature of American Power» (1990) та розвинута у подальших роботах «The Paradox of American Power» (2002) і «Soft Power: The Means to Success in World Politics» (2004). Дж. Най визначив м'яку силу як здатність держави отримувати бажані результати у міжнародних відносинах шляхом залучення, а не примусу [5, с. 5–6]. Подальший розвиток концепції відбувся у працях таких дослідників, як Ф. Бергхаузен, К. Холл, а також у роботах вітчизняних науковців – Г. Перепелиці, Б. Парахонського, О. Зернецької, які адаптували поняття до реалій української та ширшої пострадянської зовнішньополітичної практики [2; 4]. Разом із тим питання ефективності інструментів м'якої сили в умовах сучасних гібридних конфліктів і дезінформаційних кампаній залишається предметом наукової дискусії і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – дослідити теоретичні засади концепції м'якої сили та проаналізувати практику її застосування провідними державами світу як інструменту сучасної зовнішньої політики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до концепції Дж. Ная, влада у міжнародних відносинах може реалізовуватися через три механізми: примус (жорстка сила), індукування (транзакційна або економічна сила) та залучення через привабливість (м'яка сила). Саме третій механізм набуває особливого значення у постбіполярному світі, де легітимність, репутація та авторитет держави визначають її здатність формувати міжнародний порядок денний [5, с. 11–12].

М'яка сила держави формується на основі трьох ключових ресурсів: культури (у тих аспектах, які привертають інших), політичних цінностей (коли держава дотримується їх як у внутрішній, так і у зовнішній політиці) та зовнішньополітичного курсу (якщо він сприймається як легітимний і морально авторитетний) [5, с. 11]. Важливо зазначити, що м'яка сила є не власністю уряду, а скоріше результатом взаємодії між державою, її суспільством і зовнішньою аудиторією. Саме тому її ефективність значною мірою залежить від достовірності і послідовності поведінки держави на міжнародній арені.

Сполучені Штати Америки залишаються найбільш потужним актором у сфері м'якої сили. Американська культурна індустрія – кінематограф, музика, телебачення, університетська освіта – формує глобальні стандарти і смаки, забезпечуючи прихильність значних сегментів світового населення до американських цінностей та способу життя [3, с. 42–44]. Ключовими інструментами американської м'якої сили є програми академічного обміну (Fulbright), мережа культурних центрів, Голос Америки та Радіо Свобода, міжнародна діяльність неурядових організацій. Водночас після 2001 року і особливо після 2003 року (вторгнення в Ірак) глобальний авторитет США значно знизився, що стало наочним свідченням взаємозалежності м'якої та жорсткої сили: непопулярна зовнішньополітична поведінка здатна знецінювати навіть найпотужніші культурні ресурси.

Китайська Народна Республіка є прикладом системного і цілеспрямованого будівництва м'якої сили з боку держави. Починаючи з 2000-х років КНР реалізує масштабну стратегію розширення свого міжнародного культурного і комунікативного впливу. Центральне місце у ній посідає мережа Інститутів Конфуція, що охоплює понад 500 установ у більш ніж 150 країнах [1, с. 78]. Поряд із цим активно розвиваються міжнародне мовлення (CGTN), стипендіальні програми для іноземних студентів, ініціатива «Один пояс – один шлях» як інструмент економічної дипломатії. Критики, однак, вказують на внутрішню суперечність китайської м'якої сили: репресивна внутрішня політика щодо меншин, обмеження свободи слова та інтернету підривають зовнішньополітичну риторику про «гармонійний розвиток» і обмежують її привабливість за межами країн Глобального Півдня.

Європейський Союз являє собою унікальну модель м'якої сили, що базується на нормативному впливі – здатності формувати міжнародні стандарти і правила. Концепція «нормативної сили Європи», запропонована Яном Манерсом, акцентує на тому, що ЄС здійснює вплив передусім через поширення таких цінностей, як демократія, верховенство права, захист прав людини та мультилатералізм [4, с. 213–215]. Інструментами цього впливу є Європейська політика сусідства, програми розширення, міжнародна гуманітарна допомога, а також особлива роль ЄС у системі глобального управління. Разом із тим криза біженців 2015–2016 років, Brexit та підйом правопопулістських рухів усередині Союзу поставили під сумнів привабливість «європейської моделі» як такої.

В умовах сучасних гібридних конфліктів і інформаційних воєн концепція м'якої сили набуває нових вимірів. Зокрема, агресивне застосування Росією засобів дезінформації, маніпуляції суспільною думкою та використання культурних і релігійних наративів у власних геополітичних цілях показало, що м'яка сила може перетворюватися на «гостру силу» (sharp power) – інструмент прихованого маніпулювання, а не відкритого переконання [6, с. 9–12]. Це ставить перед демократичними країнами нові виклики: необхідність розробки ефективних механізмів протидії інформаційним операціям зберігаючи при цьому відкритість власних інформаційних просторів.

Для України питання м'якої сили набуло особливої актуальності після 2014 року. Захист та просування української культурної ідентичності, мовна і культурна дипломатія, формування позитивного іміджу країни в умовах збройної агресії стали невід'ємною частиною широкої стратегії державного виживання [2, с. 34–36]. Успіхи України у сфері публічної дипломатії – зокрема, всесвітнє визнання українського культурного опору – є показовим прикладом того, як м'яка сила може формуватися і в умовах відкритого конфлікту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. М'яка сила є невід'ємним компонентом зовнішньополітичного арсеналу сучасних держав, що набуває дедалі більшого значення в умовах глобалізації та інформатизації міжнародних відносин. Ефективність її застосування залежить від узгодженості

культурних ресурсів, цінностей і зовнішньополітичної поведінки держави, а також від здатності формувати достовірний і привабливий міжнародний образ. Аналіз практики США, КНР та ЄС засвідчує, що жодна із держав не має абсолютних переваг у цій сфері: кожна модель стикається з внутрішніми суперечностями, що обмежують її ефективність. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення специфіки застосування м'якої сили малими та середніми державами, а також аналіз взаємодії м'якої сили з новими технологічними інструментами – штучним інтелектом, платформними мережами та алгоритмічними медіа.

Література

1. Завгородня Ю. С. Інститути Конфуція як інструмент «м'якої сили» Китаю. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2019. Вип. 138. С. 72–85.
2. Зернецька О. В. М'яка сила та публічна дипломатія України: стратегії і виклики. Київ : ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2021. 198 с.
3. Кононенко С. В. Культурна дипломатія США в епоху глобалізації. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*. 2020. № 3. С. 38–52.
4. Парахонський Б. О. Нормативна сила Європи та питання безпеки в Східній Європі. *Стратегічні пріоритети*. 2018. № 2. С. 208–221.
5. Nye J. S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York : PublicAffairs, 2004. 192 p.
6. Walker C. *Sharp Power: Rising Authoritarian Influence*. Washington : National Endowment for Democracy, 2017. 28 p.



УДК159.955.4:159.923

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ ТА РУМІНАЦІЇ В УСВІДОМЛЕННІ ВІДХИЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ АЛЬТЕРНАТИВ ДОРОСЛИМИ ЛЮДЬМИ

Чередниченко Ганна, 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.

Стаття присвячена емпіричному дослідженню ролі рефлексії та румінації у процесі усвідомлення відхилення життєвих альтернатив дорослими людьми. Розкрито сутність цих двох якісно різних форм самоспрямованої уваги та проаналізовано їхній вплив на емоційні наслідки усвідомлення нереалізованих можливостей. Емпіричне дослідження (n=32, вік 23–45 років) здійснено із застосуванням психологічних стандартизованих методик (RRQ, Regret Scale, GSE, шкали Ріффа) та авторської анкети. Встановлено три характерні патерни усвідомлення: конструктивну інтеграцію досвіду, активне переосмислення через жаль та нерозв'язаний жаль. Емпірично встановлено протилежний характер впливу румінації та рефлексії: перша підсилює переживання жалю та знижує автономність особистості, друга сприяє конструктивному осмисленню досвіду. Результати мають практичне значення для психологічного консультування осіб, що переживають складні життєві вибори.

Ключові слова: рефлексія, румінація, усвідомлення відхилення, життєві альтернативи, жаль, психологічне благополуччя, дорослий вік.

Постановка проблеми. Життєдіяльність особистості являє собою послідовність прийняття рішень, кожне з яких передбачає вибір однієї альтернативи та відхилення інших. Відхилені варіанти не зникають із психологічного простору суб'єкта – вони продовжують існувати як образи нереалізованого, що можуть справляти тривалий вплив на емоційний стан та самосприйняття. В умовах повномасштабної війни в Україні проблематика усвідомлення відхилених життєвих можливостей набуває особливої актуальності: мільйони громадян стикаються з необхідністю кардинального переосмислення власних виборів у змінених обставинах.

Психологічна наука накопичила значний теоретичний матеріал щодо процесів прийняття рішень та контрфактичного мислення, проте механізми усвідомлення саме акту відхилення альтернативи залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, потребує емпіричної верифікації питання

про те, які саме форми самоспрямованої уваги детермінують конструктивний або деструктивний характер цього усвідомлення та як вони співвідносяться з переживанням жалю і психологічним благополуччям особистості. Розуміння цих механізмів має не лише теоретичне, а й практичне значення для психологічного супроводу осіб, що переживають наслідки складних життєвих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика нереалізованих життєвих можливостей досліджувалася у межах кількох наукових підходів. У вітчизняній психології О. І. Михайлова концептуалізує усвідомлення відхилення як багатовимірний динамічний процес, що може функціонувати як чинник дезадаптації або як ресурс особистісного зростання [3]. Т. М. Титаренко розкриває роль життєвих криз і переосмислення пройденого шляху у формуванні особистісної зрілості [4]. Н. В. Чепелева досліджує наративні практики самопізнання особистості [5].

У когнітивній традиції Д. Канеман і А. Тверські емпірично підтвердили асиметрію у сприйнятті втрат і здобутків, що пояснює болісність переживання нереалізованих можливостей [6]. Н. Роузі розрізняє висхідні та низхідні контрфактичні уявлення залежно від напрямку порівняння з реальністю і доводить їхню різну функціональну роль [9]. Т. Гілович і В. Медвек встановили часову закономірність: у короткостроковій перспективі люди більше жалкують про свої дії, тоді як у довгостроковій сильнішим стає жаль про бездіяльність [7].

Принципово важливим для нашого дослідження є концептуальне розмежування рефлексії і румінації як якісно різних форм самоспрямованої уваги, запропоноване П. Д. Трапнеллом і Дж. Д. Кемпбелл [11]. Автори розробили опитувальник RRQ, що дозволяє диференціювати рефлексію як конструктивний самоаналіз, мотивований епістемічною цікавістю, та румінацію як нав'язливе повернення до негативних думок, мотивоване загрозами та втратами. Ця концептуалізація отримала підтвердження у численних дослідженнях: С. Нолен-Хоексема виявила тісний зв'язок румінації з депресивними станами [8], а Е. Воткінс і Г. Робертс розкрили механізм її впливу на підтримання негативного афекту [12]. Проте у науковій літературі бракує досліджень, що безпосередньо спрямовані на з'ясування ролі рефлексії та румінації саме у процесі усвідомлення відхилення життєвих альтернатив.

Мета дослідження полягає у встановленні ролі рефлексії та румінації у процесі усвідомлення відхилення життєвих альтернатив дорослими людьми через аналіз їхнього зв'язку з переживанням жалю, психологічним благополуччям та виявлення типових патернів усвідомлення.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження здійснювалося з використанням комплексу кількісних та якісних методів. У дослідженні взяли участь 32 дорослі респонденти віком від 23 до 45 років ($M=32,6$), що відповідає періоду ранньої та середньої дорослості. Застосовано стандартизовані психодіагностичні методики: опитувальник румінації та рефлексії П.Д. Трапнелла та Дж.Д. Кемпбелл (RRQ), що диференціює два типи самоспрямованої уваги; шкалу переживання жалю Б. Шварца (Regret Scale), що містить п'ять тверджень для оцінки загальної схильності до жалю; шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (GSE), що вимірює переконаність особистості у власній здатності справлятися зі складними ситуаціями; шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф у версії з 42 твердженнями, що оцінює шість вимірів повноцінного функціонування особистості – автономність, контроль над середовищем, особистісне зростання, позитивні стосунки, мета в житті та прийняття себе. Додатково використано авторську анкету з питань відкритого та закритого типу щодо досвіду усвідомлення значущих життєвих виборів.

Для обробки даних застосовано описову статистику, кореляційний аналіз Пірсона, груповий порівняльний аналіз та частотний аналіз. Якісні дані з відкритих питань анкети опрацьовано методами контент-аналізу та тематичного кодування. Такий комплексний підхід дозволив отримати багатовимірне уявлення про досліджуваний феномен через поєднання статистичних закономірностей з глибинним розумінням індивідуального досвіду респондентів.

Описова статистика засвідчила, що у вибірці рівень румінації становив у середньому 3,07 балів за п'ятибальною шкалою зі стандартним відхиленням 0,60, тоді як рефлексія характеризувалася дещо вищим середнім значенням 3,29 балів та меншою варіативністю ($SD=0,40$). Це свідчить про те, що у досліджуваній групі конструктивний самоаналіз дещо переважає над нав'язливим обмірковуванням негативних думок. Переживання жалю виявило середній рівень інтенсивності з показником 3,71 балів за семибальною шкалою, проте з великою індивідуальною варіативністю ($SD=1,13$), що робить цей показник особливо придатним для групового аналізу. Самоефективність респондентів характеризувалася помірно високим рівнем із середнім значенням 30,00 балів при максимально

можливих сорока. Загальний показник психологічного благополуччя становив 171,09 балів з відносно невеликим розкидом ($SD=7,11$).

Кореляційний аналіз виявив тенденції у теоретично прогнозованому напрямку. Румінація демонструє позитивний зв'язок з переживанням жалю ($r=0,34$), що наближається до рівня статистичної значущості. Рефлексія, навпаки, виявляє негативний зв'язок з жалем ($r=-0,28$), що узгоджується з її конструктивною природою. Зв'язок самоефективності з переживанням жалю є практично відсутнім ($r=-0,08$), що вказує на відсутність прямого лінійного впливу між цими змінними у досліджуваній вибірці.

Особливо цінним виявився аналіз зв'язків румінації з окремими вимірами психологічного благополуччя. Встановлено статистично значущий негативний зв'язок румінації з автономністю особистості ($r=-0,57$, $p<0,01$), що є вагомим результатом даного дослідження. Це означає, що особи з вищим рівнем нав'язливого самоаналізу демонструють нижчу здатність діяти відповідно до власних цінностей незалежно від думки оточення та оцінювати себе за внутрішніми стандартами. Також виявлено значущий негативний зв'язок румінації з прийняттям себе ($r=-0,38$, $p<0,05$): особи зі схильністю до нав'язливого повернення до болісних думок гірше приймають себе та демонструють менш позитивне ставлення до власної особистості. Натомість самоефективність виявила позитивний зв'язок з автономністю ($r=0,36$, $p<0,05$), що підтверджує її роль як особистісного ресурсу. Також встановлено значущий зв'язок між оцінкою уявного покращення стану від зміни вибору та рівнем жалю ($r=0,41$, $p<0,05$), що підтверджує механізм контрфактичного мислення: чим привабливішою здається альтернатива, тим інтенсивніше переживання втраченої можливості.

Для поглибленого аналізу ролі рефлексії та румінації респондентів було розподілено на три групи за рівнем переживання жалю методом терцилів. Перша група з низьким рівнем жалю ($n=11$) характеризувалася середнім показником 2,45 балів, друга група з середнім рівнем ($n=11$) мала середнє значення 3,76 балів, третя група з високим рівнем ($n=10$) демонструвала середній показник 5,02 балів. Груповий порівняльний аналіз виявив чіткі та системні закономірності у динаміці показників рефлексії та румінації.

Рівень румінації демонструє послідовне монотонне зростання від групи з низьким жалем до групи з високим: від 2,77 балів через 3,17 балів до 3,30 балів. Загальна різниця становить +0,53 балів або приблизно 19 % від початкового значення, що може свідчити про поступову стабільну тенденцію. Така рівномірна прогресія свідчить про стабільну тенденцію. Натомість рефлексія виявляє протилежну динаміку з послідовним спаданням: від 3,40 балів у групі низького жалю через 3,30 балів у середній групі до 3,15 балів у групі високого жалю. Загальна різниця становить -0,25 балів або приблизно 7 %. Ця протилежна спрямованість динаміки румінації та рефлексії наочно підтверджує їхню якісну відмінність та різноспрямований вплив на емоційні наслідки усвідомлення відхилених альтернатив.

Для уточнення зв'язку між румінацією та жалем було проведено частотний аналіз – підрахунок кількості осіб з різними рівнями румінації в кожній групі жалю. Рівні румінації визначено також методом терцилів: низька (до 2,91 балу, $n=10$), середня (2,91–3,36 балу, $n=10$), висока (від 3,36 балу, $n=12$). Частотний аналіз виявився найбільш показовим результатом усього дослідження. Закономірність є чіткою і послідовною. По-перше, у групі з низьким рівнем жалю більше ніж половина (55 %) мають низьку румінацію, і лише 9 % – високу. По-друге, і це є ключовим спостереженням: жоден респондент з низькою румінацією не потрапив до групи високого жалю (0 %). Це означає, що низька схильність до нав'язливого самоаналізу є своєрідним «захисним чинником» від інтенсивного переживання жалю. По-третє, у групах із середнім та високим жалем переважають особи з середньою і високою румінацією (55 % і 50 % відповідно). Разом ці закономірності свідчать про системний зв'язок між румінацією та переживанням жалю.

Контент-аналіз відкритих відповідей дозволив виявити три характерні патерни усвідомлення відхилення життєвих альтернатив. Перший патерн – конструктивна інтеграція. Він характеризується здатністю переосмислити відхилену альтернативу не як безповоротну втрату, а як частину власного шляху, що відкрила нові можливості. Респонденти формулюють висновки типу: «я зрозуміла краще свої цінності і місце де хочу жити», «мій вибір зробив мене самостійним раніше ніж усіх інших», «відкрилась інакша сфера», «тепер я більше довіряю своїм переживанням». Цей патерн асоціюється з нижчим жалем і вищою рефлексією.

Другий виявлений патерн – активне переосмислення через жаль. Він передбачає трансформацію жалю у конкретні висновки та нові стратегії поведінки. Характерні відповіді: «це болісний

досвід, але він навчив мене не ігнорувати тривожні сигнали і більше довіряти своїм відчуттям», «навчилась цінувати час з живими рідними і виділяти час щоб приїжджати до них просто так», «навчилась жити на межі і не впадати в депресію, змінився мій світогляд». Спільним для цього патерну є те, що жаль виконує свою адаптивну функцію – функцію навчання і мотивації до змін – і не перетворюється на хронічну румінацію.

Третій патерн – нерозв'язаний жаль. Він характеризується фіксацією на втраті без здатності знайти конструктивний сенс. Відповіді цієї групи або містять емоційно насичений опис того що не відбулось без окреслення висновків, або демонструють формальне примирення без справжньої інтеграції досвіду: «більше змирився та й все», «жалью, що не купила житло». У кількісному вимірі цей патерн асоціюється з найвищими показниками румінації та жалю.

Особливо інформативним виявилось запитання анкети про готовність діяти інакше за можливості повернути час. Найвищі показники як жалю ($M=4,02$), так і румінації ($M=3,36$) демонструють респонденти, які відповіли «важко відповісти» (31 % вибірки). Цей стан невирішеної амбівалентності є психологічним проявом незавершеного процесу усвідомлення: особистість повертається до питання нав'язливо, не знаходячи завершення. Якісний аналіз дозволяє зрозуміти психологічну природу цього феномену: амбівалентна позиція означає, що людина не може ані прийняти своє рішення, ані відкинути його – вона застрягає між двома полюсами без можливості завершити осмислення. Натомість ті, хто чітко визначився («не змінив би»), демонструють найнижчий жаль ($M=3,20$) та найвищу рефлексію ($M=3,46$) – завершеність позиції щодо свого вибору є психологічно захисною.

Груповий аналіз за ступенем самостійності відхилення виявив чітку закономірність. Вимушене відхилення (оцінки 1–2, $n=10$) пов'язане з найвищим рівнем жалю ($M=3,92$) та румінації ($M=3,26$). Свідоме відхилення (оцінки 4–5, $n=18$) відповідає найнижчому жалю ($M=3,57$), найнижчій румінації ($M=2,95$) та найвищій самоефективності ($M=31,11$). Вимушені вибори переживаються болісніше, оскільки людина відчуває себе об'єктом обставин.

Водночас якісний аналіз виявив ключову закономірність: характер усвідомлення відхилення визначається не стільки об'єктивними умовами вибору, скільки суб'єктивним відчуттям авторства рішення. Порівняння пар респондентів з однаковими обставинами (вимушена еміграція, кар'єрний вибір), але різним усвідомленням, засвідчило: особи, що сприймають себе суб'єктами рішення, демонструють конструктивну інтеграцію; ті, хто почувається об'єктом обставин, – нерозв'язаний жаль та амбівалентність. Це положення є ключовим для розуміння теми усвідомлення саме відхилення, а не відхилення альтернатив: об'єктом аналізу є динамічний процес переосмислення акту відмови від варіанту, і саме суб'єктність у цьому акті визначає подальший характер його усвідомлення. Також, 44 % респондентів ($n=14$) зазначили вплив воєнного контексту на переосмислення минулих виборів. Тематичне кодування виявило чотири типи впливу. Низхідне контрфактичне мислення, тобто порівняння з гіршою альтернативою, підвищує задоволеність вибором. Знецінення попередніх альтернатив, загострення жалю через усвідомлення цінності часу. І останнє, трансформація статусу альтернативи, тобто зміна суб'єктивного сприйняття рішення з добровільного на вимушене. Переважна більшість респондентів (87 %) знайшла певний корисний досвід в усвідомленні відхиленої альтернативи, що свідчить про переважання адаптивного потенціалу.

Висновки. Емпірично підтверджено протилежний характер впливу румінації та рефлексії на процес усвідомлення відхилення життєвих альтернатив. Груповий аналіз виявив монотонне зростання румінації від групи низького до високого жалю (приріст 19 %) та протилежну динаміку рефлексії (зниження 7 %). Частотний аналіз засвідчив, що низька румінація є захисним чинником: жоден респондент з низькою румінацією не потрапив до групи високого жалю. Румінація як нав'язлива форма самоспрямованої уваги підсилює переживання жалю та знижує автономність і прийняття себе. Рефлексія як конструктивний самоаналіз сприяє зниженню жалю та інтеграції досвіду.

Встановлено три характерні патерни усвідомлення: конструктивну інтеграцію досвіду, активне переосмислення через жаль та нерозв'язаний жаль. Доведено, що стан невирішеної амбівалентності щодо прийнятого рішення супроводжується найвищими показниками жалю та румінації.

Ключовим результатом є доведення того, що визначальним чинником характеру усвідомлення є суб'єктне відчуття авторства власного рішення, а не об'єктивні обставини вибору. Цей висновок має практичне значення для психологічного консультування: фокус роботи має спрямовуватися на відновлення відчуття суб'єктності у прийнятті рішень, зниження румінації через розвиток навичок переривання нав'язливих думок, розвиток конструктивної рефлексії та допомогу у завершенні незакритих процесів усвідомлення через роботу з амбівалентністю.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення вікової специфіки усвідомлення відхилення альтернатив на більш диференційованих вибірках, дослідження гендерних відмінностей у схильності до румінації, лонгітюдне вивчення довгострокових наслідків воєнного контексту для процесів переосмислення життєвих виборів, а також розширення вибірки для підтвердження виявлених тенденцій на рівні статистичної значущості.

Література

1. Аршава І. Ф., Філіпчева А. А., Філіпчев В. В. Психологічні особливості відхилення життєвих альтернатив особистістю. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Психологія*. 2012. № 18. С. 3–11.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
3. Михайлова О. І. Особливості усвідомлення зрілою особистістю відхилення життєвих альтернатив : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 232 с. URL: <https://enpuirb.ndu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e7f4dad3-3720-46e9-9dca-0c8864486872/content>
4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
5. Чепелева Н. В., Зазимко О. В., Шиловська О. М. Наративні практики самопроєктування : методичні рекомендації / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 44 с. С. 5–18. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717134/>
6. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*. 1979. Vol. 47(2). P. 263–292. DOI: <https://doi.org/10.2307/1914185>
7. Gilovich T., Medvec V. H. The experience of regret: What, when, and why. *Psychological Review*. 1995. Vol. 102(2). P. 379–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.379>
8. Nolen-Hoeksema S. The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*. 2000. Vol. 109(3). P. 504–511. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504>
9. Roese N. J. Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121(1). P. 133–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.133>
10. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
11. Trapnell P. D., Campbell J. D. Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76(2). P. 284–304. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284>
12. Watkins E. R., Roberts H. Reflecting on rumination: Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behaviour Research and Therapy*. 2020. Vol. 127. Article 103573. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103573>
13. Zeelenberg M., Pieters R. A theory of regret regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*. 2007. Vol. 17(1). P. 3–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1701_3



УДК 373.3.091.31:37.013.42

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Чередніченко Неля, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 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 порушується проблема формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів початкової освіти в умовах сучасного освітнього простору. Окреслено шляхи формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів початкової освіти, як от: різнобічне знання особистості учня, його психофізіологічних особливостей та можливостей;

організація диференційованого навчання, що передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір прийомів і засобів навчання відповідно до типологічних особливостей молодших школярів; акцентування на розвиток конкретних особистісних здібностей та індивідуального потенціалу школяра як орієнтир для ведення ним освітньої діяльності з кожного навчального предмета; консультативна допомога вчителя у вибудовуванні учнем власної освітньої програми та визначенні індивідуального темпу її опанування.

Ключові слова: освітнє середовище, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, здобувач початкової освіти, вчитель початкових класів.

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на потреби конкретної дитини, її здібності, інтереси та темп розвитку. Сьогодні школа покликана не лише передавати учням певний обсяг знань, а й створювати умови для розкриття їхнього особистісного потенціалу, формування самостійності, творчості та вміння навчатися протягом життя. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема побудови індивідуальної освітньої траєкторії молодших школярів [7].

Індивідуальна освітня траєкторія є одним із ключових напрямів розвитку сучасної української освіти. Її впровадження передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини, створення комфортного освітнього середовища та добір таких форм і методів навчання, які сприятимуть ефективному розвитку кожного учня. У Законі України «Про освіту» індивідуальна освітня траєкторія визначається як персональний шлях реалізації потенціалу здобувача освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації та життєвого досвіду [1; 2].

У педагогічній практиці індивідуальна освітня траєкторія розглядається як цілеспрямований процес організації навчальної діяльності, який дозволяє дитині навчатися відповідно до власних можливостей і темпу розвитку. Вона реалізується через індивідуальну програму розвитку, індивідуальний навчальний план, систему педагогічної підтримки та співпрацю вчителя, батьків і фахівців психолого-педагогічного супроводу.

В умовах швидких суспільних змін, розвитку цифрових технологій та оновлення змісту освіти особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації навчання. Сучасний учень уже не може розглядатися лише як об'єкт педагогічного впливу. Він стає активним учасником освітнього процесу, здатним робити вибір, визначати власні освітні цілі та брати участь у побудові власного освітнього маршруту. Саме тому сьогодні особлива увага приділяється створенню умов для особистісного розвитку кожної дитини [7].

О. Савченко наголошувала, що сучасні діти живуть у принципово іншому інформаційному середовищі, ніж попередні покоління, а тому школа має змінювати підходи до організації навчання. Науковиця підкреслювала важливість розвитку в молодших школярів умінь вчитися, формування мотивації до навчання, пізнавальної активності та самостійності. Водночас значну роль у цьому процесі відіграють професійна майстерність учителя, підтримка родини та сприятливе освітнє середовище [6].

Проблема індивідуалізації навчання привертає увагу багатьох сучасних дослідників. Так, Г. Терещук розглядає індивідуальний підхід як основу організації освітнього процесу, у межах якого дитина виступає активним суб'єктом навчання. У такій моделі змінюється й роль учителя: він не лише передає знання, а й допомагає учневі визначати власні освітні потреби, підтримує його розвиток та створює умови для самореалізації [7].

Головне завдання індивідуальної освітньої траєкторії полягає у врахуванні індивідуальних особливостей кожного школяра. Кожна дитина має різні здібності, рівень підготовки, темп засвоєння знань, інтереси та особливості сприйняття інформації. Саме тому однакові методи навчання не завжди забезпечують однакові результати. Індивідуалізація освітнього процесу дозволяє створити умови, за яких кожен учень може максимально реалізувати власний потенціал.

Проблема формування індивідуальної освітньої траєкторії є предметом наукових досліджень як українських, так і зарубіжних учених. Теоретичні та практичні аспекти цього питання висвітлювали А. Жук Н. Куриш, М. Лавренова, Н. Лалак, Г. Мікєрова, Т. Молнар, О. Савченко, Л. Фенчак та інші дослідники. У своїх працях вони підкреслювали, що індивідуальна освітня траєкторія сприяє розвитку пізнавальних, творчих, комунікативних та особистісних здібностей дитини [3; 4; 5].

Мета статті – визначити ефективні способи формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів початкової школи в умовах сучасного освітнього простору.

Сьогодні в педагогічному середовищі активно використовуються поняття «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальний навчальний план», «індивідуальна програма розвитку». Усі вони відображають прагнення сучасної освіти забезпечити особистісно орієнтований підхід до навчання та розвитку дитини [7].

Особливу увагу в сучасній педагогіці привертає хьютагогіка – підхід, орієнтований на самостійне навчання та розвиток здатності учня керувати власною освітньою діяльністю. Основою хьютагогіки є ідея про те, що дитина повинна не лише засвоювати навчальний матеріал, а й навчатися організовувати власне навчання, приймати рішення, оцінювати результати своєї діяльності та визначати подальші освітні цілі. У такій моделі роль учителя полягає у підтримці та фасилітації освітнього процесу.

У науковій літературі існують різні підходи до трактування поняття «індивідуальна освітня траєкторія». Одні дослідники розглядають її як педагогічну технологію, інші – як спосіб організації змісту навчання або інструмент реалізації особистісно орієнтованого підходу. Незалежно від трактування, спільним залишається розуміння того, що індивідуальна освітня траєкторія забезпечує можливість врахування потреб і можливостей кожної дитини [7].

Важливим кроком у розвитку індивідуалізації навчання стало законодавче закріплення права учнів на індивідуальну освітню траєкторію в Законі України «Про освіту». У документі зазначено, що учень має право обирати форми здобуття освіти, темп навчання, навчальні предмети, методи та засоби навчання відповідно до власних освітніх потреб.

Практична реалізація індивідуальної освітньої траєкторії залежить від можливостей закладу освіти, професійної компетентності педагогів та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Індивідуальний навчальний план розробляється педагогами у взаємодії з учнем та його батьками, погоджується педагогічною радою та затверджується керівником закладу освіти.

На відміну від традиційної моделі навчання, де всі учні працюють за єдиною програмою та однаковим темпом, індивідуальна освітня траєкторія передбачає орієнтацію на особисті освітні цілі дитини. Це дозволяє визначати оптимальний рівень навчального навантаження, добирати відповідні методи навчання та створювати умови для комфортного розвитку учня.

Процес реалізації індивідуальної освітньої траєкторії відбувається поетапно. Насамперед у закладі освіти має бути створене освітнє середовище, яке сприятиме розвитку інтересів та здібностей школярів. Важливим етапом є формування мотивації до навчання та активізація пізнавальної діяльності учнів.

Не менш важливою є діагностика індивідуальних особливостей дитини, її здібностей, нахилів та інтересів. Результати такого дослідження дозволяють визначити оптимальні способи організації навчання та скласти індивідуальний освітній маршрут.

Наступним етапом є розроблення індивідуальної програми розвитку та добір технологій її реалізації. Особливу увагу при цьому необхідно приділяти створенню ситуації успіху, підтримці навчальної мотивації та розвитку самостійності учня.

Важливим компонентом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є оцінювання її ефективності. Йдеться не лише про рівень навчальних досягнень школяра, а й про розвиток ключових компетентностей, здатності до самостійного навчання, комунікації та самореалізації.

Сучасна школа поступово відходить від орієнтації на «середнього учня». М. Хорн підкреслював, що відсутність індивідуального підходу призводить до появи прогалів у знаннях учнів. Саме тому використання цифрових технологій, змішаного навчання та інтерактивних платформ відкриває нові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій [7].

Кожна дитина має власні психофізіологічні особливості, індивідуальний темп роботи, різний рівень пізнавальної активності та навчальної мотивації. Надмірне навчальне навантаження або неврахування індивідуальних особливостей може негативно впливати не лише на успішність, а й на емоційний стан та здоров'я молодших школярів. Тому індивідуальний підхід є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини.

Педагогіка індивідуального підходу передбачає не зміну змісту освіти для окремого учня, а добір таких форм, методів і засобів навчання, які відповідають його можливостям та забезпечують ефективний розвиток особистості.

Одним із найефективніших способів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є диференційоване навчання. Воно передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням рівня підготовки, здібностей та інтересів учнів.

У практиці початкової школи диференціація часто реалізується через групову форму роботи. Учнів об'єднують у групи відповідно до їхніх навчальних можливостей та рівня сформованості пізнавальних умінь. Такий підхід дозволяє добирати завдання різного рівня складності, забезпечувати підтримку дітям, які мають труднощі в навчанні, та створювати умови для розвитку здібностей сильніших учнів.

Для учнів із низьким рівнем підготовки диференційоване навчання допомагає усунути прогалини у знаннях і підвищити впевненість у власних силах. Для дітей із високим рівнем навчальних досягнень воно створює можливості для поглиблення знань, розвитку творчості та дослідницьких умінь.

Ефективне формування індивідуальної освітньої траєкторії потребує оновлення підходів до організації освітнього процесу, удосконалення навчальних програм, системи оцінювання та методичного забезпечення. Учень повинен мати можливість визначати власні освітні цілі, обирати темп навчання, використовувати найбільш комфортні способи роботи та аналізувати результати власної діяльності [7].

Отже, індивідуальна освітня траєкторія є важливим інструментом реалізації особистісно орієнтованого навчання в початковій школі. Її впровадження сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності, творчих здібностей та формуванню ключових компетентностей молодших школярів. Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов ефективного формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів початкової школи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Література

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.11.2025).
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).
3. Куриш Н. К. Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2019. № 9(21), December. С. 24.
4. Лавренова М.В. Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики / М.В. Лавренова, Н.В. Лалак, Т.І. Молнар, Л.М. Фенчак. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2021. Вип. 35. С. 130–138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2021_35_16. (дата звернення: 20.01.2026).
5. Мікєрова Г. Ж., Жук А. С. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії навчання. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 11-1.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2 вид., К.: Богданова А. М., 2009. 226 с.
7. <https://vseosvita.ua/library/stattia-pro-realizatsiiu-individualnoi-osvitnoi-traiektorii-zdobuvachiv-osvity-vidokremlyenykh-strukturnykh-pidrozdiliv-711756.html> (дата звернення: 18.02.2026).



УДК 159.944.4:091.322

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ПРОСТОРУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Чернєцова Наталія, 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 здійснено теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування безпечного простору в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Розкрито специфіку впливу воєнних викликів на освітній процес і психоемоційний стан дітей дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність інтеграції фізичної та психологічної безпеки як єдиного контуру захисту дитини. Визначено роль вихователя як референтного дорослого,

який забезпечує стабільність і емоційну підтримку в кризових умовах. Проаналізовано ефективні педагогічні технології стабілізації емоційного стану дітей, зокрема рутинізацію освітнього процесу, використання арттерапевтичних ігрових практик та принципів інформаційної гігієни. Окреслено значення моніторингу психологічного добробуту вихованців як складової безпечного освітнього середовища. Доведено, що комплексна реалізація визначених умов сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття захищеності та забезпечує гармонійний розвиток дитини навіть у кризових умовах.

Ключові слова: безпечний освітній простір, дошкільна освіта, воєнний стан, психологічна безпека, арт-терапія, ігрова діяльність, емоційна стабілізація.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні відбувається в умовах воєнного стану, що суттєво змінює характер освітнього середовища та впливає на психоемоційний стан дітей. Традиційно заклад дошкільної освіти розглядався як простір стабільності, безпеки та гармонійного розвитку, однак у сучасних умовах він функціонує в ситуації постійної невизначеності, ризику та зовнішнього напруження.

Вплив воєнних факторів, зокрема частих повітряних тривог, необхідності перебування в укриттях, змін у режимі дня та загального інформаційного фону, призводить до зростання рівня тривожності, страхів і емоційної нестабільності у дітей дошкільного віку. Це ускладнює процес їхньої адаптації, негативно впливає на пізнавальну активність і соціальну взаємодію.

У зв'язку з цим постає проблема забезпечення такого освітнього середовища, яке здатне не лише гарантувати фізичну безпеку, але й створювати умови для психологічного комфорту та емоційної стабільності дитини. Особливої актуальності набуває питання визначення ефективних психолого-педагогічних умов формування безпечного простору в закладах дошкільної освіти, що дозволяють мінімізувати негативний вплив кризових факторів та забезпечити гармонійний розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування безпечного освітнього середовища є однією з ключових у сучасній педагогічній та психологічній науці, що зумовлено зростанням ролі освіти як простору не лише навчання, а й розвитку особистості та збереження її психічного здоров'я. В. Байдик, Ю. Гопкало, І. Корнієнко та ін. розглядають безпечне освітнє середовище як інтегративне багатовимірне явище, що включає фізичний, психологічний, соціальний та інформаційний компоненти, взаємодія яких визначає рівень захищеності та благополуччя учасників освітнього процесу [1, с. 18].

У сучасному науковому дискурсі особлива увага приділяється саме психологічній безпеці як базовій складовій освітнього середовища. Зокрема, у праці В. Байдик, Н. Лунченко та їхніх колег підкреслюється, що психологічна безпека визначає характер міжособистісних взаємин, рівень довіри, підтримки та прийняття в освітньому колективі, а також виступає умовою гармонійного розвитку особистості дитини [1, с. 19–22]. Подібні підходи відображені й у дослідженнях О. Кулешової, де доведено, що психологічно безпечне середовище безпосередньо впливає на результати навчання, мотивацію та загальне психічне благополуччя здобувачів освіти [10, с. 89–91].

Психологічні аспекти безпеки освітнього середовища детально розкриті у працях З. Ковальчук та Л. Пілецької, які розглядають психологічну безпеку як стан, що забезпечує відсутність психотравмуючих факторів і сприяє задоволенню базових потреб особистості, зокрема потреби в безпеці, прийнятті та самореалізації [8, с. 9–11]. Дослідники наголошують на тісному взаємозв'язку між рівнем психологічної безпеки та здатністю дитини до адаптації в умовах стресу, що є особливо актуальним у кризових ситуаціях.

Окремий напрям досліджень присвячено питанням організації безпечного освітнього середовища саме в закладах дошкільної освіти. Зокрема, Н. Вікторчук визначає безпечне освітнє середовище як систему умов, що забезпечують захист життя, здоров'я та психологічного благополуччя дітей, а також підкреслює важливість професійної підготовки педагогів до створення такого середовища [4, с. 45–47].

У сучасних дослідженнях також активно розробляється проблема безпеки освітнього середовища в умовах криз і соціальних потрясінь. Зокрема, Н. Науменко зазначає, що сучасні соціальні виклики, включаючи воєнні події, зумовлюють необхідність переосмислення підходів до забезпечення безпеки на індивідуальному та інституційному рівнях [12, с. 120–123]. У цьому контексті

безпека освітнього середовища розглядається не лише як умова функціонування закладу освіти, а як стратегічний ресурс збереження психічного здоров'я та життєстійкості особистості.

Особливого значення проблема набуває в умовах воєнного стану, що знайшло відображення у працях О. Косенчук та О. Стягунова, які аналізують специфіку організації освітнього простору в кризових умовах. Дослідники підкреслюють, що в умовах війни освітнє середовище має виконувати не лише освітню, а й терапевтичну функцію, забезпечуючи дітям емоційну підтримку та стабілізацію психоемоційного стану [9, с. 90–95]. Подібної позиції дотримуються й інші науковці, які наголошують, що діти в умовах війни перебувають у стані хронічного стресу, що потребує системної психологічної підтримки та адаптації освітнього процесу.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на ролі психологічної підтримки як складової безпечного освітнього середовища. Зокрема, Л. Московець та Л. Жданюк визначають психологічну підтримку як систему цілеспрямованих дій, спрямованих на збереження ментального здоров'я, відновлення емоційної рівноваги та підвищення адаптаційних можливостей особистості [11, с. 34–35]. У межах цього підходу підкреслюється важливість комплексності, багаторівневості та інтегрованості заходів підтримки, що реалізуються в освітньому середовищі.

Попри значну кількість наукових праць, слід зазначити, що більшість досліджень висвітлюють окремі аспекти проблеми – або загальні питання безпеки освітнього середовища, або психологічні механізми підтримки дітей, або специфіку організації освітнього процесу в кризових умовах. Водночас питання цілісного визначення психолого-педагогічних умов формування безпечного простору саме в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану залишається недостатньо систематизованим. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного узагальнення та обґрунтування ефективних підходів до створення безпечного освітнього середовища, яке поєднує фізичну захищеність, психологічний комфорт і стабільність розвитку дитини.

Мета дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування безпечного простору в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану та визначення ефективних підходів до забезпечення психологічного благополуччя дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Виклики воєнного стану суттєво трансформують освітній простір закладів дошкільної освіти, змінюючи не лише організаційні параметри його функціонування, але й глибинні психологічні характеристики середовища, у якому перебуває дитина. Освітній процес втрачає ознаки стабільності та передбачуваності, натомість набуває рис динамічності, фрагментарності та постійної адаптації до зовнішніх загроз. Часті сигнали повітряної тривоги, необхідність переривання занять і переміщення до укриттів, обмеження звичних форм взаємодії, інформаційний тиск і загальна атмосфера соціальної напруженості формують у дітей дошкільного віку стан хронічного стресу. Як зазначають О. Косенчук та О. Стягунов, такі умови призводять до порушення емоційної рівноваги, зниження адаптаційних можливостей і зміни поведінкових реакцій дітей [9, с. 90–92]. У дошкільному віці, коли механізми саморегуляції ще не сформовані належним чином, вплив стресогенних факторів проявляється особливо гостро, що може виражатися як у підвищеній імпульсивності та агресивності, так і в замкненості, тривожності або униканні соціальної взаємодії.

У цьому контексті заклад дошкільної освіти набуває нової функції – не лише освітньої, а й стабілізуючої та компенсаторної, спрямованої на відновлення відчуття безпеки та впорядкованості світу дитини. Саме тому формування безпечного простору в умовах воєнного стану слід розглядати як комплексний процес, що передбачає інтеграцію фізичної та психологічної безпеки. Фізична безпека є базовою умовою функціонування освітнього середовища і включає забезпечення захисту життя та здоров'я дітей через організацію укриттів, дотримання норм безпеки та виконання вимог нормативно-правових документів [6; 7]. Водночас, як підкреслюють дослідники, навіть за наявності належних умов фізичного захисту дитина може переживати стан тривоги та небезпеки, якщо не забезпечено психологічний комфорт і підтримку. Саме тому психологічна безпека виступає ключовим компонентом, який визначає суб'єктивне відчуття захищеності, довіри та емоційної стабільності.

Психологічна безпека освітнього середовища формується через систему міжособистісних взаємин, характер комунікації, рівень підтримки та прийняття дитини. Як зазначають В. Байдик та ін., вона є основою позитивного емоційного клімату та передумовою гармонійного розвитку особистості [1, с. 18–22]. У цьому контексті особливої значущості набуває створення атмосфери «передбачуваного світу», яка забезпечує дитині відчуття стабільності та контролю навіть у ситуації зовнішньої невизначеності. Передбачуваність досягається через чітку структурованість освітнього процесу,

сталість режимних моментів, послідовність дій педагога та зрозумілі правила поведінки. Така організація середовища сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню довіри до дорослих і розвитку базового відчуття безпеки.

Визначальну роль у формуванні психологічно безпечного простору відіграє вихователь як референтний дорослий. У кризових умовах саме педагог стає для дитини основним джерелом стабільності, підтримки та емоційного орієнтуру. Дитина сприймає реакції дорослого як модель для інтерпретації подій, тому емоційний стан вихователя безпосередньо впливає на стан дітей. Як підкреслює Н. Вікторчук, професійна готовність педагога до роботи в умовах стресу, його здатність зберігати емоційну рівновагу та забезпечувати підтримку є ключовими чинниками ефективності освітнього середовища [4, с. 45–47]. Стабільність поведінки вихователя, послідовність його дій, спокійна реакція на кризові ситуації формують у дітей відчуття передбачуваності та захищеності. У цьому контексті педагог виступає своєрідним «психологічним регулятором» середовища, який допомагає дітям адаптуватися до складних умов.

Ефективність формування безпечного простору значною мірою залежить від використання педагогічних технологій, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дітей. Одним із ключових механізмів є впровадження рутин і ритуалів, які створюють відчуття впорядкованості та передбачуваності освітнього процесу. Як зазначають В. Байдик, Ю. Гопкало, І. Корнієнко та ін. регулярність, повторюваність і сталість дій дозволяють дитині орієнтуватися в подіях, знижують рівень тривожності та сприяють формуванню відчуття контролю над ситуацією [1, с. 20]. Особливої актуальності це набуває в умовах частих переривань освітнього процесу, коли саме рутинні елементи стають стабілізуючим фактором.

Важливим засобом емоційної стабілізації виступають арт-терапевтичні та ігрові практики, які дозволяють дітям безпечно виражати свої емоції та опрацьовувати переживання. Арт-терапія, за даними І. Городиської, сприяє зниженню рівня внутрішньої напруги, розвитку творчого самовираження та формуванню позитивного емоційного стану [5, с. 58–60]. Водночас ігрова діяльність як провідний вид діяльності дошкільників забезпечує природний механізм опрацювання досвіду, дозволяючи моделювати ситуації, відтворювати переживання та формувати конструктивні моделі поведінки [2, с. 648; 3, с. 11]. В умовах перебування в укритті особливо ефективними є короткі стабілізуючі вправи, спрямовані на зниження рівня напруження, відновлення емоційної рівноваги та переключення уваги дітей.

Не менш важливим аспектом є інформаційна гігієна, яка передбачає правильну організацію комунікації з дітьми щодо подій війни. У дошкільному віці діти не здатні критично оцінювати інформацію, тому надмірна або некоректно подана інформація може посилювати тривожність і страх. У зв'язку з цим важливо подавати інформацію у доступній, простій і зрозумілій формі, уникати надмірної деталізації та емоційного навантаження, а також акцентувати увагу на безпеці та підтримці з боку дорослих. Такий підхід сприяє формуванню довіри та зменшенню рівня тривожності.

Суттєвим компонентом формування безпечного простору є моніторинг психологічного добробуту дітей, який передбачає систематичне спостереження за їхнім емоційним станом, поведінкою та рівнем адаптації. Як зазначають З. Ковальчук та Л. Пілецька, психологічна безпека безпосередньо пов'язана зі станом психічного здоров'я дитини, що потребує постійної уваги та оцінювання [8, с. 9–11]. Своєчасне виявлення ознак тривожності, страхів або деструктивної поведінки дозволяє коригувати педагогічні впливи, адаптувати освітній процес і забезпечувати індивідуальну підтримку кожної дитини. У цьому контексті важливою є також взаємодія педагогів з батьками, що забезпечує узгодженість підходів до підтримки дитини та сприяє формуванню єдиного безпечного простору розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що формування безпечного простору в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану є складним багаторівневим процесом, який охоплює фізичну, психологічну, соціальну та інформаційну складові. У сучасних кризових умовах особливої значущості набуває саме психологічна безпека як основа емоційного благополуччя дитини та передумова її гармонійного розвитку.

Доведено, що воєнний стан суттєво підвищує рівень емоційного напруження у дітей дошкільного віку, що проявляється у тривожності, страхах і можливих деструктивних поведінкових реакціях. У зв'язку з цим заклад дошкільної освіти виконує не лише освітню, а й стабілізуючу та компенсаторну функцію, забезпечуючи дитині відчуття безпеки, передбачуваності та підтримки.

Важливим чинником формування безпечного простору є роль вихователя як референтного дорослого, від емоційної стабільності та професійної готовності якого значною мірою залежить психологічний стан дітей. Ефективними засобами стабілізації психоемоційного стану дошкільників є

рутинізація освітнього процесу, використання ігрових та арт-терапевтичних технологій, а також дотримання принципів інформаційної гігієни. Окреме значення має системний моніторинг психологічного добробуту дітей як інструмент своєчасного виявлення ризиків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та впровадженням інноваційних моделей організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану, удосконаленням методик психологічної підтримки дітей дошкільного віку, а також вивченням ефективності взаємодії педагогів і батьків у процесі формування емоційної стійкості дітей у кризових умовах.

Література

1. Байдик В. В., Гопкало Ю. П., Корнієнко І. О., Лунченко Н. В., Луценко Ю. А., Мороз Р. А., Саврасов М. В. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / за наук. ред. Н. В. Лунченко. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.
2. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
3. Ващак О. О., Вільхова О. В. Використання сучасних технологій у здоров'язбережувальній діяльності вихователів ЗДО. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 10–14.
4. Вікторчук Н. В. Безпечне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник КОГПА ім. Тараса Шевченка*. 2023. № 17. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.5>
5. Городиська І. В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у ЗДО. *Педагогіка формування творчої особистості*. 2020. № 69. С. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.10>
6. Закон України «Про дошкільну освіту». 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
7. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічні аспекти формування психологічної безпеки особистості. 2022. С. 1–17. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/4504>
9. Косенчук О. Г., Стягунова О. О. Безпека освітнього простору ЗДО в умовах воєнного стану. *Духовність особистості*. 2023. № 1 (105). С. 90–101.
10. Кулешова О. П. Психологічно безпечне освітнє середовище як чинник розвитку особистості. *Наукові записки*. 2020. № 1. С. 88–92.
11. Московець Л. І., Жданюк Л. М. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в кризових умовах. *Вісник психології*. 2022. № 2. С. 33–37.
12. Науменко Н. В. Безпечне освітнє середовище як умова розвитку дитини в сучасних соціальних умовах. *Педагогічні науки*. 2021. № 97. С. 120–124.



УДК 159.923.2

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Чуйко Владислава, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти III курсу факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кресан О. Д.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті розглядається проблема розвитку особистості як багатовимірного й динамічного процесу, що формується у взаємодії біологічних, соціальних та психологічних чинників. Проаналізовано класичні й сучасні підходи до розуміння розвитку особистості, зокрема психодинамічний, гуманістичний, когнітивний та соціально-культурний. Особлива увага приділяється ролі самосвідомості, мотиваційної сфери та соціального середовища у процесі особистісного становлення. Обґрунтовано значення інтегративного підходу до вивчення розвитку особистості в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: розвиток особистості, становлення особистості, самосвідомість, соціалізація, мотивація, ідентичність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема розвитку особистості є однією з центральних у психології особистості, оскільки саме через призму особистісного розвитку розкривається специфіка становлення індивіда як активного суб'єкта життєдіяльності. У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються швидкими змінами, нестабільністю та зростанням вимог до адаптивності людини, питання розвитку особистості набуває особливої актуальності.

Розвиток особистості не зводиться лише до кількісних змін психічних властивостей, а є складним процесом якісних перетворень структури особистості, її цінностей, мотивацій, установок і форм поведінки. Це потребує системного наукового осмислення з урахуванням міждисциплінарних підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку особистості широко представлена в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. У класичній психоаналітичній традиції розвиток особистості розглядався крізь призму внутрішніх конфліктів та стадій психосексуального розвитку (З. Фройд) [2]. Е. Еріксон доповнив цей підхід, запропонувавши концепцію психосоціального розвитку, у якій центральним є формування ідентичності на різних етапах життєвого шляху [3].

У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) розвиток особистості пов'язується з процесами самореалізації, особистісного зростання та прагненням до автентичності [4; 5]. Представники когнітивного напрямку акцентують увагу на ролі пізнавальних структур і схем у формуванні особистісних характеристик [1]. Проте недостатньо дослідженими, на наш погляд, є сучасні напрямки та аспекти вивчення розвитку, а також чинники розвитку особистості.

Мета дослідження. Метою статті є теоретичний аналіз основних підходів до розуміння розвитку особистості в сучасній психології та визначення ключових чинників, що зумовлюють процес особистісного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток особистості в сучасній психології розглядається як складний, нелінійний та контекстуально зумовлений процес, що відбувається упродовж усього життєвого шляху людини. На відміну від традиційних підходів, які акцентували увагу переважно на вікових етапах або внутрішніх механізмах розвитку, сучасні дослідження підкреслюють динамічну взаємодію індивідуальних особливостей особистості з мінливим соціальним середовищем. Особистість формується не лише під впливом спадковості та виховання, а й у процесі активного конструювання власного життєвого досвіду.

Одним із провідних механізмів розвитку особистості є **соціалізація**, яка в умовах сучасного суспільства набуває нових форм. Якщо раніше основними агентами соціалізації були сім'я, школа та найближче соціальне оточення, то сьогодні дедалі більшого значення набувають цифрові середовища, соціальні мережі та віртуальні спільноти. Вони істотно впливають на формування ідентичності, системи цінностей, комунікативних навичок і способів самопрезентації особистості. Таким чином, розвиток особистості відбувається у просторі множинних соціальних ролей, що потребує високого рівня психологічної гнучкості та саморегуляції.

Важливу роль у процесі особистісного розвитку відіграє **самосвідомість**, яка забезпечує інтеграцію життєвого досвіду, усвідомлення власної унікальності та здатність до рефлексії. Самосвідомість виступає не лише результатом розвитку, а й його активним чинником, оскільки саме через усвідомлення власних цілей, мотивів і можливостей особистість здійснює свідомий вибір напрямів саморозвитку. У цьому контексті особливої значущості набуває розвиток рефлексивних здібностей, здатності до критичного мислення та усвідомленого прийняття рішень.

Мотиваційна сфера є ще одним ключовим компонентом розвитку особистості. У сучасних умовах спостерігається зміщення акценту з зовнішньо зумовлених мотивів (соціального схвалення, статусу) на внутрішні – самореалізацію, автономію, пошук сенсу життя. Це відповідає гуманістичним уявленням про особистість як активного суб'єкта власного розвитку. Водночас сучасні соціальні виклики, такі як нестабільність, інформаційне перевантаження та зростання рівня тривожності, можуть призводити до мотиваційних криз, що потребує розвитку адаптаційних ресурсів особистості. Наукова новизна даного дослідження полягає у розгляді розвитку особистості крізь призму впливу сучасних соціокультурних і цифрових чинників. Зокрема, можна виділити такі актуальні фактори, що істотно впливають на особистісне становлення: цифровізація життєвого простору, прискорення темпів життя, зростання соціальної невизначеності та трансформація традиційних життєвих сценаріїв. У цих умовах розвиток особистості все більше пов'язується зі здатністю до психологічної стійкості, самонавчання та гнучкої адаптації до змін.

Перспективним напрямом є також аналіз розвитку особистості в контексті майбутніх соціальних змін. Очікується, що зростатиме значення таких особистісних якостей, як відповідальність, емоційний інтелект, толерантність до невизначеності та здатність до міжкультурної взаємодії. Це вимагає перегляду традиційних моделей розвитку особистості та впровадження інтегративних підходів, які поєднують психологічні, соціальні та культурні аспекти розвитку. З метою узагальнення основних детермінант розвитку особистості в умовах сучасного суспільства доцільно виділити комплекс чинників, що взаємодіють між собою та визначають специфіку особистісного становлення (табл. 1).

«Таблиця 1.

Чинники розвитку особистості в умовах сучасності

Група чинників	Зміст чинника	Вплив на розвиток особистості
Біологічні	Генетичні особливості, тип нервової системи, фізіологічні ресурси	Визначають індивідуальні передумови розвитку, рівень енергетичних ресурсів, стресостійкість
Психологічні	Самосвідомість, мотивація, рефлексія, емоційний інтелект	Забезпечують здатність до саморегуляції, саморозвитку та усвідомленого життєвого вибору
Соціальні	Сім'я, освіта, професійне середовище, міжособистісні стосунки	Формують систему цінностей, соціальні ролі, навички комунікації та соціальної адаптації
Соціокультурні	Культура, норми, традиції, соціальні очікування	Впливають на формування ідентичності, світогляду та моделей поведінки
Цифрові	Соціальні мережі, цифрова комунікація, інформаційне середовище	Сприяють розширенню соціального досвіду, але можуть викликати фрагментацію ідентичності та інформаційне перевантаження
Екзистенційні	Пошук сенсу життя, життєві кризи, ціннісні вибори	Активізують процеси особистісного зростання, переосмислення життєвого шляху
Майбутні (прогностичні)	Невизначеність, швидкі соціальні зміни, глобалізація	Підвищують значущість гнучкості, психологічної стійкості та здатності до навчання протягом життя

Висновки. Отже, розвиток особистості є складним, багатофакторним процесом, що зумовлюється взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Аналіз теоретичних підходів засвідчує відсутність універсальної моделі розвитку особистості, що, водночас, відкриває широкі можливості для подальших наукових досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегративних моделей розвитку особистості, вивченні впливу цифрового середовища на особистісне становлення та дослідженні ресурсів саморозвитку в умовах психологічних криз.

Література

1. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
2. Freud, S. (2011). *The Ego and the Id*. London: W. W. Norton & Company.
3. Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
4. Maslow, A. H. (1999). *Toward a Psychology of Being*. New York: John Wiley & Sons.
5. Rogers, C. R. (2004). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.



УДК 159.9

«ВІДСУТНІЙ БАТЬКО» ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ДОНЬКУ

Чупахіна Марина, 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.

Не вбивай мене передчасно!
Глянути на світ – це так солодко!
Не змушуй мене бачити те,
що під землею.
Я ж перша тебе батьком назвала.
І ти мене – своєю першою дитиною.
Еврипід «Іфігенія в Авліді»

Переклад Андрія Содомори

В цьому міфі розкривається архетипна історія зради батька, котрий віддав свою доньку Іфігенію Богині Артеміді заради власних інтересів, зрадивши рідну кров і яка погодилась з цим і дала згоду на принесення себе в жертву. Чомусь майже у всій історії донька для батька не була цінною, скоріш була товарним обміном, бо належала до родини, головою якої був чоловік, а отже і батько. Але навіть в наш час існує припущення, що вся любов та емоційна турбота повинні бути лише від матері, що є помилкою.

Тому стаття присвячена аналізу психологічного впливу фізичної та емоційної депривації батьківської фігури та емоційної депривації батьківської фігури на розвиток особистості жінки. Питання впливу батьківської постаті на психологічний розвиток доньки є фундаментальним у контексті сучасної психології.

Дефіцит батьківської присутності – як фізичної, так і емоційної – виступає чинником дестабілізації процесу самоідентифікації жінки та формування її внутрішніх об'єктних репрезентацій. Теоретичною базою дослідження слугують концепції Л. Гібсон, щодо емоційності незрілості батьків, праці С. Шварц про феномен «відсутнього батька», а також підходи С. Форвард та Л. Леонард до аналізу токсичних стосунків та зцілення дитячих травм.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення наслідків «батьківського голоду»-стану, що виникає не лише через фізичну відсутність батька, а й через його емоційну недоступність, що безпосередньо впливає на встановлення жіночої ідентичності. Проблема полягає у внутрішньому конфлікті жінки, спричиненому дефіцитом батьківського схвалення. Це призводить до викривлення самосприйняття, формування негативних внутрішніх інтроектів та повторення деструктивних сценаріїв у дорослих стосунках.

Розглядаються механізми формування «батьківської рани», трансформація внутрішніх об'єктів та стратегії подолання дефіциту батьківського схвалення.

Ключові слова: Відсутній батько, батьківська фігура, виховання, спогади, ідентичність жіноча, дитячі травми.

У сучасній глибинній психології постать батька розглядається як ключовий медіатор між дитиною і зовнішнім світом. Якщо мати традиційно символізує безумовне прийняття та безпеку, то батько втілює закон, соціальну ініціацію та первинне підтвердження жіночої самоцінності. Відсутність цього компонента чи то через фізичний розрив, чи то через емоційну холодність створює специфічний психологічний вакуум, який Сьюзан Шварц називає «батьківською раною» [3]. Дитина не здатна критично оцінити дорослого і пояснює холодність батька власною «недостатністю», що закладає фундамент хронічного сорому. Сьюзан Форвард описує таких батьків як «токсичних», оскільки їхня поведінка отруює самооцінку дитини на роки вперед [2].

Найбільш складним для опрацювання є сценарій «присутньої відсутності». Це ситуація коли батько фізично знаходиться поруч, але є емоційно недоступним, критичним або депресивним. Дитина не здатна критично оцінити дорослого. пояснює холодність батька власною «недостатністю». Це закладає фундамент хронічного сорому. «Коли батько відсутній, він не може відобразити доньці її окрему та індивідуальну самість. Натомість він спричиняє своєю відсутністю страждання, і вона тривожно та марно шукає контакту з ним. Донька відчуває розчарування від невілених бажань, але при цьому заперечує те, що трапилося» [3].

Сьюзан Шварц пояснює так званий дзеркальний дефіцит, де донька не отримує «блиску в очах батька», який мав би підтвердити її привабливість та значущість [3]. Як наслідок, у дорослому віці жінка може відчувати себе «невидимою» [3]. Донька потребує того, щоб батько «віддзеркалював» її цінність, розум та красу. Коли цей психологічний механізм не спрацьовує, жінка зростає з порожнечою, замість здорового самосприйняття. Вона змушена постійно шукати зовнішнього підтвердження своєї значимості через надмірні досягнення або залежність від оцінки оточуючих.

Відсутність батьківського захисту та схвалення призводить до формування кількох типових внутрішньо особистісних конфігурацій:

- Тиранія Внутрішнього Критика. Місце відсутнього або критикуючого батька посідає жорстка внутрішня інстанція (негативний Анімус). Це проявляється у перфекціонізмі, нездатності святкувати досягнення та постійному відчутті провини.

- професійна гіперкомпенсація. Часто жінки з «батьківською раною» стають надзвичайно успішними у кар'єрі, намагаючись через соціальний статус заповнити дефіцит первинного батьківського схвалення. Проте цей успіх приносить лише виснаження, а не задоволення. Неотримане в дитинстві батьківське схвалення трансформується у нескінченну гонитву за успіхом. Це так звані «Амазонка в панцирі» [4]. Проте навіть високі досягнення не приносять задоволення, оскільки внутрішня дитина все ще чекає на те саме «ти достатньо хороша», яке мав би сказати батько. Л. Леонард : «Жінка, що не отримала любові батька, часто живе з почуттям внутрішньої порожнечі» [4].

- порушення міжособистих кордонів. Відсутність батька, що вчить захищати свій простір. призводить до труднощів у встановленні здорових меж у стосунках з партнерами. Створюється тенденція

обирати «холодних» або недоступних партнерів, що є несвідомою спробою «переграти» дитячу травму та нарешті заслужити любов відстороненої фігури. Також жінки з «батьківською раною» часто демонструють або надмірну закритість (страх знову бути відкинутими), або стають схильними до тривожного типу.

Батько є першим представником чоловічої статі в житті дівчинки. Його відсутність спотворює сприйняття маскулінності. така жінка буде шукати несвідомо «Рятівника», який «донячить» або долюбить дитячу частину жінки. Або інший варіант, в якому вона буде тікати від близьості як захисна реакція на ймовірне відторгнення, що повторює первинну травму з батьком.

Отже, якими є шляхи трансформації та зцілення. Зцілення, згідно з концепціями Л. Леонард та С. Шварц, полягає не у виправленні реального батька, а у внутрішній роботі, де потрібно пройти легітимізацію гніву та білу [3; 4].

Визнати, що дефіцит був реальним, а потреби законними. Згідно з Л. Гібсон, доньки емоційно незрілих батьків часто схильні до «інтерналізації»-самозвинувачення у сімейних проблемах. Зцілення починається з переходу від ролі «рятівника» або «жертви» до позиції об'єктивного спостерігача [1]. Це дозволяє усвідомити, що емоційна холодність батька була його особистим обмеженням, а не наслідком її «недоскопальності».

Щодо трансформації жіночої травми за Л. Леонард. Автор наголошує на важливості легітимізації гніву та болю. Авторка стверджує, що трансформація цих почуттів дозволяє жінці звільнитися від руйнівного впливу та встановити здорові межі. У внутрішній роботі це означає проходження через етап визнання шкоди, завданої «відсутнім батьком». Трансформація полягає у вивільненні творчої енергії, яка раніше була заблокована травмою. Важливо розірвати зв'язок між власною жіночністю та батьківським несхваленням, що дозволяє жінці вибудувати нову, власну ідентичність. Зцілення приходить через усвідомлення травми, прощення батька та прийняття власної жіночності [4].

Ключовим моментом у концепції С. Шварц є робота над деідентифікацією, де потрібно роз'єднати власну особистість з критичним голосом батька та формувати внутрішню «батьківську» фігуру, здатної на захист та раціональні схвалення [3]. Цей внутрішній архетип має виконувати функцію захисту та раціонального схвалення, забезпечуючи жінці те відчуття безпеки, якого вона не отримала в дитинстві.

Спираючись на підхід С. Форвард, важливою частиною терапевтичного процесу є встановлення чітких емоційних кордонів [2]. Це передбачає звільнення від почуття провини та обов'язку «заслужувати» на любов. Процес зцілення завершується тоді, коли жінка припиняє шукати у своїх партнерах або керівниках компенсацію батьківської фігури, виходячи з циклу повторення травматичних стосунків.

Аналіз показує, що батьківська рана має довготривалі наслідки. У працях С. Форвард цей вплив розглядається через категорію «токсичності», де батьківське знецінення або контроль формують у жінки стійке почуття провини та ірраціональне бажання заслужити любов [2]. Це корелює з ідеями Л. Леонард про «поранену жіночість», де розвиток емоційного зв'язку з батьком призводить до втрати творчої енергії та викривленні сприйняття власної природи [4]. Жінка, яка не отримала батьківського схвалення, часто опиняється у пастці деструктивних сценаріїв, обираючи партнерів, які відтворюють модель емоційної недоступності її батька, що призводить до хронічної ретравматизації.

Висновок. Дослідження підтверджує, що феномен «відсутнього батька» не обмежується лише фактом й його фізичної відсутності. Значно складнішою та глибшою проблемою є емоційна депривація в умовах формальної присутності батька в сім'ї.

Вплив відсутнього батька – це не вирок, а складний ландшафт психіки, який потребує дослідження. Розуміння механізмів «батьківської рани» дозволяє жінці перестати бути жертвою обставин минулого і стати авторкою власного досвіду, перетворивши порожнечу на простір для самопізнання та творчої реалізації.

Таким чином, вплив внутрішнього батька є складним і багатошаровим процесом, який зачіпає глибинні структури психіки. Проте системна робота над усвідомленням «батьківської рани», встановлення емоційних кордонів та зміцнення власної ідентичності дозволяють подолати деструктивну спадщину минулого. Поєднання підходів Гібсон, Шварц, Форвард та Леонард відкриває шлях до повної психологічної сепарації та відновлення цілісності жіночої особистості, перетворюючи біль втрати на ресурс для подальшої самоактуалізації та побудови здорових стосунків зі світом.

Підсумовуючи можна зробити такі висновки:

- Трансформація. Процес подолання дефіциту батьківської фігури полягає не у заповненні відсутності іншою особою, а у зміцненні власного Его та вибудовуванні внутрішньої опори, яка раніше делегувалася батькові.

- Терапія. Ключовим етапом зцілення є легітимізація власного болю та відмова від ідеалізації або надмірної демонізації фігури батька. Це звільняє жінку від потреби повторювати деструктивні сценарії у стосунках із партнерами та соціумом.

- Перспективи. Подальше вивчення цієї теми має важливе значення для клінічної психології, оскільки дозволяє розробляти ефективні стратегії корекції самооцінки та емоційної ригідності у жінок, що стикнулися з емоційною або фізичною депривацією в дитинстві.

Література

1. Гібсон Ліндсі. Дорослі діти емоційно незрілих батьків / пер. з англ. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2021. 256 с.
2. Форвард С., Бак К. Токсичні батьки / пер. з англ. Т. Різуна. Львів: Свічадо, 2010. 304 с.
3. Шварц С. Відсутній батько та його вплив на дочку / пер. з англ. Н. Монахової. Ужгород : PIK-У, 2023. 341 с.
4. Leonard L. S. The Wounded Woman: Healing the Father-Daughter Relationship. Boston: Shambhala Publications, 1982. 192 p.



УДК 159.942-057.87:316.772.5-056.157

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ ЯК ФАКТОР ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ВПЛИВУ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Чучвага Ірина, здобувачка 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.

У статті детально досліджується питання формування емоційної стійкості учнів, яке сьогодні виступає ключовим фактором у боротьбі з негативними впливами, що супроводжують сучасне цифрове середовище. Підвищена увага до цієї проблеми обумовлена невпинним зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті дітей та підлітків, що своєю чергою породжує низку нових загроз для їхнього психоемоційного стану. До числа таких загроз належать поширення кібербулінгу, інформаційне перевантаження, розвиток залежності від цифрових пристроїв, а також шкідливий вплив деструктивного контенту, присутнього в інтернет-просторі. Наголошено, що емоційна стійкість є важливим та незамінним психологічним ресурсом, який допомагає особистості ефективно адаптуватися до стресових умов, зберігати емоційну рівновагу в нестабільному середовищі та адекватно реагувати на численні негативні виклики. Особливий акцент зроблено на визначенні основних психологічних механізмів, які лежать в основі формування цієї цінної якості у школярів. Зокрема, розглядаються такі аспекти, як розвиток здатності до саморегуляції, формування емоційного інтелекту, а також опанування навичками критичного мислення, які є базовими складовими емоційної стійкості. Визначено ключові напрями роботи, спрямованої на формування емоційної стійкості учнів в умовах стрімкого розвитку цифрового середовища. Значне місце в цьому процесі займає діяльність шкільного психолога, адже його завданням є створення підтримуючого середовища для учнів. Крім того, наголошується на важливості просвітницьких заходів для батьків і педагогів, які повинні бути однаково залученими до цього процесу. Ще одним пріоритетним напрямом є розробка та впровадження спеціально орієнтованих психолого-педагогічних програм підтримки, покликаних сприяти формуванню захисних механізмів у дітей та молоді щодо небажаних цифрових впливів. Зазначено необхідність застосування комплексного підходу для вирішення цих питань, оскільки ізольовані заходи можуть бути недостатньо ефективними. Комплексний підхід має на увазі синергію профілактичних, корекційних та освітніх методів впливу, що дозволить забезпечити цілісну підтримку та розвиток учнів у нових технологічних реаліях. На основі отриманих даних зроблено висновок, що розвиток емоційної стійкості школярів є ефективним інструментом для зменшення негативного впливу цифрового середовища на молодь. Більше того, це сприяє вихованню психологічно стійкої, соціально адаптованої

особистості, здатної не лише безпечно взаємодіяти з інформаційним простором, але й - критично оцінювати впливи зовнішнього середовища. Такі результати забезпечують підґрунтя для створення більш гармонійного освітнього процесу та сприяють інтеграції здорових цифрових практик у сучасне юнацьке середовище.

Ключові слова: *емоційна стійкість, цифрове середовище, кібербулінг, онлайн-ризики, учні, психоемоційний розвиток, шкільний психолог, цифрова безпека, інформаційні технології, психолого-педагогічна підтримка.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається безпрецедентне розширення впливу цифровізації, яка проникає практично у всі аспекти людської діяльності. Цей процес закономірно спричиняє активне залучення дітей та підлітків до взаємодії з цифровим середовищем, яке стає невід'ємною частиною їхнього повсякденного життя.

Інформаційно-комунікаційні технології твердо утвердились як ключовий інструмент у системі освіти, особистих комунікаціях та організації дозвілля молодого покоління. Однак, разом із численними перевагами, які надає цифровий простір, поступово загострюється низка проблем, пов'язана із його можливим негативним впливом на емоційне благополуччя дітей.

Серед найвагоміших загроз, породжених цифровим середовищем, виділяються такі явища, як кібербулінг, надмірне інформаційне навантаження, формування залежності від технологій, шкідливий вплив деструктивного контенту та зменшення рівня живого міжособистісного спілкування. Ці фактори здатні призводити до різноманітних негативних наслідків, серед яких висока тривожність, нестабільність емоцій, схильність до агресії або, навпаки, соціальна ізоляція.

Особливо вразливими у цьому випадку є діти шкільного віку, оскільки саме в цей період їхня психіка перебуває у стані активного формування і є найбільш чутливою до зовнішніх впливів. У контексті цих викликів зростає значущість питання формування емоційної стійкості школярів. Емоційна стійкість може бути визначена як здатність людини ефективно протистояти стресовим факторам, адаптуватися до змін і забезпечувати підтримання внутрішньої психологічної рівноваги навіть у несприятливих умовах. Вона є важливим внутрішнім ресурсом особистості, який допомагає мінімізувати руйнівний вплив цифрового середовища та сприяє всебічному гармонійному розвитку дитини.

Попри це, аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що проблема розвитку емоційної стійкості учнів у контексті викликів цифровізації залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, практичні підходи до виховання таких навичок у дітей залишаються розробленими фрагментарно і не забезпечують комплексного підходу. Крім того, мало дослідженими є механізми інтеграції систематичної психологічної підтримки у навчальний процес, що могло б ефективно сприяти зниженню шкоди від цифрових загроз.

Таким чином, існує нагальна потреба у більш глибокому дослідженні ролі емоційної стійкості як ключового чинника у протидії негативному впливу цифрового середовища. Це вимагає створення та апробації ефективних психолого-педагогічних умов для формування цього важливого ресурсу в учнів. Вирішення даної проблеми стане важливим кроком на шляху до створення комфортного й безпечного освітнього середовища, яке відповідатиме викликам сучасності та сприятиме успішній адаптації дітей і молоді в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку емоційної стійкості учнів у цифровому середовищі є одним із ключових напрямів досліджень сучасних українських учених. Фундаментальні аспекти цифрової освіти висвітлено В. Ю. Биковим. Психологію особистості та її адаптивність досліджував С. Д. Максименко. Питання кібербулінгу та агресії в мережі висвчали Н. М. Росоха, Л. А. Онуфрієва, О. В. Лісовець та В. М. Шахрай. Роль саморегуляції та вікові аспекти стійкості розкрито у працях Л. М. Карамушки, З. Я. Ковальчук та С. Л. Кравчук. Їхні наукові праці зосереджуються на важливих аспектах впливу цифрового середовища на психоемоційний стан дітей. Учені наголошують на важливості комплексного підходу до створення емоційної стійкості учнів, який поєднує психологічну підтримку, освітні заходи та профілактичну діяльність у межах сучасного освітнього простору.

Мета дослідження. Мета цього дослідження полягає у всебічному теоретичному аналізі та обґрунтуванні сутності емоційної стійкості учнів, а також у визначенні її ключового значення як одного з основних чинників, що допомагають мінімізувати та протидіяти негативному впливу цифрового середовища. Крім того, дослідження спрямоване на ідентифікацію та опис ефективних психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню та розвитку емоційної стійкості в процесі навчання та виховання в сучасних освітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Сучасне цифрове середовище виступає потужним фактором, що суттєво змінює умови соціалізації дітей і підлітків, а також впливає на їхній психічний та емоційний розвиток. Як зазначає В. Ю. Биков, цифровізація освітнього процесу відкриває нові горизонти для здобуття знань і навичок, однак вона також створює ряд серйозних психолого-педагогічних викликів. Серед них виділяється надмірне інформаційне навантаження на учнів, зміна характеру спілкування в напрямку менш особистісного контакту, а також зростання ризиків, що пов'язані з негативними явищами у віртуальному просторі [1]. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення психологічної безпеки учнів.

Однією з найбільш гострих проблем, які виникають у цифровому середовищі, є феномен кібербулінгу. Н. М. Росоха визначає його як форму свідомої агресивної поведінки, яка реалізується через електронні засоби комунікації, завдаючи серйозної й систематичної шкоди психологічному стану дитини [8]. Особливої гостроти проблемі надають її специфічні риси: кібербулінг часто носить характер систематичного переслідування, відрізняється анонімністю виконавців і потенційно широким охопленням аудиторії. Це значно підсилює руйнівний вплив на жертву, призводячи до глибоких емоційних травм.

У дослідженнях В. М. Шахрай акцентується увага на складному соціально-психологічному характері булінгу в цифровому просторі. Вчена відзначає, що цей феномен не лише спричиняє негативні емоційні переживання у дитини, але й серйозно впливає на її здатність до соціальної адаптації, адекватного формування самооцінки та встановлення позитивних міжособистісних відносин [9]. У цьому контексті особливого значення набуває питання профілактики таких явищ, яке передбачає комплексний підхід. Такий підхід включає тісну взаємодію між педагогами, шкільними психологами та батьками, що працюють разом над попередженням і вирішенням проблеми кібербулінгу.

Одним із ключових компонентів протидії негативним наслідкам цифрового середовища є розвиток емоційної стійкості учнів. С. Д. Максименко дає визначення емоційної стійкості як інтегральної характеристики особистості, яка дозволяє людині витримувати вплив стресових ситуацій, зберігати внутрішній баланс і адаптуватися до постійно змінюваних умов середовища [6]. Саме ця якість дозволяє дитині адекватно реагувати на негативні інформаційні впливи та уникати деструктивних поведінкових реакцій.

Л. М. Карамушка зазначає, що процес підвищення стресостійкості особистості тісно переплітається із розвитком таких важливих якостей, як здатність до саморегуляції, вміння контролювати власні емоції та усвідомлення своїх внутрішніх переживань. Саме ці складові відіграють ключову роль у формуванні стійкості до різноманітних стресових ситуацій і допомагають людині адаптуватися до життєвих викликів більш ефективно [2]. У контексті цифрового середовища ці навички є особливо важливими, оскільки дозволяють учням критично оцінювати інформацію, протистояти маніпуляціям та знижувати рівень емоційного напруження.

Л. А. Онуфрієва, О. М. Чайковська у межах своїх наукових досліджень особливо акцентує увагу на важливості формування цифрової компетентності учнів, яка охоплює не тільки опанування технічних навичок роботи з інформаційними технологіями, але й здатність безпечно взаємодіяти у цифровому просторі, враховуючи його численні ризики та виклики [7]. У цьому контексті емоційна стійкість постає як одна з ключових складових психологічної готовності молодого покоління до повноцінного та безпечного існування у цифровому середовищі, де важливо не лише приймати інформацію, але й протистояти її можливому негативному впливу. Одним із фундаментальних чинників у процесі розвитку емоційної стійкості учнів є роль шкільного психолога.

Так, діяльність психологічної служби в освітніх закладах повинна спрямовуватися не тільки на виявлення і попередження різного роду негативних соціальних й комунікативних ризиків, але й на активне сприяння формуванню у дітей стратегій безпечної поведінки як у реальному житті, так і в умовах віртуального середовища [1]. Це передбачає проведення тренінгів, індивідуальних консультацій, просвітницької роботи з учнями та їхніми батьками.

О. В. Лісовець підкреслює, що ефективна профілактика булінгу та кібербулінгу можлива лише за умови комплексного підходу, який включає формування в учнів соціально-комунікативних навичок, розвиток емпатії та відповідального ставлення до інших [5]. У цьому контексті емоційна стійкість виступає як ключовий чинник, що забезпечує здатність учнів протистояти негативним впливам і зберігати психологічне благополуччя.

Аналіз наукових підходів дозволяє дійти висновку, що розвиток емоційної стійкості учнів є важливою умовою забезпечення їхньої психологічної безпеки в цифровому середовищі. Комплексна взаємодія освітніх, психологічних і соціальних чинників сприяє формуванню здатності учнів ефективно протистояти онлайн-ризикам та забезпечує гармонійний розвиток особистості.

В контексті дослідження зауважимо, що емоційна стійкість - це здатність зберігати стабільний емоційний стан, залишаючись спокійним і врівноваженим навіть у складних або стресових ситуаціях. Вона пов'язана з умінням контролювати свої емоції, управляти ними та не допускати руйнівного впливу переживань, які можуть виникати в умовах напруги. Ця якість допомагає уникати імпульсивних дій, підтримуючи внутрішній баланс навіть у короточасних кризах.

Емоційну стійкість можна трактувати як багатогранну особливість людини, що є одночасно її психічним станом і інтегральною властивістю. Вона охоплює емоційні, вольові, інтелектуальні та мотиваційні складові особистості. Реакції людини на події, що мають виняткове значення, тісно пов'язані з її емоційною стійкістю, а важливим аспектом стають глибина та якість емоцій, почуттів і переживань, що проявляються в екстремальних умовах [3].

Учні з високим рівнем емоційної стійкості менше схильні до невротичних реакцій, емоційної нестабільності, депресивних настроїв, сором'язливості, а також до проявів реактивної чи спонтанної агресії. Їхній характер вирізняється більшою врівноваженістю. Такі люди приймають цінності, що пов'язані із самоактуалізацією, цінують момент «тут і тепер» та мають оптимістичне ставлення до людської природи.

Емоційно стійкі учні зазвичай уникають характерних для інших агресивних, недовірливо-скептичних чи домінуючих форм міжособистісних стосунків. Їм властива орієнтація на співпрацю, альтруїзм і спокійну поведінку з елементами скромності. Вони рідко застосовують такі психологічні захисні механізми, як заміщення, регресія, проєкція, раціоналізація чи витіснення. Загалом, емоційна лабільність і нестабільність мають тісний зв'язок із низьким рівнем життєстійкості [4].

Ефективність формування емоційної стійкості значною мірою залежить від комплексного підходу, що поєднує профілактичну, просвітницьку та корекційну роботу. Ми вважаємо, що впровадження спеціальних програм психологічної підтримки, тренінгів із розвитку емоційного інтелекту та підвищення рівня цифрової грамотності сприятиме зниженню рівня онлайн-ризиків та підвищенню психологічного благополуччя учнів. Таким чином, розвиток емоційної стійкості слід розглядати як пріоритетний напрям сучасної освітньої політики, спрямований на забезпечення безпечного та гармонійного розвитку особистості в умовах цифровізації суспільства.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, необхідно акцентувати увагу на тому, що цифрове середовище, хоча й відкриває широкі перспективи для навчання, розвитку та соціалізації учнів, одночасно породжує чимало серйозних викликів для їхнього психоемоційного благополуччя. До ключових загроз такого середовища можна віднести явища кібербулінгу, інформаційне перевантаження, зростаючу залежність від цифрових технологій і негативний вплив деструктивного контенту. Ці фактори здатні спричиняти підвищення рівня тривожності, емоційної нестабільності, ослаблення стійкості до стресів та погіршення соціальної адаптації дітей. На підставі наукового аналізу визначено, що емоційна стійкість виступає невід'ємним психологічним ресурсом особистості, який не лише допомагає дітям ефективно долати шкідливі впливи цифрового середовища, але й сприяє збереженню внутрішньої гармонії та здатності адаптуватися до життєвих викликів.

У зв'язку з цим розвиток емоційної стійкості учнів слід розглядати як один із пріоритетних напрямів забезпечення їхньої психологічної безпеки у контексті зростаючої цифровізації сучасного суспільства. Формування емоційної стійкості у школярів доцільно здійснювати шляхом системних і цілеспрямованих зусиль із залученням всіх учасників освітнього процесу. Особливу роль при цьому відіграє діяльність шкільних психологів, які можуть сприяти розвитку у дітей навичок емоційної саморегуляції, критичного мислення та безпечної поведінки в цифровому просторі. Водночас важливо враховувати і роль просвітницької роботи серед батьків і педагогів, яка має бути спрямована на запобігання негативному впливу цифрового середовища на підростаюче покоління.

Ми переконані, що ефективність формування емоційної стійкості значною мірою залежить від комплексного підходу, який об'єднує освітні, психологічні та соціально-педагогічні методи впливу. Проведення спеціальних навчальних програм, тренінгів із розвитку емоційного інтелекту та формування навичок саморегуляції зможе не лише мінімізувати ризики пов'язані з перебуванням в онлайн-просторі, але й забезпечити підвищення рівня психологічного комфорту та благополуччя учнів.

У межах перспективних напрямів для подальших досліджень суттєвим є всебічне вивчення психологічних механізмів, які впливають на формування емоційної стійкості дітей у цифровому світі. Крім цього, надзвичайно важливим є розробка, тестування та впровадження спеціалізованих психолого-педагогічних програм, які сприятимуть захисту дітей від негативних впливів сучасного інформаційного простору та допоможуть забезпечити їхню психологічну безпеку.

Література

1. Биков В. Ю. *Цифрова трансформація освіти і науки в Україні: концептуальні засади* : монографія. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2020. 240 с.
2. Карамушка Л. М. *Психологія управління* : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
3. Ковальчук З. Я., Заверуха О. Я. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості та резильєнтності: вікові аспекти феномену. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2024. № 2. С. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-5>
4. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2014. Вип. 26. С. 308–325.
5. Лісовець О. В. Зміст соціально-педагогічної допомоги учням-жертвам булінгу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1. С. 169–173.
6. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 45–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_10 (дата звернення: 08.04.2026).
7. Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Взаємозв'язок агресивності із проявами кібербулінгу серед підлітків. *Габітус*. 2025. № 69. С. 208–213. URL: https://habitus.od.ua/journals/2025/69-2025/part_1/38.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
8. Росоха Н. М. Цифровий простір як середовище ризику: виявлення латентних форм булінгу та шляхи їх подолання. *Психологічні та правові стратегії запобігання й подолання булінгу* : зб. матеріалів конф. 2025. С. 57–60. URL: https://bc-uu.com.ua/wp-content/uploads/2025/11/zbirnyk_konf.-bulinh-2025.pdf#page=57 (дата звернення: 08.04.2026).
9. Шахрай В. М. Запобігання і подолання булінгу як наукова та соціально-виховна проблема. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 5(33). С. 1320–1333.



УДК 327.56:341.37

ІСТОРИКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
МІЖНАРОДНОЇ МИРОТВОРЧОСТІ

Шадура Вадим, 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.

У статті досліджуються історико-правові аспекти становлення системи міжнародної миротворчості як складової механізму підтримання глобальної безпеки. Проаналізовано еволюцію підходів до врегулювання міжнародних конфліктів від перших спроб колективної безпеки до інституціоналізації миротворчої діяльності в межах міжнародних організацій. Особливу увагу приділено формуванню правових засад миротворчих операцій, їх нормативному закріпленню та трансформації у відповідь на зміну характеру міжнародних відносин.

Ключові слова: міжнародна миротворчість; міжнародна безпека; міжнародне право; миротворчі операції; врегулювання конфліктів; суверенітет; глобальна безпека.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система міжнародної безпеки перебуває у стані трансформації, що зумовлено зміною характеру збройних конфліктів, зростанням кількості регіональних криз та появою нових типів загроз. У цих умовах особливого значення набуває ефективність міжнародної миротворчості як інструменту підтримання миру та стабільності. Водночас існуючі механізми миротворчих операцій не завжди відповідають актуальним викликам, що актуалізує необхідність переосмислення їх правових та інституційних основ. Це зумовлює потребу в комплексному аналізі історико-правового становлення системи міжнародної миротворчості для виявлення закономірностей її розвитку та визначення перспектив удосконалення.

Актуальність теми. Сучасні міжнародні відносини характеризуються поєднанням інтеграційних і дезінтеграційних процесів, що зумовлює зростання кількості регіональних і внутрішніх конфліктів, які

становлять загрозу міжнародній безпеці та супроводжуються порушенням норм міжнародного права. У цих умовах міжнародна миротворчість перетворюється на важливий інструмент врегулювання конфліктів і підтримання стабільності, що зумовлює необхідність осмислення її історико-правових засад та еволюції.

Актуальність дослідження посилюється трансформацією сучасних миротворчих операцій, які набули комплексного характеру та поєднують військові, поліцейські й цивільні компоненти. Водночас існує низка проблем, пов'язаних із ефективністю їх реалізації, нечіткістю мандатів і обмеженістю ресурсів, що потребує вдосконалення правових і організаційних підходів до миротворчої діяльності.

Метою статті є комплексне дослідження історико-правових аспектів становлення системи міжнародної миротворчості, визначення основних етапів її розвитку, а також аналіз трансформації правових засад миротворчої діяльності у контексті сучасних викликів міжнародній безпеці.

Стан дослідження. Проблематика міжнародно-правового регулювання миротворчих операцій ООН знайшла відображення у працях низки вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували правові засади, принципи та практику реалізації миротворчої діяльності: А. Аннан Кофі, В. Д. Дюрхем, А. В. Загорський, В. Ф. Заємський, П. Г. Зверев, Ю. В. Земсков, А. І. Нікітін, Є. Б. Павлова, О. О. Хохлишева, Є. Г. Моїсєєв, І. І. Лукашук, І. С. Кузнєцова, Ю. М. Колосов, Г. К. Дмитриєва, Л. Гришаєва, І. Абашидзе та ін. Водночас, попри наявність значного наукового доробку, окремі аспекти, зокрема еволюція правових механізмів та їх адаптація до сучасних викликів, потребують подальшого комплексного аналізу.

Нормативну основу дослідження становлять міжнародно-правові акти та національне законодавство, зокрема Статут ООН, відповідні конвенції, резолюції Генеральної Асамблеї та Ради Безпеки ООН, а також законодавчі акти України у сфері участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки.

Виклад основного матеріалу. Створення міжнародної організації, покликаної забезпечувати підтримання миру та безпеки, на завершальному етапі Другої світової війни стало свідченням принципово нового підходу до регулювання міжнародних відносин. Світове співтовариство вперше на інституційному рівні визнало необхідність системного врегулювання конфліктів переважно мирними засобами. Заснування Організації Об'єднаних Націй означало формування комплексної моделі колективної безпеки, що ґрунтувалася на поєднанні політико-дипломатичних механізмів і можливості застосування примусових заходів у разі загрози міжнародному миру. Новизна цієї системи полягала в тому, що ООН отримала повноваження та інструменти, які дозволяли їй виступати не лише як посередник, а й як суб'єкт, здатний санкціонувати застосування сили проти актів агресії чи інших серйозних порушень міжнародного порядку [1].

Після завершення Другої світової війни міжнародна система зіткнулася з численними локальними війнами та регіональними конфліктами, які становили загрозу не лише для окремих держав, а й для глобальної безпеки. У цих умовах поступово сформувався новий інструмент міжнародного впливу – операції ООН з підтримання миру. Його сутність полягала у використанні спеціально сформованих міжнародних контингентів, що склалися з військових спостерігачів і підрозділів збройних сил держав-членів, які діяли під мандатом Ради Безпеки.

Положення Статуту ООН, ухваленого 24 жовтня 1945 року на конференції в Сан-Франциско, передбачили як мирні способи врегулювання спорів (глава VI), так і примусові заходи, включаючи застосування сили (глава VII) [6]. Таким чином, правова конструкція колективної безпеки передбачала гнучке поєднання дипломатичних і силових механізмів реагування.

Відмінною рисою концепції колективної безпеки, розробленої в межах ООН, стало інтегрування мирних і примусових заходів у єдину систему підтримання міжнародного миру. Окрім безпекового виміру, ця система включала розвиток міжнародного співробітництва в економічній, соціальній, культурній та гуманітарній сферах як запоруку запобігання конфліктам у довгостроковій перспективі.

На рубежі 1940–1950-х років було сформовано організаційні засади проведення миротворчих місій: визначено процедури їх заснування, механізми управління, принципи фінансування та правовий статус персоналу. У цей період окреслилася тенденція до розширення мандатів ООН, включаючи поступове визнання можливості участі Організації у врегулюванні внутрішніх конфліктів, що раніше розглядалися виключно як сфера внутрішньої юрисдикції держав.

До середини 1990-х років у межах ООН було сформовано сучасну концептуальну модель миротворчості. Вона охоплює комплекс заходів, спрямованих на запобігання конфліктам, їх припинення та подолання наслідків, включаючи превентивну дипломатію, миробудування, підтримання миру та примус до миру [5].

Миротворчість як інститут міжнародного права може розглядатися у вузькому та широкому значеннях.

У вузькому сенсі вона означає дії, спрямовані на досягнення згоди між ворогуючими сторонами шляхом переговорів, посередництва, примирення та інших мирних засобів, передбачених главою VI Статуту ООН.

У широкому значенні миротворчість охоплює весь спектр заходів – від превентивної дипломатії до операцій з примусу до миру, включаючи застосування збройної сили відповідно до глави VII Статуту.

Протягом «холодної війни» ООН використовувала різноманітні інструменти підтримання та відновлення миру. Особливе місце серед них посіли операції з підтримання миру (peacekeeping operations), які стали інноваційним механізмом врегулювання політичних криз та збройних конфліктів. Такі операції передбачали розгортання військових спостерігачів або багатонаціональних контингентів держав-членів за рішенням Ради Безпеки (у деяких випадках – Генеральної Асамблеї). Їх головним завданням було забезпечення дотримання умов припинення вогню, розмежування сторін конфлікту та створення умов для реалізації досягнутих домовленостей [5].

У розвитку миротворчої діяльності ООН можна виокремити кілька історико-правових етапів.

Перший етап (1948–1956 рр.) став періодом кристалізації базових механізмів міжнародної миротворчості, коли теоретичні постулати Статуту ООН уперше трансформувалися у практичну площину. Заснування спостережних місій на Близькому Сході (1948 р.) та в Індії й Пакистані (1949 р.) дозволило апробувати модель безпосередньої присутності міжнародного персоналу в зонах конфліктів для моніторингу режимів перемир'я. Саме цей досвід заклав фундаментальну «класичну триаду» принципів – добровільну згоду сторін, суворий нейтралітет та обмеження використання сили виключно межами самооборони, що фактично сформувало етичний та правовий каркас усієї подальшої діяльності Організації.

Другий етап (1956–1967 рр.) – інституційне розширення. На тлі зростання напруженості між військово-політичними блоками були сформовані перші повноцінні миротворчі сили, зокрема Надзвичайні сили ООН на Синаї, операція в Конго та місія на Кіпрі. Операція в Конго (1960–1964 рр.) стала першим прикладом застосування елементів примусу, що заклало основу для подальшого розвитку операцій з примусу до миру.

Третій етап (1967–1973 рр.) характеризувався згортанням активної миротворчої діяльності через загострення глобального суперництва. У цей період нові місії не створювалися.

Четвертий етап (кінець 1973 – початок 1980-х рр.) – відновлення миротворчої активності. Операції здійснювалися за згодою сторін конфлікту, із залученням нейтральних держав. Метою було стримування ескалації та сприяння відновленню довіри.

П'ятий етап (кінець 1980-х – початок 1990-х рр.) – поява операцій з примусу до миру. Після завершення «холодної війни» Рада Безпеки почала ширше застосовувати положення глави VII Статуту ООН, що дозволяло використання сили для відновлення миру. Такі операції передбачали залучення повноцінних військових контингентів із важким озброєнням [2].

Шостий етап (початок 1990-х – до сьогодні) характеризується багатовимірністю миротворчих операцій, поєднанням функцій підтримання та примусу до миру, а також активною участю регіональних організацій. У цей період було проведено операції в Сомалі, Руанді, Демократичній Республіці Конго, колишній Югославії та інших регіонах.

Відповідно до Статуту ООН (глава VII), політичне керівництво операціями здійснює Рада Безпеки, а стратегічне – Військово-штабний комітет [6]. Проте на практиці механізм централізованого військового управління так і не був повною мірою реалізований.

Наприкінці XX століття найбільш поширеними формами збройного протистояння стали внутрішні конфлікти та громадянські війни. Особливо гостро ці процеси проявилися в державах із федеративним устроєм, зокрема в колишніх соціалістичних країнах – СРСР та Югославії. Це спричинило необхідність подальшого розвитку концепції миротворчості як універсального механізму реагування на нові типи загроз міжнародній безпеці.

Розпад Радянського Союзу та Федеративної Республіки Югославія став потужним каталізатором актуалізації тривалий час «заморожених» етнічних і релігійних протиріч. У 1989–1992 рр. на теренах постсоціалістичного простору було зафіксовано виникнення понад десяти етнополітичних конфліктів, що засвідчило нестабільність перехідних моделей державності та вразливість багатонаціональних політичних систем.

Хронічна нестабільність зберігається й на Африканському континенті. Зокрема, в південній частині Африки у 1990-х роках вибухнуло понад 25 нових локальних воєн і збройних конфліктів, що відображало сукупну дію постколоніальних дисбалансів, боротьби за ресурси та слабкості інституцій державного управління.

За період після завершення Другої світової війни у світі відбулося понад сто значних міжнародних конфліктів, унаслідок яких, за окремими оцінками, загинуло близько 20 млн осіб. Лише протягом одного десятиліття – з 1990 по 2000 р. – війни та збройні протистояння забрали понад 5 млн людських життів. У різні фази конфліктності було втягнуто більш як сто держав, включно з провідними світовими акторами. Показовим є 1995 рік: у 25 регіонах світу зафіксовано 30 великих збройних конфліктів, причому ще за рік до цього щонайменше у п'яти з 31 конфлікту держави застосовували регулярні збройні сили [4]. Така динаміка підтверджує, що збройне насильство наприкінці XX ст. набуло системного характеру, виходячи за межі суто «локальних» зіткнень.

У цих умовах ключового значення набули інструменти міжнародного реагування. Від започаткування першої операції з підтримання миру під егідою ООН у 1948 р. і до серпня 2020 р. Організацією було здійснено 71 миротворчу операцію (за участю як військових спостерігачів, так і збройних миротворчих контингентів). При цьому у 1948–1989 рр. було розгорнуто 16 операцій, тоді як у 1990–2020 рр. – 55. Протягом 56 років (від початку операцій до серпня 2020 р.) у миротворчих місіях ООН взяли участь близько 1 млн військовослужбовців, поліцейських та представників цивільного персоналу зі 130 країн [3].

Водночас на початку XXI ст. сформувалися відносно нові джерела внутрішніх і зовнішніх загроз, що впливають на міжнародну безпеку: міжнародний тероризм, транснаціональна організована злочинність, наркобізнес, контрабанда зброї та військової техніки, а також ризики екологічних катастроф. Ці чинники часто виступають тригерами воєнно-політичних криз та сприяють ескалації збройних конфліктів у багатьох державах Азії, Африки, Латинської Америки та навіть у регіонах Європи, які раніше вважались відносно стабільними.

Узагальнюючи, сучасна миротворча діяльність ООН із залученням військових спостерігачів і контингентів держав-членів за масштабами та складністю вже суттєво виходить за межі класичних «традиційних» операцій з підтримання миру. Поряд із типовими завданнями моніторингу та забезпечення режиму припинення вогню, у місіях нового покоління дедалі частіше вирішується широкий спектр функцій, зокрема:

Військово-безпековий блок зосереджений на безпосередньому припиненні вогню, розведенні сторін та забезпеченні стабільності в районі конфлікту. Це включає охорону стратегічних комунікацій, демілітаризацію зон під захистом ООН, моніторинг безпольотних просторів, а також критично важливе роззброєння, демобілізацію та реінтеграцію колишніх комбатантів разом із гуманітарним розмінуванням територій.

Гуманітарно-правозахисний вектор спрямований на захист найбільш вразливих верств населення. Миротворці забезпечують безпеку міжнародного персоналу, сприяють доставці гуманітарної допомоги, підтримують біженців та внутрішньо переміщених осіб у їхньому поверненні додому, одночасно здійснюючи моніторинг дотримання прав людини та розбудову відповідних захисних механізмів.

Інституційно-політичний напрям передбачає глибоку трансформацію державного ладу. Він охоплює допомогу в реформуванні сектору безпеки (армії та поліції), підтримку конституційних і правових реформ, супровід виборчих процесів та референдумів. У найбільш складних випадках миротворчі місії можуть брати на себе функції тимчасового адміністративного управління для відновлення дієздатності державних структур.

За роки своєї діяльності ООН накопичила як позитивні результати миротворчої практики, так і проблемний досвід. Проте значна частина держав-учасниць виходить з того, що розв'язання багатьох сучасних криз можливе насамперед шляхом активного застосування багатосторонніх механізмів, вироблених у межах ООН, зокрема й у сфері підтримання миру.

Висновок. Підсумовуючи результати комплексного дослідження історико-правових аспектів становлення міжнародної миротворчості, видається за доцільне констатувати, що цей інститут пройшов складну траєкторію трансформації – від перших локальних спостережних місій середини XX століття до сучасних багатофункціональних операцій «нового покоління». Проаналізована еволюція свідчить, що ключовим детермінантом розвитку системи став перехід від класичного підтримання миру, заснованого на добровільній згоді сторін, до більш жорстких та подекуди дискусійних механізмів примусу до миру в межах глави VII Статуту ООН.

Водночас нормативно-правовий аналіз дозволяє стверджувати, що попри фундаментальну роль установчих актів Організації Об'єднаних Націй, сучасне операційне середовище вимагає суттєвої адаптації юридичних інструментів до нових реалій. Досвід розпаду федеративних держав наприкінці минулого сторіччя та сучасні акти масштабної збройної агресії чітко вказують на певну інертність існуючих процедур Ради Безпеки, що подекуди призводить до паралічу системи колективної безпеки. Своєю чергою, вагомий внесок України у миротворчу діяльність, який налічує участь у 27 місіях, красномовно підтверджує, що ефективність міжнародного втручання прямо залежить не лише від ресурсного забезпечення контингентів, а й від чіткості та несуперечливості міжнародно-правового мандата.

Оцінюючи результативність миротворчих зусиль, варто визнати, що поруч із успішними кейсами, такими як стабілізація у Сьєрра-Леоне чи Східному Тиморі, історія зафіксувала й трагічні приклади неефективності в Руанді та Сребрениці. Це дає підстави для висновку, що подальша модернізація системи має ґрунтуватися на пріоритетності превентивної дипломатії та вдосконаленні механізмів раннього реагування, які б дозволяли купірувати конфлікт ще до стадії його переходу у фазу відкритого насильства. Крім того, нагальною постає потреба в уніфікації стандартів підготовки персоналу та чіткішому визначенні умов застосування сили для захисту цивільного населення, що виходить за межі вузько трактованої самооборони.

Отже, історичний досвід переконує, що міжнародна миротворчість залишається безальтернативним інструментом глобальної стабільності, проте її життєздатність у майбутньому безпосередньо залежатиме від здатності світового співтовариства до глибокої інституційної реформи. Тільки через поєднання гнучких політико-дипломатичних підходів із рішучим дотриманням принципів міжнародного права можливо вибудувати дієву архітектуру безпеки, яка була б спроможна адекватно відповідати на турбулентні виклики сучасної геополітичної архітектури.

Література

1. Баб'як О. В., Сазонець І. Л. Міжнародні організації: сутність, функції та канали комунікації з національними урядами. *Інвестиції: практика та досвід*. 2023. № 12. С. 137–141.
2. Драган О. Локальні війна та воєнний конфлікт: поняття та міжнародний досвід. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. 2025. № 87(4). С. 236–241.
3. Жукорська Я. Історія виникнення та становлення миротворчої діяльності ООН. *Часопис Київського університету права*. 2020. URL: <https://chasprava.com.ua/index.php/journal/article/view/605/577>
4. Миротворча діяльність ООН. Наша історія. Офіційний сайт Організації Об'єднаних Націй. URL: <https://peacekeeping.un.org/en/our-history>
5. Скрипник О. М. Миротворча діяльність ООН: витоки концепції наглядних операцій. *Європейські історичні студії: науковий журнал*. № 16. Київ, 2020. 182 с. С. 140–153.
6. Статут Організації Об'єднаних Націй (Сан-Франциско, 26 червня 1945 р.). (1945). URL: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter>



УДК 373.3.015.31:62

РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Шаповаленко Дарія, 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 розкрито сутність інженерного мислення як важливої складової розвитку особистості молодшого школяра в умовах сучасної освіти. Обґрунтовано роль технологічної освітньої галузі у формуванні інженерного мислення учнів початкової школи. Визначено основні педагогічні умови, методи та форми організації навчальної діяльності, що сприяють розвитку інженерного мислення. Акцентовано увагу на значенні практичної діяльності, конструювання та проєктної роботи у формуванні ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: інженерне мислення, початкова школа, технологічна освіта, діяльнісний підхід, проєктна діяльність, конструювання, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, зумовлений стрімким науково-технічним прогресом, цифровізацією та впровадженням інновацій у всі сфери життя, актуалізує необхідність формування в учнів здатності до творчого розв'язання практичних завдань, критичного мислення та конструкторських умінь. У таких умовах освіта має орієнтуватися не лише на передачу знань, а передусім на розвиток здатності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, що відповідає сучасним запитам ринку праці та суспільства загалом.

Особливої значущості набуває розвиток інженерного мислення як інтегративної якості особистості, що забезпечує готовність до проектування, моделювання, аналізу та вдосконалення об'єктів і процесів. Інженерне мислення передбачає здатність бачити проблему, знаходити кілька варіантів її розв'язання, обирати оптимальний та оцінювати отриманий результат. У зв'язку з цим його формування має розпочинатися вже на етапі початкової освіти, коли закладаються основи пізнавальної діяльності, розвиваються уява, просторове мислення та інтерес до практичної діяльності.

Актуальність порушеної проблеми посилюється також необхідністю реалізації компетентнісного підходу, задекларованого в сучасних освітніх стандартах. Формування ключових компетентностей, зокрема математичної, природничої, технологічної, інноваційності та підприємливості, неможливе без залучення учнів до діяльності, що має практичну спрямованість. У цьому контексті інженерне мислення виступає як основа для інтеграції знань із різних освітніх галузей та їх застосування у процесі розв'язання практичних завдань.

Водночас аналіз практики початкової освіти свідчить про наявність певних суперечностей. З одного боку, існує суспільний запит на формування особистості, здатної до інженерного мислення та творчої діяльності, з іншого - недостатньо розроблені методичні підходи до його цілеспрямованого розвитку в молодшому шкільному віці. Часто навчальний процес залишається орієнтованим на відтворення знань, що обмежує можливості учнів щодо самостійного пошуку рішень і практичного застосування набутих умінь.

Крім того, недостатньо використовується потенціал технологічної освітньої галузі як середовища для розвитку інженерного мислення. Хоча зміст цієї галузі передбачає виконання практичних завдань, конструювання, моделювання та проєкту діяльності, у реальній практиці ці можливості не завжди реалізуються системно та цілеспрямовано.

У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних педагогічних умов, методів і форм організації навчальної діяльності, що сприятимуть розвитку інженерного мислення молодших школярів. Технологічна освітня галузь створює для цього сприятливі передумови, оскільки передбачає активну практичну діяльність учнів, роботу з різними матеріалами, виконання творчих і проєктних завдань. Саме через таку діяльність учні набувають досвіду аналізу, планування, конструювання та оцінювання результатів, що є основою інженерного мислення.

Отже, актуальність проблеми розвитку інженерного мислення молодших школярів зумовлена потребою модернізації освітнього процесу, орієнтацією на компетентнісне навчання та необхідністю підготовки учнів до життя в умовах сучасного технологічного суспільства. Це визначає потребу в подальшому науковому обґрунтуванні та методичному забезпеченні даного напрямку в системі початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інженерного мислення розглядається у працях сучасних учених і педагогів, які наголошують на важливості раннього залучення дітей до технічної творчості, конструювання та проєктної діяльності. Значна увага приділяється впровадженню STEM- та STEAM-підходів у початковій освіті. Водночас питання методики розвитку інженерного мислення саме в межах технологічної освітньої галузі потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є обґрунтування можливостей технологічної освіти у розвитку інженерного мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сутність інженерного мислення як важливої складової розвитку особистості молодшого школяра в умовах сучасної освіти доцільно розглядати в контексті компетентнісної парадигми, що орієнтує освітній процес на формування здатності учня діяти, застосовувати знання у практичних ситуаціях і розв'язувати життєві проблеми. Інженерне мислення в цьому аспекті постає як інтегрована характеристика особистості, що поєднує логічне, просторове, критичне та творче мислення, а також здатність до проектування, конструювання та оцінювання результатів діяльності [6, с. 18].

У науковій літературі інженерне мислення визначається як специфічний тип мислення, спрямований на розв'язання практичних завдань шляхом аналізу умов, пошуку оптимальних рішень, моделювання та створення нових об'єктів або процесів. Дослідники підкреслюють, що його основу становить здатність бачити проблему, формулювати завдання, висувати гіпотези, перевіряти їх у процесі діяльності

та вдосконалювати отриманий результат. Таким чином, інженерне мислення має процесуальний характер і розгортається як послідовність взаємопов'язаних інтелектуально-практичних дій [3, с. 5].

З позицій діяльнісного підходу інженерне мислення формується у процесі активної діяльності, передусім конструктивно-технічної та проєктної. Науковці наголошують, що саме включення учнів у діяльність, пов'язану з моделюванням, конструюванням, експериментуванням, створює умови для розвитку здатності до аналізу, синтезу, узагальнення та перенесення знань у нові ситуації. У цьому контексті інженерне мислення розглядається не як сукупність знань, а як спосіб діяльності, що формується поступово в процесі розв'язання практичних завдань.

Значний внесок у розуміння сутності мислення як діяльності зробили представники психологічної та педагогічної науки, які обґрунтували зв'язок між мисленням і практикою. Зокрема, підкреслюється, що розвиток мислення відбувається через оперування об'єктами, їх перетворення, побудову моделей і схем. Це положення є особливо важливим для розуміння інженерного мислення, яке передбачає не лише абстрактні міркування, а й практичну реалізацію ідей [1, с. 12].

У сучасних дослідженнях також акцентується увага на міждисциплінарному характері інженерного мислення. Воно формується на перетині різних освітніх галузей: технологічної, математичної, природничої - і забезпечує інтеграцію знань у процесі розв'язання комплексних завдань. Такий підхід відповідає ідеям STEM-освіти, у межах якої учні набувають досвіду застосування знань у практичній діяльності.

Особливого значення розвиток інженерного мислення набуває в молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом для формування основ пізнавальної діяльності, уяви та творчості. У цей період важливо створити умови для розвитку інтересу до технічної творчості, формування елементарних уявлень про конструювання, властивості матеріалів, принципи створення об'єктів. Саме тому інженерне мислення на початковому етапі має пропедевтичний характер і реалізується через доступні види діяльності, такі як конструювання, моделювання, виготовлення виробів, виконання простих проєктів [2, с. 59].

З педагогічної точки зору інженерне мислення є важливою складовою розвитку особистості молодшого школяра, оскільки сприяє формуванню таких якостей, як самостійність, відповідальність, наполегливість, здатність до співпраці та прийняття рішень. Воно також забезпечує розвиток ключових компетентностей, зокрема математичної, технологічної, інноваційної, уміння вчитися та ініціативності [4, с. 20].

Ми інженерне мислення розглядаємо як складне інтегративне утворення, що формується у процесі діяльності та забезпечує здатність учнів до практичного розв'язання завдань, творчого перетворення навколишнього світу та успішної адаптації до сучасних умов життя. Його розвиток у початковій школі є важливим напрямом модернізації освіти та відповідає сучасним суспільним запитам.

У початковій школі розвиток інженерного мислення має пропедевтичний характер і реалізується через організацію доступних для дітей видів діяльності, зокрема конструювання, моделювання, виготовлення виробів та виконання простих проєктів. Саме технологічна освітня галузь створює оптимальні умови для цього, оскільки передбачає поєднання теоретичних знань і практичної діяльності [6, с. 126].

Важливою педагогічною умовою розвитку інженерного мислення є використання діяльнісного підходу, який передбачає активну участь учнів у процесі навчання. Учні не лише отримують знання, а й застосовують їх у процесі виконання практичних завдань, що сприяє формуванню вмінь аналізувати, планувати та реалізовувати власні ідеї [2, с. 60].

Ефективним засобом розвитку інженерного мислення є конструкторська діяльність. Робота з різними матеріалами: папером, картоном, природними та вторинними матеріалами, сприяє розвитку просторової уяви, точності, акуратності та технічних навичок. Особливе місце займає апсайклінг як сучасний напрям технологічної діяльності, що передбачає повторне використання матеріалів із наданням їм нової функції. Така діяльність не лише розвиває інженерне мислення, а й формує екологічну свідомість учнів [4, с. 19].

Значний потенціал має проєктна діяльність, у межах якої учні проходять основні етапи інженерного проєктування: визначення проблеми, пошук ідей, планування, виготовлення виробу та оцінювання результату. Це сприяє розвитку вмінь працювати в команді, приймати рішення, аналізувати власну діяльність і вдосконалювати її.

Важливою є також інтеграція технологічної освіти з іншими освітніми галузями. Наприклад, під час виготовлення виробів учні можуть застосовувати математичні знання (вимірювання, обчислення), природничі уявлення (властивості матеріалів), мовні вмінь (опис процесу роботи). Такий підхід забезпечує формування цілісного світогляду та підвищує практичну значущість навчання [2, с. 61].

Особливу роль відіграє організація освітнього середовища, яке має бути сприятливим для творчості, експериментування та самовираження учнів. Учитель у цьому процесі виступає як організатор і наставник, який підтримує ініціативу дітей, спрямовує їхню діяльність і створює умови для досягнення успіху.

Результати пропедевтичної педагогічної практики свідчать про те, що використання практичних завдань із конструювання та апсайклінгу сприяє підвищенню інтересу учнів до навчання, розвитку їхньої самостійності та творчості. Учні демонструють здатність генерувати ідеї, пропонувати різні варіанти розв'язання завдань і працювати над удосконаленням власних виробів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, технологічна освіта є ефективним середовищем для розвитку інженерного мислення молодших школярів. Використання діяльнісного підходу, конструкторської та проєктної діяльності, а також інтеграція навчального змісту сприяють формуванню ключових компетентностей учнів, розвитку їхньої творчості, самостійності та здатності до практичного розв'язання завдань. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо впровадження інженерних практик у початковій школі.

Література

1. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіті: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив; наук. керівник К.Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2018. 146 с.
2. Жигайло О.О. Особливості застосування STEM-підходу в освітньому процесі початкової школи. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 3(29). С.58-62.
3. Кошелев О.Л., Грицай С.М. Компетентнісний потенціал LEGO Education у початковій школі. *Молодий вчений*. № 9.2 (49.2). 2017. С. 5-9.
4. Сліпчишин Л., Стечкєвич О. Особливості впровадження STEAM підходу у вищу освіту. *Молодь і ринок*. №2 (200). 2022. С. 17-22.
5. Стеценко І. Б. Особливості дослідів у STREAM-освіті дошкільників і молодших школярів. *Комп'ютер у школі та сім'ї: наук.-метод. журн.* 2018. № 2. С. 9-19
6. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : навч. посіб. К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.



УДК 159.9:314.15.3-054.78

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Шевченко Аліна, 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 представлено результати дослідження психологічних особливостей особистості в умовах вимушеного переселення. Здійснено порівняльний аналіз показників самооцінки, особистісної тривожності та психологічного благополуччя у респондентів, які перебувають в Україні та за її межами. Зафіксовано відмінності у психоемоційному стані залежно від умов перебування.

Ключові слова: вимушене переселення, психологічні особливості, тривожність, самооцінка, психологічне благополуччя.

Постановка проблеми. У контексті сучасних подій, пов'язаних із воєнною агресією проти України, значна кількість людей змушена змінювати місце проживання. Вимушене переселення поступово стає характерною рисою сьогодення, що визначає нові умови існування особистості. З одного боку, така зміна спрямована на забезпечення безпеки, з іншого – вона виступає складним життєвим випробуванням, яке зачіпає різні рівні функціонування людини. Йдеться не лише про зовнішні обставини, але й про внутрішній стан особистості: її здатність зберігати психологічну рівновагу, відчуття благополуччя та ефективність адаптації в умовах вимушених змін.

Зміна життєвих умов, зумовлена вимушеним переселенням, супроводжується необхідністю адаптації до нових соціокультурних, економічних та побутових реалій. Людина опиняється в ситуації, де поєднуються матеріальні труднощі, зміна соціального оточення та психологічні виклики. У таких умовах актуалізуються як внутрішні ресурси особистості, що сприяють адаптації, так і її вразливі сторони, які раніше могли не проявлятися настільки виразно. Саме тому особливого значення набуває здатність особистості пристосовуватися до нової реальності, яка виникає раптово та без попередньої підготовки [5; 6].

Водночас навіть за наявності подібних стресових чинників вплив умов перебування на особистість виявляється неоднозначним. Особи, які перебувають за кордоном і об'єктивно знаходяться у більш безпечному середовищі, можуть суб'єктивно переживати підвищену тривожність, невизначеність та емоційний дискомфорт, пов'язаний із відчуттям втрати звичного середовища та очікуванням повернення. Натомість люди, які залишаються в Україні в умовах постійної небезпеки, можуть зберігати відносну внутрішню стабільність завдяки перебуванню у звичному соціальному просторі та відчуттю «свого місця». Така різноспрямованість переживань підкреслює значущість дослідження суб'єктивних показників психоемоційного стану, зокрема рівня тривожності та психологічного благополуччя, у осіб, які перебувають у різних умовах – в Україні та за її межами.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми психологічного функціонування особистості в умовах кризових і стресових ситуацій, зокрема вимушеного переселення. У вітчизняній психології питання розвитку та функціонування особистості в складних життєвих обставинах розглядається у контексті життєвого шляху та самореалізації. Зокрема, у працях В. Панка та Г. Рудь підкреслюється значення життєвого досвіду особистості та її здатності до адаптації в умовах змін [5]. Т. Титаренко розглядає життєвий світ особистості як динамічну систему, що трансформується під впливом зовнішніх обставин, зокрема кризових подій, і наголошує на важливості внутрішніх ресурсів у подоланні життєвих труднощів [6]. С. Максименко акцентує увагу на процесах становлення особистості та її здатності до саморозвитку навіть в умовах підвищеного стресового навантаження, підкреслюючи роль активної позиції суб'єкта у власному розвитку [2]. Проблематика психологічного благополуччя особистості також активно досліджується у сучасній психології. Зокрема, О. Забаровська та О. Кресан визначають психологічне благополуччя як інтегральний показник емоційного, когнітивного та особистісного функціонування людини [1].

Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень, питання емпіричного вивчення психологічних особливостей особистості в умовах вимушеного переселення, особливо в контексті сучасних воєнних подій, потребує подальшого дослідження.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей особистості в умовах вимушеного переселення шляхом порівняння показників осіб, які перебувають в Україні та за її межами.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося серед громадян України, які перебувають як на території України, так і за її межами. Участь у дослідженні взяли респонденти з різних країн, що свідчить про широкую географію вибірки та актуальність теми. Зокрема, опитування охопило осіб, які перебувають у Великій Британії, Ірландії, Італії, США, Іспанії, Бельгії, Болгарії, Німеччині, Греції, Грузії, Кіпрі, Латвії, Нідерландах, Польщі, Хорватії, Угорщині, Фінляндії та Чехії. Така широта представлення дозволяє говорити про різноманітність умов, у яких перебувають респонденти. Віковий діапазон учасників становив від 19 до 63 років. Більшість опитаних проживає у своєму теперішньому місці перебування понад два роки, що дає підстави аналізувати їхній досвід адаптації. Отримані дані свідчать, що лише 9,4 % респондентів відзначають значні труднощі адаптації, тоді як 28,1 % вважають себе повністю адаптованими, ще 28,1 % – частково адаптованими, а 34,4 % зазначають, що переважно адаптувалися, але процес адаптації триває. Це вказує на те, що незалежно від країни перебування адаптація залишається тривалим і неоднозначним процесом, який суттєво впливає на суб'єктивне самопочуття особистості. До аналізу було включено 54 анкети, відібрані за критеріями повноти заповнення та відповідності досліджуваній групі. До вибірки увійшли респонденти, які або перебувають за кордоном у зв'язку з вимушеним переселенням, або проживають на території України.

Групи були умовно співставними за основними соціально-демографічними характеристиками, що дозволяє здійснювати коректне порівняння отриманих результатів.

Дослідження проводилося в онлайн-форматі з використанням Google Forms. Для подальшого аналізу було відібрано 54 анкети з метою забезпечення порівняльності результатів.

Вибірку сформовано у рівних частках: 27 респондентів, які перебувають на території України, та 27 осіб, які проживають за її межами. У дослідженні було використано низку психодіагностичних методик. Зокрема, шкалу самооцінки Розенберга, яка дозволяє оцінити ставлення особистості до себе в умовах

зміненого життєвого середовища. Отримані результати свідчать про дещо вищий рівень самооцінки у респондентів, які перебувають за кордоном (30,48), порівняно з тими, хто залишається в Україні (28,40). За методикою САН [3] (самопочуття, активність, настрій) спостерігається подібна тенденція. Показники самопочуття у респондентів за кордоном становлять 3,73, тоді як в Україні – 3,57. Рівень настрою також є вищим у групі за кордоном (3,73 проти 3,48).

Водночас показники активності є близькими в обох групах, що свідчить про збереження функціональної активності незалежно від умов перебування. Рівень особистісної тривожності оцінювався за шкалою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (скорочений варіант, 20 тверджень)[8]. Отримані результати виявилися практично однаковими в обох групах: 48,70 у респондентів в Україні та 48,74 у тих, хто перебуває за кордоном. Показники особистісної тривожності в обох групах є практично однаковими (48,70 та 48,74), що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між респондентами незалежно від місця перебування і навіть відсутність безпосередньої загрози життю не знижує рівень внутрішньої тривожності.

Отримані результати є достатньо інформативними для розуміння ролі середовища у формуванні психоемоційного стану особистості. Вони підтверджують значущість таких факторів, як соціальна підтримка та умови перебування, що безпосередньо впливають на рівень психологічного благополуччя. Водночас встановлено, що рівень тривожності залишається підвищеним незалежно від наявності об'єктивної загрози життю, що свідчить про глибокий вплив загального стресового контексту. Показники активності демонструють відносну стабільність, що може розглядатися як один із ресурсів адаптації. У сукупності це вказує на те, що зовнішні умови життя у поєднанні з наявністю підтримки сприяють формуванню більш високого рівня психологічного благополуччя особистості.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило значущість вивчення психологічних особливостей особистості в умовах вимушеного переселення, оскільки дана проблематика викликає значний інтерес і безпосередньо пов'язана з актуальними суспільними процесами. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що навіть за умов відносної безпеки (відсутності прямої загрози життю) психологічний стан особистості не стабілізується повною мірою, а рівень тривожності залишається підвищеним. Водночас встановлено, що респонденти, які перебувають за межами України, демонструють дещо вищі показники самопочуття, настрою та загального психологічного благополуччя. Однак ці показники не мають виражено високого рівня, що свідчить про збереження напруженого психоемоційного фону. Натомість у респондентів, які перебувають в Україні, спостерігаються дещо вищі показники, що може бути пов'язано з відчуттям залученості до подій та збереженням зв'язку з власним соціальним середовищем. Отримані результати підкреслюють необхідність урахування умов перебування особистості при організації психологічної допомоги, оскільки запити та потреби осіб, які перебувають у вимушеній міграції, та тих, хто залишається в Україні, мають відмінності. Це дозволяє більш точно визначати напрями психологічної підтримки та фокус роботи фахівця залежно від контексту життя людини. Перспективою подальших досліджень є вивчення адаптаційних механізмів особистості, що сприятиме розробці ефективних підходів до підтримки людей в умовах різких змін життєвих обставин.

Література

1. Забаровська О. В., Кресан О. Д. Психологічне благополуччя особистості: теоретичний аналіз проблеми. *Psychological Journal*. 2021. Т. 7. № 9. С. 99–107.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.
3. Методика САН (самопочуття, активність, настрій): інструкція та інтерпретація результатів [Електронний ресурс]. URL: <https://psytests.org/ru/san/san-run.html> (дата звернення: 06.05.2026).
4. Опитувальник на тривожність Ч. Д. Спілбергера (STAI) [Електронний ресурс]. URL: <https://www.vgpk.edu.ua/wp-content/uploads/2023/02/Opytuvalnyk-na-tryvozhnist-Spilberhera.pdf> (дата звернення: 06.05.2026).
5. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ: Ніка-Центр, 2006. 280 с.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
7. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. 326 p.
8. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.



УДК 582.46

ПІДВИЩЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДАМИ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ

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

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми підвищення когнітивної працездатності студентів засобами психоемоційної стабілізації. Розглянуто вплив стресу на когнітивні процеси в умовах інформаційного перевантаження та воєнного стану. Проаналізовано сучасні підходи до психоемоційної регуляції та визначено ефективні методи стабілізації психічного стану студентів у навчальному процесі.

Ключові слова: когнітивна працездатність, студенти, психоемоційна стабілізація, стрес, увага, пам'ять, саморегуляція.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі когнітивна працездатність студентів є одним із ключових чинників ефективності навчальної діяльності. Вона визначає здатність до концентрації уваги, обробки інформації, запам'ятовування та прийняття рішень [3].

Актуальність теми. Суттєвим чинником досліджуваної проблеми, є вплив стресових умов, пов'язаних із соціальною нестабільністю та воєнними подіями [1]. Такі обставини супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, емоційної напруги та невизначеності, що негативно позначається на здатності студентів до ефективного навчання та збереження когнітивної продуктивності [4]. У цих умовах особливої значущості набуває проблема зниження когнітивної працездатності, яка проявляється у погіршенні основних психічних функцій: уваги, пам'яті та мислення [3]. Студенти часто стикаються зі зниженням концентрації, труднощами у запам'ятовуванні навчального матеріалу, уповільненням логічних операцій та зменшенням здатності до аналітичного опрацювання інформації. Це, у свою чергу, призводить до зниження загальної ефективності навчальної діяльності та підвищення рівня когнітивного виснаження [4].

Метою статті є теоретичний аналіз можливостей психоемоційної стабілізації як психологічного ресурсу підвищення когнітивної ефективності студентів в умовах підвищеного навчального навантаження, інформаційного перевантаження та стресових чинників сучасного освітнього середовища.

Викладення основного матеріалу.

1. Когнітивна працездатність студентів. Когнітивна працездатність студентів є інтегральною характеристикою функціонування пізнавальної сфери, яка відображає здатність ефективно сприймати, опрацьовувати, зберігати та відтворювати інформацію в процесі навчальної діяльності [3]. Вона визначається узгодженою роботою таких психічних процесів, як увага, пам'ять, мислення, а також швидкість когнітивної обробки інформації та рівень довільної саморегуляції [1].

У студентському віці когнітивна працездатність має високий потенціал розвитку, однак водночас є чутливою до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів. Зокрема, інтенсивне навчальне навантаження, необхідність опрацювання значних обсягів інформації та багатозадачність можуть призводити до перевантаження когнітивних систем [3]. У результаті цього поступово знижується ефективність концентрації уваги, погіршується якість запам'ятовування навчального матеріалу та сповільнюються процеси аналітичного й логічного мислення [3].

Важливою особливістю когнітивної працездатності є її динамічний характер: вона змінюється залежно від рівня психічного напруження, мотивації, режиму праці та відпочинку, а також загального емоційного стану особистості [4]. За умов оптимального функціонування нервової системи студент здатен підтримувати високу продуктивність навчальної діяльності протягом тривалого часу. Однак у ситуації хронічного стресу та емоційного виснаження спостерігається швидке зниження когнітивних ресурсів [1].

Когнітивна працездатність студентів виступає ключовим чинником успішності навчання, а її збереження та підтримка є важливим завданням сучасної психологічної науки та освітньої практики.

2. Психоемоційна стабілізація: поняття, значення, механізм. Психоемоційна стабілізація є важливим психолого-педагогічним і психорегуляційним феноменом, який відображає здатність особистості підтримувати відносно стійкий емоційний стан у ситуаціях стресу, інформаційного перевантаження та високого розумового навантаження [4]. Вона передбачає не лише зниження надмірних емоційних реакцій, а й формування навичок усвідомленого керування власним психічним станом.

Зміст психоемоційної стабілізації полягає у відновленні внутрішньої рівноваги між когнітивною та емоційною сферами особистості. У навчальному процесі це проявляється у здатності студента зберігати концентрацію уваги, раціонально оцінювати інформацію та ефективно виконувати навчальні завдання навіть за умов психічного напруження.

Значення психоемоційної стабілізації в освітньому середовищі є багатограним. По-перше, вона виступає чинником профілактики когнітивного виснаження, оскільки зменшує вплив хронічного стресу на нервову систему [1]. По-друге, сприяє підвищенню навчальної продуктивності через оптимізацію процесів уваги, пам'яті та мислення [2]. По-третє, забезпечує розвиток навичок саморегуляції, які є необхідними для ефективного функціонування в умовах сучасного динамічного інформаційного середовища.

Механізм психоемоційної стабілізації базується на взаємодії психологічних і фізіологічних процесів. На фізіологічному рівні відбувається зниження активності симпатичної нервової системи та активація парасимпатичних механізмів, що сприяє зменшенню рівня стресової напруги [2]. На психологічному рівні формуються навички усвідомлення емоцій, їх регуляції та переосмислення стресових ситуацій.

У результаті психоемоційної стабілізації створюються умови для більш ефективного функціонування когнітивних процесів, зокрема підвищується стійкість уваги, покращується якість запам'ятовування та оптимізується процес мислення. Таким чином, психоемоційна стабілізація виступає важливим ресурсом підтримки когнітивної працездатності студентів у сучасних освітніх умовах.

3. Вплив стресу на когнітивну працездатність студентів. Особливості в умовах невизначеності та війни. Стрес є одним із ключових чинників, що визначає якість когнітивного функціонування студентів у сучасних умовах [1]. Він розглядається як неспецифічна реакція організму на вимоги середовища, які перевищують адаптаційні можливості особистості. У навчальному контексті стрес може бути як короткочасним (ситуативним), так і хронічним, що виникає внаслідок тривалого психоемоційного напруження.

Під впливом стресу відбуваються зміни у роботі центральної нервової системи, зокрема порушується баланс процесів збудження та гальмування, що безпосередньо впливає на когнітивні функції. Найбільш чутливими до стресових впливів є увага, робоча пам'ять та мислення [1]. У стані підвищеного емоційного напруження спостерігається зниження концентрації уваги, погіршення здатності до утримання та обробки інформації, а також уповільнення логічних операцій [3].

Окремої уваги потребують умови невизначеності та воєнного стану, які є характерними для сучасного соціального оточення. У таких обставинах рівень базової тривожності суттєво зростає, що призводить до постійного когнітивного перенавантаження [4]. Студенти змушені одночасно адаптуватися до освітніх вимог і до загроз зовнішнього середовища, що зменшує обсяг ресурсів, доступних для ефективної навчальної діяльності.

Хронічний стрес у таких умовах часто супроводжується явищами когнітивного виснаження, емоційного вигорання та зниження мотивації до навчання. Це проявляється у погіршенні продуктивності мислення, збільшенні кількості помилок, зниженні швидкості обробки інформації та нестабільності уваги.

Щоб проаналізувати рівень стресу, тривожності, депресії та впливу психоемоційного стану на академічну успішність студентів в умовах війни науковці провели дослідження «Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a cross-sectional study» та опублікували його у 2025 році у журналі *Frontiers in Public Health* [1]. У дослідженні брали участь 776 студентів-медиків Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського.

Результати дослідження засвідчили високий рівень психоемоційного напруження серед студентської молоді. Зокрема, ознаки стресу були виявлені у 62,5% опитаних, тривожності – у 59,6%, депресивних проявів – у 58,8%, а симптоми посттравматичного стресового розладу спостерігалися у 44,2% студентів [1]. Отримані дані свідчать про суттєвий негативний вплив хронічного стресу на психоемоційний стан студентів та їхню когнітивну працездатність.

Автори дослідження також встановили статистично значущий зв'язок між погіршенням психоемоційного стану та зниженням академічної успішності студентів ($p < 0,001$) [1]. Це підтверджує, що тривале

емоційне напруження негативно впливає на концентрацію уваги, пам'ять, швидкість мислення та здатність до ефективного засвоєння навчальної інформації.

Стрес, особливо в умовах невизначеності та війни, є суттєвим дестабілізуючим фактором, який негативно впливає на когнітивну працездатність студентів і потребує застосування ефективних методів психоемоційної регуляції та підтримки.

4. Конкретні методи психоемоційної стабілізації та їх застосування в навчальному процесі.

У сучасній психологічній практиці виокремлюється низка ефективних методів психоемоційної стабілізації, які можуть бути інтегровані в освітній процес і використовуватися студентами як інструменти саморегуляції [2]. Їх спільною метою є зниження рівня психоемоційного напруження, відновлення когнітивних ресурсів та підвищення здатності до концентрації уваги в умовах навчального навантаження.

Дихальні техніки є одним із найбільш доступних і швидкодіючих методів стабілізації психоемоційного стану. Регуляція дихання сприяє активації парасимпатичної нервової системи, що призводить до зниження фізіологічного стресу, нормалізації серцевого ритму та загального заспокоєння організму [2]. У навчальному процесі такі техніки можуть застосовуватися як короткі паузи між інтенсивними когнітивними завданнями для відновлення уваги та зниження втоми.

Техніки заземлення спрямовані на повернення уваги до «тут і зараз» шляхом фокусування на сенсорних відчуттях або зовнішніх об'єктах. Вони є ефективними у ситуаціях підвищеної тривожності, панічних реакцій або когнітивного перевантаження [4]. У навчальному контексті заземлення допомагає студентам швидко відновити концентрацію та зменшити вплив відволікаючих факторів.

Короткі тілесні практики включають прості фізичні вправи, розтягування або розслаблення м'язів, які сприяють зниженню тілесного напруження. Оскільки фізіологічний і психічний стан тісно взаємопов'язані, зменшення м'язового тону позитивно впливає на когнітивну активність, зокрема на ясність мислення та стійкість уваги.

Психоедукація передбачає розуміння природи стресу, емоційних реакцій та механізмів саморегуляції [4]. Вона формує у студентів усвідомлене ставлення до власного психоемоційного стану та підвищує їхню здатність до самостійного управління стресовими реакціями. У навчальному процесі психоедукація може реалізовуватися через короткі інформаційні блоки або тренінгові елементи.

Емоційна саморегуляція є комплексною навичкою, що включає усвідомлення, прийняття та управління власним емоційним станом. Вона дозволяє знижувати інтенсивність негативних переживань та підтримувати стабільний рівень когнітивної працездатності навіть у складних умовах [2]. Розвиток цієї навички є ключовим фактором підвищення навчальної ефективності студентів.

Поєднання зазначених методів у навчальному процесі створює умови для підтримки психоемоційної рівноваги та підвищення когнітивної продуктивності студентів.

5. Роль викладача у створенні безпечного освітнього середовища. У сучасних умовах навчання роль викладача виходить за межі передавання знань і включає створення психологічно безпечного освітнього середовища, яке є важливою передумовою ефективної когнітивної діяльності студентів [4]. Безпечне середовище передбачає відсутність надмірного психоемоційного тиску, підтримку, передбачуваність навчального процесу та повагу до індивідуальних особливостей студентів.

Психологічна безпека сприяє зниженню рівня тривожності, що, у свою чергу, позитивно впливає на концентрацію уваги, здатність до мислення та ефективність запам'ятовування інформації. У такому середовищі студенти мають більше можливостей для активної участі в навчальному процесі, не побоюючись помилок або негативної оцінки.

Важливим аспектом діяльності викладача є формування атмосфери довіри та підтримки. Емпатійне ставлення, відкритість до комунікації, гнучкість у вимогах і врахування психоемоційного стану студентів дозволяють зменшити рівень стресу та підвищити їхню навчальну мотивацію [4].

Крім того, викладач може виступати ініціатором впровадження елементів психоемоційної стабілізації у навчальний процес. Це можуть бути короткі паузи для відновлення, використання простих дихальних вправ, рекомендації щодо саморегуляції або включення психоедукаційних компонентів у структуру занять.

Висновки. Узагальнення теоретичних підходів та аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що когнітивна працездатність студентів є складною динамічною характеристикою, яка залежить не лише від інтелектуальних здібностей, а й від психоемоційного стану особистості. В умовах підвищеного навчального навантаження, інформаційного перевантаження та тривалого стресу, зумовленого соціальною нестабільністю і воєнними подіями, спостерігається тенденція до зниження ефективності основних когнітивних процесів – уваги, пам'яті та мислення.

Психоемоційна стабілізація виступає важливим ресурсом підтримки та відновлення когнітивної ефективності студентів. Її механізм ґрунтується на зниженні рівня стресового навантаження, нормалізації психофізіологічного стану та розвитку навичок саморегуляції, що створює сприятливі умови для продуктивної навчальної діяльності.

Проаналізовані результати дослідження вчених свідчать про суттєвий негативний вплив воєнного стресу на психоемоційний стан студентів. Високі показники тривожності, стресу та депресивних проявів супроводжувалися зниженням академічної успішності, що підтверджує взаємозв'язок між психоемоційним станом і когнітивною працездатністю студентської молоді.

Результати дослідження підтверджують, що тривалий психоемоційний стрес негативно впливає на когнітивну працездатність студентів, знижує ефективність навчальної діяльності та ускладнює процес засвоєння інформації. Це актуалізує необхідність застосування методів психоемоційної стабілізації та психологічної підтримки в освітньому середовищі.

Методи психоемоційної стабілізації, зокрема дихальні техніки, техніки заземлення, тілесні практики, психоедукація та емоційна саморегуляція, демонструють свою ефективність як доступні та практично орієнтовані інструменти, які можуть бути інтегровані у навчальний процес. Їх використання сприяє зниженню тривожності, підвищенню концентрації уваги та зменшенню когнітивного виснаження.

Важливу роль у забезпеченні психоемоційної стабільності студентів відіграє викладач, який формує психологічно безпечне освітнє середовище, підтримує позитивний емоційний клімат та сприяє впровадженню елементів психорегуляції в навчальну діяльність.

Таким чином, психоемоційна стабілізація може розглядатися як ефективний напрям оптимізації когнітивної працездатності студентів у сучасних умовах.

Література

1. Korda, M., Shulhai, A., Shevchuk, O., Shulhai, O., & Shulhai, A.-M. (2025). Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1457026>
2. Мельник, Ю. Б. (2022). Вплив майндфулнес-практик на когнітивні процеси студентів. *Актуальні проблеми психології*, 14(1), 112–120.
3. Павленко, В. В. (2020). Когнітивне навантаження та його вплив на ефективність навчання. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 4, 25–31.
4. Шеремет, І. В., Білик, В. В., & Василенко, К. С. (2020). Вплив освітнього процесу на психоемоційний стан студентів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 29, 156–163. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-434-442>



УДК 159.923:159.944.4]745/749(477.64)

ПЕТРИКІВСЬКИЙ РОЗПИС ЯК ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТРЕСУ

Шелудько Анна, 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 досліджується психотерапевтичний потенціал Петриківського розпису як методу відновлення внутрішніх ресурсів особистості в умовах тривалого психоемоційного напруження, зумовленого воєнним станом. На основі аналізу праць українських науковців та майстрів обґрунтовано роль технічних особливостей розпису, колористики та архетипової символіки у зниженні рівня тривожності. Визначено, що залучення до практик образотворчого мистецтва сприяє активізації копінг-ресурсів, стабілізації емоційного стану та зміцненню життєстійкості особистості через механізми саморегуляції.

Ключові слова: психологічні ресурси, стрес, арт-терапія, Петриківський розпис, життєстійкість, саморегуляція, емоційна рівновага.

Вступ. Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства характеризуються екстремальним рівнем психоемоційного навантаження. Повномасштабна війна, соціальна нестабільність та постійна

загроза безпеці виступають потужними стресогенними чинниками, що призводять до деструкції психологічних ресурсів особистості. Як зазначав Г.Сельє, стрес є неспецифічною відповіддю організму на будь-яку вимогу змін [12]. В умовах хронічного стресу людина втрачає емоційну рівновагу та відчуття контролю над власним життям, що вимагає пошуку відповідних засобів психологічного відновлення [6]. Петриківський розпис, як унікальний феномен української культури [10], включений до списку нематеріальної спадщини ЮНЕСКО [13], володіє значним ресурсом для гармонізації внутрішнього стану особистості. Його використання в психологічній практиці дозволяє не лише знизити рівень тривожності, а й актуалізувати національну ідентичність як додаткову внутрішню опору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади вивчення стресових станів закладені Г.Сельє [12]. Проблема психологічних ресурсів та механізмів їх поповнення розглядалася у працях С.Гобфолла [11] та вітчизняних дослідників, зокрема О. Чорною [10]. Арт-терапевтичний потенціал образотворчої діяльності висвітлено у працях О.Вознесенської [2]. Мистецтвознавче підґрунтя дослідження базується на роботах Т.Гарькавої [3] та А.Чуднівець [10]. Психологічне обґрунтування використання засобів образотворчого мистецтва у стрес-менеджменті представлено у працях Н.Панасенко [5]. Особливості підтримки емоційного стану через мистецькі практики в умовах війни досліджено А. Сидорчук [7] та О.Білик [1]. Проте, незважаючи на деякі публікації з цієї теми, недостатньо вивченим залишається питання інтеграції Петриківського розпису як цілісного інструменту відновлення населення в умовах війни.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити психологічні механізми використання Петриківського розпису як засобу відновлення психологічних ресурсів особистості в умовах хронічного стресу.

Виклад основного матеріалу. Психологічні ресурси особистості ми розглядаємо як динамічну систему внутрішніх і зовнішніх опор, що забезпечують збереження психічного гомеостазу. Згідно з теорією Г.Сельє, подолання стадії виснаження вимагає якісного оновлення «адаптаційної енергії» [12]. В арт-терапевтичному контексті Петриківський розпис виступає як медіатор між внутрішнім станом особистості і зовнішнім світом, дозволяючи реалізувати відновлення на трьох основних рівнях.

1. Нейропсихологічний та сенсомоторний рівень. Залучення дрібної моторики рук у процесі малювання активує кору головного мозку [5]. Ритмічність нанесення традиційних елементів («зернятко», «гребінець») синхронізується з ритмом дихання виконавця. Такий процес діє аналогічно до технік усвідомленості, дозволяючи людині вийти зі стану тривожних румінацій – нав'язливих негативних думок про минуле чи майбутнє. «Заземлення» через фізичний контакт із папером та фарбою допомагає відновити відчуття присутності в моменті «тут і зараз», що є першим кроком до подолання стресового заціпеніння [8].

2. Когнітивно-поведінковий рівень: розвиток життєстійкості. Методика Т. Гарькавої передбачає виконання розпису без попереднього олівцевого начерку [3]. Це має глибоке психологічне значення: людина вчиться діяти в умовах невизначеності, відмовляючись від перфекціоністських настанов. У ситуації війни, коли життєвий простір особистості стає крихким, малювання «на чистовик» стає тренажером адаптивності. О. Білик підкреслює, що такий підхід розвиває творчий потенціал та здатність до нестандартних рішень [1]. Якщо мазок ліг «неправильно», майстер не знищує роботу, а інтегрує цей елемент у загальну композицію, перетворюючи «помилку» на нову деталь орнаменту. Це формує таку важливу складову життєстійкості, як прийняття ризику та виклику. Особистість починає сприймати труднощі не як загрозу, а як можливість для трансформації, що суттєво поповнює її когнітивний ресурс. Використання арт-терапевтичних елементів в освітньому процесі також сприяє стабілізації особистості [4].

3. Архетиповий та символічний рівень: етнокультурна опора. Петриківський розпис – це знакова система, що базується на прадавніх архетипах української культури. В умовах екзистенційної кризи звернення до національного коріння виступає потужним джерелом ідентичності.

- «Цибулька» символізує цілісність, родину та ядро особистості.
- «Дерево життя» вибудовує вертикальну стійкість, поєднуючи досвід минулого (коріння) із надією на майбутнє (квіти).
- «Бігунець» втілює циклічність життя та неминучість подолання будь-яких перешкод.

Використання «перехідного мазка» (набирання двох кольорів на один пензель) символізує дуальність світу та гармонійне поєднання протилежностей. Колористика розпису, заснована на сонячних відтінках, за даними А. Сидорчук, має доведений хромотерапевтичний ефект, сприяючи виходу з депресивних станів та активації життєвого тону [7].

Висновки. Петриківський розпис у межах арт-терапії є валідним та науково обґрунтованим засобом відновлення психологічних ресурсів. Він дозволяє особистості трансформувати стан дистресу в

продуктивну творчу енергію через механізми сенсорної стабілізації, когнітивної гнучкості та актуалізації архетипових опор. Впровадження методик розпису в практику психосоціальної реабілітації є перспективним напрямком зміцнення ментального здоров'я українців у воєнний період.

Література

1. Білик О. О. Петриківський розпис як інструмент розвитку творчого потенціалу обдарованої особистості. *Обдаровані діти – скарб нації!:* матеріали V Міжн. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 136–138.
2. Вознесенська О.Л., Сидоркіна М.Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практич. посіб. Київ : Золоті ворота, 2015. 148 с.
3. Гарькава Т. Основи петриківського розпису: підручник / за наук. ред. проф. Є.А. Антоновича. Дніпро: Ліра, 2021. 428 с.
4. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 90 с.
5. Панасенко Н. М. Арт-терапевтичні інструменти стрес-менеджменту в ОТМ-терапії : ресурс слов'янських архетипів у психокорекції та психопрофілактиці : практич. посіб. К. : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 96 с.
6. Пасько К. М. Використання арттерапевтичних засобів у роботі з психосоціальним відновленням особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2024. Вип. № 1. С. 144–147.
7. Сидорчук А. М. Роль арттерапії в підтримці емоційного стану обдарованих дітей під час війни. *Обдаровані діти – скарб нації!:* матеріали V Міжн. наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 1310–1312.
8. Фалько Н. М., Гармаш Д. І., Браславська І. В. Мандала як засіб арт-терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. № 2. Т. 3. С. 32–36.
9. Чуднівський А. С. Петриківський розпис як феномен української культури : дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ, 2020. 280 с.
10. Chorna O. Eco-Art-Therapy as a Means of Psychological Healing of the Individual in the Conditions of Modern Challenges. *Personality and Environmental Issues*. 2024. Vol. 3, Iss. 2. P. 24–32. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3\(2\)-24-32](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2024-3(2)-24-32).
11. Hobfoll S. E. The ecology of resources. *American Psychologist*. 1991. Vol. 46(1). P. 33–44.
12. Selye H. Stress without distress. Philadelphia : J.B. Lippincott Co, 1974. 171 p.
13. UNESCO. Petrykivka decorative painting as a phenomenon of the Ukrainian ornamental folk art. Intangible Cultural Heritage of Humanity. 2013. URL: <https://ich.unesco.org/en/RL/00893>.



УДК 37.091.4:373.2.015.31

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ДЖ. ЛОККА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Щасна Марія, 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 погляди Джон Локк щодо ігрової діяльності дитини та визначено їх значення для сучасної освіти. Розкрито особливості розуміння гри як важливого засобу навчання, розвитку пізнавальної активності та формування позитивної мотивації до навчання. Охарактеризовано вплив педагогічних ідей Локка на становлення гуманістичних і дитиноцентризованих підходів у сучасній початковій освіті. Обґрунтовано актуальність використання ігрових технологій у контексті компетентнісного та діяльнісного навчання.

Ключові слова: Джон Локк, ігрова діяльність, гра, початкова освіта, ігрові технології, дитиноцентризм, педагогічні погляди, мотивація до навчання, гуманістична педагогіка.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта дедалі більше орієнтується на розвиток особистості дитини, її пізнавальної активності, творчості та внутрішньої мотивації до навчання. У зв'язку

з цим особливої уваги набуває проблема пошуку таких методів і форм організації освітнього процесу, які б відповідали віковим особливостям молодших школярів і водночас забезпечували ефективне засвоєння знань. Одним із найрезультативніших засобів активізації навчальної діяльності дитини сьогодні вважається гра.

У сучасній педагогіці ігрова діяльність розглядається не лише як форма дозвілля чи відпочинку, а як важливий інструмент навчання, розвитку та соціалізації дитини. Саме в грі дитина вчиться взаємодіяти з іншими, приймати рішення, розв'язувати проблемні ситуації, проявляти ініціативу та творчість. Через гру значно легше формуються базові навчальні навички, розвивається мовлення, увага, пам'ять і мислення [3].

Попри актуальність ігрових технологій у сучасній освіті, сама ідея навчання через гру має глибоке історико-педагогічне підґрунтя. Її витоки простежуються у працях видатних педагогів минулого, серед яких особливе місце належить Джону Локку. Саме він одним із перших наголосив на необхідності врахування природних потреб дитини та доводив, що навчання має приносити задоволення, а не викликати страх чи втому.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна школа функціонує в умовах реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу. Освітній процес дедалі більше орієнтується на активну участь учня, розвиток його самостійності, комунікативності та здатності застосовувати знання у практичній діяльності. Саме тому ігрові технології стали важливим компонентом сучасного навчання, особливо в початковій школі [3].

Звернення до педагогічної спадщини Дж. Локка дозволяє глибше осмислити значення гри у навчанні та вихованні дитини. Аналіз його поглядів дає можливість простежити витоки сучасних дитиноцентрованих підходів, а також оцінити історичний розвиток ідей гуманізації освіти. Окрім того, вивчення праць класиків педагогіки сприяє формуванню професійного світогляду майбутніх учителів та розвитку їхнього критичного мислення.

Педагогічні погляди Джона Локка знайшли відображення у його праці «Думки про виховання», де мислитель виклав власне бачення процесу навчання та виховання дітей. Значну увагу автор приділив питанням розвитку дитини, ролі досвіду у формуванні особистості, значенню позитивної мотивації та необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів.

Проблеми виховання та навчання у творчій спадщині Дж. Локка досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. У працях з історії педагогіки підкреслюється його внесок у розвиток гуманістичних підходів до виховання, а також новаторський характер його педагогічних ідей. Дослідники звертають увагу на те, що Локк одним із перших почав розглядати дитину як особистість із власними потребами, інтересами та особливостями розвитку [2].

Сучасні науковці також аналізують можливості використання педагогічних ідей Локка у сучасній освітній практиці, зокрема в контексті особистісно орієнтованого навчання, ігрових технологій та діяльнісного підходу.

Мета дослідження – здійснити аналіз ігрової діяльності дитини у педагогічних поглядах Дж. Локка та визначити значення його ідей для сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Праця «Думки про виховання» була створена наприкінці XVII століття – у період суттєвих соціально-політичних змін в Англії. Саме в цей час посилювався інтерес до освіти, науки та виховання людини нового типу, здатної самостійно мислити й активно діяти в суспільстві. Ідеї Просвітництва, що утверджували силу людського розуму та значення виховання, значною мірою вплинули на формування педагогічних поглядів Дж. Локка.

Важливим досягненням епохи стало й нове розуміння дитинства. Якщо раніше дитина сприймалася лише як «незавершений дорослий», то мислителі Просвітництва почали звертати увагу на її вікові особливості, потреби та природні нахили. Саме в цьому контексті формувалася педагогічна концепція Дж. Локка.

Дж. Локк – відомий англійський філософ, педагог та представник емпіризму. Основою його педагогічних поглядів стала ідея «*tabula rasa*», згідно з якою дитина народжується без готових знань, а всі уявлення та навички формуються під впливом досвіду, виховання та середовища. Такий підхід суттєво відрізнявся від традиційних поглядів того часу й мав значний вплив на подальший розвиток педагогічної науки.

Праця «Думки про виховання» була адресована батькам і вихователям та містила практичні рекомендації щодо організації навчання й виховання дітей. Локк виступав проти надмірної суворості, фізичних покарань і механічного заучування. На його думку, виховання має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на формування характеру, сили волі та моральних якостей особистості [2].

Особливе місце у педагогічних поглядах Дж. Локка посідає питання ігрової діяльності дитини. Мислитель уважав, що навчання не повинно асоціюватися у дитини з примусом чи страхом. Навпаки, освітній процес має викликати інтерес і позитивні емоції. Саме тому він зазначав: «Навчання має бути для дітей не тягарем, а розвагою» [1, с. 195].

Для свого часу такі погляди були справді новаторськими. У XVII столітті навчання здебільшого ґрунтувалося на суворій дисципліні, покараннях і заучуванні матеріалу. Дитина мала беззаперечно виконувати вимоги дорослого, а будь-які прояви активності чи емоційності нерідко сприймалися як недоліки виховання [2]. Локк же пропонував зовсім інший підхід – будувати навчання з урахуванням природних потреб дитини.

На думку педагога, гра є природною формою дитячої діяльності. Саме через гру дитина найкраще пізнає світ, засвоює нові знання та навчається взаємодіяти з оточенням. Тому він підкреслював: «Дітей можна навчити майже всього, якщо зробити це у формі гри» [1, с. 194].

Використання гри у навчанні, за Локком, дозволяє не лише зацікавити дитину, а й створити позитивну атмосферу в освітньому процесі. Через ігрову діяльність школяр легше сприймає нову інформацію, краще запам'ятовує матеріал і активніше бере участь у навчанні. Гра сприяє розвитку допитливості, ініціативності та самостійності.

Важливим аспектом педагогічної концепції Дж. Локка є його ставлення до примусу в навчанні. Він категорично виступав проти жорстких методів виховання та наголошував, що надмірний тиск лише викликає у дітей відразу до навчання. Педагог зазначав: «Примус рідко приносить користь у навчанні, а часто породжує лише відразу до знань» [1, с. 198].

На думку Локка, позитивна мотивація є набагато ефективнішою за покарання чи страх. Дитина повинна навчатися із зацікавленням, а не через примус. Саме тому гра розглядалася ним як один із найкращих засобів підтримки пізнавального інтересу.

Значну увагу Локк приділяв індивідуальному підходу до дитини. Його твердження про те, що «розум дитини подібний до чистого аркуша, на якому досвід залишає свої записи», підкреслює роль виховання та середовища у формуванні особистості [1, с. 193–206].

Мислитель уважав, що кожна дитина має власні здібності, нахили та темп розвитку, тому педагог повинен враховувати ці особливості у процесі навчання. Саме гра, як гнучка й варіативна форма діяльності, дає можливість адаптувати освітній процес до потреб конкретної дитини.

Дж. Локк також звертав увагу на практичний характер навчання. Він уважав, що знання повинні бути корисними для життя, а навчання має готувати дитину до реальної діяльності. У цьому контексті гра виступає не лише способом засвоєння інформації, а й засобом розвитку життєвих умінь.

Через сюжетно-рольові ігри, практичні завдання та різноманітні навчальні ситуації дитина навчається співпрацювати, приймати рішення, дотримуватися правил, відповідати за власні дії. Такі навички є важливими й у сучасному освітньому середовищі.

Педагогічні ідеї Дж. Локка знайшли своє продовження у подальшому розвитку педагогіки. Багато його положень стали основою гуманістичного та особистісно орієнтованого підходів до навчання. Сьогодні принципи, сформульовані Локком, активно реалізуються в сучасній освіті. Особливо помітним є вплив його ідей у початковій школі, де гра є одним із провідних методів організації навчання. Ігрові технології широко використовуються в умовах Нової української школи, оскільки саме вони забезпечують активну участь дитини в освітньому процесі.

У сучасній педагогічній практиці застосовуються різні види ігрової діяльності: дидактичні ігри, рольові ігри, інтерактивні вправи, навчальні квести, цифрові освітні ігри. Вони сприяють розвитку комунікативних умінь, творчого мислення, пізнавальної активності та навичок співпраці. Дидактичні ігри допомагають засвоювати навчальний матеріал у доступній та цікавій формі. Через гру молодші школярі краще опановують навички читання, письма, лічби та мовлення. Сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку уяви, комунікативності та емоційного інтелекту [3].

В умовах цифровізації освіти дедалі більшого поширення набувають інтерактивні освітні платформи та електронні навчальні ігри. Вони дозволяють урізноманітнити освітній процес, зробити його більш динамічним та індивідуалізованим.

Водночас важливо пам'ятати, що ефективність ігрової діяльності залежить від педагогічної майстерності вчителя. Гра не повинна бути самоціллю. Її основне завдання – сприяти розвитку дитини та досягненню освітніх результатів [3]. Особливого значення ігрова діяльність набуває у викладанні іноземних мов. Саме через гру молодші школярі легше долають мовний бар'єр, активніше використовують нову лексику та охочіше беруть участь у комунікації. Ігрові ситуації створюють психологічно комфортне

середовище та допомагають формувати позитивне ставлення до навчання. Крім того, гра відіграє важливу роль у соціалізації дитини. У процесі спільної діяльності учні вчаться взаємодіяти, домовлятися, дотримуватися правил і працювати в команді. Саме тому ігрова діяльність має не лише навчальний, а й виховний потенціал [2].

Сучасні освітні підходи, зокрема компетентнісне навчання, педагогіка партнерства та діяльнісний підхід, значною мірою перегукуються з педагогічними ідеями Дж. Локка. Вони також орієнтовані на активну участь учня в освітньому процесі, розвиток його самостійності та внутрішньої мотивації.

Висновки. Педагогічні погляди Дж. Локка щодо ігрової діяльності дитини були новаторськими для свого часу. На відміну від поширених у XVII столітті методів навчання, заснованих на суворій дисципліні та механічному заучуванні, Локк наголошував на необхідності врахування інтересів і природних потреб дитини. Гру він розглядав не лише як форму відпочинку, а як важливий засіб навчання. Його думка про те, що «навчання має бути для дітей не тягарем, а розвагою», підкреслює значення позитивної мотивації та зацікавленості у процесі засвоєння знань. Водночас педагог виступав проти примусу у вихованні, зазначаючи, що «примус рідко приносить користь у навчанні» [1, с. 193–206]. Важливим аспектом педагогічної концепції Локка є врахування індивідуальних особливостей дитини. Його ідея «*tabula rasa*» акцентує увагу на ролі виховання, досвіду та середовища у формуванні особистості. Саме тому гра, як гнучка форма діяльності, дозволяє адаптувати навчання до потреб і можливостей учнів.

Ідеї Дж. Локка знайшли відображення у сучасних підходах до навчання, зокрема в особистісно орієнтованій та діяльнісній педагогіці. Використання ігрових технологій у сучасній освіті підтверджує актуальність його педагогічних поглядів і сьогодні.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей використання педагогічних ідей Дж. Локка в сучасній початковій освіті, зокрема щодо впровадження ігрових технологій, розвитку пізнавальної мотивації учнів та реалізації дитиноцентрованого підходу в освітньому процесі.

Література

1. Дж. Локк. Думки про виховання. Хрестоматія з історії педагогіки. Част. II: Зарубіжна школа і педагогіка. Упоряд. та авт. вступних статей: Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Наук. ред. Мозговий І. П. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. С. 193–206.
2. Скринська О. Л. Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2002. 20 с.
3. Фіцула М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія». 2002. 414 с.



УДК 159.942:159.9.072

ДИНАМІКА ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ РЕАКТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Яновська Александра, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної практичної психології.

У статті висвітлено неочікувані результати впливу зниження рівня реактивної тривожності на рівень емоційної стабільності під час емпіричного дослідження, присвяченого вивченню впливу зниження рівня тривожності на рівень латентної агресії у дорослих осіб. Для проведення дослідження використовувалися методика визначення показників і форм агресії за А. Бассом і А. Даркою (адаптація О. Осицького), опитувальник Спілбергера-Ханіна для оцінки реактивної та особистісної тривожності, опитувальник п'ятифакторної моделі особистості (TIPI) та психокорекційна програма спрямована на зниження рівня тривожності у дорослих людей. Під час повного аналізу результатів дослідження було проявлено зниження середнього сумарного показника емоційної стабільності у дорослих, показники результатів яких проявили зниження реактивної тривожності після проходження психокорекційної програми, та встановлено, що мінімізація тривоги сприяє інтерналізації локусу контролю та посиленню особистісної автономії.

Ключові слова: реактивна тривожність, емоційна стабільність, динаміка емоційної стабільності.

Постановка проблеми: Сучасні умови життєдіяльності українців, що характеризуються постійним стресом через війну в країні, соціально-економічною нестабільністю та високим рівнем невизначеності майбутнього, станом хронічного екзистенційного стресу, висувають підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів психіки людини [7, с. 4]. Зростання реактивної тривожності розглядається як деструктивний чинник, що знижує якість життя. Проте в умовах реальної загрози цей стан часто виконує адаптаційну мобілізуючу функцію, забезпечуючи готовність індивіда до швидкого реагування на загрозу [7, с. 25].

Наукова проблема полягає у виявленні специфічного зв'язку: якщо ситуативне напруження виступало як тимчасовий енергетичний «каркас», що підтримував структуру активності особистості в критичних ситуаціях, то успішна емоційна стабілізація та мінімізація реактивної тривожності можуть призвести до редукції цієї захисної мобілізації [8]. Зменшення показників емоційної стабільності в такий період свідчить про складний процес переходу від зовнішньої стимуляції стресом до пошуку автономних механізмів саморегуляції [1, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Диференціація між реактивною тривожністю як станом та особистісною тривожністю як стійкою рисою закладена Ч. Спілбергером і є базовою для розуміння емоційної динаміки [2]. Праці У. Кеннона підкреслюють мобілізуючу функцію емоцій, здатних підвищувати енергію психічної діяльності в ситуаціях загрози [3, с. 82]. Я. Цурковський обґрунтував теорію «психічної контрольності» як інтегруючого механізму саморегуляції, що забезпечує збереження цілісності індивіда в нестандартних обставинах [4, с. 120].

Сучасні емпіричні дослідження, зокрема Н. Шиліної, вказують на те, що реактивна тривожність у осіб, які безпосередньо перебувають у зоні небезпеки, тісно пов'язана з готовністю до дії [8; 7, с. 25]. Водночас недослідженим залишається феномен суб'єктивної дестабілізації, що виникає при різкому зниженні тривожного фону. Це дозволяє розглядати емоційну стабільність як динамічний результат взаємодії індивіда з хронічним стресом [1, с. 67].

Мета дослідження: Проаналізувати динаміку емоційної стабільності у процесі зниження рівня реактивної тривожності під впливом психокорекційної програми.

Методи та організація дослідження.

Вибірка: у дослідженні взяли участь 54 дорослі особи (від 18 років і старше), які проходили онлайн психокорекційну програму, яка спрямована на зниження тривожності.

Методики:

1. Опитувальник Спілбергера-Ханіна (СХ) для самооцінки реактивної та особистісної тривожності [6, с. 276].
2. Короткий опитувальник п'ятифакторної моделі особистості (TIPI - Ten-Item Personality Inventory) [5].
3. Методика визначення показників та форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація О. Осицького) [6, с. 379].

Етапи:

1. Початкове вимірювання тривожності, агресії, рис особистості.
2. Проведення онлайн протягом двох місяців психокорекційної програми для дорослих людей (дихальна релаксація, когнітивна реструктуризація, психоедукація, техніки кататимно-імагінативної психотерапії та арт-терапії, тілесно-орієнтовані вправи).
3. Повторне вимірювання тривожності, агресії, рис особистості для оцінки змін після втручання.

Результати дослідження. На основі емпіричного дослідження впливу зменшення рівня тривожності на рівень латентної агресії у дорослих людей було встановлено цікавий факт: з 54 учасників у 25 зафіксовано зниження реактивної тривожності в середньому сумарному показнику на 10,8 %, що в свою чергу призвело до наступних середньосумарних змін (див.Рис.1.):

1. Індекс агресивності ІА залишився без змін (0 %).
2. Індекс ворожості ІВ знизився на 14,3 %.
3. Екстраверсія збільшилася на 0,5 %.
4. Доброзичливість збільшилася на 2,3 %.
5. Добросовісність збільшилася на 3 %.
6. Емоційна стабільність зменшилася на 0,5 %.
7. Відкритість досвіду збільшилася на 9 %.

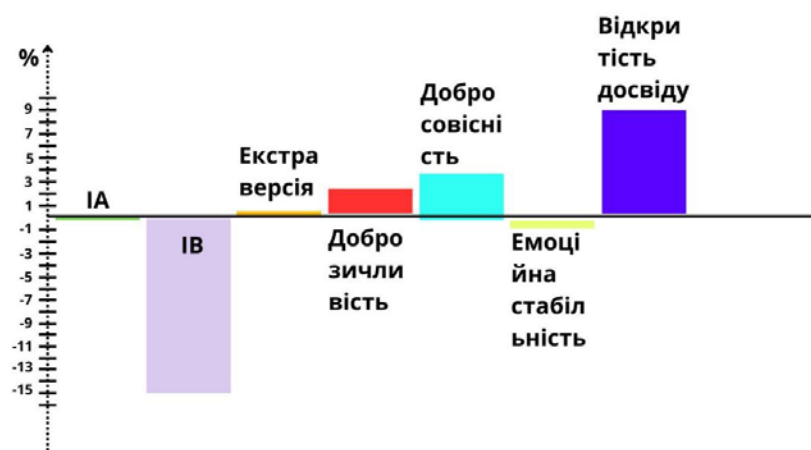


Рис.1. Динаміка середніх показників ІА, ІВ, екстраверсії, доброзичливості, добросовісності, емоційної стабільності та відкритості досвіду при середньому зниженні реактивної тривожності на 10,8 %.

Обговорення результатів. Емпірично встановлено існування парадоксу емоційної регуляції, де при зниженні реактивної тривожності на 10,8 % спостерігається зменшення показника емоційної стабільності на 0,5 %. Така динаміка інтерпретується як механізм редукції захисної мобілізації [8].

Зменшення емоційної стабільності відображає зникнення тривоги як тимчасового «енергетичного каркаса» та «адаптаційної мобільності», що призводить до суб'єктивного відчуття дестабілізації у період переходу до нових механізмів саморегуляції.

Висновки:

1. Зниження реактивної тривожності у дорослих в умовах воєнного дистресу супроводжується перебудовою структури емоційної стійкості.
2. Ефект зниження емоційної стабільності є тимчасовим наслідком втрати «тривожного каркаса» активності, що відображає період переадаптації психіки і підкреслює потребу в розвитку навичок саморегуляції, не залежачи від зовнішніх обставин.
3. Встановлено, що емоційна стабілізація сприяє зростанню особистісної автономії та інтерналізації контролю, що є передумовою для формування довготривалої резильєнтності.

Література

1. Актуальні проблеми психічного здоров'я: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (25 травня 2023 р.)] / Ред. кол.: К. Гавриловська, Ю. Дем'янчук, І. Загурська, Н. Портницька, І. Тичина / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. 285 с.
2. Білоус Р. М., Саннікова І. С. Психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019, № 5, т.2, С. 25–28. URL : <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.5> (дата звернення: 12.02.2025)
3. Бондаревич С. М., Пальчинська М. В. Навчально-методичні рекомендації з дисципліни «Психосоматика та соматопсихіка» для студентів усіх спеціальностей рівня бакалавр. Одеса Сімекс-прінт 2021. 172 с.
4. Дуб В., Спринська З., Історія психології : методичні матеріали до семінарських занять [для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти напряму підготовки «Психологія»]. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. 158 с.
5. Кліманська М. Б., Галецька І. І., Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Psychological Journal*. 2019. Vol. 5, Iss. 9. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.9>
6. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України: метод. посіб. / Колесніченко О. С. та ін.; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.
7. Ступак К. Є. Дослідження депресивних станів українців в умовах війни. Криворізький державний педагогічний університет, 2025. 87 с.
8. Шиліна Н. Є. Проблема емоційного стану біженців та переселенців за умов військового конфлікту в Україні на прикладі студентів 5 курсу. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73). № 2. С. 30–35. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2023/6.pdf (дата звернення: 23.03.2026)



УДК 159.942:159.9.072

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ЦЕНТРУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ БЛАГОДІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «БЛАГОДІЙНИЙ ФОНД «КАРІТАС ЧЕРНІГІВ»

Ясінська Анна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 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 представлено результати емпіричного дослідження діяльності Центру життєстійкості благодійної організації Благодійний фонд «Карітас Чернігів» у м. Ніжин. На основі анкетного опитування працівників Центру проаналізовано оцінку ефективності організації роботи, найбільш результативні методи формування життєстійкості клієнтів, основні труднощі професійної діяльності та потреби персоналу у професійній підтримці. Обґрунтовано перспективні напрями розвитку Центру в умовах воєнного стану в Україні.

Ключові слова: життєстійкість, Центр життєстійкості, соціальна робота, супервізія, професійне вигорання, благодійна організація, соціальні послуги, воєнний стан.

В умовах воєнного стану в Україні значно зросла потреба населення у психологічній, соціальній та кризовій підтримці. Особливої актуальності набуває діяльність центрів життєстійкості, спрямована на формування стресостійкості, психоемоційної стабільності та здатності особистості адаптуватися до кризових ситуацій. Важливу роль у реалізації таких послуг відіграють фахівці соціальної сфери та психологи, від професійної компетентності й емоційного стану яких значною мірою залежить ефективність допомоги клієнтам.

У сучасних умовах функціонування соціальних сервісів особливого значення набуває вивчення практичного досвіду діяльності центрів життєстійкості, аналіз організації їхньої роботи, виявлення проблем професійної діяльності працівників та визначення перспектив подальшого розвитку. У цьому контексті актуальним є дослідження діяльності Центру життєстійкості благодійної організації Благодійний фонд «Карітас Чернігів» у м. Ніжин.

Проблематика життєстійкості особистості, психологічної підтримки населення та організації соціальних послуг у кризових умовах висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідники розглядають життєстійкість як здатність особистості долати стресові ситуації, адаптуватися до складних життєвих обставин та зберігати психологічне благополуччя. Значна увага приділяється питанням професійного вигорання фахівців соціальної сфери, розвитку супервізії та психосоціальної підтримки персоналу. Ідеї впровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості розкрито у працях В. Амеліної, І. Єнгалічевої, О. Лісовця, Д. Мельничук, Т. Новак, В. Попович, О. Птахіна та ін. Проте, незважаючи на наявність публікацій питання, що стосуються соціальної послуги з формування життєстійкості є актуальним з огляду його новизни як на законодавчому рівні, так і на рівні впровадження у недержавних об'єднаннях.

Метою статті є аналіз результатів опитування працівників Центру життєстійкості благодійної організації Благодійний фонд «Карітас Чернігів» щодо ефективності організації роботи, найбільш результативних методів формування життєстійкості клієнтів, труднощів професійної діяльності та потреб у професійній підтримці.

Виклад основного матеріалу. Ефективність функціонування Центрів життєстійкості значною мірою залежить від якості організації роботи, професійної компетентності персоналу, міжвідомчої взаємодії та наявності належних умов для надання послуг. У цьому контексті важливого значення набуває систематичне оцінювання діяльності таких установ, що дозволяє виявити сильні сторони їхньої роботи, проблемні аспекти функціонування та визначити напрями подальшого вдосконалення.

Одним із найбільш інформативних методів оцінювання діяльності соціальних установ є опитування працівників. Саме фахівці, які безпосередньо здійснюють надання соціально-психологічних послуг, володіють інформацією щодо особливостей організації роботи, актуальних потреб клієнтів, труднощів професійної діяльності та ресурсного забезпечення установи. Аналіз їхніх оцінок дає можливість отримати об'єктивне уявлення про реальний стан функціонування Центру та рівень його спроможності виконувати поставлені завдання.

Вивчення думки персоналу також дозволяє оцінити рівень професійної задоволеності працівників, визначити потреби у підвищенні кваліфікації, супервізійній підтримці та розвитку професійних компетентностей. Врахування цих аспектів є важливою умовою забезпечення стабільності кадрового складу, підвищення якості соціальних послуг і розвитку професійного потенціалу фахівців. З огляду на зазначене, доцільним є проведення емпіричного дослідження діяльності Центру життєстійкості м. Ніжин шляхом анкетування його працівників. Отримані результати дозволять охарактеризувати особливості організації роботи установи, оцінити її ефективність очима персоналу, а також визначити основні професійні труднощі та потреби працівників у підтримці й професійному розвитку. Саме з цією метою було проведено опитування фахівців Центру життєстійкості м. Ніжин. Нами було розроблено «Анкету для працівників Центру життєстійкості». Метою опитування стало виявлення рівня ефективності організації роботи, основних труднощів, а також запитів щодо професійної підтримки персоналу. Всього опитано 10 працівників центру, серед яких:

психологи – 4 особи;

фахівці із соціальної роботи – 5 осіб;

менеджер – 1 особа.

Більшість з них (70 %) мають стаж цієї роботи від 6 до 12 місяців, і лише 10 % - до 6 місяців.

Насамперед, ми попросили оцінити ефективність організації роботи в Центрі на думку фахівців. Більшість респондентів (90 %) оцінюють організацію роботи Центру як ефективну і лише 10 % висловили сумнів щодо ефективності організації роботи (табл. 1)

Таблиця 1

Оцінка ефективності організації роботи в Центрі життєстійкості

Оцінка ефективності	Кількість респондентів
Дуже ефективно	4
Скоріше ефективно	5
Середньо	-
Скоріше неефективно	1
Неефективно	-

Загалом експертна оцінка діяльності Центру є позитивною. Високий рівень задоволеності свідчить про наявність налагоджених процесів і ефективних організаційних рішень. Наявність одного критичного зауваження вказує на доцільність подальшого внутрішнього моніторингу для вдосконалення слабких сторін.

При цьому відповіді на питання «Які методи роботи ви вважаєте найбільш результативними у формуванні життєстійкості клієнтів»? розподілися наступним чином. Найбільше фахівці відзначили такі методи як групи підтримки (80 % респондентів вказали на цей метод) та тренінги (70 %). По 60 % опитуваних назвали методи індивідуальних консультацій та арттерапії. А методи ігротерапії/казкотерапії та самопомоги були відзначені 30 % респондентів (рис.1):

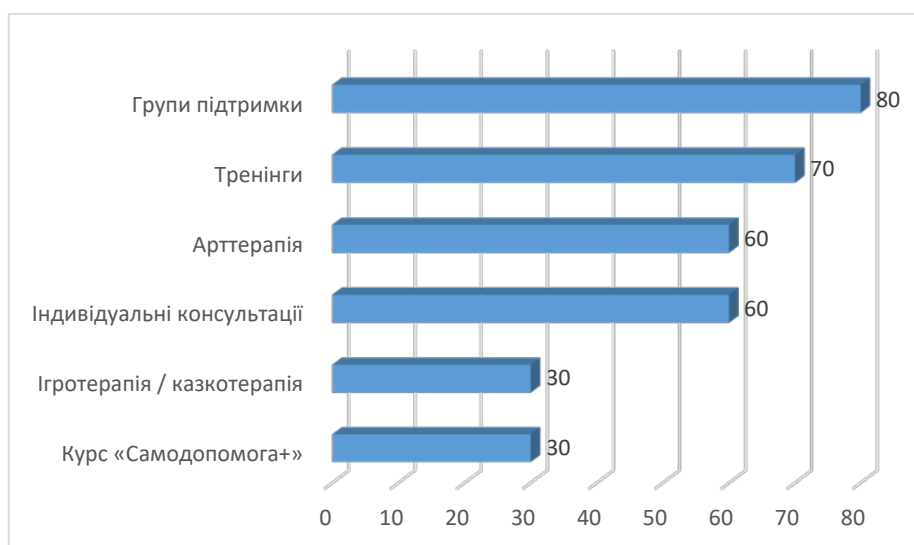


Рис. 1. Найбільш результативні методи роботи в Центрі життєстійкості

Таким чином, найвищу ефективність, на думку фахівців, мають групові форми роботи (групи підтримки та тренінги), що сприяють емоційній взаємодії, обміну досвідом та формуванню спільноти. Індивідуальні методи (консультації, арттерапія) також отримали високу оцінку. Меншою мірою використовуються або визнаються ефективними методи, пов'язані з самостійною активністю клієнтів (самопоміа) або символіко-ігрові підходи (казкотерапія), що може свідчити про потребу в їх подальшій адаптації або кращому представленні фахівцям.

За оцінками фахівців, мотивація клієнтів до участі в заходах Центру є стабільно високою (90 % відповідей), що є важливим індикатором якості соціальної послуги та підтвердженням її відповідності потребам цільової групи.

Окремий блок питань стосувався можливих труднощів в роботі фахівців центру життєстійкості. Так відповіді на питання «З якими труднощами ви найчастіше стикаєтесь у своїй роботі?» розподілилися наступним чином. Найбільше вказували на варіант «емоційне навантаження» (60 % респондентів) та «професійне вигорання» (50 %); по 20% респондентів наголосили на відсутності супервізії чи підтримки з боку інших служб; лише 10 % вказали на недостатність ресурсного забезпечення (рис. 2):



Рис. 2. Основні труднощі в роботі фахівців Центру життєстійкості

Отож, найпоширенішими проблемами виявились психоемоційні навантаження та ознаки професійного вигорання, що свідчить про потребу в системній психологічній підтримці фахівців, регулярній супервізії та профілактиці вигорання. Водночас організаційні труднощі (нестача ресурсів, міжвідомча взаємодія) менш критичні, однак не виключають потреби в подальшій оптимізації внутрішніх і зовнішніх механізмів підтримки.

Якісний аналіз відкритих відповідей на питання «Що, на вашу думку, заважає ефективному наданню послуги формування життєстійкості?» дозволив згрупувати їх в кілька ключових позицій:

1) *організаційно-командні проблеми*. Деякі респонденти зазначали про «неякісну комунікацію в команді», «відсутність підтримки колег при великому навантаженні», «нерозподіл обов'язків, нечіткість завдань». Це вказує на потребу вдосконалення внутрішньої командної взаємодії, впровадження чітких протоколів ролей та навантаження.

2) *проблеми міжвідомчої взаємодії*. Зокрема, в одній відповіді зазначалося про «слабку комунікацію з державними службами». Можемо засвідчити, що брак ефективної взаємодії з іншими структурами гальмує процес комплексного надання послуг клієнтам, знижуючи якість підтримки.

3) *адміністративні бар'єри*. Були окремі нарікання щодо «великої кількості паперової роботи», «недобросовісного ведення документації». У цьому випадку можлива надмірна бюрократизація і неухважне ставлення до документообігу свідчать про необхідність оптимізації облікової системи, можливо – через цифровізацію процесів.

4) *клієнтські фактори*. Це проявилось у відповіді «недовіра клієнтів, недостатня обізнаність про діяльність Центру», що може сигналізувати про потребу в посиленій інформаційно-просвітницькій роботі щодо діяльності Центру та важливості формування життєстійкості.

Наступний блок питань стосувався проблеми професійного розвитку і супроводу. Так відповіді на питання «Чи достатньо ви маєте можливостей для підвищення кваліфікації?» засвідчили, що більшість фахівців вважають наявні можливості достатніми (60 %) або частково достатніми (40 %). Повна відсутність відповіді «Ні» свідчить про загальний позитивний рівень доступу до підвищення кваліфікації, хоча потреба в розширенні й урізноманітненні форм навчання залишається актуальною.

Серед бажаних форми професійної підтримки найбільшим запитом є навчальні тренінги (90 %), що підтверджує високий інтерес до постійного розвитку компетентностей. Помітною є також потреба у психоемоційній підтримці персоналу (психологічна підтримка (60 %), супервізія (40 %), інтервізії (40 %)). Водночас менторство не визнане актуальним (0 запитів), можливо, через горизонтальний характер командної взаємодії або достатній рівень професійної автономії.

Вагомими для нашого дослідження були відкриті відповіді на питання останнього блоку щодо перспектив подальшого розвитку Центру життєстійкості. Серед пропозицій працівників для покращення діяльності Центру життєстійкості виділимо наступні:

1. Залучення осіб з інвалідністю до спільних заходів з іншими дітьми та молоддю.
2. Збільшити кількість заходів для працівників шкіл, медичних закладів, військовослужбовців.
3. Створення регулярної системи супервізій та емоційного розвантаження для персоналу.
4. Тренінги для психоемоційного розвантаження фахівців.
5. Розробити досконалу електронну базу та реєстр.
6. Тімбілдінг та психологічна підтримка персоналу.
7. Розвиток життєвих навичок (life skills).
8. Впровадження регулярного навчання фахівців.
9. Розробити тренінг для дружин військових.

Такий спектр свідчить про прагнення адаптувати програми до нових викликів і запитів цільових груп. Пропозиції відображають актуальний запит на кризові, реабілітаційні та інтерактивні формати навчання, особливо у зв'язку з воєнним контекстом в Україні. Це підтверджують і відповіді на питання щодо можливих тем/форматів майбутніх заходів. Зокрема пропонувалися такі теми як:

- «Реабілітація (психологічна та соціальна) військових та цивільних, які отримали мінно-вибухові травми, втратили близьку людину»;
- «Перша психологічна допомога»;
- «Перша медична допомога»;
- «Реінтеграція ветеранів»;
- «Підтримка сімей ветеранів»;
- «Підтримка ветеранів».

Серед найбільш оптимальних форматів: інтервізії, навчальні тренінги, воркшопи, ігротерапія для дітей та дорослих.

Висновок. Узагальнені результати опитування засвідчують високий рівень професійної залученості працівників Центру, позитивну оцінку організації роботи та наявність сталих методичних підходів. Водночас виявлено ключові виклики: емоційне навантаження, потреба в супервізії та психологічній підтримці персоналу. Прогнозований розвиток Центру передбачає інституційну підтримку фахівців, розширення внутрішніх ресурсів і посилення співпраці з зовнішніми партнерами. Адже важливими компонентами успішної роботи центру життєстійкості є взаємодія, згуртованість громади та довіра до фахівців, які відіграють вирішальну роль у подоланні сучасних викликів.

Література

1. Амеліна В. М. Життєстійкість та соціальна підтримка молоді: значення впровадження нової послуги. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах*: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 12–16.
2. Єнгалічева І. Аналіз реалізації пілотного проєкту із запровадження соціальної послуги з формування життєстійкості у територіальних громадах. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. Вип. 1 (12). С. 291–297.
3. Лісовець Ол. В., Лісовець Ок. В. Формування життєстійкості особистості в умовах воєнних викликів сучасності. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2025. № 3. С. 221–229. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-3-221-229>
4. Порядок реалізації експериментального проєкту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-%D0%BF/print> (дата звернення: 15.05.2026).

Наукове видання

ВІСНИК
студентського наукового товариства

Випуск 34

*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 – Лисенко А. В.
Верстка, макетування – Іваницька О. І., Косяк В. М.

Видання друкується в авторському редагуванні

Підписано до друку 09.06.26
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 42,61
Ум друк. арк. 46,50

Папір офсетний
Тираж 100 прим.



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.