

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Магістерський науковий вісник

Випуск № 45

Тернопіль — 2025

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. – Випуск № 45. – 2025. – 308 с.

*Рекомендовано до друку науково-технічною радою Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Протокол №11 від 18 листопада 2025 р.*

*Видрук оригінал-макету у науковому відділі Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*

ББК 74.480.278
С.88

© Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, 2025

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олійник Аліна

Науковий керівник – проф. Задорожна Ірина

THE SIGNIFICANCE OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

With each passing year, the issue of forming foreign language competence in phonetics becomes more crucial, as it requires consideration in the context of a competency-based approach. This approach allows aligning its development with other language competencies, which are components of foreign communicative competence. The formation of the latter is the goal of teaching and learning foreign languages in general educational institutions.

Mastering the phonetic norm of a foreign language is one of the key conditions for effective intercultural communication. At the same time, correct pronunciation, intonation, and rhythm in speech enables the speaker not only to convey content but also their own attitude towards the subject of conversation. The significance of proper pronunciation increases when considering the level of acquired phonetic skills and knowledge during learning and their subsequent use in communication with native speakers [9, p. 224].

Phonetics, closely linked with listening skills, is also considered a vital aspect in learning a foreign language. Without phonetics and listening skills, communication and language understanding are impossible. Underestimating the importance of phonetics and listening negatively impacts a student's knowledge of a foreign language. Understanding and learning listening and phonetics are essential conditions for studying a foreign language, especially English, as they are often regarded as fundamental skills.

Scientific literature analysis proves that there is no unanimous opinion on defining foreign phonetic competence. Thus, phonetic competence can be defined as an individual's ability to apply knowledge of certain segmental units of phonetic language. It is a system viewed as knowledge and skills for perceiving and reproducing the sounds (phonemes) of a language and their functioning in a specific context (allophones) [8, p. 30].

Some scholars hold the view that “phonetic competence is a complex hierarchy of meaningful units consisting of phonetic knowledge, skills (rhythmic, auditory), and abilities” [9, p. 226]. V. M. Filatov considers “competence as mastery of the corresponding competency, a "set of interconnected knowledge, skills, abilities, and attitudes related to the subject of learning, allowing purposeful and effective actions with it" [10, p. 2].

However, according to O. B. Byhych, phonetic competence is the ability of a person to correctly articulate and intonate their expressions and understand the speech of others. It is based on a

complex and dynamic interaction of relevant skills, knowledge, and phonetic awareness. The main components of phonetic competence are phonetic skills, phonetic knowledge, and phonetic awareness [3, p. 40].

For the successful development of competence in phonetics, the level of development of phonetic skills plays a crucial role. Additionally, the success of development depends on the amount of acquired and assimilated knowledge about the phonetic aspects of speech and the dynamic interaction of these components based on overall linguistic and phonetic awareness.

The Korean professor John Kok Kim, currently teaching in England, defines phonetic competence as the ability to know which sounds exist in a language and how they can be used together to form meaningful units. Phonetic knowledge consists of various phonetic terms and concepts that students can acquire during their learning [1, p. 160].

Analyzing the methodology of C. V. Pavlov, we observe that pedagogical phonetics differs from linguistic phonetics by taking into account the influence of the native language. The educational material for pedagogical phonetics is selected based on purely methodological criteria (such as normativity, usability, correspondence to communication needs). “Pedagogical phonetics largely involves an inductive approach to mastering phonetic material after its repeated use in communication and acquiring knowledge through organized teacher demonstrations of phonetic phenomena directly in speech” [8, p. 30]. Psychological and pedagogical features of assimilating and using phonetic material are taken into account in pedagogical phonetics, such as complexity, memorability, and dependence on its use in different contexts. According to A. V. Basina, it is pointless to introduce students to the concepts of phoneme and allophone without helping them understand that a long or short vowel (two phonemes) can change the meaning of a word in English [1, p. 74]. The primary goal is the assimilation of rules, but phonetic knowledge and rules are needed only to ensure that pronunciation mastery occurs with the least time and effort.

We define phonetic competence as the ability of students to understand and use the phonetic paradigm according to the speech situation [7, p. 45]. This involves communication within the domains, topics, and situations defined by the current curriculum, expressing thoughts, feelings, and attitudes, etc.

The problem of forming the phonetic level of language competence is currently quite relevant. It becomes particularly acute at the initial stages of learning English, especially in primary school. Teaching phonetic material in primary school involves students mastering all the sounds and sound combinations of a foreign language, mastering stress and basic intonation patterns (intonemes) of the most common types of simple and complex sentences [4].

The development of phonetic competence in primary school is the most challenging part of language learning. Traditionally, teachers make progress in formulating pronunciation habits, but other components of phonetic competence – stress, pause, intonation, rhythm, and rhyme – are still

overlooked. Our observation also found that students acquire the necessary pronunciation requirements, but they lack sufficient rhythmic, rhyming, and intonation skills.

The teacher should organize the learning process according to the physiological and psychological needs of children, choose the material that is interesting to them, identify the most challenging facts and phenomena of reality, and distribute materials according to the stages of learning.

As pointed out by N. F. Borysko, phonetic skill is an automated reproductive or receptive action that ensures correct sound and intonation formulation of one's speech and adequate perception of the sound and intonation formulation of others [5, p. 3].

“Receptive phonetic skill is the automated reception of phonemes and intonemes in the flow of speech based on developed phonemic and intonational hearing. Reproductive phonetic skill is the automated reproduction of phonemes and intonemes in the flow of speech based on correct articulation and intonation” [6, p. 145].

N. P. Chumak, examining various methods of teaching children the pronunciation of sounds in a foreign language, concluded that the imitative method of acquisition is the most useful and successful. Since a child perceives each word or phrase as a sound combination and gradually assimilates it only in that combination, there is no need to introduce words based on a phonetic principle (selecting words with the same sound or sound combination). Instead, thematic vocabulary selection can be followed. The main method of working on pronunciation is repetition of individual words, sentences, verses, dialogues by children in chorus and individually with the teacher. In addition, it is necessary to practice the pronunciation of each introduced word or sentence. Only after multiple repetitions of the correct combination of sounds in a word and sentence, when the child's speech apparatus adapts to the pronunciation of a certain combination of sounds, do children make fewer phonetic errors. Repeating sentences and dialogues with the teacher allows children to master the correct intonation of declarative, interrogative, and exclamatory sentences [11].

There are several criteria for selecting a phonetic minimum. According to the difficulty level of phonetic phenomena, only those that pose certain difficulties for students are selected for special learning in pronunciation. Based on the criterion of meeting communication needs, the minimum primarily includes sounds and intonemes that perform a semantic recognition function in speech. According to the criterion of normativity, any deviations from the norm are excluded from the phonetic minimum for average educational institutions, and the object of teaching is the full style of exemplary literary pronunciation (with the standard being the pronunciation of radio and television announcers) [10].

Therefore, pronunciation instruction in primary school is considered one of the main tasks, as the basic mechanisms are formed more easily at the initial stage of learning a foreign language, making it more challenging to correct phonetic errors in the future.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kim, Jong-Bok. English Transparent Free Relatives: Interactions between the Lexicon and Constructions. *English Language and Linguistics*, 2011. P. 153–181.
2. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
3. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 592 с.
4. Бідюк І. Психологічні основи навчання іноземної мови в початковій школі. *Психологічна газета*. 2004. №20. С. 24–31.
5. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності. *Іноземні мови*. 2011. №3. С. 3–14.
6. Дворжецька М. П., Макухіна Т. В. Фонетика англійської мови: фоностилістика і риторика мовленнєвої комунікації. Вінниця: Нова Книга, 2005. 208 с.
7. Дем'яненко О. Є. Фонетична робота з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в умовах багатомовності. Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2005. 92 с.
8. Павлова С. В. Навчання іншомовної вимови на комунікативній основі. *Іноземні мови у школі*. 1990. №1. С. 29–32.
9. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетентності студентів-філологів. *Вісник ХНУ*. №16. С. 224–232
10. Філатов В. М. Методика навчання іноземних мов у початковій та основній загальноосвітній школі. Частина 1. Навчальний посібник студентам педагогічних коледжів. Донецьк, 2004. 41 с.
11. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. №2. С. 145–149.

Ковальчук Марта

Науковий керівник – доц. Конкульовський Володимир

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ У ВІДТВОРЕННІ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТУ В КІНО

У сучасному світі кінематограф виступає не лише засобом розваги, а й важливим засобом міжкультурної комунікації. Завдяки своїй популярності англійськомовні фільми проникають в український медіапростір, знайомлячи глядачів з елементами британської та американської культур. Однак, ефективність такого культурного обміну значною мірою залежить від якості перекладацької інтерпретації, зокрема від здатності перекладача передати культурний контекст, закладений в оригінальному тексті. Виклик, пов'язаний з передачею культурного змісту в перекладеному тексті є одним з ключових у сучасному перекладознавстві. Культурно марковані одиниці – реалії, жарти, ідіоми, алюзії – потребують особливої уваги, оскільки недостатня точність у передачі культурних елементів може призвести до спотворення авторського задуму, втрати змістових нюансів, які формують цілісне сприйняття фільму.

Основна мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати головні перекладацькі стратегії, які використовуються при адаптації англійськомовних кінотекстів українською мовою.

Питання передачі культурного контексту в перекладі безпосередньо пов'язане з базовими аспектами перекладознавства – проблемами еквівалентності та відповідності. Культурний контекст включає широкий спектр компонентів, охоплюючи історичні реалії, соціальні норми, традиції, звичаї, гумор, ідіоми, алюзії та невербальну комунікацію, які є

характерними для певної культури. У кінематографі ці елементи проявляються як у вербальному плані (діалоги, жарти, сленг), так і у невербальному (декорації, костюми, поведінка персонажів). У теорії перекладу існує кілька основних підходів до передачі культурних реалій. Одним з них є доместикація, яка орієнтується на адаптацію культурно-специфічних елементів до норм і розуміння цільової культури. Та форенізація, яка зберігає оригінальні культурні особливості та залучення глядача в іншу культуру. Між цими підходами існує цілий ряд проміжних стратегій, таких як калькування, транслітерація, описовий переклад, генералізація, партикуляризація та компенсація. У контексті кіноперекладу вибір відповідної стратегії часто залежить від таких чинників, як жанр фільму, цільової аудиторії, технічних обмежень (особливо при субтитруванні) та кінцевої мети перекладу (передати інформацію, викликати емоції чи забезпечити розважальність).

Культурні бар'єри в перекладі фільмів є однією із найсерйозніших проблем у сфері аудіовізуального перекладу. Вони виникають в результаті різниці між культурними контекстами оригінального твору та цільової аудиторії. Культурний контекст охоплює сукупність цінностей, норм, а також історичних фактів і явищ, притаманних конкретній національній або соціальній групі. Особливі труднощі при перекладі фільмів викликає передача елементів, тісно пов'язаних із цим контекстом – гри слів, культурно маркованих назв, традиційних подій або жартів, які базуються на специфічному культурному досвіді. У таких випадках перекладачу потрібно шукати компроміс між буквальним відтворенням і адаптацією змісту, щоб зберегти основну ідею, стиль і емоційний ефект. Ефективне подолання культурних бар'єрів потребує не лише високого рівня володіння мовами, а й глибокого розуміння культур, між якими здійснюється переклад.

Під час адаптації діалогів фільму іншою мовою, перекладачу складно передати алюзії, натяки, явища, поняття, назви, імена та специфічні елементи, яких немає в культурі цільової аудиторії. Багато подібних елементів мають закорінене значення однієї культури і тому можуть бути незрозумілими або втратити свій сенс для іноземного глядача. Головне завдання перекладача полягає в тому, щоб знайти спосіб одночасно зберегти автентичність фільму та зробити матеріал зрозумілим для нової аудиторії, зберігаючи при цьому зміст, стиль і емоційний ефект оригіналу.

Залежно від жанру фільму, цільової аудиторії та виду кіноперекладу (субтитри, дубляж, озвучення), перекладачі застосовують різні стратегії та прийоми.

Калькування

Застосовується для сталих виразів або фразеологізмів, які мають еквіваленти в мові перекладу. Може бути ефективним для загальновідомих реалій або термінів, але часто є неприйнятним для культурно-специфічних виразів.

Адаптація

Дає можливість пристосувати культурні реалії до менталітету цільової аудиторії. Найчастіше використовується у перекладі гумору або ідіом. Допомогає підвищити розуміння для глядача, але існує ризик втрати оригінального культурного колориту.

Вилучення

У деяких випадках, коли культурно-специфічний елемент не суттєво впливає на зміст або є незрозумілим, його можуть вилучити. Однак така стратегія часто критикується, адже може призвести до втрати частини змісту.

Транскрипція / Транслітерація

Застосовується, коли збереження оригінального звучання є важливішим за пояснення значення. Часто використовується для власних назв, брендів, географічних об'єктів або неологізмів.

Описовий переклад

Якщо певна реалія не має точного відповідника, перекладач може використати пояснення значення культурно-специфічного елемента за допомогою опису.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про різноманітність перекладацьких стратегій і прийомів, що використовуються для відтворення культурного контексту в англомовних фільмах. Збереження культурного контексту у перекладі фільмів є важливим і водночас складним завданням, яке вимагає від перекладача високого рівня мовної та культурної компетенції, гнучкості мислення та здатності до творчих рішень. Успішна передача культурно маркованих елементів, таких як реалії, гумор, традиції, соціальні норми чи історичні алюзії – є запорукою автентичного сприйняття фільму іноземною аудиторією. Як показує аналіз, ефективність використаних стратегій залежить від жанрових особливостей фільму, цільової аудиторії, типу перекладу та загальної мети перекладача. Знаходження балансу між зрозумілістю для глядача та збереженням культурної автентичності є ключовим викликом, який потребує від перекладача не лише технічних знань, але й глибокої емпатії до іншої культури. Таким чином, кінопереклад постає не просто як лінгвістичний процес, а як культурна медіація, що сприяє налагодженню міжкультурного діалогу та поглибленню розуміння між народами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Toury, G. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 1995. 311 p.
2. Brownlie, S. Investigating Norms [Електронний ресурс]. – 1999. – Режим доступу: <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/old-website/papers/files/brownlie-1999.pdf>
3. Куліш, В., Гарах, О. Труднощі перекладу культурно маркованої лексики. Молодий вчений. 2020. №12 (88). С. 64–68. – Режим доступу: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/20>
4. Гач, Н. О. Аматорський переклад українських кінофільмів [Електронний ресурс]. Філологічні науки: зб. наук. праць. 2021. – Режим доступу: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/6_2021/part_3/3.pdf
5. Зацепіна, А. В. Аналіз культурем у аудіовізуальному англо-українському перекладі : кваліфікаційна робота. – Харків, 2023. – Режим доступу: <https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2770/1/Зацепіна%20Аліна%20Кваліфікаційна%20робота.pdf>

6. Мельник, А. В. Переклад культурем в аудіовізуальних текстах : дипломна робота. – Хмельницький, 2022. – Режим доступу : <https://elar.khmnmu.edu.ua/bitstreams/7708c99d-ebc3-4e66-b46b-2dd8836ae954/download>
7. Li, Qinyi. E-C Movie Subtitle Translation Under Toury's Norms Theory [Електронний ресурс]. – 2024. – Режим доступу : <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/677b3406bafb5.pdf>

Сеньків Галина

Науковий керівник – доц. Пасічник Наталія

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ

Анотація: стаття присвячена проблемам та особливостям перекладу рекламних текстів. Висвітлюються основні проблеми, що виникають у процесі перекладу, можливі способи їх вирішення; описуються особливості рекламних текстів і можливі відмінності оригінального та еквівалентних рекламних текстів.

Ключові слова: рекламний текст, переклад, реклама, лінгвістичні засоби мови, екстралінгвістичні особливості.

Актуальність дослідження. Сьогоднішня глобалізація, що виявляється в обміні товарами та інформацією, призвела до того, що рекламні тексти стали дуже популярними, вони стали відігравати важливу комунікативну і дистрибутивну роль, вони поширюють інформацію про товар. На даний момент значну частку становлять іноземні товари, як на українському ринку, так і на зарубіжних, відповідно, переклад рекламних текстів має величезне значення. [6, с. 57]

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена збільшеною роллю соціальної реклами в житті сучасного суспільства, підвищеною увагою вчених до мови реклами, що стрімко розвивається, недостатньою розробленістю критерію жанрового розмежування рекламних текстів різного спрямування, недостатньою вивченістю та змістовною лінгвістичною унікальністю текстів, а також необхідністю аналізу.

Метою дослідження є аналіз стилістичних особливостей рекламних текстів та їх відтворення у перекладі.

Виклад основного матеріалу. Переклади рекламних і художніх текстів значно відрізняються один від одного. Ці відмінності проявляються в різній комунікативній спрямованості текстів, у формі їхнього перекладу, а також у можливості використання різних мовних засобів. Також, перекладач повинен брати до уваги соціолінгвістичні та культурні особливості під час перекладу рекламного тексту. Під час розвитку науки постійно виникають її нові галузі. Але, якщо спочатку вони формувалися за предметною ознакою, то для сучасної науки характерне формування нових наукових дисциплін за проблемною ознакою.

У цьому разі нові галузі виникають у зв'язку з висуненням певних теорій або проблем. У міру розвитку наукового пізнання стає дедалі очевиднішим, що дисциплінарний підхід (тобто в рамках однієї дисципліни) не сприяє розкриттю глибоких загальних закономірностей і

розв'язанню поставленої проблеми. Для цього потрібен міждисциплінарний підхід, який називають інтегративним. За допомогою таких підходів і розв'язуються проблеми, в основі яких лежать закони, що відображають єдність і цілісність природи та людської світобудови.

Сучасну людину оточує не стільки реальний, природний світ, скільки створений розвитком мови, друку, масових аудіовізуальних засобів відтворення дійсності штучний інформаційно-символічний всесвіт, невіддільним компонентом якого є реклама.

Вона вже перестала бути лише економічним явищем і стає елементом масової культури. Реклама передає не тільки інформацію про товари, вироби, послуги, ринки, а й про суспільні, політичні, соціальні та інші типи відносин у суспільстві.

Соціальна реклама, впливаючи на маси, використовує ті самі механізми впливу, що й комерційна. При цьому вона має певну специфіку впливу, нерозривно пов'язану з її тематикою. На сучасному етапі лінгвістичних досліджень реклами найбільш актуальним є розуміння реклами як тексту соціальної спрямованості.

Реклама є економічним аспектом, а отже, її мета - продати якомога більше товару за допомогою привернення уваги людей за допомогою рекламних текстів і слоганів. Ця мета вимагає особливої мови рекламних текстів, які повинні зацікавити цільову аудиторію і мотивувати купити цей товар. Для цього в рекламних текстах часто використовуються лексичні одиниці в позитивній і спонукальній формі, стислість, лаконічність, образність.

Часто використовуються порівняння кількох товарів, протиставляючи їх один одному і виявляючи перевагу саме цього товару. Також у рекламних текстах переважають дієслова, особливо в спонукальному способі, таким чином, закликаючи до дії, створюючи ефект певної бесіди з потенційним покупцем. До того ж використовуються окличні конструкції із залученням різних форм звернень, що надає певної емоційності висловлюванню.

Такі засоби мови, як епітет, алегорія, порівняння, паралелізм, метафора, гіпербола, каламбур, алітерація тощо є характерними для рекламних текстів. інші є характерними для рекламних текстів, що створюють жвавість, експресивність і прихований мотив до покупки. [1, с. 38]

Нині реклама відіграє важливу роль у житті людини. Реклама - це вид маркетингової комунікації, де поширюється інформація для привернення уваги до об'єкта рекламування з метою формування або підтримання інтересу до нього. Спочатку слово «Реклама» використовувалося тільки в західноєвропейських мовах.

На початку 19 століття в англійській мові стали вживати слово «advertise», яке означає просто повідомлення про що-небудь. Реклама має нести чітку і ясну інформацію і не повинна бути нав'язливою. Існує два способи впливу на споживача. Раціональний спосіб, де мета раціональної реклами - проінформувати покупця. Раціональна реклама містить у собі переконливі аргументи. Емоційна реклама, де мета цієї реклами - викликати у споживача спогади та асоціацію. Але головне в рекламі - це її текст, який передає суть реклами. [2, с. 63]

Текст реклами багатоаспектний, і його віддача залежить від зображень, звуку, відео, образу, а також наголошується на важливості саме вербального компонента, тобто безпосередньо тексту. [3, с. 99] Читач має розуміти мову рекламного тексту. Рекламні тексти найчастіше справляють більш прямий і безпосередній вплив на людей. Лексика відіграє одну з найважливіших ролей у рекламі, адже, використовуючи ту чи іншу лексику, виробник вирішує одночасно два завдання, називає позитивні властивості рекламованої продукції та доводить, чому він має обрати саме цей продукт.

Переклад рекламного тексту залежить від його аудиторії: підлітки, ділові люди, діти, молоді жінки. Якщо аудиторія становить різні вікові категорії, соціальні статуси, то зазвичай використовують загальноживану лексику, яка буде зрозуміла носію мови та має широке застосування в повсякденному спілкуванні.

Якщо ж цільова аудиторія охоплює певну групу людей, то у рекламному тексті не використовують ті слова, які мають певні обмеження у вживанні. Перекладацькі проблеми рекламних текстів - актуальна проблема багатьох перекладачів, і тому вони постійно використовують перекладацькі трансформації. [4, с. 221]

Існує багато термінів перекладацької трансформації. Перекладацькі трансформації - це ті трансформації, які може використовувати перекладач у тих випадках, коли значення слова відсутнє або не може бути використане в тексті, проте суть цього терміна в тому, що це відношення між текстом оригіналу та перекладу. [5, с. 85]

Висновки. Таким чином, процес перекладу рекламних текстів є дуже складним і творчим, перекладачеві необхідно не просто брати до уваги всі лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості, а й гармонійно їх виражати, спонукаючи та впливаючи на певний вид аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войцехівська, Н., & Білоус, Л. (2024). СТВОРЕННЯ РЕКЛАМНОГО ОБРАЗУ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИМИ ЗАСОБАМИ. Молодий вчений, 1.1 (125.1), 1-4. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1.1-125.1-1>
2. Король Є. О. Англomовні рекламні тексти та особливості їх перекладу українською мовою : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 "Філологія" / наук. керівник Г. О. Хацер. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 63 с.
3. .Горецька А. С. Туришева О. О. Стратегії перекладу слоганів німецькомовних рекламних текстів українською мовою. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2020. № 1. С. 99-103.
4. Віговська Л. А. Слоган як один із видів рекламного тексту. Закарпатські філологічні студії. 2020. № 14. С. 281–285.
5. Буторіна В. Б. Механізм використання інструментарію психологічного впливу реклами на споживача. Причорноморські економічні студії. Серія «Економіка та управління підприємствами». 2020. № 54. С. 85–90.
6. Задорожна А. Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності перекладу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. №27 (2). С. 57-63.

ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ Е. ГЕМІНГВЕЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Вступ. Стиль кожного автора, його спосіб виражати свої думки є неповторним як в літературному, так і в мовному плані. Тобто, бачення світу у кожного автора суто індивідуальне і може залежати від багатьох факторів. З цього приводу М. Зубрицька зазначає: «Як ми дивимося на світ і що ми бачимо навколо себе, залежить від ока як зорового органу і від внутрішнього ока, що просвітлює простір нашої думки. Витончене бачення світу наділяє письменника своєрідною «візуальною технікою письмового ландшафту тексту» [1, с. 38; 45]. Дослідженню індивідуального стилю письменників, мови їх творів присвячено велику кількість наукових праць. Проаналізовано теоретичні аспекти індивідуального стилю, закономірності його формування. Значне місце відведено дослідженню індивідуальних стилів окремих письменників – представників різних періодів розвитку літератури, зокрема, основну увагу приділяють мовним особливостям творів. Також останнім часом вчені ведуть дискусії з приводу вживання термінів «індивідуальний стиль», «ідіостиль», «ідіолект» та інші.

Мета – дослідження особливостей відтворення авторського стилю в українському перекладі малої прози Ернеста Гемінгвея на прикладі порівняльного аналізу текстів оригіналу повісті «Старий і море» та українського перекладу В. Митрофанова.

Поняття індивідуального (або авторського) стилю авторами довідкового видання «Літературознавчий словник-довідник» трактується як «ідейно-художня своєрідність творчості письменника, риси його творчої індивідуальності, зумовлені унікальним життєвим досвідом, загальною культурою, характером, уподобаннями, орієнтацією на певні літературні напрями тощо» [4, с. 358].

Основними компонентами індивідуального стилю письменника є композиція твору, тема, художній зміст, відповідні стилістичні засоби, часовий колорит, багатство мови автора, а також стильові чинники, серед яких важливе місце відводиться світогляду автора. Також на становлення індивідуального стилю письменника впливає епоха, суспільно-історичні умови, ідеї, тощо. У художньому тексті основний акцент припадає на естетичну інформацію, яка формується за допомогою стилістичних засобів. Виявлення цих засобів у оригіналі є ключовим для емоційного та естетичного впливу на читача при перекладі.

У науковій літературі сформовано дві основні тези стосовно еквівалентності й адекватності перекладу: 1) еквівалентність – це повноцінне відтворення тексту оригіналу зі збереженням його змістовного, смислового, семантико-стилістичного рівнів; 2) адекватність – це повноцінне відтворення авторської інтенції, імпресивної функції, наслідком чого є відповідна реакція реципієнтів перекладного твору, що дорівнює реакції реципієнтів вихідної культури [2, с. 37]. Отже, еквівалентність не дорівнює адекватності, а при перекладі

художнього твору, який має свою цільову читачку аудиторію важлива саме адекватність. Перекладач фактично виступає співавтором твору для тих, хто читає не оригінал, а переклад. Адже пересічний читач часто не знає мови оригіналу, він не порівнюватиме переклад з оригінальним твором, не шукатиме стилістичні відмінності і неправильно інтерпретовані перекладачем аспекти. Тому, відповідальністю перекладача є відтворити авторський стиль максимально наближено до оригіналу, аби у читача не склалося хибне враження про твір нового для нього автора, про авторський тон, про те, як розмовляють герої твору. Перекладач повинен знайти баланс між адекватністю та еквівалентністю і вибрати вірну стратегію для відтворення авторського стилю та жанрової специфіки оригінального літературного твору в українському перекладі.

Шевкун А. В. зазначає, що під час роботи над художнім твором перед перекладачем неодмінно постає проблема не лише відтворення сюжетної лінії, а й адекватної передачі індивідуального стилю автора. Кінцевий результат перекладу мусить зберігати особливості мовної майстерності письменника засобами цільової мови. У сучасному перекладознавстві проблема втрати індивідуальності автора художнього твору під час перекладу залишається незмінно актуальною. Одним з основних факторів помилкової інтерпретації закладеного автором сенсу чи створеного ним художнього образу є суб'єктивне сприйняття перекладачем змістового наповнення художнього твору (перекладач – також суб'єкт, який сприймає адресоване йому повідомлення) [7, с.183-184].

Унікальний стиль письма Ернеста Гемінгвея дає нам можливість глибше пізнати підтекст його творів, тим самим занурившись у недомовлене, непобачене, непочуте. Проза американського митця схожа на сценарій – вона лаконічна, стримана та чітка, але, не дивлячись на це, знайшла відгук у серцях своїх читачів. В багатьох дослідженнях підкреслюється особливе кінематографічне сприйняття дійсності Е. Гемінгвеєм, що обумовлено як особливостями авторського світосприйняття, його багатим професійним досвідом у журналістиці, так і поетикою модерністської літератури ХХ сторіччя.

Сприйняття зовнішнього світу матеріально, на дотик, цільність, густоту, смак, запах, – одна з найголовніших рис підтексту оповідань Е. Гемінгвея, пов'язана зі світосприйняттям самого письменника. У повісті Е. Гемінгвея «The Old Man and the Sea» («Старий і море» у пер. В. Митрофанова), можна простежити використання сенсорної лексики як елементу авторського стилю.

«Nick heard the oarlocks of the other boat quite a way ahead of them in the mist. The Indians rowed with quick choppy strokes» [9].

«Нік чув десь попереду, в тумані, рипіння кочетів другого човна. Індіанці веслували короткими, уривчастими рухами» [1, с. 43].

Дієслово hear - чути змушує читача прислухатися разом з Ніком до всіх звуків, які описує автор. Картини відчуття відрізняються при читанні оригіналу і перекладу. Фразу quick, choppy strokes важко відтворити в українській мові за допомогою прикметника choppy, який в

основному вживається для опису води на морі. В поєднанні з іменником *stroke*, прикметник набуває асоціації ударів сокири, тому що одне із значень дієслова *chop*, від якого походить прикметник «рубати (сокирою, ножем)». У перекладі стирається те, що Нік чув саме ці удари по воді, а не просто різкі рухи індіанців.

«Just then the woman cried out» [9].

«I саме в цю мить жінка закричала знову» [1, с. 44].

Е. Гемінгвей, за допомогою синонімічного ряду, який передає несамовиті крики жінки, змушує читача почути її крик і хвилюватися разом з Ніком: *range of the voice, screamed, cried out* – всі ці слова доносять до нас силу нестерпного для Ніку звуку. Герундій в оригіналі набуває у цьому контексті значення такої тривалості, тяжкості крику, що Ніку він здається нескінченним.

«Oh, Daddy, can't you give something to make her stop screaming?» asked Nick [9]

«Ой тату, а не можна дати їй чогось, щоб вона не кричала? – спитав Нік» [1, с. 44].

Український відповідник кричати не такий експресивний, як англійські дієслова *scream* (to make a very loud, high-pitched cry, for example because they are in pain or are very frightened; to shout it in a loud, high-pitched voice) [8] і *cry out* (to call out loudly because you are frightened, unhappy, or in pain; to shout; yell) [8]. Єдине, за допомогою чого перекладач частково компенсує цей недолік, – це додавання прислівника знову, що підкреслює нервову напруженість Ніка.

Висновки. Отже, відтворення оригінального стилю Е. Гемінгвея у перекладі вимагає глибокого розуміння і широкого бачення авторської картини світу. Сенсорна лексика як складовий елемент авторського стилю, представлена такими частинами мовного спектра автора, як дієслова, прикметники та прислівники. Мовні одиниці, які передають відчуття, викликають труднощі у перекладі, якщо вони несуть окрім основних ще й імпліцитні значення. Сенсорна лексика у перекладі В. Митрофанова відтворена словниковими відповідниками та описовим перекладом. Застосовуючи прийом описового перекладу в таких випадках, необхідно дбати про лаконічність, притаманну стилю Е. Гемінгвея. Перекладач повинен володіти величезним обсягом інформації культурологічного, літературознавчого і лінгвістичного характеру, а також вміти відтворити не тільки зміст твору, але й підтекст. При цій майстерності, стиль перекладача не повинен перекривати стиль автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гемінгвей Ернест. Старий і море. Пер. з англ. Володимира Митрофанова; малюнки Слави Шульц. Львів: Видавництво Старого Лева, 2017. 104 с.
2. Данік Л.В., Година-Арютіна К.В. Адекватність відтворення ідіостилю: кореляція стилів перекладача і автора при перекладі фразеологічного рівня тексту. Філологічні науки. Київ: Філ. Вид., 2015. С. 35-40.
3. Зубрицька М. Номо legens: читання як соціокультурний феномен. Л.: Літопис, 2004. 352с.
4. Літературознавчий словник-довідник. Ред. Р.Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: Академія, 1997. 752 с.
5. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. с. 376.

6. Теорія літератури, літературознавство і мовознавство. Індивідуальний стиль: URL: <https://ukrlit.net/info/criticism/style.html> (дата звернення: 12.10.2025).
7. Шевкун А.В. Проблемні аспекти відтворення авторського ідіостилу під час перекладу (на матеріалі роману І. Мак'юена «Atonement»). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: зб. Матеріалів наук.-практ. конф. з філології. Одеса: Філологія, 2019. С. 182-189.
8. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/scream> (дата звернення: 12.10.2025).
9. Hemingway E. The Old Man and the Sea. Random House, 1994. 100 p. URL: <https://gutenberg.ca/ebooks/hemingwaye-oldmanandthesea/hemingwaye-oldmanandthesea-00-h.html> (дата звернення: 12.10.2025).

Подусівська Анастасія

Науковий керівник – доц. Вирста Наталія

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО

У сучасних умовах глобалізації володіння іноземними мовами є важливою складовою освіти. Навичка читання німецькою мовою виступає не лише засобом отримання інформації, а й хорошим способом формування мовленнєвої компетентності учнів. Німецькомовна компетентність у читанні визначається як здатність учня сприймати, розуміти, інтерпретувати та критично оцінювати тексти різних типів і жанрів. Вона є складовою частиною іншомовної комунікативної компетентності та забезпечує ефективне використання німецької мови в реальному спілкуванні.

Метою цієї статті є дослідження структури німецькомовної компетентності у читанні, а також визначення її компонентів та аналіз труднощів, які виникають у процесі формування цієї компетентності в учнів старших класів. А також розгляд ефективних методичних прийомів для їх подолання.

Німецькомовна компетентність у читанні часто визначається як здатність учня сприймати, розуміти, інтерпретувати та критично оцінювати тексти німецькою мовою, які бувають різних типів і жанрів. Ця компетентність є складовою частиною загальної іншомовної комунікативної компетентності та забезпечує учням можливість ефективного використання німецької мови, як іноземної, в реальному, живому спілкуванні.

Компетентність у читанні має чітку та зрозумілу структуру, яка включає в себе декілька компонентів. Перший компонент – це лінгвістичний, тобто знання лексики, граматики, синтаксису на певному рівні, який вимагають. Наступний - когнітивний, він налічує такі вміння як аналізувати, узагальнювати, робити висновки після прочитаного. Далі комунікативний, тобто здатність учня використовувати отриману з тексту інформацію в усному та писемному мовленні. Також стратегічний, а саме володіння стратегіями та прийомами ефективного читання. Розвиток кожного з цих компонентів є необхідною умовою для формування повноцінної німецькомовної компетентності у читанні, яка забезпечує учням старших класів здатність працювати з автентичними німецькомовними текстами [1, с. 42].

Учні старшого шкільного віку вирізняються високим рівнем розвитку мислення, уваги та пам'яті, а також сильним прагненням до самостійності та самореалізації. Вони часто здатні до абстрактного мислення, аналізу, критичної оцінки інформації, які створюють сприятливі умови для роботи з німецькомовними текстами. Саме тому вчителів важливо використовувати індивідуальний підхід до кожного і добирати тексти, які добре відповідають віковим інтересам учнів.

Щодо видів читання та їх ролі у формуванні читацьких навичок в учнів старших класів, то можна сказати, що у методиці навчання іноземних мов виділяють кілька основних видів читання, такі як ознайомлювальне читання, яке спрямоване на загальне розуміння змісту тексту; пошукове читання, яке використовується для знаходження конкретної інформації; вивчальне читання, тобто глибоке опрацювання тексту для повного розуміння; переглядове читання, що означає швидке ознайомлення з основними ідеями тексту. Вчитель повинен поєднувати всі види читання, щоб забезпечити комплексний розвиток компетентності.

Не менш важливим у формуванні навичок читання є компетентнісний підхід у навчанні. Він орієнтований не лише на засвоєння знань, а й на формування в учнів здатності застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. У такому випадку в центрі навчального процесу перебуває компетентність, тобто інтегрована здатність учня діяти ефективно, використовуючи мовні, соціокультурні та стратегічні знання. Такий підхід передбачає використання на уроках німецької мови автентичних текстів, інтерактивних методів, міжпредметних зв'язків, а також розвиток критичного мислення й самостійності учнів. Таким чином компетентнісний підхід сприяє не лише засвоєнню мови, а й вихованню мовної особистості [2].

При формуванні навичок читання в учнів старших класів виникають певні труднощі. Основними типовими труднощами при читанні німецькомовних текстів є обмежений словниковий запас, нерозуміння та незнання складних граматичних структур, проблеми використання стратегій читання, відсутність навичок роботи з контекстом та незнання культурних реалій та неологізмів. Подолати ці труднощі учні можуть через системну роботу над словниковим запасом, використання автентичних матеріалів на уроках та самонавчанні, навчання стратегій читання та розвиток когнітивних умінь.

Як вже було зазначено вище, одним з найбільших труднощів при читанні та розумінні німецькомовних текстів є неологізми. Вони є важливою складовою розвитку сучасної німецької мови, адже вони відображають динамічні зміни в суспільстві, науці, техніці, культурі та політиці. Також слугують засобом номінації нових явищ і процесів, які не можуть бути виражені за допомогою вже існуючої лексики.

Проте часто учням буває складно сприйняти значення певних неологізмів через недостатнє знання словотворчих моделей, низьку частоту вживання нових слів у навчальних текстах, відсутність досвіду роботи з медіатекстами та психологічний бар'єр перед

незнайомими словами. Для роботи з неологізмами на уроках іноземної мови можна виділити кілька основних ефективних методичних прийомів, такі як контекстуальний аналіз для визначення значення слова, словотвірний розбір, тобто виокремлення кореня, афіксів, компонентів, порівняльний аналіз неологізмів з рідною мовою, виконання вправ на класифікацію, переклад, уживання в реченнях. Вище зазначені методи сприяють розвитку лінгвістичної гнучкості, аналітичного мислення, підвищенню мотивації до читання та вивчення німецької мови в учнів старших класів [3, с. 86].

Для ефективного використання завдань, спрямованих на подолання труднощів, зокрема пов'язаних із засвоєнням неологізмів, вчителям німецької мови рекомендується застосовувати системний та стратегічний підхід. Перш за все, слід забезпечити регулярне включення роботи з автентичними текстами та неологізмами у всі етапи уроку читання, інтегруючи їх у всі види мовленнєвої діяльності. Ключовий акцент має бути зроблений на формуванні стратегій самостійної роботи: необхідно цілеспрямовано навчати учнів словотвірному розбору (деконструкція складних слів і афіксальних утворень) та контекстуальному аналізу для формулювання гіпотези щодо значення невідомого слова. У роботі слід активно використовувати актуальні медіатексти для підвищення мотивації та культурної обізнаності. Нарешті, важливо впроваджувати диференційовані завдання та оцінювати не лише правильність тлумачення, але й здатність учня пояснити, якою компенсаторною стратегією він скористався для розкриття значення нового слова.

Отже, формування німецькомовної компетентності у читанні в учнів старших класів є багатоаспектним та стратегічно важливим елементом загальної мовної підготовки, що вимагає системного та компетентнісного підходу. Численні дослідження та практична робота підтверджують, що успішність цього процесу безпосередньо залежить від вікових, психологічних та когнітивних особливостей, які притаманні старшокласникам.

Ефективна методика передбачає інтеграцію різних видів читання (ознайомлювального, вивчаючого, пошукового) та їхнє цілеспрямоване поєднання з автентичними німецькомовними текстами. Робота з такими матеріалами забезпечує не лише поглиблене розуміння мови в її реальному функціонуванні, а й формування міжкультурної обізнаності та розширення світогляду учнів.

Таким чином, сформована читацька компетентність виходить за межі суто лінгвістичних навичок і стає вагомою передумовою для успішної академічної, професійної та соціальної самореалізації випускників в умовах глобалізованого світу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних цифрових засобів та оцінювального інструментарію, що підвищить якість діагностики та корекції читацьких стратегій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Черноус В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти». URL: <https://journals.medacad.rivne.ua/index.php/health-education/article/view/18>

2. Шерстюк О. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. / О. Шерстюк, С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. 2001. с. 49-56
3. Steinert, Brigitte; Hochweber, Jan; Hertel, Silke Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht Jude, Nina [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: PISA 2009 Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a.: Beltz 2013, S. 12-39. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 59) URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7822/pdf/Steinert_Hochweber_Hertel_Lesekompetenz_und_Lesefreude_von_Schuelerinnen_und_Schuelern.pdf

Новак Христина

Науковий керівник – доц. Кравець Світлана

СУБТИТРУВАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ В ПЕРЕКЛАДІ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ

Теперішній час вирізняється глобальними змінами, які дають змогу ділитися думками, налагоджувати зв'язки та обмінюватися культурною, науковою, політичною, освітньою інформацією як у межах конкретного народу, так і на міжнаціональному рівні. Серед таких комунікацій виділяється література народів світу, музика, театр, фестивалі, міжнародні конференції, соціальні мережі тощо. Важливим компонентом є аудіовізуальний контент, який є відносно новим у перекладознавстві та стрімко розвивається в умовах цифровізації. Його засобами виступають художні, анімаційні, документальні та науково-популярні кіножанри, серіали, телевізійні програми, відео-контент у соціальних мережах, музичні кліпи розважального характеру, комп'ютерні ігри з озвученням тощо. В контексті цього виникає проблема міжмовної комунікації, коли виникають труднощі у сприйнятті та розумінні інформації через мовну диференціацію. Ефективним інструментом вирішення цієї проблеми є субтитрування.

Метою статті є дослідження особливостей субтитрування як важливого компоненту міжкультурної комунікації, що є найпоширенішим способом пристосування медіаконтенту в іншомовному оточенні. А також окреслити культурологічні виклики, які виникають під час перекладу аудіовізуального контенту та з'ясувати його вплив на сприйняття та аналіз іншомовного матеріалу.

Субтитрування як спосіб перекладу вважається надзвичайно корисним засобом та має низку переваг. Це «найшвидший, найдоступніший та найдешевший спосіб адаптації художніх та документальних картин, а також відеоматеріалів» [2, с.635]. За допомогою нього розмовна мова відеоконтенту переноситься у письмову форму, при тому, що ці види мовлення стають синхронними. Субтитрування значно покращує медіаматеріали, робить їх доступними для більшого кола глядачів, адже при такому перекладі оригінальний аудіозапис зберігається, а текст подається додатково на екрані, що дає змогу глядачам чути справжній голос, мову та інтонацію акторів.

Взаємодія слухового та зорового сприйняття сприяє ефективному вивченню іноземної мови. Завдяки такому зануренню у мовне середовище, процес навчання стає швидшим та природнішим, лексичний матеріал запам'ятовується швидше, формується правильна вимова слів. Глядач глибше занурюється в іноземну культуру і має змогу відчувати її краще, порівняти цінності, норми, типи мислення, традиції чи звичаї, що у свою чергу, збагачує знання глядача. І саме тут субтитрування виступає своєрідним посередником, який спрощує цей процес та знижує ймовірність міжкультурних непорозумінь.

На відміну від дубляжу, субтитрування є значно дешевшим видом аудіовізуального перекладу. Для його реалізації не потрібно залучати акторів озвучення, обладнання для запису, що є значно економнішим.

Швидкість виконання такого виду перекладу є досить високою. Це вагомо для окремих кіножанрів або для поширення важливих новин чи контенту, де терміни публікації мають значення і необхідно донести їх до суспільства якнайшвидше. Субтитри легко можуть бути відредаговані, якщо є необхідність виправити помилки чи додати інші іноземні мови.

Незважаючи на беззаперечні переваги субтитрування як способу перекладу, існують певні труднощі, які з'являються у процесі їх створення, зокрема лексичні. Перш за все, при передачі слів притаманних лише окремій культурі, виникає проблема підбору правильного слова-відповідника у мові, на яку перекладається текст.

Наприклад, у фільмі *«To All the Boys: Always and Forever»* англійська фраза **«Well, don't jinx it. I haven't gotten in yet»** була перекладена українською як «Не кажи «гоп», доки я не перескочу». Тут підібрано відповідний український ідіоматичний вислів, який передає зміст та емоційне забарвлення оригіналу.

Ідіоми є складними елементами. Це фрази, значення яких не впливають із дослівного перекладу окремих лексичних одиниць. Виникає потреба збереження змісту і стилістичних нюансів оригінального тексту, що є досить складно і вимагає зусиль від перекладача щоб визначити, що це фразеологізм. У субтитрах мало місця для детальних пояснень, тому треба знайти короткий та зрозумілий відповідник. Фразу **«Can't be too careful»** передано сталим українським виразом «Береженого Бог береже».

Лексеми з подвійним значенням теж важко передати точно. Перекладачам необхідно звертати увагу на контекст для того, щоб правильно відтворити зміст. Фразу із аналізованого серіалу **«It's bad luck to see campus before you get in»** переклали як «Дивитися кампус перед вступом – до біди». Виникає необхідність культурної адаптації, адже прямий переклад деяких слів не передав би того ж значення.

Неформальна мова окремих груп суспільства або сленг теж приносить труднощі. Такі слова часто змінюються і немає їх точних аналогів у мові, на яку перекладається. Важливо передати стилістичну виразність мовлення з дотриманням усіх норм, зберігши експресивність оригіналу та емоційне забарвлення.

Окремо виділяється гумор та іронія, які найчастіше мають в своїй основі гру слів або культурні стереотипи. Це значно ускладнює процес перекладу, адже немає точних відповідників і необхідно адаптувати ці вислови, передавши схожий жарт засобами мови перекладу для того, щоб викликати таку ж реакцію у іноземного глядача. Короткі реакції героїв «**Prom, yay or nay?**» та «**No way!**», перекладені як «Випускний: за чи проти?» і «Не може бути!». Перекладачеві довелося знайти стислий і водночас зрозумілий варіант, який би викликав ту саму реакцію у глядача.

Зустрічаються теми, про які варто говорити із застереженнями в багатьох культурах. Вони вважаються незручними чи неприйнятними для обговорення і потребують пристосування до моральних та етичних норм суспільства. З розвитком сервісів потокового передавання відео ця проблема лише загострюється. Тому «щоб завжди бути в курсі всіх внутрішніх і зовнішніх справ, перекладачі постійно користуються послугами своїх та зарубіжних засобів масової інформації – радіо, інтернет-новинами, газетами, журналами тощо» [3, с.105].

Усі мови різні за структурою, тому виникають проблеми при синхронізації. «Субтитри повинні містити не більше двох рядків тексту, інакше текст буде перекривати зображення» [2, с.635]. Перекладачі нерідко змушені скорочувати фрази, зберігаючи основний зміст сказаного.

У діалогах аналізованого фільму «**I gotta get to practice**» та «**I can't stop thinking how terrible it'll be if I don't get in**» перекладено як «Пора на тренування» та «Я постійно думаю, що буде, якщо я пролечу», бачимо прагнення зберегти природність і ритм розмовної мови при обмеженому просторі субтитрів.

Таке стиснення тексту вимагає високої міри мовної пластичності та нестандартного мислення від перекладача, бо кожне звуження тексту змінює його центральну ідею. Необхідно вміло та творчо підбирати слова, граматику та стиль, щоб аудиторія сприймала перекладені матеріали без зусиль та в повному обсязі.

Перекладач виступає міжкультурним посередником, який ставить перед собою складні завдання, основним з яких є адаптація змісту до глядача та його оточення. Для реалізації цієї задачі він повинен володіти знаннями про культуру обох мов, розуміти соціально-історичні обставити, мати навички перекладу із локалізацією, редагування та модифікації тексту під конкретні потреби, щоб пройти крізь обмеження субтитрування, такі як «необхідність компресії, перефразування й адаптації мовлення до гібридної форми написання» [1, с.36].

Хоч сьогодні сучасні технології перекладу є досить розвиненими та значно полегшують субтитрування, людський фактор все ж залишається ключовим, адже повністю враховувати всі культурні нюанси здатна лише людина.

Отже, субтитрування можна розглядати як важливий інструмент міжкультурної комунікації, що виконує роль посередника, забезпечує розуміння між представниками різних народів та сприяє уникненню конфліктів, допомагає подолати мовний бар'єр тим, хто вивчає іноземну мову. Попри свої безперечні переваги, субтитрування має певні труднощі реалізації,

які пов'язані із передачею окремих виразів, адаптації тексту до норм та очікувань цільової аудиторії. Це досить складний процес, який вимагає від перекладача креативності, освіченості та високої компетентності у своїй справі для того, щоб приймати усі культурологічні виклики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія перекладознавства за заг. ред. Олександра Кальниченка та Леоніда Черноватого. Вінниця: Нова Книга. 2020. Т. 1. 552 с.
2. Конкульовський В., Возник Н. Субтитрування як один з видів аудіовізуального перекладу. Наукові записки Центральноукраїнського державного університету. 2020. № 187. С. 634-639.
3. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. Підручник. Вінниця: Нова Книга, 2008. 512 с.

*Чиж Оксана
Науковий керівник – доц. Дацків Ольга*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасній дидактиці, зокрема в методиці викладання іноземних мов, все більшого значення набуває формувальне оцінювання як альтернатива традиційному сумарному (підсумковому). Воно розглядається не лише як інструмент констатації результату навчання, а як інструмент управління навчальним процесом, спрямований на покращення якості освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від традиційної системи контролю знань до моделі, орієнтованої на розвиток особистості учня, його навчальної автономії, мотивації та здатності до саморефлексії.

Термін «формативне оцінювання» було введено М. Скрівеном у 1967 році. З того часу формувальне оцінювання та його застосування у викладанні іноземних мов досліджували багато вчених, зокрема П. Дж. Блек, М. Баран-Лукарз, Д. Віліам, К. Джаннікас, Г. Гровер Таттл, О. Квасова, О. Українська та ін. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень цієї наукової проблеми, вона потребує постійної уваги дослідників у зв'язку зі змінами у суспільстві і в освітньому процесі. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури формувального оцінювання, а також визначення його дидактичного потенціалу у процесі навчання іноземних мов у наш час.

Формувальне оцінювання у сучасній освітній парадигмі розглядається як система педагогічної взаємодії, спрямована на постійне вдосконалення навчальної діяльності через зворотний зв'язок, самооцінювання та рефлексію учнів. Його сутність полягає у переході від контролю знань до розвитку компетентностей, коли оцінка стає не кінцевим результатом, а інструментом формування навчальної мотивації, самостійності та відповідальності за власні освітні досягнення. У сучасній педагогіці цей підхід є складовою цілісного процесу навчання, орієнтованого на активну позицію здобувача освіти та співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу. Як зазначає О. Стребна, формувальне оцінювання забезпечує підтримку учнів у процесі опанування нових знань, формуючи атмосферу довіри, діалогу і партнерства [3,

с. 70]. Такий підхід сприяє створенню навчального середовища, у якому оцінювання виступає механізмом розвитку, а не джерелом стресу чи змагання.

Структура формувального оцінювання охоплює цілі, принципи, етапи, інструменти, методи, критерії та форми педагогічної взаємодії між учителем і здобувачем освіти. У сучасній школі структура формувального оцінювання розглядається як динамічна конструкція, яка поєднує процеси спостереження, аналізу, рефлексії, корекції та прогнозування навчальних досягнень учнів. Вона не існує окремо від навчального процесу, а є його складовою частиною, що інтегрує педагогічні, психологічні та методичні аспекти. Структурно формувальне оцінювання охоплює взаємодію між учасниками освітнього процесу, підготовку до навчальної діяльності, визначення цілей, добір інструментів оцінювання, аналіз результатів, надання зворотного зв'язку і корекцію освітніх дій.

Однією з головних характеристик структури формувального оцінювання є її циклічність. Процес не має початку і кінця у звичному розумінні, а відбувається постійно від постановки цілей навчання до коригування подальших завдань на основі отриманих результатів.

У межах цього циклу оцінювання виконує функцію регулятора, який забезпечує адаптацію навчання до потреб конкретного учня. Учитель не просто перевіряє рівень засвоєння матеріалу, а визначає, на якому етапі розвитку перебуває учень, які труднощі він має, і як найкраще скоригувати навчальні стратегії. Таким чином, структура формувального оцінювання ґрунтується на принципі взаємозв'язку між діагностикою, навчанням і рефлексією.

Складові структури формувального оцінювання можна розглядати як взаємопов'язані елементи педагогічного процесу: постановку цілей, збір доказів навчальних досягнень, аналіз отриманих даних, зворотний зв'язок і корекцію навчання. Кожен із цих компонентів виконує власну функцію, але лише у взаємодії вони створюють повноцінну систему. Постановка цілей визначає спрямованість оцінювання, що повинно відповідати навчальним результатам. Збір доказів здійснюється через різні форми діяльності – письмові роботи, усні відповіді, проєкти, спостереження, опитування чи самооцінювання. Аналіз дозволяє перетворити ці дані на інформацію, що використовується для прийняття педагогічних рішень. Зворотний зв'язок, який надається учневі, не лише констатує рівень виконання завдань, а пояснює, що саме вдалося добре, над чим ще потрібно попрацювати, і які кроки можуть допомогти покращити результат. На завершальному етапі відбувається корекція – оновлення планів, методів і підходів до навчання з урахуванням отриманих висновків (рис. 1) [6, с. 779].

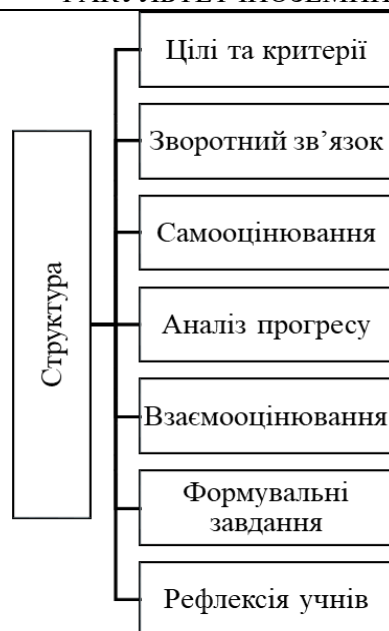


Рис. 1. Структура формувального оцінювання у сучасній освітній парадигмі

Психологічні основи формувального оцінювання у процесі навчання англійської мови пов'язані з розумінням закономірностей розвитку пізнавальної діяльності, мотиваційної сфери, емоційного стану та особистісних якостей учня. Формувальне оцінювання ґрунтується на тому, що процес засвоєння знань і формування навичок не є лінійним або одномоментним – він розгортається у часі, відображає індивідуальні відмінності, внутрішню готовність до навчання, ставлення до помилок та рівень усвідомленості власних дій (табл. 1) [1, с. 130 - 135].

Таблиця 1

Психологічні основи формувального оцінювання в процесі навчання англійської мови

Психологічний аспект	Характеристика прояву у формувальному оцінюванні
Пізнавальна діяльність	Активізація мислення, розуміння матеріалу через запитання, аналіз і самостійні висновки.
Мотиваційна сфера	Формування внутрішнього інтересу до навчання, позитивне ставлення до помилок як до етапу розвитку.
Емоційний стан	Зниження навчальної тривожності, створення ситуації успіху, підвищення впевненості у власних силах.
Індивідуальні відмінності	Врахування темпу, стилю навчання, рівня розвитку учня, побудова індивідуальної траєкторії навчання.
Рівень усвідомленості	Розвиток здатності до саморефлексії, самооцінювання, планування подальших дій.
Ставлення до помилок	Перехід від страху помилки до її сприйняття як навчального ресурсу та підстави для вдосконалення.

Укладено автором на основі джерела 5, с. 37.

У такому контексті оцінювання перестає бути актом контролю й набуває характеру психологічної підтримки, що сприяє внутрішньому розвитку учня, формуванню позитивного ставлення до навчання й розвитку впевненості у власних силах [2, с. 252]. Це створює умови для зниження тривожності, активізації пізнавальної діяльності й розвитку рефлексивного мислення, яке є необхідним для успішного оволодіння іноземною мовою. Вивчення англійської мови як предмета має виразну психологічну специфіку, оскільки пов'язане з подоланням комунікативних бар'єрів, розвитком фонематичного слуху, мовленнєвої пам'яті, уваги та уяви. Учень у процесі мовного навчання взаємодіє з матеріалом, який є для нього новим не лише за змістом, але й за формою [4, с. 175-176].

Таким чином, формувальне оцінювання є інтегральною складовою сучасного навчального процесу з іноземних мов. Воно пропонує системний, циклічний підхід, орієнтований на розвиток учня, його сутність полягає в безперервному діагностично-корекційному циклі, що забезпечує якісний зворотний зв'язок, а структура включає чіткі етапи, рівні та інструменти реалізації. Аналіз психолого-педагогічних основ формувального оцінювання підкреслює його важливу роль у розвитку мотивації, саморефлексії та компетентностей учня. Впровадження формувального оцінювання у освітній процес з іноземної мови сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої навчальної автономії та, як наслідок, значно підвищує якість опанування іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бажміна Е. А. Формувальне оцінювання: цілі, умови, принципи та структура. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 2020. № 4. С. 130 - 137. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-4-130-137>
2. Орлова Н. Паритетне формувальне оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів в контексті навчання іноземної мови професійного спрямування. Актуальні питання гуманітарних наук. 2019. № 25. С. 249 - 253. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179025>
3. Стребна О. В. Формувальне оцінювання як засіб підтримки і розвитку здобувачів освіти початкової школи. Педагогічний альманах. 2021. № 46. С. 70 - 79. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi46.110>
4. Федоренко І. С. Інтегративні прийоми навчання на заняттях англійської мови // Науково-методична конференція викладачів, співробітників і студентів, м. Конотоп, 28 квітня 2011 р.: тези доповідей: у 2-х ч. / Відп. за вип. В. В. Бібик. Суми, 2011. Ч.1. С. 175 - 176.
5. Formative Assessment. Assessment for Learning and Teaching in Secondary Schools. 20 Cathedral Yard, Exeter EX1 1HB United Kingdom. P. 37 - 55. URL: <https://doi.org/10.4135/9781446278642.n5>(date of access: 30.10.2025).
6. Formative Assessment. Encyclopedia of Education and Information Technologies. Cham, 2020. P. 779. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_300268(date of access: 30.10.2025).

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АТМОСФЕРИ СТРАХУ В ПЕРЕКЛАДІ
РОМАНУ СТІВЕНА КІНГА «МЕРТВА ЗОНА»**

Вступ. Творчість С. Кінга займає особливе місце у сучасній літературі жахів, адже його твори виходять далеко за межі жанрових кліше, занурюючи читача у складний психологічний світ людських страхів і підсвідомих тривог. Роман «Мертва зона» – одна з найглибших його робіт, у якій моторошне переплітається з буденним, а відчуття жаху народжується не лише від подій, а й від самої атмосфери тексту. Страх у творах С.Кінга – це не просто емоція, а спосіб осмислення реальності, втілений через багаточисельні мовні й стилістичні засоби.

Проблема адекватного відтворення атмосфери страху в перекладі таких текстів є особливо актуальною, оскільки вона пов'язана не лише з передачею змісту, а й із передачею настрою, ритму, інтонації, прихованого емоційного імпульсу. Перекладач стає співавтором, який має знайти баланс між збереженням авторського стилю й адаптацією художніх прийомів до національної мовної системи. Саме тому аналіз різних рівнів відтворення атмосфери страху в українському перекладі роману С.Кінга є важливим для розуміння механізмів художнього перекладу текстів емоційного напруження.

Мета – окреслення особливостей відтворення атмосфери страху в українському перекладі роману С. Кінга «Мертва зона» шляхом аналізу тексту на різних мовних рівнях – фонографічному, лексичному та синтаксичному.

Основний текст. Створення атмосфери страху в художньому тексті – це складний багаторівневий процес, у якому взаємодіють звукові, лексичні, синтаксичні та стилістичні засоби. Для С. Кінга страх – не лише емоційна реакція, а частина реальності, що проникає у всі аспекти буття його героїв. Відтворення цієї атмосфери в перекладі потребує тонкого відчуття мови, уваги до смислових відтінків, інтонацій і підтексту.

Досліджуючи переклад роману «Мертва зона», можна виділити кілька рівнів відтворення атмосфери страху: фонографічний рівень – передача звукових ефектів, ритміки, алітерації, що створюють відчуття напруження; лексичний рівень – добір слів і виразів із певним емоційним забарвленням, що формують психологічну напругу; синтаксичний рівень – побудова фраз, ритм мовлення, використання пауз, повторів, що впливають на темп сприйняття і нарощують страх.

На фонографічному рівні у романі С. Кінга «Мертва зона» страх часто передається через звучання мови – через ритм, інтонацію, звукові повтори, шиплячі приголосні, які створюють акустичний ефект тривоги. У романі «Мертва зона» такі засоби використовуються як в оригіналі, так і в українському перекладі, щоб викликати у читача фізичну реакцію – ніби «чути» страх. Перекладач відтворює ці звукові ефекти за допомогою підбору співзвучних слів. Наприклад, у перекладі наступного фрагменту відтворення страху ґрунтується на порушеному

мовленні, уривчастості фраз та нагромадженні пауз, спричиненого емоційним напруженням персонажа: All the terror and the nerv... nervousness which had puss... possett... possessed him so long as he was cuh... cuh... cuhfronted... confronted by an unknown fate... [4, с. 262]. – Усі страхи й тре... тривоги, що за... заводі... за-во-ло-ді-ли ним відтоді, як він зітк... зітхнув... зі-ткнув-ся з таємничою долею [2, с. 402]. В англійському тексті цей ефект досягається через повтори початкових складів (puss... possett... possessed, cuh... cuh... cuhfronted), які імітують заїкання та утруднене вимовляння слів у стані сильного страху. В українському перекладі збережено цю фонологічну характеристику за допомогою аналогічних прийомів, так маємо повторення початкових складів і звуків (тре... тривоги, за... заводі... за-во-ло-ді-ли, зітк... зітхнув... зі-ткнув-ся). Відповідно через використання звукових повторів, пауз і розірваних слів переклад передає не лише зміст, а й фонетичне втілення страху, забезпечуючи еквівалентний емоційний вплив на читача. Відтак, звукова організація тексту стає способом передати страх через слухове сприйняття.

Загалом фонологічний рівень у перекладі допомагає створити звукову атмосферу, що супроводжує сюжет. Відчуття страху тут виникає не лише від подій, а й від «звучання» мови. Така стратегія забезпечує ефект присутності – читач ніби чує, як «дихає» темрява. Тому вдалий переклад у цьому аспекті забезпечує еквівалентний звуково-емоційний вплив на читача, тоді як відсутність чи згладжування фонетичних деталей може знизити інтенсивність сприйняття страху.

На лексичному рівні художніх творів емоційність передається за допомогою спеціальних мовних засобів, призначених для відтворення почуттів [1, с. 48]. Звернімо увагу на лексичні одиниці, що реалізують ядро семантичного поля «страх», а саме лексику, яка пов'язана з емоційними станами переляку та жаху. У межах лексико-семантичної групи «страх» у романі «Мертва зона» С. Кінга виділено такі основні підгрупи лексем: 1) слова, що безпосередньо позначають емоцію страху; 2) слова, що називають частини тіла, через які виражено емоцію страху.

До прикладу, у наведеному нижче фрагменті лексичне виявлення страху пов'язане з описом фізичного стану персонажа: Johnny stood calmly, watching the Wheel, and now it seemed to her (although it might have been the sickness, which was now rolling through her belly in gripping, peristaltic waves) that his eyes were almost black. Jekyll and Hyde, she thought, and was suddenly, senselessly, afraid of him. [4, с. 43]. – Джонні стояв спокійно, дивився на колесо, і тепер Сейрі здавалося (може, через недужний стан — тепер живіт їй болісно хапало й викручувало через однакові проміжки часу), ніби очі в нього стали майже чорні. Джекіл і Хайд, подумала вона й зненацька відчула перед ним незбагнений, підсвідомий страх [2, с. 52]. Так, опис фізичного стану героїні (the sickness, which was now rolling through her belly in gripping, peristaltic waves) перекладено як «недужний стан – тепер живіт їй болісно хапало й викручувало через однакові проміжки часу». Тут через лексеми «хапало й викручувало» передано фізичний рівень

переживання страху. Уривок «and was suddenly, senselessly, afraid of him» перекладено як «зненацька відчула перед ним незбагнений, підсвідомий страх». Тут здійснено розширення: прислівник «senselessly» відтворено через «незбагнений, підсвідомий», що передає емоційну природу страху. Додавання лексеми «підсвідомий» підкреслює психологічний вияв страху як інстинктивну реакцію на невидиму загрозу. Загалом у перекладі вдало відтворено страх як підсвідоме, ірраціональне почуття через використання емоційно забарвлених лексем, описових конструкцій, розширення образності та точне збереження змісту тексту.

Переклад на синтаксичному рівні вимагає різноманітних синтаксичних трансформацій, які дадуть змогу перекладачеві досягти адекватності перекладу. Типовими для перекладу роману С. Кінга є різні техніки, такі як перестановка, членування чи об'єднання речень, які допомагають відтворити емоційну інтенсивність оригінального тексту засобами мови перекладу.

Перестановка використовується для підкреслення емоційних станів, часто узгоджуючи вторинний текст із синтаксичними нормами української мови. Зокрема, під час перекладу наступного фрагмента простежуємо перебудову синтаксичної структури оригіналу та зміну порядку слів: He looked at the African violet, at the aging picture of Jesus, baffled and afraid [4, с. 96]. – Джонні, спантеличений і переляканий, подивився на прив'язлу африканську фіалку, на вицвілу картинку з Ісусом [2, с. 138]. Так, в англійському оригіналі означення (baffled and afraid) стоїть після основної дії (He looked at the African violet <...>). Водночас використання трансформації перестановки в українському перекладі підсилює емоційність фрази, що передає емоцію страху.

Членування перетворює складні речення на простіші, окремі одиниці, щоб краще виразити напругу та внутрішній емоційний стан, тоді як об'єднання речень може оптимізувати або прояснити розповідь, іноді зменшуючи емоційний вплив. При цьому об'єднання речень як вид трансформації зазвичай використовується у випадках, коли існують розбіжності в синтаксичних чи стилістичних нормах між мовами [3, с. 178]. Пропонуємо розглянути наступне речення: It was the Hyde part that had scared her silly, because that eye was closed down to a slit. It could have been anybody. Anybody at all. Dan, for instance [4, с. 30] - То друга половина, Хайдова, так безглуздо налякала її, бо око там приплющене і за тією щілинкою може ховатися хтось інший. Хто завгодно. От хоч би й Ден [2, с. 33]. У перекладі простежуємо об'єднання речень, яке, вважаємо, певною мірою спрощує емоційне навантаження репліки оригіналу. В англійському тексті три короткі речення (It could have been anybody. Anybody at all. Dan, for instance) ніби відтворюють фрагментарність мислення персонажа, відображаючи його переляк. В українському варіанті ці елементи частково інтегровані в попереднє складне речення, що знижує емоційність фрази.

Висновки. Атмосфера страху в перекладі роману С. Кінга «Мертва зона» відтворюється багаторівнево – через звук, слово, ритм. На фонографічному рівні страх «чується», на

лексичному – «мислиться», а на синтаксичному – «відчувається». Успішність перекладу полягає у вмінні зберегти цей комплекс взаємодіючих ефектів, не руйнуючи гармонію між формою й змістом. Завдяки цьому український читач сприймає твір не як переклад, а як повноцінний художній текст, у якому живе той самий страх, що дихає зі сторінок оригіналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова В. Особливості вербалізації англомовної емотивно-маркованої лексики в художніх текстах. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. № 48. Т. 1. 2021. С. 47-51.
2. Кінг С. Мертва зона. Київ: Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1998. 562 с.
3. Парнус К. Синтаксичні граматичні трансформації. Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи: матеріали I Міжнародної наукової конференції (Житомир, 2023 р). С. 176-179.
4. King S. Dead zone. New York City: Viking Press, 1979. 392 p.

Чихарівський Валентин

Науковий керівник – доц. Караневич Мар'яна

КОД ДЕТЕКТИВА: СПРИЙНЯТТЯ ОБРАЗУ ЕРКЮЛЯ ПУАРО В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ

Художній переклад – це один із ключових механізмів міжкультурної комунікації та обміну інформацією, що забезпечує взаємодію цільового читача чи аудиторії з оригінальним твором. Варто зазначити, що процес перекладу виходить за рамки звичайного відтворення смислової організації вихідного тексту та вимагає від перекладача власної творчої інтерпретації. У цьому випадку індивідуальний стиль та манера, а також стилістичні вподобання перекладача та його схильність до креативного відтворення першоджерела вважаються визначальними факторами, що мають значний вплив на кінцевий результат.

Ця динаміка досить помітно простежується під час роботи з канонічними творами та їх аналізу. Персонажі в цих романах часто набувають статусу архетипів. Яскравим прикладом, що визначає зазначену динаміку є детективний жанр у своїй теперішній формі, адже він зазвичай зосереджується на художньому образі слідчого. Унікальний набір властивостей та ознак детектива або його «код» – слугують структурним ядром та поєднують в одне ціле ключові концепти названого жанру, а саме «таємницю» та «розслідування».

Таким чином, від того, наскільки адекватно перекладач «декодує» художній образ центрального персонажа, залежить якість розуміння читачем першотвору, що зумовлює та підкреслює актуальність нашої роботи.

Отже, метою нашої розвідки є визначення та дослідження лінгвостилістичних засобів, які формують унікальний «код детектива» Еркюля Пуаро в романі Агати Крісті «Вбивство у «Східному експресі», а також виявлення своєрідності його інтерпретації в українському перекладі, автором якого є А. Сметюх [2].

Серед вітчизняних досліджень, присвячених вивченню проблеми художнього образу персонажа, слід насамперед виокремити колективну працю Т.О. Цепенюк, І. Я. Ваврів та І. А. В. Дзюбановської [3], в якій автори зазначають, що «для створення образу персонажа автор художнього твору використовує експліцитні й імпліцитні засоби і прийоми. До експліцитних автори зараховують пряму вказівку на риси характеру, вік, національність, професію, освіту, соціальний статус персонажа тощо. Імпліцитні засоби дещо ширші і включають «різноманітні стилістичні прийоми, використання в мовленні персонажів функціонально-забарвленої лексики, сленгізмів, діалектизмів, і засобів, що вимагають від читача/глядача додаткової фонові інформації для їх інтерпретації (алюзії, прецедентні тексти та імена і т.д.)» [3]. Наведене теоретичне розмежування є ключовим для розуміння «коду детектива» Еркюля Пуаро. Його експліцитний код насправді очевидний і його легко відтворити у перекладі (бельгієць, детектив, педантичний тощо). Водночас його імпліцитний код набагато складніший: іншомовні вкраплення, мовленнєвий етикет та виняткова точність висловлювань.

Важливим також є дослідження Б. В. Кравчука [1] щодо діалогів у художніх творах, які є першоджерелом інформації про образ, характер та моральні цінності персонажів. Дослідник зазначає, що діалоги виконують важливу роль у формуванні художніх образів героїв. «У цьому випадку читач сприймає мовлення персонажа так, як його подає автор у творі, без авторських коментарів, і в результаті у читача складається певне враження про особистість персонажа. Розуміючи діалог персонажа, читач не тільки звертає увагу на пряме значення реплік персонажа, але й помічає підтекст діалогу, розуміє, чому і з якою метою це було сказано» [1, с. 15].

Слід наголосити, що образ детектива – Еркюля Пуаро, який майстерно відобразила Агата Крісті, посідає особливе місце серед ряду детективів у літературних творах ХХ століття та вирізняється своєю надзвичайною впізнаваністю та канонічністю образу. Він постає перед читачем не лише у якості ікони детективного жанру, а й винятковим культурним кодом, який демонструє раціональний підхід до розгадки таємниці злочину, скрупульозну логіку, увагу до дрібниць та тонкий гумор.

Встановлено, що найбільш очевидно та впізнаваною особливістю мовлення та складовою «коду» Еркюля Пуаро є безупинне використання французьких слів та висловів в англомовному оточенні. Так, у романі Вбивство у «Східному експресі» часто зустрічаються оціночні судження про інших персонажів – “Elle est jolie, et chic” [4, с. 19] (укр. Прекрасна та вишукана дама [2]), вигук “Enfin!” [4, с. 8] (укр. Нарешті [2]) та лаконічні фрази, як “C’est entendu” [4, с. 28] (укр. Зрозуміло [2]).

Іншою частиною «коду детектива» є його унікальна, дещо театральна манера спілкування, а також формула ввічливості. Пуаро зазвичай не звертається до оточуючих за іменем, натомість використовує такі форми, як “Monsieur” [4, с. 19, 20], “Mon ami” [4, с. 99], які

А. Сметюх [2] зазвичай інтерпретує «Мсьє» (іноді «Містер») [2] та «Мій друже» [2] відповідно. Такі висловлювання – невід’ємна частина його образу «джентльмена старої школи».

Іншомовні вкраплення, притаманні обом частинам «коду» Еркюля Пуаро в оригінальному творі миттєво ідентифікують його як іноземця, що маркує його як представника іншої культури. Таким чином, читач першотвору сприймає його як справжнього іноземця, що працює в незнайомому для себе середовищі. Водночас А. Сметюх зазвичай вдається до стилістичної нівеляції та адаптації тексту. Суть висловів зберігається, але унікальні мовні маркери іноземця зникають. Тобто для українського читача він звучить більш «одомашнено» та зрозуміло. Однак, ввічливість та стриманість Пуаро зберігаються, а також підкреслюють його інтелектуальну манеру спілкування.

У процесі дослідження було також встановлено, що іншою складовою лінгвістичного портрета Пуаро є виняткова точність його висловлювань та психологічна відвертість. До прикладу, коли детектива запитують про пасажирів потягу, він одразу виділяє об’єктивні факти: “Assuredly, they are Americans” [4, с. 13] (укр. Звісно [2]). А. Сметюх вдається до вилучення, проте, зважаючи на контекст, це не вплине на розуміння суті українським читачем.

Водночас, така точність часто супроводжується вражаючою відвертістю. Класичним прикладом є діалог з одним із пасажирів: “If you will forgive me for being personal – I do not like your face, M. Ratchett,” he said [4, с. 20] (укр. Якщо ви не образитеся на мене, я вам відповім – мені не сподобалися ви, містер Ретчетт [2]). Водночас, в манері спілкування Пуаро можна помітити і його вміння делікатно висловлювати думки про людей: “You are a strong character, Mademoiselle”, said Poirot gently. “You are, I think, the strongest character amongst us” [4, с. 20] (укр. Ви доволі сильна жінка, мадемуазель, – люб’язно сказав Пуаро. – Думаю, що серед нас ви найсильніша персона [2]). Викладене вище демонструє, що Еркюль Пуаро не лише детектив, але й постає перед читачем першотвору як психолог. Він робить дуже точні і впевнені висновки про характер людей. Це створює враження, що Пуаро надзвичайно прониклива людина та справжній знавець своєї справи, який бачить сутність людей. У перекладі А. Сметюха [2] помітно адекватне відтворення оригінального «коду детективу»: «сильна жінка» та «найсильніша персона» [2] вдало передають зміст та надають перекладу відтінку формальності, що притаманний Пуаро.

Загалом, аналіз результатів дослідження дав можливість виявити та проаналізувати лінгвостилістичні засоби формування «коду детектива» Еркюля Пуаро. Було з’ясовано, що цей «код» становить складний механізм, який об’єднує експліцитні та імпліцитні компоненти. Аналіз показав, що застосування перекладачем таких перекладацьких стратегій, як стилістична нівеляція та адаптація спричиняє «одомашнення» оригінального художнього образу. Отже, можна дійти висновку, що «код детектива» є динамічним явищем, який може змінюватися під впливом індивідуального стилю перекладача. Перспективами подальших досліджень може бути зіставний аналіз перекладацьких стратегій, що застосовуються під час відтворення «коду»

різних канонічних детективів, до прикладу Еркюля Пуаро та Шерлока Голмса, в українській перекладацькій практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравчук Б. В. Лінгвопрагматичні особливості творення мовленнєвого портрету Консуело (у діалогії Жорж Санд «Консуело» та «Графиня Рудольштадт»: порівняльний аналіз). Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 91 с.
2. Крісті А. Вбивство у «Східному експресі»; пер. з англ. Андрія Сметюха [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3414> (дата звернення: 30.10.2025).
3. Цепенюк Т. О., Ваврів І. Я., Дзюбановська І. А. В. Мовленнєвий портрет персонажа художнього твору в оригіналі і перекладі [Електронний ресурс]. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2021. № 49, том 2. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.49-2.41> (дата звернення: 31.10.2025).
4. Christie A. Murder in the Orient Express. Harper Paperbacks. 2018. 137 p.

*Русіна Каріна-Марія
Науковий керівник – доц. Дацків Ольга*

РОЗВИТОК УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КРЕАТИВНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Сучасна освіта потребує розвитку в учнів умінь аналізувати, робити висновки та генерувати нові ідеї. У цьому контексті формування критичного і креативного мислення набуває особливого значення, адже саме ці вміння забезпечують готовність молоді до життя у швидкозмінному, інформаційно насиченому світі. Розвиток цих якостей особливо актуальний у профільній школі, де учні готуються до самостійного життя та професійної діяльності. Уроки іноземної мови, завдяки своєму комунікативному та культурологічному потенціалу, є ідеальним середовищем для формування цих інтелектуальних здібностей.

Концепція, яка лежить в основі сучасного терміну «критичне мислення», була закладена Дж. Дьюї у 1910 році у праці «Як ми думаємо». Е. М. Глейзер, аналізуючи праці Дж. Дьюї і розвиваючи його концепцію рефлексивного мислення, у 1941 році запропонував термін «критичне мислення» [7]. У сучасному світі «критичне мислення» визначається як процес аналізу, оцінки та синтезування інформації для формування обґрунтованих логічних висновків. Це складне явище, що передбачає використання розумових стратегій і операцій високого рівня для прийняття зважених рішень. Критичне мислення зосереджене на судженнях, заснованих на логіці та доказах, розумінні ситуації, а не на емоціях чи припущеннях [2].

У педагогіці критичне мислення – це набір розумових навичок, які дозволяють учням ефективно опрацьовувати інформацію з різних джерел. Воно включає аналіз, порівняння, синтез та оцінку даних, а також здатність визначати проблеми, формулювати запитання, висувати припущення, зважувати варіанти і, врешті, робити обґрунтований вибір та приймати свідомі рішення [1, с. 70]. Завдяки розвинутим умінням критичного мислення учні можуть здобути інтелектуальну незалежність і отримати можливість приймати зважені, обдумані рішення, вирішувати складні проблеми й завдання і є більш відкритими до різних точок зору.

Ці уміння сприяють кращій комунікації – люди чітко мислять, логічно висловлюються та розуміють, що різні точки зору не обов'язково загрожують їхнім переконанням. Крім того, критичне мислення розвиває стійкість та адаптивність у невизначеному та мінливому середовищі.

Поряд із критичним мисленням, не менш важливим є розвиток креативності, яку мальтійсько-британський письменник і психолог Е. де Боно називав латеральним, тобто бічним, мисленням. Використання критичного мислення передбачає пошук не прямих, стандартних чи шаблонних, а креативних, інноваційних, провокативних і парадоксальних, але водночас простих і дієвих рішень.

Головні принципи латерального мислення за Е. де Боно: усвідомлення стереотипних ідей; пошук альтернативних шляхів розв'язання проблем; звільнення від рамок логічного мислення, оскільки креативність часто є алогічною; ситуативність; прийняття різних точок зору, адже будь-який погляд – лише один із можливих; створення нових підходів [3]. Дослідник вважав, що креативне мислення необхідно впроваджувати та вивчати у школах разом з критичним мисленням.

Креативне мислення виходить за межі простої творчості; воно визначається як нестандартний тип мислення, заснований на творчих здібностях людини [1 с.71]. Розвиток критичного мислення і креативності на уроках іноземної мови має на меті навчити учнів мислити самостійно, аргументовано висловлювати позицію та адекватно оцінювати отриману інформацію, генерувати нові, оригінальні й ефективні ідеї. У навчанні іноземної мови учні постійно взаємодіють з текстами, ідеями, культурами та контекстами, що створює сприятливі умови для розвитку аналітичних здібностей.

Першим кроком до розвитку критичного та творчого мислення є створення середовища, що заохочує учнів до допитливості. Коли учні ставлять запитання, вони не просто шукають відповіді. Вони вчаться критично мислити про надану їм інформацію, аналізувати її та формувати своє розуміння. Заохочення учнів запитувати «чому?» та «як?» не лише поглиблює їхні знання; це часто призводить до творчого вирішення проблем. Це спонукає їх дивитися за межі очевидного, оскаржувати припущення та досліджувати різні можливості. Вчитель має створити сприятливе освітнє середовище, де учні почуваються комфортно, досліджуючи різні можливості [5].

Далі розглянемо форми освітнього процесу і засоби навчання іноземних мов, спрямовані на розвиток умінь критичного і креативного мислення. Вчителі сприяють розвитку вмінь критичного мислення через дискусії і заохочують учнів бути відкритими до нових ідей. Організуючи групові проєкти, вчитель дозволяє учням бачити й досліджувати різні точки зору, співпрацювати над ідеями та проводити мозковий штурм інноваційних рішень. Командні проєкти вимагають від учнів критичної оцінки внеску один одного, узгодження розбіжностей та синтезу

різноманітних ідей у єдиний результат. Цей процес сприяє критичному аналізу та заохочує творчість, оскільки учні навчаються поєднувати ідеї новими та цікавими способами [5].

Використання візуальних стимулів, таких як зображення, діаграми чи відео, у навчанні іноземних мов, розвиває уяву учнів. Стратегії візуального мислення вимагають від учнів аналізу побаченого, опису, інтерпретації та встановлення зв'язків з наявними знаннями – все це є важливим для розвитку критичного та творчого мислення.

Ігри та головоломки часто створюють проблеми, які вимагають від учнів критичного та творчого мислення для їх подолання. Вони повинні аналізувати ситуацію, виявляти закономірності, розробляти стратегії, а іноді навіть винаходити нові правила. Усі ці процеси стимулюють критичне та творче мислення, а головоломки, стратегічні настільні ігри та завдання на вирішення проблем необхідно використовувати на уроках іноземної мови.

Інтерактивні мультимедіа, симуляції та спільні види діяльності надають можливості для досліджень, експериментів та інновацій, яких традиційні методи навчання можуть не пропонувати. Крім того, вони часто розроблені з урахуванням найновіших педагогічних досліджень, що гарантує ефективне навчання [5; 6].

Ще одним дієвим засобом для розвитку критичного та творчого мислення може бути рефлексивне письмо. Ця практика включає аналіз, інтерпретацію, оцінку та синтез – суть критичного мислення. Вона вимагає від учнів розмірковувати над своїм досвідом, розглядати різні точки зору, робити висновки та планувати майбутнє. Крім того, рефлексивне письмо дозволяє учням унікально висловлювати свої погляди, розвиваючи творчі здібності. Вони можуть експериментувати, використовувати метафори та розповідати історії, щоб передати свої думки [2; 5]. Рефлексивне письмо покращує навички і вміння письма загалом та заохочує учнів творчо мислити про свій досвід.

Важливо, щоб під час уроку іноземної мови вчитель не домінував у мовленні, а виступав провідником, який спрямовує учнів до роздумів, вислуховує їхні міркування і допомагає формулювати висновки.

Ефективний урок іноземної мови, завдання якого спрямовані на розвиток критичного й креативного мислення, складається з трьох етапів: вступного, основного та етапу рефлексії [2]. На вступному етапі відбувається актуалізація знань, формування інтересу до теми, яка вивчається та постановка проблемних питань. Наведемо приклади завдань, які вчитель іноземної мови може включити у цю частину уроку: 1. «Правда чи неправда». Вчитель пропонує 5-7 тверджень за темою. Учні мають швидко визначити, чи згодні вони, та обґрунтувати свою думку. 2. «Коротка розповідь». Вчитель дає 5-7 ключових слів, пов'язаних з новою темою (наприклад, навколишнє середовище, сталий розвиток, відповідальність, екологічний вплив, заповідник). Учні у групах складають коротку історію, використовуючи усі слова. Синтез інформації розвиває критичне мислення, а генерування нового контексту – креативне мислення. 3. «Незакінчені речення». Учні отримують 2-3 незакінчені речення, що

стосуються теми (наприклад, Найбільшим викликом для офісних працівників у майбутньому буде...), які їм потрібно закінчити.

Основний етап уроку характеризує активна діяльність учнів: дослідження, аналіз, експериментування, пошук рішень, дискусії. Запропонуємо приклади завдань, які учні можуть виконувати на цьому етапі: 1. «Збудуй міст». Учні опрацьовують два джерела, що мають суперечливі точки зору. Їхнє завдання – створити єдину ментальну карту, яка поєднає ці протилежні ідеї, пояснюючи, як обидві точки зору можуть бути частково правильними або застосованими в різних умовах. 2. «Шість капелюхів». Учитель показує зображення чи ставить запитання, наприклад, Чи є перехід на електромобілі ідеальним та повним рішенням для боротьби зі зміною клімату? Учні обговорюють його з різних позицій:

- 1) Факти та дані (білий капелюх): Що ми знаємо?
- 2) Емоція (Червоний капелюх): Як ми до цього ставимося?
- 3) Критика/ризик (Чорний капелюх): Які негативні наслідки?
- 4) Позитив (Жовтий капелюх): Які переваги?

5) Креативність та ідеї (Зелений капелюх): Які нові способи можна придумати для повторного використання старих батарей? тощо.

6) Організація (Синій капелюх): Як правильно організувати розвиток зарядної інфраструктури (у містах, на трасах, у сільській місцевості)? тощо. 3. «Подвійний щоденник». Учні читають текст (статтю, уривок). Ліворуч вони виписують цитати чи ідеї, які їх вразили або викликали запитання, праворуч – пишуть свій критичний коментар, пояснення чи запитання до автора.

На етапі рефлексії (підбиття підсумків) відбувається узагальнення отриманої інформації, осмислення процесу навчання, формулювання власних висновків і планів застосування знань. Приклади завдань: 1. «Три-два-один». Учні формулюють 3 ключові ідеї, які вони засвоїли; 2 запитання, які все ще потребують відповіді; 1 креативний спосіб або метафору, яка допоможе їм запам'ятати матеріал уроку. 2. «Твіт». Учні повинні написати «Твіт» про урок підсумовуючи основну ідею того, що вони вивчили або обговорили. Вчитель встановлює обмеження кількості слів (наприклад, максимум 28 слів) або обмеження кількості символів (наприклад, 280 символів). Твіт повинен включати одне нове слово або цільову граматичну структуру з уроку. 3. «Лист собі у майбутнє». Учні пишуть короткий, неформальний лист, адресований собі через 5 років (коли вони будуть студентами або молодими фахівцями). Обов'язкові елементи листа: учні мають вказати, що саме вони вивчали сьогодні, пишуть один прогноз щодо того, як ця тема зміниться до того часу, вказують одну дію, яку вони зобов'язуються виконати або одне рішення, яке вони мають прийняти, виходячи з отриманих знань.

Таким чином, навчальний процес має бути організований так, щоб учні вільно висловлювали думки, досліджували факти та доходили власних висновків на основі логіки, аргументів і доказів. Розвиток критичного мислення та креативності на заняттях іноземної мови у профільній школі є не просто освітньою метою, а необхідною умовою для формування

інтелектуально незалежної та адаптивної особистості. Завдання вчителя полягає у створенні середовища, де мислення учнів є активним, самостійним і творчим процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуброва О. М., Кисіль І. В. Розвиток навичок креативного мислення засобами іноземної мови: використання нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 79, Т.1. С. 69 - 74. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_1/79-1_2025.pdf
2. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). Нова українська школа. 2017. URL: <https://nus.org.ua/2017/09/12/krytychne-myslennya-2/> (Дата звернення: 16.10.2025)
3. Троян І. Тренуємо креативне мислення в учнів: добірка вправ від Марії Титаренко. Нова українська школа. 2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/08/17/trenuyemo-kreatyvne-myslennya-v-uchniv-dobirka-vprav-vid-mariyi-tytarenko/> (дата звернення: 17.10.2025)
4. Critical thinking skills: benefits and how to develop them. University of the Potomac. 2025. URL: <https://potomac.edu/critical-thinking-skills/> (дата звернення: 16.10.2025)
5. Cummins K. 7 Critical and creative thinking strategies for teachers and students. Innovative Teaching Ideas. 2024. URL: <https://innovativeteachingideas.com/blog/7-critical-and-creative-thinking-strategies-for-teachers-and-students/> (дата звернення: 17.10.2025)
6. Kumari A. how to develop critical thinking skills in students? 21K School. 2025. URL: <https://www.21kschool.com/ua/blog/how-to-develop-critical-thinking-skills-in-students/> (дата звернення: 18.10.2025)
7. Stanford Encyclopedia of Philosophy URL: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/history.html> (дата звернення: 22.10.2025)

*Григорівська Ірина
Науковий керівник – доц. Гоца Наталія*

ПРИНЦИПИ ТА МОДЕЛІ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції України зростає роль якісного перекладу юридичних текстів, зокрема термінології Європейського Союзу (ЄС). Юридична термінологія ЄС є автономною системою, незалежною від національних правових традицій, що створює виклики для її перекладу на мови країн-кандидатів, таких як українська. Відмінності між англосаксонською та континентальною системами права, а також лінгвістичні асиметрії (наприклад, синтетичний характер української мови проти номіналізації в євролекті) вимагають застосування спеціальних принципів і моделей перекладу. Це особливо актуально після надання Україні статусу кандидата на вступ до ЄС у 2022 році, що активізувало переклад *acquis communautaire* – корпусу права ЄС. Дослідження цієї теми сприяє гармонізації термінології та підвищенню якості перекладів, що є ключовим для імплементації норм ЄС у національне законодавство.

Відтак метою представленої роботи є визначення ефективних принципів і моделей перекладу юридичної термінології в контексті європейської інтеграції України.

У дослідженні увагу зосереджено на понятійному аналізі, стратегіях гармонізації, використанні корпусних методів та оцінці трансляційного потенціалу термінів. Отримані результати можуть бути корисними для перекладачів, юристів та фахівців з євроінтеграції,

оскільки встановлення єдиних стандартів термінології та мінімізація помилок в офіційних перекладах сприяють успішній імплементації європейського права.

Юридичний переклад належить до найскладніших видів перекладу, адже вимагає не лише лінгвістичної, а й правової компетентності. Як зазначає М. Байчич, переклад текстів ЄС потребує «дотримання єдиної термінології в рамках євролекту – специфічного різновиду мови, що використовується в правових актах ЄС» [4, с. 65]. Іншими словами, перекладач має орієнтуватися на функціонування термінів у правових нормах ЄС, а не лише на буквальне значення. Одним із ключових принципів при цьому є однозначність (англ. *univocality*), тобто одне поняття має відповідати одному терміну для точного відтворення знань, попри полісемію чи синонімію. Стандартизація забезпечує послідовність перекладу, а понятійний аналіз включає ієрархічні зв'язки (родо-видові, частина–ціле). Багатомовна гармонізація усуває відмінності між поняттями, забезпечуючи повні, близькі чи часткові еквіваленти. Для ЄС терміни мають нейтральний і автономний характер, без національних конотацій [4, с. 96].

В Україні, яка має статус країни-кандидата, переклад *acquis* ЄС потребує фазового підходу: початкової (формування термінів), перехідної (інституціалізація) та зрілої (послідовність) фаз [4, С. 65-66]. Важливими ресурсами є спеціалізовані бази даних: IATE (6 516 771 термін) та EUR-Lex, які допомагають знайти слов'янські аналоги (наприклад, польські чи чеські) [4, С. 77-78]. Крім того, Глосарій термінів *aquis* ЄС (більше 7 000 термінів) сприяє уніфікації та гармонізації термінології.

Моделі перекладу побудовані на принципі функціональної еквівалентності, де пріоритет надається ефекту терміну в цільовій системі, а не буквальності. Для виявлення сучасних термінів часто застосовуються корпусні методи – наприклад, вилучення термінів із паралельних корпусів (JRC-Acquis). При перекладі неологізмів використовують такі прийоми, як калькування, транскрипцію, дескриптивний переклад або адаптацію [2, с. 235]. Наприклад, англ. *regulation* (акт ЄС) перекладається українською як «регламент», але зі смисловими зсувами через відсутність ідентичного концепту в українському праві, що призводить до низько–середнього трансляційного потенціалу цього терміну [6, с. 2437].

Водночас серед проблем юридичного перекладу слід відзначити «фальшивих друзів» перекладу (наприклад, англ. *actual* – «актуальний» vs «фактичний»), термінологічні лакуни та полісемію. Аналіз 59 офіційних перекладів показав близько 310 помилок різного роду, здебільшого зумовлених невідповідністю термінології [5, с. 168]. Для підвищення точності перекладів рекомендують ретельно аналізувати вихідний текст, застосовувати теорію *Skopos* (орієнтація на ціль перекладу) і використовувати нейронний машинний переклад із подальшим постредагуванням.

Як відзначає Ю. Баклаженко, «для неологізмів застосовуються методи прямого включення чи дескриптивного перекладу, щоб вписати їх у систему цільової мови» [2, С. 236-238]. У євроукраїнському контексті перед створенням термінів глибоко узгоджуються самі

поняття, акцентуючи увагу на концептуальному рівні [6, С. 2438-2441]. Додаткові стратегії включають співпрацю з юристами-мовознавцями та використання САТ-інструментів. З огляду на це, для неоднозначних термінів (наприклад, «reasonable») можливі різні варіанти перекладу залежно від контексту: як показує практика, «reasonable» може відтворюватися, скажімо, у прикладі «виявляти достатню (розумну) турботу» [5, с. 218].

Як зазначають Н. М. Гоца, С. М. Цимбрило і Г. І. Шайнер, «ще однією важливою ознакою юридичного перекладу є необхідність суворого дотримання єдності термінології та адаптації тексту до особливостей конкретної правової системи. Внаслідок цього перекладач, відтворюючи договори, зіштовхується не лише з лінгвістичними проблемами, а й зі специфікою законодавства певної країни» [1, с. 12]. Це підкреслює значущість узгодженості термінології та врахування особливостей національних правових систем, що є ключовими аспектами англо-українського юридичного перекладу.

Отже, ґрунтуючись на проведеному вище дослідженні, можемо стверджувати, що гереклад юридичної термінології ЄС українською мовою є складним, але критично важливим процесом у контексті євроінтеграції України. Він вимагає поєднання лінгвістичної точності, правової обізнаності та стратегічного підходу до гармонізації термінів. Ефективний переклад забезпечується через стандартизацію, понятійний аналіз, використання корпусних методів і цифрових інструментів. Успішна імплементація норм ЄС залежить від узгодженості термінології, співпраці між фахівцями та розвитку національних ресурсів, що відкриває перспективи для подальших досліджень і вдосконалення практики юридичного перекладу.

Перспективи подальших досліджень представленої тематики полягають у вдосконаленні термінологічних баз, розробці практичних рекомендацій для перекладачів та активному використанні цифрових інструментів для підвищення якості перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоца Н. М., Цимбрило С. М., Шайнер Г. І. Особливості англо-українського перекладу термінологічної лексики текстів юридичних договорів. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство), 2023. № 20. С. 10-14.
2. Baklazhenko Y. Ukrainian-English Translation of Legal Terms: A Case Study of Insignificant Cases and Small Claims. Access to Justice in Eastern Europe. 2021. № 1(9). С. 232-242.
3. Drakokhrust T., Martsenko N. Preserving Clarity: Sustaining and Updating Legal Terminology in Ukraine. Glossa Iuridica, 2024. Vol. 11. No. 1-2. P. 29-41.
4. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part A. EU Law, Language, and Terminology : manual / ed. by M. Bajčić, C. D. Robertson, L. Slavova. Kyiv : Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 135 p.
5. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian : manual / ed. by M. Bajčić, C. D. Robertson, L. Slavova. Kyiv : Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 289 p.
6. Pavliuk N. A Potential of Legal Terminology to be Translated: The Case of 'Regulation' Translated into Ukrainian. International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique, 2023. P. 2429-2454.

**ПЕРЕКЛАД РЕКЛАМИ КОСМЕТИКИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНИХ
СТЕРЕОТИПІВ**

Рекламний текст косметичних продуктів є одним із найяскравіших прикладів перетину мови, культури та гендерних стереотипів. Завдяки цілеспрямованому використанню лексики та стилістичних засобів реклама є інструментом, який не лише подає інформацію, а й формує соціальні норми щодо краси та поведінки. З огляду на це, гендерний аналіз рекламних текстів є особливо важливим для виявлення їхнього соціального та культурного впливу.

Метою дослідження є виявлення та аналіз гендерних стереотипів у рекламних текстах косметичних продуктів, з особливим акцентом на способах формування «реklamних» образів чоловіків і жінок за допомогою стилістичних засобів і мовних стратегій.

Гендерні відмінності в рекламному дискурсі найбільш яскраво проявляються у просуванні косметичних брендів. Дослідження показують, що навіть сьогодні представлення обох статей у рекламі залишається пов'язаним з традиційними гендерними стереотипами. «Багато соціальних інститутів, таких як засоби масової інформації, все ще використовують гендерні стереотипи, виходячи з припущення, що вони добре відомі всім і допомагають одержувачам зрозуміти зміст повідомлення» [6, с. 82]. Тож, зазвичай в рекламі жінок зображують у домашній обстановці, зайнятих доглядом за собою, тоді як чоловіків зображують у професійному контексті, демонструючи їхню компетентність та лідерські якості. Це розмежування підкріплює стереотипну модель, за якою жіночий образ асоціюється з домом та зовнішністю, а чоловічий – з професійною діяльністю та досвідом. І навіть сьогодні незважаючи на певні зміни в сучасних рекламних стратегіях, традиційні гендерні наративи залишаються домінуючими. Вони проявляються в атрибутах: чоловіки зазвичай представлені як компетентні, незалежні та орієнтовані на досягнення, тоді як жінки представлені як теплі, товариські, взаємозалежні та орієнтовані на відносини. Крім того, жінок частіше зображують молодими та занепокоєними своєю фізичною привабливістю, тоді як чоловіків зображують як успішних та авторитетних особистостей [6, С. 83-86].

Реклама косметики характеризується значною емоційною та метафоричною насиченістю, що є ключовим інструментом для створення унікальних образів та конструювання соціально значущих меседжів. «У жіночо-орієнтованій рекламі домінують концепти краси, турботи та гармонії, які часто реалізуються через метафоричні моделі, наприклад: «Краса – зброя», «Краса – шлях до успіху», що підкреслює утилітарне або інструментальне осмислення зовнішності [4, с. 376]. Чоловіча реклама, натомість, фокусується на концептах сили, успіху та контролю, де сила подається не лише у фізичному значенні, а й у смислових рамках психологічної витривалості та соціальної домінантності» [4, с. 376]. Водночас сучасні європейські та американські рекламні зразки демонструють тенденцію до деконструкції

традиційних гендерних стереотипів. «Наприклад, у рекламі косметичних брендів для чоловіків простежується переосмислення концепту турбота, який набуває значення самоогляду і ментального благополуччя, тоді як жіноча реклама дедалі частіше апелює до концептів сила та незалежність, порушуючи традиційно фемінні рамки» [4, С. 376-377].

Спостерігаючи за ринками (європейським, американським), які активно впроваджують стратегії гендерної рівності в рекламі, та українським сегментом, який демонструє більш традиційне зображення гендерних ролей, можна зробити висновок: під час перекладу реклами необхідно враховувати культурні особливості цільової аудиторії, а дослівний переклад загалом може бути неправильно інтерпретований або відкинтий певною аудиторією. Крім того, візуальні та вербальні елементи реклами є культурно маркованими: «Зображення тіл, міміки, поз, кольорових рішень і композиційних елементів виступають ключовими маркерами гендерної ідентичності в рекламі» [4, с. 377].

Врахування гендерних аспектів логічно підводить нас до більш детального розгляду особливостей перекладу рекламних текстів. У сфері реклами косметичних засобів стиль і маркетингова спрямованість тексту мають особливе значення, оскільки вони визначають вибір художніх засобів і підходів до перекладу.

Дослідниці О. М. Мисківська та В. А. Коцюк підкреслюють, що ефективність перекладу рекламних текстів для косметичних засобів залежить від здатності зберегти креативність, гру слів та маркетингову спрямованість оригінального тексту. Аналіз стилістичних засобів, які є в англомовних текстах (епітети, метафори, алюзії), підтверджує їх різноманітність, що вимагає від перекладача адаптації, а не буквального відтворення.

При перекладі рекламних текстів перекладачі використовують різні прийоми для адекватного відтворення стилістичних засобів. Найбільш частіше використовуються такі прийоми: еквівалентний переклад, калькування, модуляція, пояснювальний переклад, а також адаптація з урахуванням культурних особливостей цільової аудиторії. [3, С. 314-315]. У таблиці нижче наведено основні стилістичні прийоми, які Мисьцівська О. В., Коцюк Л. М. виділяють в рекламі косметичних засобів, та приклади їх відтворення в перекладі [1, С. 39-43]:

Після детального аналізу стилістичних засобів, які роблять рекламні тексти косметичних засобів такими привабливими, наступним логічним кроком є вивчення їх глибшої, культурно-специфічної сутності: гендерної репрезентації. Адже, як уже було доведено, вибір лексики, метафор та прикметників не є випадковим: він спрямований на створення певних, часто стереотипних, образів представників цільової аудиторії.

Аналіз лінгвістичного рівня рекламних текстів показує, як стилістичні засоби використовуються для кодування явних гендерних стереотипів, спрямованих на конкретну аудиторію. Дослідники виділяють кілька домінуючих образів, які відтворюються за допомогою конкретного вибору лексики та синтаксису.

Основні стилістичні прийоми в рекламі косметики

Стилістичний засіб	Опис та функція	Приклад
Епітети	Особливо популярні основи – looking (healthy-looking, smoother-looking) та слово new.	healthy-looking, natural-looking, smoother-looking, new, accessible, antioxidant, ultra.
Метафори	Створюють позитивні образи та асоціації; часто порівнюють продукт із чимось цінним, рідкісним або професійним.	Water Bank Blue Hyaluronic Gel Moisturizer («резервуар води»); Beauty Elixir («Еліксир Краси»); “This is your own little personal trainer in a bottle”
Гіпербола	Використовується для підкреслення миттєвої та безпрецедентної ефективності засобу. Часто «мова реклами косметики схильна до перебільшення»	“The IMMEDIATE GLOW the product gave skin was UNRIVALLED”
Порівняння	Роблять переваги продукту зрозумілими та близькими для споживача.	“Like a mini facial from the comfort of your home”
Персоніфікація	Вони надають продукту людських якостей (рятівник, помічник), створюючи емоційний зв’язок.	“Discover the skin saviours that do all of the heavy lifting” “CC Me Serum. Colour Correct Me Serum”
Алюзія	Посилання на відомі вислови, культурні або історичні контексти створюють додатковий підтекст.	Ready Steady Glow Daily AHA Tonic («На старт, увага, сяй»); Renaissance Cleansing Gel («Відродження»).
Каламбури / Гра слів	Необхідні для креативності та запам’ятовування назви.	Take It Off («Змий це»)

Начастіше ми можемо побачити образ красивої, здорової або вільної жінки в рекламі косметики: Estee Lauder. More defined. More conditioned. More beautiful lashes. – Більш виразні. Більш доглянуті. Ще красивіші віії. – Використання прикметників у порівняльному ступені (defined, conditioned, beautiful) створює ефект послідовного вдосконалення, акцентуючи увагу на ідеалізованому образі краси та постійному прагненні до досконалості. В українському перекладі збережено стилістичний ефект оригіналу за рахунок використання порівняльного ступеня прикметників (виразніші, доглянутіші, красивіші). Такий перекладацький підхід можна розглядати як еквівалентний переклад, тобто такий, що відтворює повну передачу смислового змісту оригіналу [2, с. 3].

У рекламі також зустрічається образ «здорова жінка», що актуалізує ідею правильного харчування та здорового способу життя. Наприклад: BIOTHERM: Better skin texture. – BIOTHERM. Краща текстура шкіри. Ця коротка фраза лише акцентує та підкреслює здоровий, доглянутий вигляд. Український переклад зберігає семантичну точність та основний комунікативний акцент. Проте образність реклами мінімальна як в оригіналі, так і в перекладі. Використано еквівалентний переклад, який передає значення без емоційного забарвлення [2, с. 3].

Armani SÌ EAU DE PARFUM. Armani SÌ EAU DE PARFUM is a timeless perfume that is whole-hearted and grounded yet turns into a soft trail that lingers. This eau de parfum resembles fresh sheets that have dried outside in the summer air, soft and warm with a hint of sophisticated sweetness. Distinctive, creamy and catches attention, Armani SÌ is a floral perfume for women who are strong and graceful. – Парфумована вода пробуджує почуття та оспівує багатогранність жінки, витканої із чарівних протиріч: ніжності й сили, витонченості й сміливості, спокою і пристрасті. Si пропонує не ховати емоції, прийняти себе та говорити своїм бажанням «так». – Пряме лексичне звернення до образу «вільної жінки» відбувається через епітети strong та graceful, які передають втілення впевненості, внутрішньої сили та свободи [3, с. 314]. В українських адаптаціях аромат цього парфуму описано нейтрально здебільшого зосереджуючись на запаху, водночас на деяких комерційних сайтах (зокрема, EVA.ua) можна побачити розширений опис з елементами персоніфікації та гендерних образів [5, с. 1]. У перекладі використано адаптацію та пояснення – короткий опис перетворено на детальний, емоційно забарвлений текст. Ключова ідея свободи, сили та жіночності збережена, але виразність посилено за допомогою антитези (ніжність – сила, спокій – пристрасть). Такий підхід дозволяє зберегти основну образність, адаптуючи рекламу до естетичних норм української аудиторії.

У чоловічій рекламі домінують дещо інші, більш динамічні та статусні образи: CHANEL BLEU DE CHANEL EAU DE TOILETTE: tribute to masculine freedom in an aromatic-woody fragrance with a captivating trail [3, с. 314]. – Chanel Bleu de Chanel – це витончене втілення сильного духу незалежності та свободи. Чоловічий аромат створений для тих, хто обирає власний шлях і цінує стиль у кожній деталі. Цей парфум поєднує свіжість із глибиною та вишуканістю. При цьому він залишається універсальним та поза часом [7, с. 1]. – Епітет masculine у виразі masculine freedom безпосередньо позначає свободу як суто чоловічу рису, що є проявом гендерних стереотипів. Українська версія зберігає основну ідею та образність оригіналу за допомогою лексем незалежність, свобода, сильний дух. Використано еквівалентний переклад з частковою адаптацією, який не лише відтворює зміст, але й підсилює емоційний тон, підкреслюючи «ідеал чоловічої самодостатності».

Givenchy Gentleman is the embodiment of masculine elegance. The inspiration is a confident and contemporary man with timeless seduction. The fragrance combines vigour and character, thanks to the alliance of vetiver, tarragon and cinnamon [3, с. 315]. – Туалетна вода для чоловіків Givenchy Gentleman Original приховує особистість впевненого в собі елегантного джентльмена.

Позачасовий автентичний аромат пробудить у вас сильного рішучого хижака, який не боїться нових викликів та іскристого зваблення, до чого спонукають глибокі ноти ветивера, шкіри й інших чуттєвих компонентів [8, с. 1]. – Чоловічий образ підкреслений фізичною досконалістю, привабливістю і здатністю спокушати (лексеми: seduction, masculine). Ключові стереотипи збереженні, що «чоловік – рішучий, елегантний, джентельмен». Незважаючи на вилучення певних деталей, основний меседж про гендерний стереотип збережено.

Wellman skin technology keeps my skin refreshed, energized and protected [2, с. 5]. – Технологія Wellman підтримує мою шкіру свіжою, енергійною та захищеною [9, с. 1]. – **Переклад є еквівалентним, оскільки збережено точність та стилістичний ефект коротких динамічних прикметників (свіжа, енергійна, захищена), що зберігає слоган нейтральним, без гендерних образів.** Приклад косметичних засобів Wellman доводить, що сучасний образ джентельмена – чоловіка включає активний догляд за шкірою, що передається через лексику, зосереджену на здоров'ї та енергії.

Отже, ґрунтуючись на проведеному дослідженні, можемо підсумувати, що переклад реклами косметичних засобів крізь призму гендерних стереотипів виявляє зв'язок між мовою, культурою та соціальними уявленнями про жіночність і чоловічість. Рекламний дискурс, особливо в косметичній галузі, залишається потужним інструментом формування гендерних ролей, відтворюючи усталені образи або, навпаки, трансформуючи їх. Сьогодні сучасні рекламні тексти демонструють динаміку переосмислення цих моделей, що вимагає від перекладача особливої чутливості та адаптації.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на глибший аналіз впливу сучасних рекламних стратегій на трансформацію гендерних стереотипів у різних культурних контекстах. Важливим напрямом є розробка методів адаптації перекладу, що враховують гендерно нейтральні тенденції та водночас зберігають креативність і маркетингову ефективність тексту. Такий підхід дозволить не лише підвищити якість перекладу, а й сприяти формуванню більш інклюзивного рекламного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мисьцівська О. В., Коцюк Л. М. Лінгвістичний вимір рекламних текстів доглядової косметики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 18(86). С. 37-43.
2. Нікітішин, А. Сучасна англомовна гендерно орієнтована реклама. Вінницький торговельно-економічний інститут ДТЕУ. (4), 2022. С. 6-11.
3. Сінна Л. Ю. Особливості англо-українського перекладу гендерно маркованої реклами (на матеріалі реклами парфумів). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 2022. Вип. 58. С. 313-320.
4. Форманова С. В. Гендерна концептуалізація в рекламному інтернет-дискурсі: лінгвокогнітивний підхід. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 2024. Вип. 36. С. 374-380.
5. EVA.ua. ARMAF Club de Nuit Woman Eau de Parfum 105 мл. EVA.ua: інтернет-магазин косметики та парфумерії. Режим доступу: <https://eva.ua/ua/pr35212/>
6. Kniazian A. Gender Stereotypes in Advertising. *Armenian Folia Anglistika*, 2014. Vol. 10, No. 1-2. P. 82-87.

7. MAKEUP.com.ua. *ARMAF Club de Nuit Woman Eau de Parfum 105 мл*. MAKEUP: інтернет-магазин косметики та парфумерії. Режим доступу: <https://makeup.com.ua/ua/product/15154/>
8. Notino.ua. *Givenchy Gentleman – туалетна вода для чоловіків*. Notino: інтернет-магазин парфумерії та косметики. Режим доступу: <https://www.notino.ua/givenchy/gentleman-tualetna-voda-dlja-cholovikiv/p-16312254/>.
9. Vitabiotics.com.ua. *Perfectil Plus Skin – вітаміни для шкіри, волосся та нігтів*. Vitabiotics: офіційний сайт виробника вітамінних комплексів. Режим доступу: <https://vitabiotics.com.ua/perfectil-plus-skin/>.

Звіжинська Вікторія

Науковий керівник – доц. Кондратьєва Тетяна

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У сучасному глобалізованому світі вивчення мов, зокрема англійської, – це вже давно не просто засвоєння граматики та слів. Сьогодні набагато важливіше сформувати мовну особистість – людину, яка може вільно спілкуватися в різномовному середовищі не лише без помилок, але й відповідно до культурних норм та ситуації [1, с. 307]. Така людина володіє цілим набором знань і навичок, які дозволяють їй розуміти особливості інших культур і ефективно досягати своїх цілей у спілкуванні.

Одним з найкращих інструментів для розвитку такої багатогранної особистості є художня література. У книгах відображено живу мову, культурні звичаї, соціальні стосунки та людські конфлікти. Читання надає учням автентичний та емоційно насичений матеріал, завдяки якому можна поринути в реальне мовне середовище. І це далеко не пасивний процес: під час читання мозок активно працює, аналізуючи та осмислюючи текст, що й розвиває всі ключові якості мовної особистості.

Мета статті – проаналізувати механізми та шляхи впливу читання художньої літератури на формування мовної особистості учнів старшої школи в її лінгвістичному, когнітивному, соціокультурному та особистісному аспектах.

1. Лінгвістичний аспект: автентичність та контекстуалізація

Головне завдання у формуванні мовної особистості – навчитися сприймати мову не як набір правил, а як живе, функціонуюче явище. І тут художня література стає незамінним помічником. Вона знайомить учнів з автентичними мовленнєвими зразками, яких часто не знайти у підручниках. Завдяки книгам вони стикаються з різними стилями мовлення, діалектами, фразеологізмами, ідіомами та сучасним сленгом у їхньому природному контексті [2, с. 2].

Коли учень читає художній твір, він засвоює лексику та граматичні конструкції не ізольовано, а в єдності з контекстом. Це сприяє формуванню мовної інтуїції – здатності відчувати стилістичні відтінки та вибирати відповідні мовні засоби. Наприклад, діалоги між персонажами демонструють, як одна й та сама думка може висловлюватися по-різному залежно від соціального статусу, віку чи емоційного стану співрозмовників. Дослідження показують, що

таке контекстуалізоване засвоєння значно ефективніше для довготривалої пам'яті, ніж механічне заучування [3, с. 4].

2. Когнітивний аспект: розвиток критичного мислення та аналітичних навичок

Художня література є потужним стимулом для розвитку вищих когнітивних функцій. Процес читання складного художнього тексту передбачає багаторівневу роботу розуму, яка відповідає принципам Таксономії Блума. Учень послідовно проходить від простих рівнів – знання (ідентифікація фактів) та розуміння (інтерпретація смислів) – до складніших: застосування (використання ідей в нових ситуаціях), аналізу (розбиття тексту на складові, виявлення зв'язків), синтезу (об'єднання ідей для створення нового цілого, наприклад, написання твору за мотивами) та оцінки (судження про цінність та обґрунтованість ідей твору) [5, с. 319].

Саме під час аналізу та обговорення книг у учнів формується критичне мислення. Вони вчаться розбирати вчинки героїв, розгадувати задум автора, відрізняти факти від думок і бачити, як один вчинок тягне за собою інший. Це вміння робить учня самостійним у навчанні: він вже не просто запам'ятовує інформацію, а може її оцінити, поставити під сумнів і зробити власні висновки, що особливо важливо при вивченні іноземної мови.

3. Соціокультурний аспект: Формування культурної компетентності та емпатії

Мова є невід'ємною частиною культури, і без її розуміння повноцінна комунікація неможлива. Художня література виступає своєрідним “вікном” у культуру країни, що вивчається. Вона знайомить учнів з історичним контекстом, соціальними нормами, цінностями, традиціями, гумором та навіть національними стереотипами [4, с. 2].

Як зазначає R. Calafato, “літературні тексти дають учням можливості відчувати складність мови та культури через емоційну та естетичну взаємодію” [2, с. 2]. Співпереживаючи персонажам, учні розвивають емпатію – здатність розуміти почуття та мотиви героїв. Це формує культурну толерантність та готовність до міжкультурного діалогу, що є ключовим у сучасному глобалізованому світі. Розуміючи культурний контекст, учень уникає комунікативних нецтв і може ефективно взаємодіяти не лише в академічному, але й у соціальному та професійному середовищах.

4. Особистісний аспект: мотивація, автономія та творчість

Емоційно-особистісне залучення є одним з ключових чинників успіху у вивченні мови. Художній твір, на відміну від навчального тексту, розповідає історію, викликає цікавість, співчуття, радість або обурення. Ця емоційна реакція стає потужним мотиваційним стимулом. Дослідження Dickinson, Golinkoff і Hirsh-Pasek підкреслюють, що читання художніх творів створює природне “середовище занурення”, яке формує мовні навички непрямим, але надзвичайно ефективним шляхом [3, с. 4].

Крім того, робота з художньою літературою сприяє розвитку автономії учня. Він має змогу обирати твори за власними інтересами, працювати у зручному темпі, формувати індивідуальну стратегію читання. Це відповідає принципам особистісно орієнтованого

навчання, де учень є активним суб'єктом освітнього процесу [7, с. 95]. Творчі завдання після читання (наприклад, інсценізація діалогу, написання листа персонажів, створення альтернативної кінцівки) розвивають продуктивні навички (усне та писемне мовлення) і роблять процес навчання креативним та особистісно значущим.

Практичний аспект: приклад роботи з романом

Роман Р. Ф. Кван “Вавилон” пропонує ідеальний матеріал для формування мовної особистості, оскільки він прямо досліджує силу мови, перекладу та колоніалізму.

Вивчення тексту зосереджується на багатомовності та спеціалізованій лексиці. Головний приклад – магія “срібляцтва”, яка ґрунтується на парах слів із різних мов. Сила виникає саме з “втраченого в перекладі” – тонкої відмінності між схожими значеннями. Наприклад, пара слів, які обидва означають “любов”, але одне має конотацію “романтичної”, а інше – “дружньої”, живить магію. Це ідеально для аналізу нюансів значень та етимології.

Роман яскраво зображує культурні конфлікти та расизм. Навіть найталановитіші студенти неєвропейського походження стикаються з упередженим ставленням поза стінами Інституту. Наприклад, епізоди, коли їх не обслуговують у пабах Оксфорда, підкреслюють їхнє становище як “чужих”, незважаючи на їхню важливість для Імперії. Це ідеально для дослідження впливу колоніалізму на міжособистісне спілкування.

Роман стимулює саморефлексію через моральні дилеми. Кульмінацією є моральний вибір Робіна між лояльністю до Вавилону (джерела його знань) та підтримкою революційної боротьби. Це слугує основою для творчих завдань, наприклад, есе про те, “Що для мене означає рідна мова: інструмент, ідентичність чи зброя?” та аналізу особистої відповідальності.

Таким чином, художня література виступає універсальним та багатофункціональним інструментом у формуванні мовної особистості. Її потенціал розкривається через комплексний вплив на чотири ключові виміри: Лінгвістичний – забезпечує засвоєння автентичної, контекстуалізованої мови та розвиток мовної інтуїції. Когнітивний – стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та багаторівневого розуміння тексту відповідно до Таксономії Блума. Соціокультурний – формує культурну компетентність, емпатію та толерантність, необхідні для ефективної міжкультурної комунікації. Особистісний – підвищує внутрішню мотивацію, розвиває автономію учня та його творчі здібності.

Ефективне використання художньої літератури у навчальному процесі вимагає ретельного відбору текстів, що відповідають віковим особливостям, інтересам та мовному рівню учнів, а також методично продуманої системи завдань, спрямованих на реалізацію всіх цих аспектів. У такому разі читання перетворюється з рутинного навчального вправу на потужний засіб виховання гармонійної, критично мислячої, культурно обізнаної та комунікативно компетентної мовної особистості, здатної до повноцінного функціонування у полікультурному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Tracy D. H., Morrow L. M. Lenses on Reading. London : The Guilford Press, 2006. P. 68. URL: <https://surl.li/fixav>
2. Hossain K. I. Literature-based language learning: Challenges and opportunities for English learners // Ampersand. — 2024. — Vol. 13, No. 2. — 100201. URL: <https://surl.li/ygabog>
3. Dickinson D. K., Griffith J. A., Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K. How Reading Books Fosters Language Development around the World // Child Development Research. — 2012. — Article ID 602807. URL: <https://surl.li/grydfp>
4. Нацюк М. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. — 2016. — Вип. 3. — С. 85–92. URL: <https://surl.li/jkbdxl>
5. Arifin S. The role of critical reading to promote students' critical thinking and reading comprehension // Jurnal Pendidikan dan Pengajaran. — 2020. URL: <https://surl.li/lzbvvh>
6. Gustanti Y., Ayu M. The correlation between cognitive reading strategies and students' English proficiency test // Universitas Teknokrat Indonesia. URL: <https://surl.li/cbcgwa>
7. Pavlenko O., Mokliak V. Специфіка особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам. URL: <https://surl.li/ilagzz>

Олійник Соломія

Науковий керівник – доц. Кондратєва Тетяна

ПРИНЦИПИ ДОБОРУ АВТЕНТИЧНОГО ТЕКСТУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією з основних умов формування соціокультурної компетентності є ретельний вибір літературного тексту для навчальних цілей. Автентичні тексти відображають природне функціонування мови в реальному комунікативному середовищі, передають культурні норми, традиції, цінності та особливості світосприйняття носіїв мови, що робить їх незамінним засобом формування міжкультурної обізнаності учнів.

Метою статті є визначення критеріїв та умов ефективного відбору автентичних літературних текстів для формування соціокультурної компетентності учнів у процесі вивчення іноземної мови, а також аналіз типів читання, що забезпечують цілісне розуміння змісту та розвиток міжкультурної чутливості. Завдання статті: 1) обґрунтувати важливість автентичних літературних текстів у процесі навчання іноземної мови; 2) визначити критерії та принципи добору навчальних текстів.

Від правильного відбору залежить не лише ефективність формування мовних навичок (читання, аудіювання, говоріння, письмо), але й розвиток мовленнєвої впевненості, міжкультурної компетентності й мотивації студентів. У цьому контексті принцип оригінальності виступає центральним у комунікативно-пізнавальній структурі викладання іноземної мови. З огляду на це рекомендується використовувати автентичні тексти, створені не з навчальною метою, а для реального спілкування у природному мовному середовищі.

При аналізі автентичного навчального тексту Аветисян Е., Карапетян І. виділяють сім ключових концептів, які визначають його змістовну структуру:

1. Культурологічна автентичність – використання текстів, що формують уявлення про інші культури, особливості повсякденного життя та звичаї носіїв мови.
2. Інформаційна автентичність – застосування текстів, що містять важливу інформацію для учнів, відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів.
3. Контекстуальна/ситуативна автентичність – передбачає природні ситуації, цікаві для носіїв мови, обговорювані теми, які висвітлюють навчальний текст у певний спосіб.
4. Національна ментальність – пояснює недоречність застосування тієї чи іншої фрази в конкретному культурному контексті.
5. Реактивна автентичність – використовується для створення навчального тексту, який викликає в учнів реальні емоційні, мисленнєві та мовні реакції.
6. Автентичність формулювання – оригінальність викладу, яка привертає увагу учнів і полегшує розуміння комунікативної проблеми тексту, підтверджуючи його зв'язок із реальністю.
7. Автентичність завдань, пов'язаних із навчальними текстами – завдання, пов'язані з навчальними текстами, мають стимулювати взаємодію з текстом і ґрунтуватися на операціях, що використовуються при роботі з першоджерелами [1, с. 122].

Як наголошують дослідники, застосування таких автентичних текстів сприяє розвитку міжкультурної чутливості учнів, допомагає формувати власну позицію щодо культурних явищ та активізує процес самостійного осмислення змісту тексту. Використання різноманітних завдань і типів автентичності забезпечує більш глибоке та цілісне сприйняття навчального матеріалу.

При підборі літературного твору для навчальних цілей також слід враховувати різноманітні чинники, як педагогічного, так і позакласного характеру. Це завдання ускладнюється у випадку, коли текст обирається для вивчення іноземної мови. Вчитель або автор підручника повинен брати до уваги рівень мовних навичок учнів, їхній попередній досвід читання та знайомства з художньою літературою рідною мовою, вік, ціннісні орієнтації, пізнавальні мотиви, напрямки інтересів, час створення оригіналу, проблематику твору, світогляд персонажів, доступність матеріалу, а також філософські та психологічні передумови авторської ідеї.

Вибір тексту має також відштовхуватися від навчальної мети: формування лексики, відпрацювання певної граматичної структури, розвиток стратегій читання тощо. Навіть при адаптації текст повинен зберігати культурні маркери, що дає можливість розвивати міжкультурну чутливість і аналіз культурних різниць.

Сьогодні існує багато різних класифікацій типів читання, які допомагають зрозуміти, як саме учні сприймають текст і які навички при цьому розвиваються. Варава І. М. та Гаврилова О. В. виокремлюють аналітичне (детальне розуміння структури) та синтетичне (інтеграція змісту) читання відповідно до психологічних особливостей [2, с. 97]. Бакер Л. та Браун Л.

пропонують розрізняти підготовлене читання (попереднє ознайомлення) й імпровізоване (реакція на текст у режимі «тут і зараз») за умовами виконання [3, с. 369]. Ольшанський Д. акцентує на інтенсивному (детальне опрацювання) й екстенсивному (загальне сприйняття змісту) читанні за принципом глибини проникнення в текст [4, с. 101]. Безлатня О. виокремлює голосне (розвиток артикуляції) й тихе (швидке охоплення змісту) за формою читання [5, с. 3]. Кайн Д. вважає доцільним поділ тексту за рівнями розуміння: розуміння основного змісту, повне витягування інформації та виділення необхідних даних [6, с. 184].

Ключовим моментом у навчанні читанню є забезпечення відповідності між обраним видом читання (наприклад, імпровізованим чи інтенсивним) та типом тексту. Якщо ця відповідність порушується, процес навчання стає неефективним, а цілі з формування необхідних читацьких умінь, імовірно, не будуть реалізовані.

Отже, підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови безпосередньо залежить від обґрунтованого добору автентичних літературних текстів. Саме вони забезпечують поєднання мовної, культурної та когнітивної складових навчання, сприяють розвитку міжкультурної чутливості, критичного мислення та емоційної залученості учнів. Визначено основні типи автентичності, які формують цілісне сприйняття іншомовної культури, а також класифікацію видів читання, що дає змогу ефективно поєднувати текстовий матеріал із навчальними цілями. Таким чином, поєднання автентичних текстів та різних стратегій читання створює методичну основу для розвитку мовної, комунікативної та соціокультурної компетентності здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Avetisyan E., Karapetyan I. Fiction text as a means of forming learners' sociocultural competence. *Wisdom*. 2023. Vol. 25, No. 1. P. 122. URL: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v25i1.964> (дата звернення: 07.11.2025).
2. Варава І. М., Гаврилова О. В. Навчання аналітичного читання на основі творів А. Конан-Дойля «Собака Баскервілів» і «Загублений світ». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 18, № 1. С. 97. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-20> (дата звернення: 03.11.2025).
3. Baker L., Brown A. L. Metacognitive skills and reading. In: Pearson P. D., Barr R., Kamil M. L., Mosenthal P. (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. P. 369.
4. Ольшанський Д. Ефективні підходи до навчання англомовної лексики майбутніх журналістів у контексті їх професійної підготовки. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2024. № 1. С. 101. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.15> (дата звернення: 03.11.2025).
5. Безлатня О. О. Формування і розвиток навичок читання. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-i-rozvitok-navichok-chitannya-15664.html> (дата звернення: 01.11.2025).
6. Kain D. L. *Problem-based learning for teachers, Grades 6–12*. 1st ed. Boston: Pearson, 2003. 184 p.

CLASSROOM MANAGEMENT AS CRUCIAL FACTOR FOR EFFECTIVE INSTRUCTION OF EFL

Effective English teaching requires more than just strong instructional methods; it also hinges on a well-managed classroom. Classroom management is one of the teacher's most crucial responsibilities because a smoothly functioning, orderly environment is fundamental for learning to happen effectively.

Studies by Berrliner, D., Moore K. D., Cooper, J.M., Schmuck, R.A., Walker, J.E. and others are devoted to the specified topic, nevertheless, the challenge of classroom management remains a central, ongoing concern for both academics and educators in practice. The problem of classroom management remains constantly at the center of attention for scholars and practical teachers.

The purpose of our research is the theoretical analysis of the problem of classroom management in the EFL classroom and sharing the practical experience of implementing effective classroom management techniques while teaching English at a secondary school.

Managing a classroom is a difficult but essential task an EFL teacher has to perform well in order to teach effectively. Classroom discipline is a key element of effective teaching. Effective discipline involves a combination of management styles, disciplinary models and proactive strategies to prevent disruptive situations before they occur.

There are several control techniques, which appear to be characteristic of effective classroom managers.

One of such techniques is setting limits (rules). Once the teacher has determined the rules for the classroom and consequences for breaking the rules, it is the first step toward having a well-managed classroom.

Another effective strategy is developing and establishing an efficient organizational system, and supporting classroom procedures (seating and storage of materials, establishing procedures for starting and ending class etc).

It is also necessary to be aware of the fact that some students need extrinsic rewards for behaving properly. It would be wise to establish rewards for following the rules.

Correcting misbehavior in an unobtrusive way if it is possible, using the least force necessary for getting the job done. Being direct, open and respectful with students when correcting behavior will help establish good rapport with students.

Criticism is another sensitive issue. Moore K. D. (1998) posits that open criticism provokes hostility. The student may blow up or may even give up trying. To put a student down in front of his or her peers is probably one of the most damaging things. The teacher has to be aware that students react more favourably if the criticism is in the form of suggestion.

Being helpful, not hurtful is another feature of a teacher who knows how to manage the class. Showing students that the teacher wants to support their best behaviours and help them develop their own self-discipline will ensure positive classroom atmosphere.

A significant difficulty in modern school is capturing and sustaining student attention while effectively managing their behavior. This task is particularly complex given the natural variations in students' knowledge levels, learning preferences, and cultural origins.

The task of every EFL teacher is keeping students focused and managing their classroom conduct which is an especially demanding part of the job. One of the vital things for teachers to do in the classroom is to get students' attention.

An essential teaching technique in the EFL classroom is the use of attention grabbers. They help to capture students' interest, create an engaging classroom, and enhance retention of new material. Educational research emphasises their role in promoting motivation, active engagement and successful learning.

Scholars like Keller (1987) argue that maintaining student attention is fundamental to motivation, a concept echoed by researchers such as Slavin (2009), who stress the importance of attention-getting strategies in structured classrooms. Ultimately, securing students' interest is essential for productivity. A teacher who has mastered a variety of engaging and effective refocusing techniques – such as using body language, call-and-response, and participatory cues – will feel significantly more confident in the classroom.

In particular, teachers must employ a range of attention-grabbing techniques in order to maintain students' interest.

It seems relevant to share effective tactics that include simple yet powerful attention-getters that give teachers practical ideas they can implement in their classrooms. By using these strategies, educators can establish a more dynamic, interactive, and regulated learning environment while also increasing student involvement and comprehension.

When a classroom is noisy or students are largely disengaged, the teacher must stop teaching the material and actively redirect the class's attention. According to McDowell, a useful method for this is the use of specific attention-getting cues or calls. Following this principle, we will now explore several practical examples that teachers can easily adapt to bring their students back to focus.

- **Call-and-Response Phrases:** The teacher says a phrase, and the students respond with a pre-taught counter-phrase, often involving a fun tone or action.

Example: Teacher says, "Hocus Pocus," students respond, "Everybody focus!"

- **Class-Wide Countdown:** The teacher begins a countdown (e.g., from 5 or 10), and students who notice join in quietly. By the time the countdown reaches zero, everyone should be silent and attentive.

- **Musical/Sound Transition:** Use a non-verbal sound, such as ringing a small bell, playing a chime, or turning on a short, specific instrumental tune. Students are trained to stop talking and look at the teacher when they hear that specific sound.

- Give Me Five (or Hand-Raising): The teacher raises their hand silently. Students who see this raise their own hand and become quiet, signaling the need for all eyes on the teacher. This spreads silently across the room.

- The Clap-In/Snap-In: The teacher claps (or snaps) a short, repeating pattern. Students are trained to immediately repeat the pattern back. As more students join, the noise shifts from chatter to the directed clap pattern, ending when the class is silent and waiting for the next direction.

- Mirror Movement/TPR Cues: The teacher strikes a pose or performs a simple action (e.g., "hands on head," "finger on nose," or a silly superhero pose). Students mirror the action silently until the entire class is engaged in the movement and focused on the teacher.

To sum up, capturing students' interest is essential to a productive learning environment. It is of crucial importance for an EFL teacher to have at their disposal a variety of different techniques and practices, engaging and effective strategies for refocusing the students. In particular, teachers must employ a range of attention-grabbing techniques in order to maintain students' interest. By using these strategies, educators can establish a more dynamic, interactive, and regulated learning environment while also increasing student involvement and comprehension.

ЛІТЕРАТУРА

1. Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.
2. McDonald, F. J., & Elias, P. (1976). *The teacher's handbook: A research perspective*. Holt, Rinehart and Winston.
3. Moore K. D. (1998). *Classroom Teaching skills*. – USA: Mac Graw-Hill, 353 p.
4. Slavin, R. E. (2009). *Educational psychology: Theory and practice* (9th ed.). Pearson.

*Пилипишин Марія
Науковий керівник – доц. Левчик Наталія*

ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Вступ. Формування вмінь говоріння в процесі вивчення іноземної мови є однією з ключових цілей сучасної мовної освіти, оскільки усне мовлення як вид мовленнєвої діяльності виступає важливим засобом комунікації у повсякденному, професійному та академічному середовищі. Особливої актуальності ця проблема набуває на етапі старшої школи, коли учні вже володіють певним рівнем мовних знань і мають бути готовими використовувати англійську мову для висловлення власних думок, аргументації позиції та участі у реальному спілкуванні. Проблема підвищення ефективності методів навчання говоріння зумовлена не лише потребами суспільства у комунікативно компетентних випускниках, а й динамікою змін у парадигмах освітнього процесу та зростанням ролі цифрового середовища. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання інтерактивних завдань як способу активізації мовленнєвої діяльності старшокласників, розвитку їхньої комунікативної компетентності та залучення до творчої роботи з мовним матеріалом. Інтерактивність як принцип організації освітнього

процесу передбачає не лише активну участь учнів у діяльності, а й забезпечення багатовекторної взаємодії між усіма учасниками комунікативного процесу. Проте питання доцільності, ефективності та способів реалізації інтерактивних методичних прийомів для формування навичок усного мовлення старшокласників ще не отримали вичерпного науково-методичного обґрунтування в сучасній лінгводидактиці. У контексті компетентнісного підходу проблема оптимального добору інтерактивних прийомів для стимулювання усного мовлення залишається надзвичайно актуальною.

Метою дослідження є комплексний аналіз інтерактивних прийомів формування вмінь говоріння англійською мовою в старшій школі та визначення умов їх ефективного впровадження у навчальний процес.

Основний текст. Проблема застосування інтерактивних методів навчання усного мовлення привертає значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Українські дослідники О. Пометун, О. Савченко, Г. Богданова [10,11,3] розглядають інтерактивне навчання як ефективний засіб розвитку мовленнєвої активності та формування комунікативної компетентності учнів. У зарубіжній методиці Р. Елліс (R. Ellis), Д. Нунан (D. Nunan), Дж. Гармер (J. Harmer) [5,4,9] інтерактивні технології аналізуються з позицій комунікативного та діяльнісного підходів, що підкреслюють важливість створення автентичного мовного середовища й активної взаємодії між учнями. Узагальнення цих підходів свідчить про те, що інтерактивні методи забезпечують перехід від пасивного засвоєння матеріалу до реального мовленнєвого досвіду, що є особливо важливим для старшокласників у процесі формування навичок усного мовлення.

Наукова новизна даного дослідження полягає у систематизації інтерактивних прийомів формування вмінь усного мовлення англійською мовою відповідно до їхнього комунікативного потенціалу та визначенні особливостей їх ефективного застосування у навчальному процесі старшої школи. У статті уточнено сутність поняття «інтерактивні прийоми формування усного мовлення» в контексті сучасної методики навчання іноземних мов, виокремлено їх функціональні типи та визначено педагогічні умови, за яких забезпечується їх максимальна результативність.

У сучасній педагогічній науці комунікативна спрямованість навчального процесу розглядається як ключовий принцип мовної освіти, згідно з яким пріоритет надається розвитку навичок і вмінь реалізації мовленнєвого акту в реальних та умовно-комунікативних ситуаціях. Мовленнєва діяльність передбачає наявність мотиву, мети, плану висловлювання та операцій, які забезпечують реалізацію цього плану. Формування вмінь говоріння вимагає створення умов, за яких учень зможе вільно й мотивовано висловлювати власні думки. На думку Н.І.Білоус, сучасні методики мають ґрунтуватися на діяльнісному та інтерактивному підходах, які забезпечують цілісність і практичну спрямованість навчального процесу [2, с. 57].

Інтерактивні методи, як зазначає О.І.Пометун, базуються на співпраці, взаємодії, обміні думками й прийнятті рішень у групі, а отже, створюють сприятливі умови для розвитку

мовленнєвих умінь і навичок [8, с. 12]. Саме завдяки інтерактивним завданням відбувається активне включення учня в комунікативну ситуацію, що сприяє розвитку спонтанного мовлення, його гнучкості та адаптивності. Серед основних типів інтерактивних завдань, що виявляють високий дидактичний потенціал у формуванні усного мовлення, виокремлюють рольові ігри, ситуативні вправи, дискусії, мозкові штурми, дебати, метод «прес», роботу в парах або малих групах, проєктні презентації тощо. Кожен із цих методичних прийомів має свої особливості, механізми реалізації та умови ефективного впровадження в освітній процес [5, с. 35].

Організація інтерактивного завдання має проходити поетапно. На підготовчому етапі створюється контекст, вводиться нова лексика та визначається комунікативна мета. Основний етап передбачає виконання інтерактивної вправи або рольової гри, у процесі якої учні активно спілкуються. Рефлексивний етап включає обговорення результатів, взаємооцінювання та аналіз труднощів. Така структура забезпечує системність навчання, а також дозволяє учням усвідомити власний прогрес.

Рольові ігри як форма інтерактивної діяльності дають змогу моделювати реальні життєві ситуації, в яких учень повинен діяти відповідно до заданої ролі. Це дозволяє не лише активізувати мовлення, а й розвивати навички соціальної взаємодії, вміння аргументовано висловлювати думку, слухати партнера й адекватно реагувати на його репліки. Рольова гра значно підвищує мотивацію до навчання та сприяє формуванню комунікативної компетентності [7, с. 103]. Дискусії та дебати, у свою чергу, сприяють розвитку логічного мислення, культури мовлення, здатності до аргументації та рефлексії. Як зазначає Л.І.Мацько, обговорення суперечливих питань у групі сприяє формуванню соціолінгвістичних та стратегічних умінь, що є складовими комунікативної компетентності [6, с. 71].

Ситуативні завдання передбачають створення мовленнєвих ситуацій, які потребують від учня самостійного продукування висловлювання. Вони мають бути максимально наближеними до реального життя: наприклад, «у магазині», «на пошті», «в аеропорту», «співбесіда з роботодавцем» тощо. Завдяки цьому формується вміння використовувати лексико-граматичні структури відповідно до мовленнєвої ситуації. Дидактичні дослідження, зокрема роботи Г.І.Богданової, підтверджують ефективність цього підходу, підкреслюючи, що ситуативно-тематична організація матеріалу стимулює розвиток зв'язного мовлення [3, с. 62].

Метод «мозковий штурм» забезпечує генерацію великої кількості ідей за обмежений час, сприяє розвитку асоціативного мислення, збагаченню словникового запасу та стимулює мовленнєву активність. Застосування цього методу у процесі формування вмінь усного мовлення рекомендовано у контексті вивчення тем, що передбачають висловлення власної думки, оцінних суджень, аргументів. Метод «прес» як універсальний спосіб формулювання особистої позиції надає учням чіткий алгоритм побудови монологічного висловлювання. За свідченням О. М. Савченко, цей метод дозволяє структурувати усне мовлення та робить його логічним і завершеним [9, с. 49].

На увагу заслуговують проєктні завдання, які передбачають виконання комплексного завдання з подальшою презентацією результатів. Це дає змогу учням не лише оперувати набутими знаннями, а й застосовувати їх у нових умовах, презентуючи власну позицію та аргументуючи її в усному мовленні. Результати експериментального дослідження О. М. Коваленко доводять, що учні, які систематично виконують інтерактивні завдання проєктного характеру, мають вищий рівень розвитку комунікативної компетентності [4, с. 83].

В умовах сучасної школи інтерактивні прийоми тісно пов'язані з використанням цифрових технологій. Цифрові інструменти посилюють можливості інтерактивного навчання, урізноманітнюють діяльність учнів і підтримують комунікативну взаємодію навіть у дистанційному форматі. Так, **Padlet** дозволяє створювати спільні онлайн-дошки для висловлення думок і підбиття підсумків, **Mentimeter** використовується для опитувань і миттєвих дискусій, **Quizizz** — для ігрових мовних завдань, що сприяють закріпленню граматики та лексики. **Genially** та **H5P** допомагають учням створювати інтерактивні презентації й відео, що мотивує до публічних виступів англійською мовою. **Canva** стимулює креативність і дає змогу оформити проєктні продукти, а **Nearpod** об'єднує презентації, тести й інтерактивні елементи в одному середовищі. Інтеграція цих платформ сприяє розвитку комунікативних умінь і водночас формує цифрову грамотність старшокласників.

Ефективність використання інтерактивних завдань у формуванні вмінь усного мовлення зумовлена тим, що вони створюють умови для реальної комунікативної діяльності, моделюють мовленнєві ситуації, розвивають мислення та забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу. Водночас слід зауважити, що ефективність інтерактивних прийомів залежить від низки факторів: вікових особливостей учнів, рівня володіння мовою, мотивації, організації навчального простору та кваліфікації вчителя. Саме тому важливим завданням методики є не тільки відбір інтерактивних завдань, а й розробка ефективних способів їх упровадження в освітній процес [1, с. 312].

Оцінювання результатів мовленнєвої діяльності під час інтерактивних вправ має базуватися на чітких критеріях: вільність і плавність мовлення (**fluency**), граматична правильність (**accuracy**), логічність і зв'язність висловлювання (**coherence**), вимова (**pronunciation**) та уміння взаємодіяти з партнером (**interaction**). Такі критерії дають змогу об'єктивно визначити рівень сформованості комунікативної компетентності та спрямовують навчання на реальний результат.

Висновки. Інтерактивні методичні прийоми посідають провідне місце у формуванні вмінь усного мовлення англійською мовою, оскільки забезпечують створення комунікативно-сприятливого освітнього середовища, у якому старшокласники беруть активну участь у мовленнєвій діяльності. Їх застосування сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи, підвищенню мотивації до спілкування та формуванню навичок ефективної взаємодії. Рольові ігри, дискусії, ситуативні вправи, методи «прес» і «мозковий штурм», робота в парах і малих групах, а також

проектна діяльність не лише активізують процес говоріння, а й забезпечують цілісний розвиток комунікативної компетентності, соціальної активності та критичного мислення учнів.

Водночас інтерактивне навчання вимагає від учителя високої професійної майстерності, уміння диференціювати завдання відповідно до рівня підготовки учнів, підтримувати мотиваційний потенціал інтерактивної діяльності та організовувати ефективну рефлексію. Отже, використання інтерактивних прийомів забезпечує не лише розвиток мовленнєвої компетентності, а й створює позитивну емоційно-мотиваційну атмосферу на уроці англійської мови, що є важливим чинником успішного оволодіння говорінням.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розробку типології інтерактивних завдань відповідно до рівнів сформованості мовленнєвої компетентності, а також на емпіричне вивчення впливу інтерактивних форм роботи на розвиток спонтанного усного мовлення в учнів старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т. В. Педагогіка вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 312 с.
2. Білоус Н. І. Формування комунікативної компетенції учнів засобами інтерактивного навчання. Українська мова і література в школі., 2020, № 4, с. 56–61.
3. Богданова Г. І. Методика розвитку усного мовлення: Навчальний посібник. Київ: ВЦ Академія, 2017. 240 с.
4. Гармер Дж. Практика викладання англійської мови. 3-тє вид. Гарлоу: Pearson Education Limited, 2001. 370 с.
5. Елліс Р. Навчання та викладання мови на основі завдань. Оксфорд: Oxford University Press, 2003. 387 с.
6. Коваленко О. М. Проектна діяльність як засіб розвитку мовленнєвої компетентності учнів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2019, № 26, с. 80–85.
7. Лесюк М. І. Інтерактивне навчання як засіб розвитку мовленнєвої активності. Педагогіка і психологія, 2019, № 3, с. 35–41.
8. Мацько Л. І. Культура українського фахового мовлення. Київ: ВЦ Академія, 2011. 336 с.
9. Нунан Д. Навчання мови на основі завдань. Кембрідж: Cambridge University Press, 2004. 290 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2014. 192 с.
11. Савченко О. М. Інтерактивні методи навчання у сучасній школі. Початкова школа. 2018, № 2, с. 47–52.

*Бадан Наталія
Науковий керівник – доц. Головацька Юлія*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНІВ К. ВОННЕГУТА «SLAUGHTERHOUSE-FIVE»)

Вступ. Розвиток військової сфери, який супроводжується вдосконаленням тактики, технологій і форм міжнародної взаємодії, підкреслює необхідність глибокого лінгвістичного аналізу стилістичних особливостей відтворення термінології. Історичні зміни «мови війни» відображають трансформацію жанрових норм і функціонального забарвлення спеціалізованих текстів, висуваючи перед перекладачем підвищені вимоги щодо збереження точності та аутентичності оригіналу.

Військовий переклад передбачає не лише репродукцію термінологічних одиниць, а й збереження їх коннотативного та прагматичного забарвлення. Завдання перекладача полягає в умінні добирати стилістично виважені еквіваленти, які б відтворювали командно-розпорядчий, інформаційно-аналітичний чи оперативний характер вихідного тексту, адже від стилістичної адекватності залежить ефективність і безпека комунікації.

Дослідницький інтерес до проблематики військової термінології виявили В. Шевчук, В. Балабін, М. Харбовський, С. Янчук, Б. Дзіз, В. Лисовський, Д. Василенко, О. Ковтун, Т. Кияк та Ю. Лук'ячук [1, с. 45]. Їхні напрацювання створили основу для подальшого вивчення принципів відбору та стилістичного оформлення термінів у військових текстах.

Мета роботи – проаналізувати особливості перекладу військової термінології з урахуванням стилістичних нюансів та художньої специфіки роману *Slaughterhouse-Five*, визначити ефективні перекладацькі стратегії та способи збереження комунікативної адекватності.

Виклад основного тексту. Проблематика перекладу військової термінології постає на перетині лінгвістики, стилістики та культурології. Військовий дискурс насичений специфічними термінами, евфемізмами, назвами підрозділів та інституцій, котрі формують зміст та тональність тексту. У перекладі на іншу мову вибір стратегії відтворення термінів визначає, як читач сприймає текст: як документально реалістичний або художньо умовний, суворий воєнний наратив чи іронічну оповідь.

Романи Курта Воннегута, зокрема «*Slaughterhouse-Five*», є типовим прикладом текстів, де поєднуються документальні відомості про Другу світову війну та художня оповідь. Автор, сам будучи ветераном Другої світової війни, використовує власний досвід як основу для побудови тексту. Військова термінологія в оригіналі має сильний емоційний, часто саркастичний підтекст, який відображає антивоєнну позицію автора. Наприклад, Воннегут свідомо використовує мову армії, щоб показати абсурдність війни, зіставляючи холодну офіційну лексику з жахливими людськими переживаннями. Тому завдання перекладача – не просто перекласти «технічну» лексику, а донести стиль, іронію та підтекст.

У сучасних перекладознавчих дослідженнях існує кілька основних стратегій відтворення термінологічних одиниць. До них належать конкретизація – звуження значення з метою точнішої відповідності реаліям цільової культури; генералізація – навпаки, розширення значення для створення більш узагальненого образу; описовий переклад, який розкриває зміст терміна за допомогою додаткових лексичних засобів; а також транслітерація та транскодування, які зберігають іншомовну форму задля передачі культурної або стилістичної специфіки [2, с. 71-75].

Однією з найпоширеніших стратегій перекладу є конкретизація термінів. Наприклад, у вислові “We had been privates in the war, infantry scouts” [3] переклад українською звучить як «На війні ми були рядовими піхотинцями-розвідниками» [4]. Англійське *scouts* не уточнює

роду військ, тоді як український переклад чітко вбудовує персонажа у структуру армії, підкреслюючи ієрархію та реалістичність події. Подібний ефект спостерігається при перекладі назв інституцій. Наприклад, “I wrote the Air Force back then, asking for details about the raid on Dresden” [3] перекладено як «Саме тоді я написав листа до штабу Військово Повітряних сил із проханням надіслати мені детальнішу інформацію про те бомбардування Дрездена» [4]. Введення терміна штаб додає офіційності та документального забарвлення, змінюючи сприйняття тексту з побутового на інституційний рівень.

Іноді переклад надає військовим підрозділам або подіям героїчного звучання. Так, англійське “but then he joined the famous Green Berets” [3] у перекладі стало «...а тоді він записався у славетні зелені берети» [4]. Додавання прикметника славетні міфологізує образ, підкреслює мужність і створює піднесену тональність, чим відрізняється від нейтрального оригіналу. Протилежний ефект спостерігається у випадках зниження інтенсивності терміна. Наприклад, “And then he’s shot by a firing squad” [3] перекладено як «І розстрілюють» [4]. Тут втрачається конкретність інституції (firing squad), але підсилюється фатальність дії.

Описові переклади також змінюють ритм оповіді та додають інтерпретаційні нашарування. Так, англійське “And we were flown to a rest camp in France” [3] перекладено як «А тоді нас літаком переправили до Франції і помістили у спеціальний табір» [4]. Український варіант розкриває зміст евфемізму rest camp, роблячи текст суворішим і позбавляючи іронічного присмаку. Генералізація термінів у перекладі, навпаки, розширює образність, але зменшує історичну конкретику. Наприклад, “with a breath like mustard gas and roses” [3] українською звучить як «...тхнути сумішшю отруйного газу з трояндами» [4]. Термін mustard gas стає більш універсальним (отруйний газ), зникає прямий історичний відсил, проте текст зберігає метафоричність і символічний характер.

Транслітерація та транскодування надають тексту іншомовності й автентичності. Наприклад, англійське “I had a ceremonial Luftwaffe saber, still do” [3] у перекладі збереглося як «...шабля... Люфтваффе» [4]. Використання транслітерованого терміна підкреслює чужу військову культуру та створює дистанцію, зберігаючи авторський задум показати війну як досвід іншої цивілізації. Вибір конкретної лексеми впливає на тональність тексту та формує у читача певні асоціації. Наприклад, англійське “The speaker at the Lions Club meeting was a major in the Marines” [3] перекладено як «На обіді в клубі ‘Ліумські леви’ виступав майор морської піхоти» [4]. Українська лексема підкреслює суворість професії, дисциплінованість та офіційність, тоді як англійський оригінал передає ширший спектр асоціацій.

Описові розгортання тексту також можуть додавати соціального контексту та емоційного забарвлення. Так, англійське “The curbs and sidewalks were crushed in many places, showing where the National Guard tanks and half-tracks had been” [3] перекладено як «Багато хідників були потрошені танками і БТР-ами, на яких національна гвардія вгамовувала бунтівне населення» [4]. Тут додається функціональна характеристика техніки, яка робить текст більш

публіцистичним та підсилює емоційне сприйняття. Культурний підтекст у перекладі може змінювати тональність епізоду. Наприклад, англійське “An umpire appeared. There were umpires everywhere” [3] у перекладі отримало форму «А потім до них підійшов один із місцевих бейсбольних суддів, які підробляли на цих вченнях...» [4]. Тут військовий термін адаптовано до знайомої культурної реалії читача, що переводить текст із суто військової площини у змішаний простір іронії, змінюючи трагічний епізод на гротесковий.

Таким чином, вплив перекладу військової термінології на стилістичне сприйняття тексту полягає у балансуванні між точністю, художністю та культурним контекстом. Конкретизація створює ефект документальності та реалістичності, генералізація надає символічного звучання, описові рішення розширюють інтерпретаційний простір, а транслітерація підкреслює автентичність чужої культури. Сукупно це формує особливу стилістичну атмосферу українського перекладу роману «Slaughterhouse-Five», де війна постає як багатовимірний досвід, який документується, інтерпретується й переосмислюється через мовні вибори перекладача.

Висновки. Переклад військової термінології у романах Курта Воннегута демонструє, що стилістичний ефект не обмежується точністю лексичних відповідників. Кожне рішення перекладача – конкретизація, генералізація, опис, транслітерація – формує сприйняття читача, змінює тональність, ритм і культурний контекст тексту. Аналіз перекладу роману «Slaughterhouse-Five» показує, що військова лексика в українському перекладі набуває багатовимірного значення: вона одночасно документує історичні події, створює художні образи і впливає на інтерпретацію війни як культурного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Удовіченко Г. М., Демченко В. Л. Перекладацькі трансформації у процесі перекладу художніх текстів. Інтелект. Особистість. Цивілізація. 2024. № 1 (26). С. 44-53.
2. Мацегора І. Л. Вступ до перекладознавства: конспект лекцій для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Філологія» освітньо-професійної програми «Слов'янський переклад та міжкультурні комунікації». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 97 с.
3. Vonnegut K. Slaughterhouse Five. URL: <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2018/04/slaughterhouse-five.pdf>.
4. Воннегут К. Бойня номер п'ять. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printitzip.php?tid=2571>.

*Присяжнюк Руслана
Науковий керівник – доц. Головацька Юлія*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СЛЕНГІЗМІВ ЗАСОБАМИ ЦІЛЬОВОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІАЛУ «ЕЙФОРІЯ»)

Вступ. Сучасний мовний простір характеризується надзвичайною динамікою, гнучкістю і схильністю до постійного оновлення, що особливо яскраво простежується у сфері неформальної лексики. Одним із найактивніших шарів сучасної мови є сленг, який постає не лише як елемент мовної гри, а й як соціокультурний маркер, інструмент самоідентифікації,

протесту та емоційної виразності. Під впливом глобалізаційних процесів і популярної культури англomовні сленгові одиниці швидко проникають у різні лінгвокультурні середовища, зокрема й в український, що зумовлює необхідність вивчення проблем їхнього перекладу та відтворення у цільовій мові. Особливої актуальності ці питання набувають у контексті аудіовізуального перекладу, де перекладачеві доводиться балансувати між прагненням до автентичності, нормами літературної мови та культурною прийнятністю. У цьому сенсі серіал «Ейфорія» виступає цінним матеріалом для аналізу, оскільки він концентрує молодіжну лексику, репрезентує культурні й психологічні реалії покоління Z, а також створює поліфонічний простір, у якому сленг функціонує як частина драматургічного й соціального коду.

Метою статті є всебічне дослідження особливостей відтворення англomовних сленгізмів українською мовою в аудіовізуальному перекладі на матеріалі серіалу «Ейфорія», а також виявлення ефективних перекладацьких стратегій, що забезпечують адекватну передачу семантичного, емоційного та культурного потенціалу оригінальних сленгових одиниць. У межах поставленої мети передбачено аналіз функцій сленгу в молодіжному дискурсі, визначення основних труднощів перекладу культурно маркованих елементів, а також окреслення шляхів досягнення комунікативної еквівалентності між вихідним і цільовим текстом із урахуванням соціолінгвістичних та прагматичних чинників.

Виклад основного матеріалу. Сленг як мовне явище є відкритою динамічною системою, що формується у межах певних соціальних груп і виконує переважно ідентифікаційно-експресивну функцію [1, с. 123]. Він не має сталих меж, швидко реагує на соціальні зміни та слугує засобом утвердження групової приналежності. У структурі мовлення сленгові одиниці часто замінюють стандартні нейтральні слова, додаючи емоційності та оцінності. Наприклад, вислів *lit* означає «класний» або «захопливий», а *ghost* у сучасному значенні – «раптово припинити спілкування». Такі семантичні зрушення відображають внутрішню логіку мовної творчості, що прагне лаконічності та емоційної насиченості [2, с. 1342].

З погляду комунікативної функціональності, сленг виконує кілька важливих ролей: ідентифікаційну, експресивну, естетичну, конфіденційну та соціалізаційну [3, с. 128]. Його використання формує межі між «своїми» і «чужими», підтримує групову згуртованість, а також стає засобом іронічного або протестного самовираження. Молодіжний сленг, зокрема, функціонує як реакція на усталені норми дорослого світу, забезпечуючи відчуття автономії та свободи мовного самовираження [4, с. 9]. Саме завдяки цій здатності створювати альтернативні мовні коди сленг вважається одним із найчутливіших індикаторів соціальних змін і генераційних меж.

Проблема відтворення сленгізмів у перекладі полягає у відсутності прямих відповідників у цільовій мові, а також у культурній специфіці їхніх значень. Перекладачеві необхідно передати не лише лексичне значення, а й емоційно-прагматичний ефект, ритм, інтонацію, а іноді й соціальну роль вислову. Тому у практиці аудіовізуального перекладу

застосовуються різні перекладацькі стратегії – калькування, транскрипція, описовий переклад, підбір функціонального еквівалента, компенсація та редукція [5, с. 115-116]. Кожна з них має свої переваги й ризики. Калькування дозволяє зберегти форму, але часто втрачає експресію; описовий переклад забезпечує зрозумілість, проте розтягує репліку й руйнує динаміку; підбір еквівалента наближає переклад до норми, але може спотворити стиль оригіналу.

Серіал «Ейфорія» є одним із найяскравіших прикладів сучасного молодіжного дискурсу, де сленг виконує не лише емоційно-стилістичну, а й сюжетотворчу функцію. Мова персонажів є носієм соціального, психологічного та ідеологічного змісту. У ній переплітаються жаргон наркотичної культури, інтернет-меми, сексуальні алюзії та побутові фразеологізми, що створює глибокий рівень реалістичності. Український переклад цього матеріалу вимагає надзвичайно гнучких рішень, оскільки більшість одиниць не має усталених аналогів. Наприклад, вираз *no cap* (правда, без перебільшення) у перекладі часто передається як «чесно» або «серйозно», що нейтралізує грубуватий, але природний тон оригіналу. Інший приклад – *hook up*, який втрачає багатозначність між «познайомитися» та «переспати», оскільки українська мова змушує обирати одне конкретне значення. Таким чином, відтворення культурно зумовлених сленгізмів неминуче пов'язане з компромісом між точністю та експресією [6, с. 147].

Культурна специфіка серіалу «Ейфорія» зумовлює ще одну проблему – питання прийнятності обценної лексики. Українська перекладацька традиція схильна до евфемізації, уникаючи прямої грубості навіть у субтитрах, що призводить до зниження емоційної насиченості сцени [7, с. 4007]. Наприклад, лайливі вислови або фрази з табуйованим змістом часто замінюються нейтральними, що порушує реалістичність персонажів. З іншого боку, надмірна дослівність може бути сприйнята як порушення мовної норми. Саме тому питання «міри» у перекладі є визначальним: перекладач мусить знайти баланс між культурною етикою і художньою правдоподібністю.

У практиці перекладу серіалу можна спостерігати використання чотирьох основних стратегій: калькування, описового перекладу, добору українського еквівалента та транскрипції. Калькування застосовується у випадках, коли структура одиниці дозволяє передати зміст без втрати смислу, наприклад, *to chill* – «чилити», *to flex* – «флексити». Такі варіанти добре сприймаються молоддю, адже зберігають інтонацію оригіналу і відповідають сучасній українській мовній тенденції до запозичень. Описовий переклад використовується у випадках, коли калькування призвело б до непорозуміння: *the party was lit* стає «вечірка була просто бомба», *she ghosted me* – «вона перестала виходити на зв'язок». Добір еквівалента найчастіше застосовується при перекладі одиниць, що мають функціональні відповідники у цільовій мові, наприклад, *loser* – «лузер» або «невдаха», *savage* – «жорсткий», *chill out* – «розслабся». Нарешті, транскрипція зберігає форму слова, але потребує адаптації фонетики та граматики, як у випадку «краш», «тейк», «треш».

Особливий інтерес становить питання зміни експресивності під час перекладу. У ряді випадків українські відповідники послаблюють емоційний ефект оригіналу, особливо коли перекладач обирає нейтральні слова замість грубих або розмовних. Проте іноді навпаки – переклад додає інтенсивності за рахунок підсилювальних конструкцій або емоційних еквівалентів. Наприклад, англійське *Are you serious?* у перекладі «Ти з глузду з'їхав?» має більш виражений емоційний відтінок. Така варіативність зумовлює складність оцінювання перекладацьких рішень: еквівалентність у цьому випадку не вимірюється лише лексичною точністю, а й здатністю відтворити комунікативний ефект сцени [8, с. 39].

У цьому контексті надзвичайно важливим є врахування соціально-психологічного аспекту: мова персонажів у серіалі не лише комунікативний інструмент, а й відображення їхньої ідентичності, досвіду, травм і способу мислення. Саме через сленг вони будують стосунки, виражають агресію чи вразливість, створюють дистанцію або близькість. Втрата цих нюансів у перекладі призводить до згладжування характерів, що особливо критично для драматургії. Тому переклад сленгу у «Ейфорії» потребує не лише лінгвістичної, а й психологічної чутливості.

Сленг виступає потужним механізмом емоційного впливу, створює ефект автентичності, а його адекватне відтворення у цільовій мові є ключем до збереження стилістичної цілісності твору. На основі аналізу перекладацьких стратегій можна зробити висновок, що оптимальним є комбінований підхід, який поєднує калькування, добір еквівалентів і описові заміни з урахуванням культурного контексту, інтонаційної динаміки та прагматичного ефекту. Водночас перекладач має залишатися уважним до соціальної прийнятності мовних засобів, адже український культурний простір досі чутливий до ненормативної лексики та експресивних маркерів.

Висновок. Отже, відтворення сленгізмів у перекладі є складним процесом, що поєднує лінгвістичні, культурні та психологічні параметри. Воно потребує глибокого знання не лише мови, а й контексту, соціальної семіотики та субкультурних кодів. Досвід перекладу серіалу «Ейфорія» демонструє, що успішна передача сленгу можлива лише за умови, коли перекладач виступає не посередником між словами, а інтерпретатором між культурами, здатним зберегти дух оригіналу, його ритм, інтонацію та емоційну правду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бровко К. А. Теоретико-практичні засади утворення англійського мережевого сленгу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 65. С. 128–133. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47399/>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. К. : ВТФ Перун, 2004.
3. Namvar F. The use of slang amongst undergraduate students of a Malaysian public University. Journal of Advances in Linguistics. 2014. Vol. 3, no. 1. P. 127–135.
4. Венідітков С. В. Молодіжний сленг як результат медіа споживання. Обрії друкарства. 2022. № 1(11). С. 6–16.
5. Ткачівська М. Р. Молодіжний сленг і його класифікації. Одеський лінгвістичний вісник. 2015. № 2 (6). С. 114–118.

6. Чорна В. Л., Логінова О. В. Еволюція сленгу у сучасній англійській мові. Закарпатські філологічні студії. 2024. Вип. 36. С. 146–150. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.36.25>
7. Сергієнко М. Вплив англомовного сленгу на сучасну українську мову. Traektoriâ Nauki. 2018. № 4(12). С. 4006–4010.
8. Peng H., Sun J. Cultural symbolism in modern slang. Cultural Linguistics Review. 2021. № 12(1). P. 34-48.

Мартинюк Валентина

Науковий керівник – доц. Головацька Юлія

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДАЧІ ГУМОРУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Вступ. Гумор є важливим елементом мовленнєвої та культурної комунікації, що виконує численні функції в суспільстві та мистецтві. У аудіовізуальних творах він не лише розважає аудиторію, але й формує характер персонажів, підкреслює соціальні й культурні відмінності, сприяє критичному осмисленню подій та явищ. Англомовний кінематограф пропонує широкий спектр гумористичних прийомів: гру слів, каламбури, інтонаційні та ситуативні жарти, культурні алюзії, пародію, сатиру та метагумор. Ефективність гумору залежить від поєднання лінгвістичних, психологічних і культурних чинників, що вимагає від перекладача високої професійної компетенції.

Особливістю гумору в англомовних фільмах є його багаторівневність та тісний зв'язок із соціокультурним контекстом. Ситками часто використовують інтонаційні та просодійні характеристики, що підсилюють комічний ефект, тоді як сатиричні та пародійні твори апелюють до знання культурних реалій, політичних подій або медіафеноменів. Передача такого гумору в іншомовному середовищі потребує не лише лексичної точності, а й здатності відтворити ритм, інтонацію та характер персонажів.

Гумор у фільмах і серіалах часто опирається на гру слів або фонетичні каламбури, що створює додаткові труднощі для перекладу. Словесні ігри та омонімія можуть бути втрачені при буквальному перекладі, тоді як адаптація потребує креативного підходу та застосування стратегій компенсації або функціональної заміни. Особливу увагу слід приділяти культурним алюзіям і локальним реаліям, адже вони можуть бути незрозумілими для української аудиторії без додаткового контексту. Перекладач має обирати між форенізацією (збереженням оригінального референсу) та локалізацією (адаптацією до місцевих реалій), зберігаючи комічну функцію тексту.

Отже, переклад гумору є складним міждисциплінарним завданням, що поєднує лінгвістичні, культурні та прагматичні аспекти. Він потребує розуміння жанрових особливостей твору, соціокультурних кодів мови оригіналу та психології сприйняття цільової аудиторії. Особливо актуальним є дослідження гумору в аудіовізуальних творах, де одночасно присутні вербальні та невербальні засоби комічного ефекту, а обмеження субтитрування чи можливості дубляжу визначають стратегії адаптації.

У сучасній українській перекладацькій практиці ефективна передача гумору набуває особливої значущості. Зростання популярності англomовних серіалів і фільмів в Україні зумовлює потребу у систематичному вивченні стратегій перекладу, аналізі помилок та пошуку оптимальних рішень для збереження комічного ефекту й культурного контексту. Дослідження гумору на прикладі таких творів, як *The Simpsons Movie*, *Friends*, *Deadpool* та *The Office*, дозволяє визначити закономірності адаптації різних типів гумору та сформувати рекомендації для практики перекладачів і дубляжних студій.

Метою статті є дослідження особливостей перекладу гумору в англomовних фільмах та серіалах українською мовою, виявлення основних труднощів при передаванні лексичних, інтонаційних та культурних елементів, а також формулювання ефективних перекладацьких стратегій для збереження комічного ефекту. Розглядаються різні типи гумору — гра слів, каламбури, інтонаційні та ситуативні жарти, культурні алюзії, пародія та метагумор — оцінюється їх адаптація для українського глядача. Стаття показує, як локалізація, функціональна заміна, компенсація та адаптація інтонації сприяють точному відтворенню комічного ефекту, характерологічних рис персонажів і соціокультурного контексту у різних жанрах аудіовізуальних творів, таких як мультфільми, ситкоми, супергеройські комедії та мок'юментарі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз перекладу гумору в англomовних фільмах і серіалах демонструє складність взаємодії лексичних, інтонаційних та культурних аспектів, що визначають ефективність передачі комічного ефекту у цільовій мові. У мультфільмі *The Simpsons Movie* гумор формується за рахунок широкого використання мовних ігор, пародії та сатиричних алюзій на американські реалії, включно з політичними подіями, брендами та телешоу. Особливістю перекладу цього твору є потреба у збереженні фонетичних каламбурів та ритмічної гри слів, які в оригіналі посилюють комічний ефект через несподівану контрастність та лаконічність. Український дубляж часто передає загальний зміст реплік, проте втрачає ритмічну та фонетичну складові гумору. Найефективнішим підходом у таких випадках є комбінування калькування та компенсації у сусідніх репліках, що дозволяє зберегти емоційну насиченість та динаміку сцен.

Ситком *Friends* ілюструє інший тип гумору, який опирається на інтонаційні особливості та ситуативні реакції персонажів, а також на локальні культурні алюзії та сленгові вислови, що не мають прямих відповідників у цільовій мові. Інтонаційні жартівливі конструкції, такі як повторення граматичної форми з наголосом на певному слові, у субтитрах часто втрачають свій комічний ефект, тоді як дубляж дозволяє передати ритміку та емоційне забарвлення через акторську інтерпретацію. Культурні та сленгові алюзії перекладаються за допомогою локалізації або функціональної заміни, що зберігає комічний ефект та соціокультурну маркованість мовлення персонажів. Особливо складним є переклад каламбурів на основі імен

чи назв, де прямий переклад неможливий, тому оптимально використовувати компенсацію у наступних репліках або творити аналогічний український жарт.

Фільм *Deadpool* представляє специфіку метагумору, численних культурних алюзій та чорного гумору, який часто звертається безпосередньо до глядача і залежить від знання попкультурних референтів та жанрових тропів. Переклад цих елементів передбачає баланс між форенізацією, що зберігає оригінальну культурну референцію, та локалізацією, яка адаптує зміст для української аудиторії. Особливою проблемою є передача чорного гумору та насильницьких алюзій: надмірне пом'якшення зменшує авторський тон, тоді як буквальный переклад може порушити культурні норми цільової аудиторії. Оптимальною стратегією є створення гібридного перекладу, який зберігає іронічну дистанцію та авторський стиль, водночас забезпечуючи зрозумілість для українського глядача.

Мок'юментарі *The Office* демонструє тонкий соціально-іронічний гумор, побудований на мовленнєвому підтексті, паузах та невербальних елементах. Тут важливу роль відіграють точна передача інтонацій, темпу діалогів та пауз, що створюють напруження та комічний ефект. Український переклад часто застосовує буквально відтворення реплік, проте для збереження гумору необхідне використання мінімальних вигуків, компенсації або стратегій омісії, які дозволяють зберегти невербальну динаміку та соціальний підтекст. Особливо важливим є узгодження акторської інтерпретації з перекладом, оскільки невербальні сигнали та паузи несуть вагомий обсяг інформації про характер персонажів та ситуаційний гумор.

Порівняльний аналіз чотирьох творів дозволяє виділити кілька загальних закономірностей перекладу гумору. Інтонація та просодія мають ключове значення у ситкомках та мок'юментарі, тоді як у мультфільмах та супергеройських комедіях велике значення має гра слів та лексичні каламбури. Культурні алюзії ефективно передаються через форенізацію, коли референція глобально відома, або локалізацію, коли необхідно адаптувати зміст для українського глядача. Найбільш продуктивною стратегією є комбінований підхід, який передбачає використання калькування, функціональної заміни, компенсації та локалізації з урахуванням жанрових особливостей, соціокультурного контексту та прагматичного ефекту гумору.

Висновок. Аналіз перекладу гумору в англомовних фільмах і серіалах показує, що адаптація комічного змісту до української мови є багатогранним процесом, який поєднує лінгвістичні, культурні та прагматичні аспекти. Розгляд *The Simpsons Movie*, *Friends*, *Deadpool* та *The Office* демонструє, що гумор у цих творах формується різними способами: мовні ігри та каламбури, інтонаційні та ситуативні жарти, культурні алюзії, метагумор, чорний гумор і соціальна іронія, кожен з яких потребує окремої перекладацької стратегії.

У *The Simpsons Movie* ефективними є калькування, компенсація та функціональна заміна, що зберігає ритміку та мовні контрасти оригіналу. Для ситкомів на кшталт *Friends* критичною є передача інтонації, характерологічних рис персонажів і адаптація сленгових та

іменних каламбурів через локалізацію або компенсацію. У *Deadpool* успішна передача метагумору та чорного гумору досягається гібридними стратегіями, що поєднують форенізацію та локалізацію, зберігаючи авторський тон і саркастичну дистанцію. Для *The Office* ключовими є відтворення пауз, невербальної динаміки та соціально-іронічного підтексту через акторську інтерпретацію та стратегічну омісію.

Загальні тенденції показують, що ефективний переклад гумору потребує комбінованого підходу: калькування, функціональна заміна, компенсація, локалізація та адаптація інтонації. Перекладач має балансувати між автентичністю оригіналу та зрозумілістю для цільової аудиторії, враховувати культурні та соціальні норми і прагматичний ефект жарту. Дослідження підтверджує, що переклад гумору — складне міждисциплінарне завдання, яке вимагає високого рівня мовної компетенції, знання культури вихідного та цільового середовищ і творчого підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бровко К. А. Теоретико-практичні засади утворення англійського мережевого сленгу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 65. С. 128–133. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47399/>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. К. : ВТФ Перун, 2004.
3. Namvar F. The use of slang amongst undergraduate students of a Malaysian public University. *Journal of Advances in Linguistics*. 2014. Vol. 3, no. 1. P. 127–135.
4. Венідітков С. В. Молодіжний сленг як результат медіа споживання. *Обрії друкарства*. 2022. № 1(11). С. 6–16.
5. Ткачівська М. Р. Молодіжний сленг і його класифікації. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2015. № 2 (6). С. 114–118.
6. Чорна В. Л., Логінова О. В. Еволюція сленгу у сучасній англійській мові. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Вип. 36. С. 146–150. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.36.25>
7. Сергієнко М. Вплив англійського сленгу на сучасну українську мову. *Traektoriâ Nauki*. 2018. № 4(12). С. 4006–4010.
8. Peng H., Sun J. Cultural symbolism in modern slang. *Cultural Linguistics Review*. 2021. № 12(1). P. 34–48.
9. Левін В. М. Теорія гумору: підходи та класифікації. *Філологічні студії*. 2020. № 3(15). С. 55–68.
10. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2018.
11. Chiaro D. *Translation, Humour and Literature*. London: Continuum, 2010.
12. Remael A., Díaz Cintas J., Orero P. *Audiovisual Translation: Subtitling*. London: Routledge, 2012.
13. Gambier Y. Introduction: Screen Transadaptation and Humour. *The Translator*. 2003. Vol. 9, no. 2. P. 167–189.
14. Baker M., Saldanha G. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 2011.

Богач Ірина

Науковий керівник – доц. Левчик Наталя

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Вступ. У сучасному освітньому просторі знання іноземних мов набуває особливої значущості, а формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) є ключовим чинником успішного спілкування в соціальних, академічних та професійних контекстах. Проте, в актуальних освітніх реаліях значним викликом є забезпечення постійної концентрації та

утримання уваги школярів, оскільки традиційні методи навчання «сидимо й слухаємо», які передбачають пасивне сприйняття інформації, демонструють обмежену результативність. Таким чином, актуальність теми зумовлена сучасними освітніми викликами та необхідністю визначення доцільних методів оволодіння ІКК, що враховують як психолого-педагогічні особливості учнів, так і вплив цифрової екосистеми на освітній процес.

Мета нашої статті полягає в комплексному аналізі процесу становлення англомовної монологічної компетентності учнів старшої школи та визначенні педагогічних умов, методичних підходів і цифрових ресурсів, що забезпечують успішний розвиток навичок логічного, структурованого й цілеспрямованого усного висловлювання англійською мовою. Для досягнення цієї мети розглянуто етапи формування монологічного мовлення, методи стимулювання мовленнєвої активності та інструменти цифрових технологій у навчальному процесі.

Основний текст. Передумовою розробки дидактичних підходів та методичних прийомів становлення цілісної мовленнєвої компетентності учнів є чітке розуміння та окреслення визначення ІКК. Аналіз наукової літератури демонструє [7, с. 85-87; 8; 10], що дослідники пропонують різні підходи (комунікативний, когнітивний, компетентнісний, соціокультурний, діяльнісний та інтегрований) до концептуального трактування та структурування цього поняття. Таким чином, прослідкувавши еволюцію поглядів науковців, під ІКК розуміємо комплексну систему мовних, комунікативних і стратегічних умінь, що забезпечує здатність ефективно та адекватно спілкуватися іноземною мовою в різних контекстах у двох формах: монологічній та діалогічній. Зокрема, саме монологічне мовлення трактується як одна з найскладніших форм мовленнєвої діяльності [2], оскільки характеризується низкою психологічних та лінгвістичних особливостей, серед яких емоційна забарвленість, односпрямованість, зв'язність, тематична єдність, контекстна зумовленість, безперервність, послідовність і логічність викладу думок без безпосередньої інтеракції з іншими учасниками комунікації. Англомовна монологічна компетентність (АМК), у свою чергу, поєднує взаємопов'язані мовний, змістовий (когнітивний), структурний і прагматичний (соціокультурний) компоненти, кожен з яких виконує важливу функцію у процесі продукування висловлювання.

Слід зазначити, що типологія монологічного мовлення передбачає виокремлення таких його функціонально-сміслових різновидів, як опис, розповідь, міркування, пояснення та презентація [2], останній з яких набуває особливого значення для учнів профільної школи, оскільки інтегрує мовленнєві здібності та візуальні засоби, необхідні для академічної та подальшої професійної діяльності.

Ми з'ясували, що успішність розвитку АМК залежить від комплексного впливу внутрішніх (психологічних, мотиваційних, когнітивних, лінгвістичних та соціологічних) та зовнішніх (організаційних, методичних та прагматичних) чинників [5]. Варто підкреслити, що

серед основних викликів було прослідковано психоемоційну напруженість, обмежений словниковий запас, схильність до перекладу з рідної мови, труднощі побудові розгорнутої думки, забезпеченні інтонаційної та фонетичної виразності. Так, до ефективних шляхів подолання окреслених проблем належать створення сприятливого психологічного клімату на уроці, використання комунікативного підходу та методики CLIL, врахування індивідуальних особливостей учнів, поєднання письмових і усних видів мовленнєвої діяльності, застосування інтерактивних технологій для стимулювання внутрішньої мотивації, грамотне використання автентичних матеріалів, наперед підготовлених опор та створення системи посилюючих комунікативних завдань.

Визначено, що метою формування АМК учнів профільної школи є розвиток їхньої здатності продукувати впевнені, зв'язні, логічно структуровані й аргументовані висловлювання на рівні B1-B2 [9]. Зміст, у свою чергу, передбачає опанування усіх англомовних піднавичок (фонологічних, граматичних, лексико-семантичних та прагматичних), а також становлення мовленнєвої автономії. Таким чином, у становленні АМК виокремлюють три етапи [3, с. 63]: мотиваційно-підготовчий, операційно-тренувальний та творчо-комунікативний. Як бачимо, оволодіння навичками монологічного мовлення у старшокласників формується від репродуктивного рівня — через опору на зразки, до продуктивного — самостійного створення висловлювань різних типів.

Слід зазначити, що з 2018 року в Україні реалізується проєкт Нової української школи (НУШ) [4, с. 8], що передбачає інтеграцію інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес. У цьому контексті мультимедійні засоби виступають ефективним засобом розвитку монологічного мовлення, стимулювання навчальної активності та розвитку цифрових компетентностей учнів.

Крім того, особливо результативними вважаються ігрові та інтерактивні методики (Storytelling, Brainstorm, Scaffolding, Mindmapping, Role Play, Situational analysis, Picture telling) [5], які доцільно підкріплювати інтерактивними презентаціями, що дозволяє візуалізувати завдання, організовувати різні активності, мінімізувати час мовлення вчителя та стимулювати активну участь учнів у навчальному середовищі.

Також було з'ясовано, що для заохочення мовленнєвої активності та послідовного оволодіння монологічними навичками вчені пропонують такі інтерактивні педагогічні прийоми:

«презентація-підказка» — може реалізуватися у двох підходах: дедуктивному (вчитель пропонує учням підготувати монологічне висловлювання за заданим зразком, використовуючи матеріали презентації (наприклад, 1) структурний план або запитання, які допомагають логічно побудувати висловлювання; 2) зразковий текст, що демонструє мовні та композиційні особливості монологу; 3) візуальні матеріали)) та індуктивному (презентація використовується як засіб стимулювання самостійного пошуку та мовленнєвого узагальнення, а також може

містити елементи, створені разом із учнями під час навчального процесу (наприклад, 1) ментальні карти, що відображають логіку розвитку висловлювання; 2) лексичні одиниці різних частин мови; 3) мовні кліше та граматичні структури, які необхідні для побудови цілісного і зв'язного монологу));

мовленнєва розминка — учитель створює інтерактивні презентації, що містять ключові слова, фрази та ілюстративний матеріал, які слугують основою для побудови коротких імпровізаційних висловлювань або історій;

«монолог-ланцюг» — учні формують усний монолог по черзі, доповнюючи висловлювання один одного на основі слів і фраз із презентації. Групове висловлювання повинно залишатися логічним, а структура має бути відображена на слайдах [6].

Варто також зазначити, що окрема увага при розвитку АМК акцентується на методі проєктів (групові презентації) [1], який заохочує старшокласників до самостійного дослідження визначених проблемних питань та практики англійської мови поза межами класної кімнати.

Висновки. Становлення АМК старшокласників є багатокомпонентним та поетапним процесом, що передбачає використання інтерактивних мультимедійних засобів, які вирізняються високою доступністю та ефективністю у процесі систематизації раніше засвоєних знань, одночасно сприяючи розвитку креативності та творчих здібностей учнів, знижують психологічний бар'єр у мовленні, активізують пасивний та розширюють активний словниковий запас, а також стимулюють до самостійного поглиблення знань.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у створенні цілісного комплексу вправ та розробленні методичних рекомендацій, спрямованих на ефективне використання цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних презентацій з метою активізації мовленнєвої діяльності та вдосконалення монологічних умінь учнів старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Т. Проєктна діяльність учнів з використанням ІКТ на уроках англійської мови. Рідна школа. 2014. № 12. С. 31–34.
2. Кардаш Л. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2015. Серія «Філологічна». № 57. С. 54-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_13
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Кол. авторів під керівн. Ю. Ніколаєвої. Ленвіт. 2002. С. 328. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Nikolayeva.pdf>
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
5. Фальшитинська Ю., Магденко І. Етапи формування креативного монологічного мовлення у старшокласників: від ідеї до реалізації. Journal of Cross-Cultural Education. 2024. № 3. С. 54-65. URL: <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-54-65>
6. Янчук О. Можливості застосування електронних презентацій у навчанні старшокласників усного монологічного мовлення. Житомирський державний університет ім. І. Франка. 2017. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/26771/1/%D0%AF%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>
7. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press. 1990. P. 408.
8. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. I, No. 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>

9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. 2001. P. 276.
10. Stakhova M., Stakhova O. Foreign language communicative competence as the basis of studying foreign languages. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2022. No. 54. P. 81–84. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-54-81-84>

Легка Лілія

Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДІА: ІДЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах глобалізації масової комунікації переклад політичних текстів американських медіа набуває особливого значення. Політичний дискурс є не лише засобом інформування, а й механізмом формування громадської думки, впливу на соціальні процеси та конструювання політичної реальності. Як зазначає Тен ван Дейк, політичний дискурс відображає структуру влади, ідеологію та соціальні відносини у суспільстві [5]. Перекладач, який працює з такими текстами, фактично стає посередником між двома ідеологічними системами, тому будь-яке мовне рішення впливає на сприйняття змісту повідомлення в іншій культурі.

Проблематика політичного дискурсу досліджувалася у працях таких вчених, як Н. Абабілова, Р. Майборода [3], Т. Доній [2], Тен ван Дейк [4, 5], Н. Ферклаф [6], які підкреслюють, що переклад політичних текстів неминує пов'язаний з відтворенням ідеологічних компонентів. Зокрема, Тен ван Дейк у монографії “Ideology: A Multidisciplinary Approach” доводить, що будь-який політичний текст має «ідеологічне забарвлення», яке часто переноситься у переклад через несвідомі асоціації та вибір лексики [5].

Мета статті – проаналізувати основні труднощі та прийоми перекладу політичного дискурсу американських медіа (Fox News та NBC News) українською мовою і виявити ідеологічні чинники, що впливають на перекладацькі рішення.

Під перекладом політичного дискурсу розуміють відтворення політичних текстів іншими мовами. Це складне завдання, адже переклад політичного дискурсу залишається одним із найскладніших типів перекладу через труднощі з відтворенням прихованих ідеологічних сенсів. Політичні тексти мають виражене ідеологічне забарвлення (англ. ideological coloring), яке впливає на зміст перекладу [3]. Наприклад, Тен ван Дейк відзначає, що політичні промови часто несуть ідеологічне забарвлення, яке перекладачі можуть свідомо чи несвідомо відтворювати в іншій мові [4]. Через це переклад новин та промов потребує не лише мовної компетенції, але й розуміння прихованих смислових акцентів і світоглядних позицій авторів оригіналу.

Переклад у сфері ЗМІ рідко буває повністю нейтральним – він підпорядковується редакційній політиці та ідеологічним установкам видання [9]. Як показує дослідження, «медійний

переклад не є такою вже неупередженою діяльністю... ідеологічний вплив ЗМІ примусово накладається на їхні перекладні тексти» [9]. Перекладачі новин нерідко несвідомо підлаштовують зміст статей під очікування аудиторії чи завдання медіаресурсу. В результаті їх мовленнєві рішення можуть «призводити до значних спотворень, підсилюючи домінуючі наративи» або відтворюючи лише ту частину інформації, що відповідає ідеологічним цілям видання [9].

Важливим чинником є також мультикультурність цільових аудиторій. Глобальні та локальні медіакомпанії часто модифікують тексти так, щоб створити ілюзію «єдиного» порядку денного, тоді як насправді подання подій фільтрується «через різні культурні, політичні та ідеологічні призми» [9]. Внаслідок цього поява новини у різних країнах може суттєво відрізнятись: кожне ЗМІ продукує «локалізовані версії» подій, сформовані з урахуванням власних пріоритетів і світогляду [9]. Таким чином, медійний переклад сам по собі стає «трансформаційним процесом», у якому перекладачі та редактори спільно формують остаточний дискурс.

Для збереження змістової точності політичного дискурсу в англійсько-українському перекладі використовують лексичні, граматичні та прагматичні трансформації. Якщо ключові політичні терміни (наприклад, *democracy*, *election*, *lobbying*, *impeachment*) мають усталені відповідники – демократія, вибори, лобіювання, імпічмент – переклад орієнтується на лексичну фіксацію значень, що забезпечує термінологічну стабільність та точність політичної комунікації. Слово *shutdown* можна перекладати як шатдаун із застосуванням методу транскрибування, оскільки ця форма вже усталена в українських ЗМІ, або як призупинення роботи, що зрозуміліше для широкої аудиторії. Натомість культурно-специфічні одиниці, ідіоми або алюзії, властиві англійськомовному політичному контексту, часто відтворюються не буквально, а шляхом пояснювального перефразування або інтерпретаційного доповнення контексту. Наприклад, у реченні *Republicans are set to meet Friday afternoon and are expected to discuss the Democrats' olive branch* [8] → Республіканці мають зустрітись у п'ятницю по обіді й, як очікується, обговорять жест примирення демократів – вираз гілка оливи замінено на звичний для української мови еквівалент жест примирення, який передає те саме значення. У таких випадках перекладач використовує прагматичні трансформації, метою яких є не буквально відтворення мовної форми, а відтворення комунікативного ефекту висловлювання та його впливу на реципієнта. Ще одним прикладом є вислів *grassroots movement*, який перекладається як рух знизу або громадська ініціатива, що відтворює не лише буквально, а й соціально-політичне значення терміна [7].

Окрім цих трансформацій при перекладі політичного дискурсу часто застосовують такі прийоми:

- експліцитування – додавання уточнень для пояснення прихованого змісту.

Наприклад, *we redid our nuclear — we're the number one nuclear power* [10] → ми модернізували наш ядерний потенціал, ми — ядерна держава номер один; *Obamacare subsidies* [8] → федеральні субсидії в межах реформи охорони здоров'я;

- конкретизація – це лексико-семантична трансформація, за якої одиниця мови оригіналу з ширшим, більш загальним або абстрактним значенням передається в мові перекладу одиницею з вузким, більш точним або конкретним змістом. Наприклад, у словосполучення *other signatories of the treaty* [10] → інші держави-учасниці договору застосування конкретизації допомагає передати конкретні повноваження чи статус суб'єктів;
- калька – дослівний переклад англійського виразу. Наприклад, *government funding bill* → законопроект про фінансування уряду;
- модуляція – зміна точки зору, формулювання або логічної структури висловлювання для того, щоб передати значення оригіналу природно та адекватно мовою перекладу. Наприклад, *The ball is in the Republicans' court* [7] → Ініціатива на боці республіканців; *The offer, rolled out on the floor by Senate Minority Leader* [7] → Цю пропозицію на засіданні Сенату представив лідер меншості;
- зміна частини мови – це граматична трансформація, яка зазвичай не призводить до створення нового значення. Наприклад, при перекладі тестового фрагменту *I'm especially respectful* [8] → я маю величезну повагу замість прикметника *respectful* використано іменник *повага* з дієсловом *мати*.

Таке різноманіття методів дозволяє збалансувати достовірність оригіналу зі сприйняттям цільової аудиторії. Однак кожен з них може змінити «колерит» повідомлення: наприклад, навіть адекватний семантичний переклад чи експлікації підсилюють певні настанови оригіналу чи, навпаки, пом'якшують критику супротивників. Перекладачі у медіа мусять враховувати не лише мовні, але й етичні аспекти – усвідомлюючи власну роль у формуванні громадської думки.

Таким чином, переклад політичного дискурсу англійськомовних ЗМІ США є багатокомпонентним процесом, де лінгвістичні рішення тісно переплетені з ідеологічними чинниками. Як зауважує К. Гізер, сучасне перекладознавство переживає «ідеологічний поворот», у межах якого перекладачі усвідомлюють власну участь у створенні політичних смислів [1, с. 345]. Перекладачі та журналісти, що займаються цими текстами, по суті стають співтворцями нових наративів: їх вибір слів і конструкцій «формує громадське сприйняття» повідомлень [1; 9].

У підсумку, щоб зберегти ідеологічне забарвлення політичних текстів англійськомовних медіа, перекладач має поєднати точність з адаптацією – при цьому балансує між двома культурами і враховуючи цільові установки аудиторії та політичний контекст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гізер К. О. Критичний дискурс-аналіз в перекладі мас-медійних текстів. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2021. № 4. С. 345–353.
2. Доній Т. Переклад текстів політичного дискурсу: стратегії, виклики, перспективи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 46, том 1. С. 143-149.
3. Ababilova N., Maiboroda R. Grammatical transformations in translation of political speeches. *Theoria et Historia Scientiarum*, Vol. XVIII. 2021. No. 3. P. 49–67.

4. Dijk T. A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 1998. 240 p.
5. Dijk T. A. van. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press, 1983. 389 p.
6. Fairclough N. Media Discourse. London: Edward Arnold, 1995. 214 p.
7. Kapur S., Thorp F., Leach B. Khoriaty G. Democrats make a new offer to end the shutdown, but Republicans aren't buying it. NBC News. URL: <https://www.nbcnews.com/politics/congress/democrats-new-offer-end-shutdown-republicans-reject-healthcare-rcna242643> (дата звернення 7.11.2025)
8. Miller A. Schumer, Dems unveil alternative shutdown plan, ask for 1-year extension to Obamacare subsidies. Fox News. URL: <https://www.foxnews.com/politics/schumer-dems-unveil-alternative-shutdown-plan-ask-1-year-extension-obamacare-subsidies.amp> (дата звернення: 7.11.2025)
9. Ouachan A., Sadik M. M., El Heziti F. Ideology in Media Translation: Some Theoretical Perspectives. International Journal of Linguistics and Translation Studies. 2025. Vol. 6, Iss. 2. P. 16–25.
10. Phillips M. Russia drawing up plans to conduct nuclear tests after Trump announcement. Fox News. URL: <https://www.foxnews.com/politics/russia-drawing-up-plans-conduct-nuclear-tests-after-trump-announcement> (дата звернення 6.11.2025)

Барановська Вероніка

Науковий керівник – доц. Іванців Орислава

СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО СЛЕНГУ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ РОМАНУ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА «THE CATCHER IN THE RYE»

На сучасному етапі розвитку українського культурного простору, який характеризується інтенсивним надходженням американської художньої продукції, питання якості перекладу соціолексики набуває критичної значущості. Американський сленг є ключовим лінгвістичним маркером, що забезпечує автентичність мовлення персонажів, їхню соціальну та психологічну ідентифікацію. Саме сленг формує неповторний голос оповідача, як це простежується у культовому романі Дж. Д. Селінджера «The Catcher in the Rye». Відтворення цього голосу українською мовою вимагає від перекладача вибору дієвих стратегій, які б зберегли стилістичну та емоційну насиченість оригіналу.

Мета цього дослідження полягає в аналізі перекладацьких стратегій, використаних при відтворенні американського сленгу в українських перекладах роману Дж. Д. Селінджера «The Catcher in the Rye», виконаних Софією Волковецькою та Олексом Логвиненком.

У роботі використано **метод порівняльно-описового аналізу**, який дозволив зіставити сленгові одиниці оригіналу з їхніми українськими відповідниками та виявити особливості перекладацьких рішень у кожному з перекладів. Крім того, застосовано **елементи контекстуального аналізу** для оцінки прагматичної адекватності перекладу, а також для визначення, якою мірою перекладачам вдалося зберегти стилістичну насиченість і комунікативну функцію сленгових елементів у цільовому тексті.

Сленг, за визначенням багатьох лінгвістів, є динамічним шаром лексики, що функціонує в неформальному спілкуванні і вирізняється експресивністю, інноваційністю та нестандартністю [5, с. 220; 11, с. 35]. На відміну від жаргону, сленг має ширше соціальне поширення і виконує насамперед ідентифікаційну та емоційно-експресивну функції. Американський сленг, як зазначає Р. Л. Чепмен [10, с. 32], вирізняється особливою динамікою,

що підтверджується лексикографічним моделюванням [1, с. 48], і часто є джерелом нових лексичних одиниць, які проникають у літературну мову.

Переклад сленгу є одним із найбільш складних завдань, оскільки вимагає врахування не лише семантики, а й соціокультурного контексту [4, с. 154]. У ході дослідження було виявлено, що перекладачі роману Дж. Д. Селінджера «*The Catcher in the Rye*» застосовували **комбінований підхід**, який поєднує кілька стратегій – еквівалентну заміну, нейтралізацію та часткову кальку. Такий підхід дозволяє відтворити як емоційне забарвлення, так і соціальну приналежність персонажів.

Так, **Софія Волковецька** у перекладі 1998 року часто поєднує **еквівалентну заміну з нейтралізацією**, аби зберегти природність мовлення. Наприклад, сленгове слово *swell* [9, с. 66] («чудовий, класний») перекладено як «**козирний**», [7, с. 27], тоді як **Олекса Логвиненко** у перекладі 2018 року обрав нейтральніше «**чудовий**», [8, с. 31]. В обох випадках перекладачі прагнуть передати позитивну емоційну оцінку, але рівень експресивності відрізняється.

Інший приклад – вираз *shot the bull* [9, с. 15] («балакати ні про що»), який Волковецька переклала як «**балачки точити**» 1998, [7, с. 43], тоді як Логвиненко – як «**молоти дурниці**» 2018, [8, с. 47]. Обидва варіанти зберігають розмовну інтонацію, але демонструють різний ступінь фамільярності, що свідчить про варіювання перекладацьких стратегій залежно від прагматичного контексту.

У цих прикладах можна простежити **комбінування стратегій**: перекладачі одночасно застосовують функціональну адаптацію, нейтралізацію та часткову стилістичну компенсацію для досягнення природності мовлення. Таким чином, переклад американського сленгу потребує гнучкості та творчого підходу, який враховує як мовну, так і культурну специфіку джерельного тексту.

Друга важлива стратегія – нейтралізація. Вона застосовується тоді, коли прямий сленговий відповідник в українській мові відсутній або його використання може порушити комунікативну норму цільового тексту. Нейтралізація передбачає заміну сленгової одиниці на стилістично нейтральний літературний відповідник [3, с. 57].

Наприклад, прикметник *crap* (нікчемний, поганий) у реченні “*That lousy movie was a load of crap*” [9, с. 35] у перекладі **Софії Волковецької** передано як «**дурнуватий фільм**» [7, с. 102], а в перекладі **Олекси Логвиненка** – як «**безглуздий фільм**» [8, с. 109]. У цьому випадку обидва перекладачі зберігають основне значення висловлювання, але знижують рівень емоційності та грубуватості, властивий оригінальному вислову. Такий підхід дозволяє адаптувати текст до норм українського літературного мовлення, хоча частково нівелює соціально-психологічну характеристику персонажа.

Ще одним прикладом нейтралізації є передача слова *hell* (емоційне підсилення у вислові “*What the hell are you doing?*”) [9, с. 4]. У перекладі Волковецької воно трансформується у «**Що ти робиш, власне?**» [7, с. 25], тоді як Логвиненко зберігає легку експресивність, перекладаючи

як «Що, чорт забирай, ти робиш?» [8, с. 29]. Отже, нейтралізація може варіюватися від повного згладження до часткового збереження емоційного компоненту, залежно від індивідуальної перекладацької манери.

Третя стратегія – транскрипція або калькування з подальшим поясненням. Вона використовується для культурно-специфічних сленгових одиниць, які не мають точних відповідників в українській мові. У романі це трапляється рідко, проте слово *phony* [9, с. 12] («лицемір», «підробка»), що є ключовим лейтмотивом роману, заслуговує на особливу увагу. У перекладі Волковецької *phony* подано як «липа» [7, с. 34], тоді як Логвиненко використовує варіант «фальшак» [8, с. 64]. Обидва варіанти частково калькують значення, але водночас демонструють функціональну адаптацію – вони передають оцінний, зневажливий відтінок, притаманний молодіжному сленгу 1950-х років. Таким чином, обидва перекладачі комбінують калькування зі стилістичною компенсацією, що дозволяє зберегти соціальний підтекст оригіналу.

Культурологічна стратегія перекладу є необхідною при відтворенні одиниць, які відображають соціальні реалії американського способу життя. Вона враховує не лише мовні, а й культурно-психологічні чинники сприйняття.

Наприклад, текстовий фрагмент “*He’s a real hot-shot guy*” [9, с. 34] (у значенні «впевнений у собі, самовпевнений, пихатий хлопець») Волковецька відтворює як «**він справжній крутилик**» [7, с. 60], тоді як Логвиненко – як «**він з тих, що багато про себе думають**» [8, с. 62]. У першому випадку перекладачка використовує розмовний сучасний український вираз, що відображає молодіжну самовпевненість, тоді як другий варіант звучить нейтральніше. Це показує, як культурологічна стратегія допомагає адаптувати американську соціальну лексику до українського мовного середовища, зберігаючи при цьому культурний підтекст і характер героя.

Таким чином, культурологічна стратегія є не лише засобом відтворення лексичного значення, а й способом передачі культурного коду, який визначає світогляд, соціальні норми та цінності американського суспільства середини ХХ століття.

Аналіз зібраного матеріалу підтвердив складність та багатоаспектність проблеми перекладу американського сленгу в художньому дискурсі. Сленгові одиниці в романі Дж. Д. Селінджера «*The Catcher in the Rye*» виконують не лише комунікативну, а й соціокультурну функцію, відображаючи світогляд та мовну ідентичність американської молоді 1950-х років.

Порівняльний аналіз перекладів роману Дж. Д. Селінджера «*The Catcher in the Rye*», виконаних **Софією Волковецькою** та **Олексою Логвиненком**, показав, що відтворення сленгових елементів досягається переважно завдяки **еквівалентній заміні** та **комбінованому підходу**, який поєднує адаптацію, часткову кальку й стилістичну компенсацію. **Нейтралізація**, хоч і забезпечує зрозумілість та природність тексту для українського читача, часто призводить до втрати експресивності й зниження стилістичного навантаження оригіналу. Водночас

застосування **культурологічної стратегії** сприяє адекватній передачі соціальних та емоційних відтінків мовлення головного героя, наближаючи цільовий текст до автентичного культурного контексту.

Отже, ефективність перекладу сленгу значною мірою залежить від контексту, функціональної ролі одиниці та рівня культурної компетентності перекладача. Найоптимальнішим підходом виявляється гнучке комбінування стратегій, що дозволяє зберегти і семантичну, і прагматичну глибину сленгових одиниць у художньому тексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко В. В. Лексикографічне моделювання американського сленгу: довідковий та дискурсивний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2018. 235 с.
2. Жлуктенко Ю. О. Англійська мова: Сленг: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Вища школа, 2005. 340 с.
3. Жулавська О. О., Назаренко О. В. Переклад: теоретичні та практичні аспекти : навч. посібник. Суми: Сумський державний університет, 2017. 133 с.
4. Коломієць Л. Стратегії і тактики перекладу культурно маркованої лексики. Мовні і концептуальні картини світу. 2004. Вип. 9. С. 152–160.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2010. 712 с.
6. Левицький В. В. Проблема дефініції сленгу в сучасній лінгвістиці. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Іноземна філологія. 2019. Вип. 1(52). С. 104–109.
7. Селінджер Дж. Д. Над прірвою у житті / пер. С. Волковецької. Львів: Літопис, 1998.
8. Селінджер Дж. Д. Ловець у житті / пер. О. Логвиненка. Харків: КСД, 2018.
9. Salinger J. D. The Catcher in the Rye. Boston: Little, Brown and Company, 1951.
10. Chapman R. L. American Slang. New York: Harper & Row, 1986.
11. Partridge E. Slang Today and Yesterday. London: Routledge, 1933.

Дорош Лідія

Науковий керівник – доц. Бабій Людмила

ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У сучасному світі володіння англійською мовою стає необхідною компетенцією для навчання, професійної діяльності та особистісного розвитку. Одним із ключових компонентів ефективного оволодіння мовою є розвиток рецептивних навичок — читання (reading) та аудіювання (listening), які дозволяють учням сприймати та розуміти письмову та усну мову [2, с. 47].

Читання є основним способом отримання інформації з текстових джерел, а також важливою основою для розвитку словникового запасу, граматичної компетенції та аналітичного мислення. Учні, які володіють навичками ефективного читання, легше розуміють структуру тексту, виділяють головні ідеї та роблять висновки, що сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу [1, с. 32].

Аудіювання, у свою чергу, є невід’ємною складовою комунікативної компетенції. Воно дозволяє учням сприймати інформацію на слух, розуміти інтонаційні та смислові нюанси мовлення, а також реагувати на різноманітні ситуації у реальному спілкуванні [3, с. 15]. Без

розвинених навичок аудіювання учні стикаються з труднощами у сприйнятті реальної мови, що обмежує їхню здатність до активного використання англійської мови у практичних ситуаціях.

В умовах старшої школи, коли навчальний процес стає більш складним і змістовним, важливо не лише формувати рецептивні навички, а й правильно оцінювати їхній рівень. Це дозволяє вчителю визначити прогрес учнів, виявити проблемні аспекти та скоригувати методику викладання [5, с. 41]. Таким чином, ефективне оцінювання рецептивних навичок є ключовим елементом успішного навчання англійської мови, що робить обрану тему актуальною та значущою для педагогічної практики.

Метою даної статті є аналіз основних проблем та труднощів, що виникають під час оцінювання рецептивних навичок учнів старшої школи на уроках англійської мови, а також визначення можливих шляхів вдосконалення методики їхнього оцінювання.

Рецептивні навички є невід’ємною складовою комунікативної компетентності учнів, оскільки забезпечують процес сприйняття, розуміння та інтерпретації іншомовної інформації. До рецептивних умінь традиційно відносять читання (reading) та аудіювання (listening), які створюють основу для формування продуктивних навичок — говоріння та письма [2, с. 61].

Сучасні дослідження з методики викладання іноземних мов (А. Рейнгольд, П. Х. Річардс, Дж. Хедж, М. І. Пасічник) підкреслюють, що розвиток рецептивних навичок є критично важливим для ефективного оволодіння мовою. Через читання та аудіювання учні засвоюють нову лексику, граматичні структури та комунікативні моделі, що забезпечує формування мовної та соціокультурної компетентності.

Оцінювання рецептивних навичок у навчальному процесі виконує подвійну функцію: воно дозволяє визначити рівень сформованості здатності учнів розуміти зміст прочитаного або почутого матеріалу та оцінити ефективність методичних підходів [7, с. 54]. Систематичне оцінювання допомагає вчителю виявляти проблемні зони у сприйнятті мовного матеріалу, що сприяє диференціації навчального процесу та індивідуальному підходу до учнів.

У методиці навчання англійської мови виділяють різні способи оцінювання читання: тести з множинним вибором, завдання на відповідність, відновлення тексту, визначення головної думки, пошук специфічної інформації. Такі завдання дозволяють перевіряти різні рівні розуміння — від загального до детального.

Оцінювання аудіювання передбачає використання завдань на розпізнавання основного змісту, деталей, емоційного тону або намірів мовця. Найпоширенішими є тести типу multiple choice, true/false, gap-filling, а також відкриті запитання, що передбачають короткі письмові відповіді [3, с. 62].

Важливо, що оцінювання рецептивних навичок має бути комплексним і системним, тобто враховувати як якісні, так і кількісні показники, а також відповідати рівню володіння мовою згідно з вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [6, с. 27].

Таким чином, теоретичний аналіз свідчить, що ефективне оцінювання рецептивних навичок є ключовим чинником успішного навчання англійської мови та основою підвищення комунікативної компетентності учнів старшої школи.

Аналіз педагогічної практики та наукових досліджень (Борисенко, 2019; Хедж, 2015; Пасічник, 2021) свідчить, що процес оцінювання рецептивних навичок учнів старшої школи супроводжується низкою проблем і труднощів, які можуть суттєво впливати на об'єктивність та ефективність оцінювання.

По-перше, суб'єктивність оцінювання залишається однією з ключових проблем, особливо у випадках виконання відкритих завдань або завдань на короткі письмові відповіді. Різні вчителі можуть по-різному інтерпретувати відповіді учнів, що ускладнює стандартизацію оцінювання.

По-друге, низька мотивація учнів під час проходження тестів та аудіювання часто знижує достовірність результатів. Учні можуть не приділяти достатньо уваги завданням, сприймаючи їх як формальність, що обмежує можливість об'єктивного оцінювання реального рівня володіння мовою.

По-третє, спостерігається невідповідність рівня складності завдань рівню учнів. Надто прості завдання не дозволяють адекватно оцінити знання і навички, тоді як надто складні можуть призвести до демотивації та формування помилкової оцінки компетентності учнів.

По-четверте, обмежені часові ресурси на уроках ускладнюють проведення повноцінного оцінювання, особливо аудіювання, яке потребує декількох програвань запису або додаткових завдань на перевірку розуміння.

По-п'яте, значним викликом є різний рівень підготовки учнів у класі. Клас із різнорівневими учнями вимагає диференційованих завдань, що відповідають індивідуальним потребам, інакше оцінювання може бути неадекватним для частини учнів.

Нарешті, на результати оцінювання впливають зовнішні фактори, такі як технічні проблеми при аудіюванні, шум у класі або умови, які знижують концентрацію учнів.

Врахування зазначених проблем є важливим етапом для вдосконалення методики оцінювання рецептивних навичок. Лише системний підхід, що передбачає диференціацію, використання інтерактивних технологій та об'єктивних критеріїв оцінювання, дозволяє підвищити ефективність навчального процесу та адекватність результатів.

Удосконалення оцінювання рецептивних навичок учнів старшої школи є важливим завданням для підвищення ефективності навчання англійської мови. Комплексний підхід дозволяє підвищити об'єктивність результатів та сприяти розвитку комунікативних компетенцій учнів.

Одним із ефективних напрямів є диференційоване оцінювання, яке враховує рівень підготовки окремих учнів [7, с. 56]. Це дозволяє створювати завдання різного рівня складності, адаптовані під конкретні навчальні потреби, що сприяє точнішій оцінці компетентності кожного учня.

Доцільним є також поєднання формувального та підсумкового оцінювання. Формувальне оцінювання, що проводиться протягом навчального процесу, дозволяє відстежувати прогрес учнів, своєчасно виявляти труднощі та коригувати завдання. Підсумкове оцінювання підсумовує результати засвоєння матеріалу і демонструє рівень сформованості рецептивних навичок.

Важливим інструментом вдосконалення оцінювання є використання сучасних технологій та інтерактивних платформ. Онлайн-тести, інтерактивні завдання та спеціальні додатки дозволяють оперативно отримувати результати, стимулюють інтерес учнів та сприяють активній участі у навчальному процесі.

Не менш важливим є надання учням зворотного зв'язку, що включає роз'яснення помилок, рекомендації щодо вдосконалення навичок та стимулювання самоконтролю. Це дозволяє учням усвідомлювати власний прогрес і мотивує до подальшого розвитку рецептивних умінь.

Впровадження проєктних та інтегрованих завдань, які поєднують читання та аудіювання у реальних комунікативних ситуаціях, також сприяє підвищенню ефективності оцінювання. Такий підхід дозволяє оцінювати навички у контексті практичного використання мови та підвищує мотивацію учнів.

Комплексне застосування зазначених підходів забезпечує більш об'єктивне оцінювання рецептивних навичок, підвищує ефективність навчального процесу та сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів старшої школи.

Проблеми оцінювання рецептивних навичок учнів старшої школи мають комплексний характер і включають педагогічні, організаційні та мотиваційні чинники. Основними труднощами є суб'єктивність оцінювання, невідповідність рівня складності завдань, різнорівневість учнів у класі, обмеженість часу на уроках та вплив зовнішніх факторів.

Вдосконалення оцінювання потребує системного підходу, що включає диференційоване планування завдань, поєднання формувального та підсумкового оцінювання, використання сучасних технологій та інтерактивних платформ, надання учням постійного зворотного зв'язку та впровадження проєктних і інтегрованих завдань. Такий підхід дозволяє підвищити об'єктивність оцінювання, стимулювати активну участь учнів у навчальному процесі та забезпечує розвиток їхніх комунікативних компетенцій.

Отже, вдосконалення процесу оцінювання рецептивних навичок є важливим чинником підвищення якості навчання англійської мови та сприяє формуванню готовності учнів до практичного використання мови у різноманітних комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко, Т. В. Методика навчання англійської мови в старшій школі. Київ: Освіта, 2019. 128 с.
2. Ковальчук, Л. М. Розвиток рецептивних навичок у навчанні іноземних мов. Львів: Світ, 2020. 98 с.

3. Пасічник, М. І. Аудіювання та читання в системі мовної освіти. Тернопіль: Навчальна книга, 2021. 112 с.
4. Рейнгольд, А., Річардс, П. Х. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 312 p.
5. Хедж, Дж. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2015. 256 p.
6. Хом'як, І. П. Сучасні технології у викладанні іноземних мов. Київ: Лінгвіст, 2018. 140 с.
7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 184 p.

Ізбянська Юлія

Науковий керівник – доц. Бабій Людмила

РОЛЬ АУДИТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна система освіти в Україні орієнтована на формування особистості, здатної до самостійного мислення, ефективної комунікації та творчого самовираження. Одним із ключових чинників успішної соціалізації та професійної реалізації є володіння іноземними мовами, що виступає невід'ємною складовою професійної, академічної та міжкультурної компетентності [3].

Володіння іноземною мовою передбачає гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких особливе місце посідає аудіювання — здатність сприймати й розуміти усне мовлення. Однак численні дослідження свідчать, що саме цей компонент залишається найменш розвиненим серед старшокласників [1]. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вдосконалення методики формування аудитивної компетентності як важливої складової комунікативної компетенції. Сприйняття іншомовного мовлення сприяє розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовної здогадки та аналітичних умінь, формує навички міжкультурної комунікації [5,2].

Мета статті – акцентувати значення аудитивної діяльності як складової мовленнєвого розвитку учнів старших класів, розкрити її психолінгвістичні механізми та педагогічні умови ефективного формування.

Проведений теоретичний аналіз дозволив встановити, що аудіювання – це складний психолінгвістичний процес, який охоплює сприйняття, розпізнавання, осмислення та інтерпретацію звукових сигналів [5]. У теоретичному аспекті аудіювання розглядається як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що забезпечує розуміння мовлення на слух і слугує основою для подальшої комунікації.

Згідно з концепцією інтерактивної моделі розуміння усного мовлення, процес аудіювання передбачає взаємодію “bottom-up” (від звуків до смислу) та “top-down” (від знань і контексту до інтерпретації) механізмів. Перші відповідають за аналіз мовних сигналів – фонем, слів, граматичних структур, тоді як другі – за використання попереднього досвіду, фонових знань і контексту для прогнозування та осмислення змісту.

На психолінгвістичному рівні аудіювання включає перцептивний, семантичний і когнітивний етапи. Перцептивний етап забезпечує розпізнавання звуків і слів, семантичний – розуміння смислу висловлювання, а когнітивний – інтеграцію почутої інформації з наявними знаннями та формування власного висновку.

Науковці М. Rost, L. Vandergrift, J. Field, О. Бігич підкреслюють, що аудитивна діяльність є важливим механізмом активізації когнітивних процесів, які забезпечують ефективне засвоєння іншомовного матеріалу. Вона стимулює роботу пам'яті, уваги, мислення, мовної здогадки та асоціативного сприйняття, сприяючи формуванню цілісного розуміння мовлення. У теоретичному аспекті аудіювання розглядається як інтерактивний процес, у якому поєднуються механізми «знизу-вгору» (аналіз звукових сигналів) і «зверху-вниз» (використання контексту та попереднього досвіду). Згідно з моделлю [9] розвиток аудитивної компетентності передбачає формування метакогнітивних стратегій – планування, моніторингу й оцінювання власного розуміння. Ефективне навчання аудіювання вимагає системності, поетапності й опори на автентичні матеріали, що відображають реальні ситуації спілкування. Важливою умовою також є створення мотиваційного середовища, у якому учні відчують практичну цінність сприйнятої інформації. Отже, аудитивна діяльність виступає не лише засобом формування мовних умінь, а й потужним інструментом розвитку когнітивних і комунікативних здібностей учнів. використання автентичних аудіоматеріалів різних жанрів (пісні, подкасти, фільми, інтерв'ю); дотримання етапності роботи з аудіотекстом: до, під час і після слухання; застосування мультимедійних ресурсів для підвищення мотивації; індивідуалізація навчання, що враховує рівень підготовки та когнітивні стилі учнів.

Дж. Гармер пропонує систему вправ, що охоплює три послідовні етапи розвитку аудитивних умінь. Підготовчі вправи спрямовані на активізацію попереднього досвіду учнів, розвиток фонематичного слуху, уміння прогнозувати зміст прослуханого та формувати лексико-граматичні очікування. Основні вправи забезпечують формування навичок розуміння основної ідеї, деталей, логічних зв'язків і підтексту автентичних аудіоматеріалів. Творчі вправи передбачають інтеграцію отриманої інформації в продуктивні види мовленнєвої діяльності — переказ, дискусію, рольові ігри, створення подкастів або відеопроєктів, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативної активності учнів.

Українська дослідниця О. Ростоцька (2022) у статті «Актуальні проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності учнів» підкреслює, що «систематичне використання аудитивних завдань сприяє зростанню показників мовного розвитку старшокласників оскільки веде до підвищення точності розуміння усного мовлення, розширення словникового запасу, покращення граматичної правильності, вдосконалення вимови та інтонації, зростання комунікативної активності [2].

Крім того, використання цифрових платформ BBC Learning English, Listenwise, Spotify Podcasts, YouGlish, TED Talks, ESL Lab, Elllo, Breaking News English, Voice of America Learning

English, LingQ, FluentU, Duolingo Podcasts, British Council LearnEnglish створює ефект занурення у природне мовне середовище та підвищує мотивацію учнів [8].

Такі ресурси забезпечують доступ до автентичних аудіо- та відеоматеріалів, що відображають реальне мовлення носіїв, різні соціокультурні контексти й комунікативні ситуації. Вони дають змогу адаптувати навчання до індивідуального темпу учня, обирати рівень складності та тематику відповідно до інтересів.

Отже, аудитивна діяльність виступає не лише засобом формування слухових навичок, а й потужним інструментом розвитку мовної особистості. Вона забезпечує інтеграцію лексичних, граматичних, фонетичних та комунікативних компонентів мовленнєвої діяльності [1].

Теоретичний аналіз свідчить, що ефективне формування аудитивних навичок потребує дотримання комплексу психолого-педагогічних і методичних умов: системного підходу до навчання, використання автентичних матеріалів, поетапної організації роботи з аудіотекстом (до, під час і після слухання) та індивідуалізації освітнього процесу.

Сучасні дослідження підтверджують, що застосування вправ різних типів — підготовчих, основних і творчих — забезпечує поступовий розвиток аудитивних умінь і формує готовність учнів до сприйняття реального мовлення [5,8,9].

Використання цифрових ресурсів (BBC Learning English, TED Talks, Listenwise, Ello, British Council LearnEnglish тощо) створює ефект занурення у природне мовне середовище, сприяє підвищенню мотивації, автономності та практичної спрямованості навчання.

Таким чином, розвиток аудитивної компетентності має здійснюватися на основі інтеграції традиційних і цифрових методів навчання, що забезпечить формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для успішної соціалізації й професійної реалізації старшокласників у сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. — Київ: Ленвіт, 2020.
2. Ростоцька О. Актуальні проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. // Науковий вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова. — 2022. — №9(1). — С. 45–52.
3. Сисоева С. Освіта в умовах глобалізації: інноваційні підходи до формування компетентностей. — Київ: Педагогічна думка, 2021.
4. Anderson A., Lynch T. Listening. — Oxford University Press, 2018.
5. Field J. Listening in the Language Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (5th ed.). — Pearson Education, 2020.
7. Richards J. C. Key Issues in Language Teaching. — Cambridge University Press, 2015.
8. Rost M. Teaching and Researching Listening (3rd ed.). — Routledge, 2016.
9. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. — Routledge, 2012.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасна освіта спрямована на формування особистості, здатної до саморозвитку, творчості та ефективної комунікації. Одним із найрезультативніших методів формування іншомовної діалогічної компетентності є метод проєктів. Він забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі, сприяє розвитку мовленнєвих умінь, критичного мислення та міжособистісної взаємодії. Метод проєктів допомагає учням практично застосовувати мовні знання в реальних ситуаціях спілкування.

Дослідити ефективність використання методу проєктів у розвитку іншомовної діалогічної компетентності учнів старших класів та визначити його педагогічні переваги у процесі навчання англійської мови.

Метод проєктів є однією з найефективніших форм інтерактивного навчання. Його основою є діяльність учнів, спрямована на створення конкретного продукту, що вимагає дослідження, аналізу, комунікації та творчості. Згідно з О. Пометун та Л. Пирожненко (2004), проєктна технологія формує в учнів ключові компетентності, необхідні для сучасного життя. І. Климова (2017) підкреслює, що проєктна діяльність сприяє розвитку комунікативних умінь, адже учні активно взаємодіють між собою, використовуючи іноземну мову як засіб спілкування.

Під час роботи над проєктами учні навчаються аргументувати власну думку, погоджувати рішення в групі, ставити запитання та відповідати на них, тобто розвивають навички діалогічного мовлення. Як зазначає В. Літлвуд (1981), «комунікативне навчання повинно базуватися на реальних мовленнєвих ситуаціях, що й забезпечує метод проєктів».

Для досягнення найвищого рівня ефективності у процесі формування навичок діалогічної компетентності слід зосередитися на виборі тих типів проєктів, що вимагають активної, взаємодійної комунікації між учасниками. Такі проєкти повинні бути орієнтовані на створення умов для інтенсивного двостороннього обміну думками, ідеями та інформацією, а не обмежуватися лише презентацією монологічного змісту. Завдяки цьому учасники отримують можливість не лише висловлювати свої думки, але й аналізувати, реагувати і будувати конструктивний діалог, що значно сприяє розвитку їхніх комунікативних здібностей.

Рольові та ігрові проєкти спрямовані на розвиток навичок ведення продуктивного діалогу. У рамках таких завдань учні створюють сценарії, які відтворюють соціально важливі комунікативні ситуації. Як приклади можна навести «Інтерв'ю з експертом», де учасники повинні вести глибоку бесіду на задану тему, уникаючи механічного відтворення вивчених фраз, а також «Ситуативний кейс», наприклад, "Вирішення конфлікту на робочому місці" або

"Переговори про купівлю". Такі завдання вимагають від учнів опанування специфічної лексики та комунікативних стратегій для ефективної взаємодії.

Медіапроекти: Створення аудіовізуального контенту є чудовим способом мотивації старшокласників. Приклади таких завдань включають підготовку подкасту-дискусії на актуальні молодіжні теми, запис короткого відео-скетчу у формі діалогу чи організацію стріму-обговорення. У процесі репетицій та запису учні значно активізують діалогічну практику, адже вони активно обговорюють сценарії, виправляють мовленнєві помилки одне одного і при цьому використовують іноземну мову як основний засіб комунікації.

Інформаційно-пошукові проекти: Навіть якщо результатом роботи є суто інформаційний продукт, наприклад, путівник, етапи планування структури, розподілу обов'язків і аналізу отриманих даних (зокрема після проведення опитувань) потребують активного й глибокого внутрішньогрупового обговорення. Проекти мають бути максимально реалістичними та орієнтованими на вирішення актуальних завдань, аби стимулювати справжню необхідність у спілкуванні. Під час проєктної роботи учні беруть участь у справжньому спілкуванні, яке не є штучним відтворенням, а служить для досягнення спільної цілі.

Практична реалізація методу передбачає кілька етапів: підготовчий, дослідницький, практичний та презентаційний. На першому етапі вчитель разом з учнями визначає тему, мету та завдання. На дослідницькому – учні збирають і аналізують інформацію, готують мовний матеріал. На практичному – створюють діалоги, відео, презентації. Завершальним етапом є представлення результатів перед класом, що підсилює мотивацію до навчання та формує впевненість у власних силах.

Учитель при цьому виступає не контролером, а партнером, наставником, який спрямовує діяльність учнів. Як зазначає С. Хайнс (1989), саме роль учителя як фасилітатора створює умови для розвитку автономії учнів і позитивного ставлення до вивчення мови.

Метод проєктів довів свою ефективність у формуванні іншомовної діалогічної компетентності учнів старших класів. Він інтегрує пізнавальну, дослідницьку й комунікативну діяльність, забезпечуючи практичне застосування мовних знань. Реалізація проєктної діяльності сприяє розвитку критичного мислення, уміння співпрацювати та творчої ініціативи учнів, а також формує позитивну мотивацію до вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климова І. В. Проєктний метод у формуванні комунікативної компетенції з іноземної мови школярів. – Київ, 2017.
2. Помегун О. І., Пирожненко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 239 с.
3. Fried-Booth D. Project Work. – Oxford: OUP, 1990.
4. Haines S. Projects for the EFL Classroom. – Oxford: OUP, 1989.
5. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction. – Cambridge University Press, 1981.

DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEAKING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS

Speaking is a productive skill that is essential for every language learner. However, it is often challenging for both the students and the educators to achieve the desirable outcome. To ensure the smooth development of foreign language speaking skills among high school students, teachers have started applying authentic materials such as movies, TV shows, songs, books etc. to turn the process of language learning into acquisition and provide learning through real life context.

The aim of this article is to identify the notion and role of authentic materials in developing high school students' speaking skills, focusing on their advantages and disadvantages.

Which materials are authentic? As is it stated by the scientist V. Ryandani, from the university of Surakarta the materials can be entitled authentic if the purpose of their creation isn't educational in the first place: «Authentic materials are materials that are drawn from real-life contexts rather than being specifically designed for language instruction» [3, p. 16]. Moreover, according to researchers J. A. Abersold, and M. L. Field such materials are hardly ever adapted to the students' level of knowledge which provides an extra opportunity to face the real spoken language: «Authentic materials are taken directly from L1 sources and are not changed in any way before they are used in the classroom» [1, p. 48].

Therefore, the role of those resources is often to lower the students' affective filters, motivate them and elevate their productive speaking by immersing them in the real language environment through relevant topics.

A skilled teacher can design and use authentic materials as an effective tool for developing all four language skills. Some of the most common types of activities include: printed materials (newspapers, magazines, menus, brochures), audio materials (songs, podcasts, radio, interviews), visual materials (photos, posters, cartoons), audiovisual materials (movies, TV shows, YouTube videos, news clips), digital materials (social media posts, blogs, emails, comments)

Authentic materials possess countless merits from the methodological point of view. This can be proven by the opinion of two acclaimed academics from Indonesia A. Hariri, and L. A. F. Yuma expressed in their article.

Authentic materials boost students' motivations and encourage participation in class discussions which, in turn, leads to overall language level improval: «...when the classroom uses authentic material, the students unconsciously think they are outside the class because they see their real-life exposure in the classroom. As a result, students feel more enthusiastic and motivated to participate in the teaching-learning process» [5, p. 5].

Let us now focus on the disadvantages of this kind of materials. The majority of authentic tasks have to be designed by a teacher from scratch which equals hardships in choosing the material suitable

for students' age, language level and cultural differences. A scholar from the University of Hawaii R. Day, proves that comprehensibility and appropriateness are the key problems an educator might face when opting for an authentic activity: «Materials need to be appropriate in terms of language, both the level and the type or variety or dialect, and in terms of the activities, tasks and exercises that students are asked to do» [2, p. 111]. This definitely requires more teacher preparation before class.

Once the materials have been designed, it is yet another challenge to get your high school students' to cooperate during the class; here, movies, songs or You-tube videos may come in handy.

According to the findings of M. H. Santosa, published in his case study «Authentic Materials Used by Senior High School English Teachers» the use of authentic materials in the high school classroom is virtually effective for promoting students' communicative and speaking skills.

In this case study 2 groups of teachers worked according to their curriculum. One group used just the coursebook, while the other applied authentic materials to elevate the students' speaking skills.

As it is given in the research, the educators used a variety of teaching techniques to get the attention of their teenaged students: «...the activities used on implementing authentic material were communicative language teaching, problem-based learning and content-based instruction in which the most activity used was communicative language teaching in implementing slides as authentic visual material...» [6, p. 41].

Consequently, the results were in favour of teaching speaking through a communicative approach with the help of authentic materials. «All the classification allowed the students and even teachers involved into the teaching and learning atmosphere...students are able to understand the text, structure, vocabulary easily, read fluently and they also can communicate in target language which is use appropriate learning strategies in order to achieve the target language well... Based on the data found in using communicative language teaching, the students were encouraged to speak directly in order to use good English in which it has been demanded basic and core competence in learning» [6, p. 42].

So, when it comes to teaching teenagers, authentic materials are a foolproof way to get the involvement of all the students and ensure that they have contributed their bit to the classroom discussion.

Let us now present an example of an activity, designed for the students of 10-11th grade. The topic is «Food» and the estimated level of students' knowledge is B1/B1+

The task is a Youtube video entitled «Top 10 Most Bizarre Foods From Around the World» — an audiovisual type of authentic material dwelling on the topic of unusual dishes cooked and consumed around the globe. It is replete with useful colloquial expressions about food, the speaker is apparently a native possessing an American accent, his speech is quite fast and smooth, therefore the students will be exposed to real life speaking speed.

This task is preceded by a pre-watching activity, where students have to discuss bizarre food they have already tried. Then, a while-listening matching task is provided, which is aimed at familiarising our students with the video lexis. Finally, the post-listening stage entails a set of CCQs to identify the students' overall comprehension. The home assignment for this authentic activity is a virtual wordwall quiz for students to use the new vocabulary in context and prepare a speaking project in groups of 3 about their preferred bizarre dish from the given video applying the active vocabulary.

We believe such tasks are suitable for developing listening for details, new vocabulary knowledge, boosting group work and cooperation skills, as well as cultural awareness.

To conclude, the integration of authentic materials into the process of teaching speaking to high school students has proven to be both an effective and motivating approach of SLA. Authentic resources — such as movies, songs, social media posts, news articles, and YouTube videos — bridge the gap between the classroom and the real world, allowing learners to experience language as it is naturally used by native speakers. As shown through the theoretical framework and research by scholars such as Ryandani, Abersold, Field, Hariri, Yuma, Day and Santosa, authentic materials contribute significantly to the development of communicative competence among teenaged learners. However, authentic materials also pose certain challenges. Teachers must ensure the chosen materials are appropriate in terms of language level, content, and cultural context.

The practical example of the activity illustrates how audiovisual authentic resources can effectively develop students' speaking and listening skills while expanding vocabulary and cultural knowledge.

Thus, authentic materials are invaluable tools for developing high school students' L2 speaking skills therefore, they should be viewed not as supplementary aids, but rather as central components of modern language pedagogy that connect academic learning with the real-life use of English.

Example

Top 10 Most Bizarre Foods From Around the World

1. Where is Fugu popular?
2. Who isn't allowed to eat it and why?
3. Which organs are the most dangerous?
4. What does "San-nakji" mean in South Korea?
5. What is unusual about this particular kind of an octopus?
6. Why are the clams called "bloody"?
7. Where can these clams be found?
8. Where have the frog legs initially been considered a delicacy?
9. What kind of milk is Casu marzu produced from?
10. How is it made?
11. What country does Haggis come from?
12. Why isn't it a typical pudding?
13. The tuna eyes taste just like.....
14. Where are fried spiders the most popular?
15. How expensive is the bird's nest soup?



Match

1. bizarre
2. refined palate
3. daring
4. to acquire
5. to forbid
6. poison
7. lethal
8. to be granted a license
9. to be willing to
10. run the risk of (doing smth)
11. (endangered) species
12. to choke on sth
13. unsettling
14. slimy
15. to swear by smth
16. to turn up one's nose at sth
17. apprehensive
18. to praise sth(sb) for being
19. potent (taste)
20. to/a harbour (harbour a grudge against sb)

- to be awarded
- a substance that can make people or animals ill or kill them if they eat or drink it:
- to do something although something bad might happen because of it
- to get or obtain something
- to believe strongly that something is effective or useful
- to express admiration or approval of the achievements or characteristics of a person or thing
- very powerful, forceful, or effective
- to refuse to take or accept something because it is not good enough.
- (feeling anxiety about the future; fearing that something unpleasant will happen)
- to be happy to do something if it is needed
- very strange and unusual
- stop breathing or find it hard to breathe because it is blocking your throat
- able to cause or causing death
- prohibit
- brave and taking risks
- causing change (worry or anxiety)
- covered in slime
- a type of animal or plant that might stop existing because there are only a few of that type alive
- an area of water next to the coast, often protected from the sea by a thick wall, where ships and boats can shelter/ (to think about or feel something, usually over a long period)
- a person with a special interest in, or knowledge of, food.

SOURCES

1. Abersold J. A., Field M. L. From Reader to Reading Teacher. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. p. 48.

2. Day R. R. A Critical Look at Authentic Materials. The Journal of Asia TEFL. Vol. 1, No. 1. Spring 2004. pp. 101–114.
3. Dja'far V. H. Using Authentic Materials to Enhance Language Learning: Benefits and Practical Considerations.
4. Transformational Language Literature and Technology Overview in Learning (TRANSTOOL). Volume 2, Issue 1. January 2023. pp. 16–22. DOI: 10.55047/transtool.v2i1.1374.
5. Hariri A., Yuma L. A. F. The Use of Authentic Material in English Classroom Teaching: Indonesian New Curriculum. STKIP Al-Hikmah, Surabaya, Indonesia. p. 5.
6. Authentic Materials Used by Senior High School English Teachers. Jurnal Imiah Pendidikan dan Pembelajaran. Vol. 6, No.1. March 2022. pp. 38–48. DOI: 10.23887/jipp.v6i1.32412.

Сосінська Каріна

Науковий керівник – доц. Бабій Людмила

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Усне мовлення є провідним видом мовленнєвої діяльності, який забезпечує ефективне спілкування, самовираження та міжкультурну взаємодію. В умовах сучасної освіти, що орієнтована на компетентнісний підхід, розвиток комунікативної компетентності в старшокласників стає однією з ключових цілей навчання іноземної мови.

У сучасній системі шкільної іншомовної освіти навчання говоріння набуває особливого значення, оскільки саме цей вид мовленнєвої діяльності найповніше відображає рівень сформованості комунікативної компетентності учнів. Говоріння є не лише засобом практичного оволодіння мовою, а й показником здатності мислити, аргументувати, переконувати, висловлювати власну позицію. Проте на практиці старшокласники часто виявляють труднощі у процесі усного висловлювання, що пояснюється низкою чинників - психологічними бар'єрами, браком мовленнєвого досвіду, а також недостатньою інтеграцією говоріння з іншими видами мовленнєвої діяльності. У більшості випадків учні тренують окремі мовні структури або відповідають на запитання за підручником, не маючи змоги використовувати мову для досягнення конкретної мети. Проте практика показує, що учні часто відчують труднощі під час усного висловлювання, що зумовлено недостатньою кількістю комунікативних ситуацій, страхом помилок та браком мовленнєвої впевненості.

Ефективним способом подолання цих проблем є застосування діяльнісного підходу, який розглядає учня як активного учасника навчального процесу, здатного самостійно діяти, планувати, оцінювати й контролювати власну мовленнєву діяльність.

Ідеї діяльнісного підходу в навчанні іноземних мов розвивалися у працях Л. Виготського, Ж. Піаже, Дж. Дьюї, а в сучасній методиці вони конкретизуються через моделі Task-Based Learning та Project-Based Learning [5]. Основна ідея цих моделей полягає у створенні навчальних ситуацій, де учні виконують комунікативно значущі дії, а засвоєння мовного матеріалу відбувається природно - у процесі досягнення мети. У межах цих моделей учень розглядається не як пасивний реципієнт інформації, а як активний учасник навчального

процесу, який набуває мовленнєвих умінь через виконання комунікативних завдань. Таким чином, діяльнісний підхід забезпечує не лише засвоєння мовного матеріалу, а й розвиток умінь мислити, планувати, співпрацювати та оцінювати результати власної діяльності. Згідно з Дж. Річардсом, головна перевага цього підходу полягає у його практичній спрямованості: мова вивчається не для того, щоб говорити про неї, а для того, щоб нею діяти [7].

Розвиток усного мовлення в старшій школі тісно пов'язаний із психологічними особливостями підліткового віку. Учні цього періоду володіють достатнім рівнем абстрактного мислення, здатні планувати та оцінювати власну діяльність, прагнуть до самовираження та соціального схвалення. Водночас вони залишаються емоційно вразливими, тому ефективне навчання говоріння вимагає створення сприятливого психологічного клімату, де учні не бояться висловлювати власні думки. Відчуття безпеки, прийняття й підтримки з боку вчителя є ключовими чинниками формування мовленнєвої впевненості [4]. В умовах діяльнісного підходу учень має змогу говорити з реальними комунікативними цілями, що знижує рівень тривожності й водночас стимулює внутрішню мотивацію. Велике значення у процесі навчання усного мовлення має створення емоційно безпечного простору. Багато старшокласників відчують страх помилитися, бути висміяними чи почути негативний коментар. Учитель, який дотримується діяльнісного підходу, формує атмосферу підтримки й довіри, де помилка сприймається як частина процесу навчання, а не як свідчення невдачі. У цьому контексті надзвичайно корисними є методи взаємооцінювання та самооцінювання, коли учні вчаться аналізувати власне мовлення, відзначати успіхи й визначати напрямки для покращення. На думку Р. Елліса, така рефлексія є ключовим етапом діяльнісного циклу, що забезпечує усвідомлення результатів і формування мовленнєвої автономії [5].

Одним із найважливіших принципів діяльнісного навчання є смислова спрямованість. Кожне завдання, яке виконує учень, має бути осмисленим, тобто пов'язаним із реальною ситуацією спілкування або проблемою, що потребує розв'язання. Важливо, щоб учні розуміли практичну мету своєї мовленнєвої дії: переконати, пояснити, домовитися, представити ідею. За таких умов, мовлення є природним та цілеспрямованим, а навчальна діяльність стає значущою, як описує Т. Хедж, лише тоді, коли учні бачать цінність і результат своїх дій [6].

Діяльнісний підхід передбачає також інтеграцію різних видів мовленнєвої діяльності. Розвиток говоріння нерозривно пов'язаний із аудіюванням, читанням і письмом. Наприклад, підготовка усної презентації включає етапи пошуку та опрацювання інформації, її узагальнення, написання короткого плану або тез, а також усне представлення результату. Таким чином, кожен вид мовленнєвої діяльності виступає засобом підсилення іншого, створюючи єдине комунікативне поле. За словами Вдовиченка, інтеграція видів мовленнєвої діяльності не лише підвищує ефективність навчання, а й сприяє формуванню цілісного мовного досвіду учня, наближеного до реального спілкування [1, с. 68].

Однією з найефективніших форм реалізації діяльнісного підходу є використання комунікативних завдань, у яких учні мають інформаційний дефіцит, тобто кожен учасник володіє частиною інформації, необхідної для спільного розв'язання проблеми. Такі завдання можуть набувати різних форм - від рольових ігор до проблемних дискусій і міні-проектів. Наприклад, під час завдання «Прес-конференція» учні виконують ролі журналістів та експертів, ставлять запитання й формують відповіді, що стимулює розвиток умінь слухати, уточнювати, аргументувати. Завдання типу «Дебати» або «Коло думок» сприяють розвитку критичного мислення, адже змушують учнів розглядати проблему з різних точок зору. Поєднання елементів проєктного навчання з рольовими симуляціями сприяє формуванню в учнів не лише мовленнєвих, а й соціальних та громадянських компетентностей.

Особливу роль у формуванні усного мовлення відіграють сучасні цифрові технології, які відкривають широкі можливості для реалізації діяльнісного підходу. Використання онлайн-платформ, таких як Padlet, Flip, Mentimeter чи VoiceThread, дає змогу створювати автентичне мовленнєве середовище навіть поза межами класу. Учні можуть записувати подкасти, брати участь в онлайн-дискусіях, створювати відео-проекти або віртуальні інтерв'ю. Це підвищує мотивацію, розвиває вміння співпрацювати та планувати, формує медіа- та цифрову грамотність. Цифрові інструменти допомагають подолати комунікативні бар'єри, оскільки надають учням можливість багаторазово прослуховувати, редагувати або переглядати власні висловлювання, що підсилює рефлексію та впевненість у мовленні.

Важливою характеристикою діяльнісного підходу є наявність етапу рефлексії. Після виконання усного завдання учням слід надати можливість оцінити власний виступ, визначити сильні сторони й труднощі, а також сформулювати план подальшого вдосконалення. Це може здійснюватися у формі самооцінки або взаємооцінювання, коли учні обговорюють результати у парах чи групах. Такий підхід формує в них навички метамовлення - уміння осмислювати сам процес говоріння, що є ознакою високого рівня мовної компетентності. Саме рефлексивна діяльність забезпечує перехід від механічного відтворення мовних структур до усвідомленого, цілеспрямованого використання мови як інструменту комунікації.

Важливим аспектом діяльнісного підходу є інтеграція міжпредметних зв'язків. Теми для обговорень і проєктів можуть бути пов'язані з історією, літературою, наукою, громадянською освітою, культурою. Такий міждисциплінарний підхід не лише урізноманітнює зміст навчання, а й підсилює практичну значущість говоріння. Як підкреслює Євтушенко, мовлення стає засобом пізнання світу, а не лише тренуванням граматичних структур. Учні починають сприймати іноземну мову як інструмент дослідження і самореалізації [2, с.189].

Отже, розвиток усного мовлення старшокласників через діяльнісний підхід є складним, але надзвичайно результативним процесом. Він базується на активній участі учня у створенні власного мовлення, усвідомленні цілей і результатів своєї діяльності, інтеграції когнітивних, соціальних та емоційних компонентів. Діяльнісний підхід змінює роль учителя — він перестає

бути лише джерелом знань і стає фасилітатором, організатором комунікативного простору, де учні вчаться не просто відтворювати готові фрази, а думати, реагувати, переконувати та створювати смисли. Такий підхід сприяє формуванню мовленнєвої автономії, креативності, критичного мислення та впевненості у власних силах. Його реалізація в умовах старшої школи дозволяє перетворити урок іноземної мови на простір реальної взаємодії, де кожен учень відчуває себе активним учасником комунікативного процесу, а не лише слухачем чи виконавцем завдань.

Таким чином, діяльнісний підхід забезпечує перехід від репродуктивних форм навчання до творчої мовленнєвої діяльності, що відповідає сучасним освітнім цілям і потребам старшокласників. Його впровадження сприяє не лише вдосконаленню усного мовлення, а й формуванню компетентної, відповідальної, комунікативно активної особистості, здатної успішно функціонувати в умовах глобалізованого світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовиченко А. О. Формування продуктивних умінь у старшокласників в умовах профільного навчання. Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського, 2022. 366 с.
2. Євтушенко О. В. Інтегративний підхід до формування продуктивних умінь у вивченні іноземної мови. Іноземні мови, 2019. 295 с.
3. Beckett G., Slater T. Project-based learning in TESOL. Routledge, 2020.
4. URL:https://www.researchgate.net/publication/381790263_Language_Teacher_Education_on_Project-Based_Learning_and_Teaching
5. Dörnyei Z. Teaching and researching motivation. Routledge, 2020.
6. URL:<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351006743/teaching-researching-motivation-zolt%C3%A1n-d%C3%B6rnyei-ema-ushioda>
7. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford University Press, 2018. URL: https://books.google.com.ua/books?id=coO0bxnBeRgC&printsec=copyright&hl=uk&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false
8. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford University Press, 2000. URL: https://www.academia.edu/12364210/Teaching_and_Learning_in_the_Language_Classroom
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 2014. URL: https://ia801609.us.archive.org/28/items/ApproachesAndMethodsInLanguageTeaching2ndEditionCambridgeLanguageTeachingLibrary_201610/_Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_2nd_Edition_Cambridge_Language_Teaching_Library.pdf

Якимущин Анастасія

Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія

ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна освіта перебуває на етапі цифрової трансформації, що вимагає переосмислення традиційних підходів до викладання іноземних мов. Використання інноваційних технологій у навчанні дозволяє підвищити мотивацію, інтерес і результативність учнів. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню мотивації, зацікавленості та досягнень учнів. Одним із перспективних інструментів є чат-боти, створені на основі штучного інтелекту. Вони надають можливість постійної практики, адаптованого навчання та

формування мовної компетенції в інтерактивному середовищі. Граматика, як ключовий компонент мовної системи, вимагає сучасних методів викладання, які дають можливість учням не тільки засвоювати правила, а й застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях [2, с. 52].

Метою дослідження стало обґрунтування ефективності використання чат-ботів у формуванні граматичних навичок старшокласників, зокрема учнів 10 класу, а також розроблення методичних рекомендацій щодо їх інтеграції у навчальний процес англійської мови.

Граматика є системою правил, що регулюють побудову мовних одиниць і забезпечують логічну зв'язність мовлення. Ur (2012) описує граматику як спосіб комбінування слів для створення зрозумілих і правильних висловлювань [6, с. 63]. Оволодіння граматичними навичками передбачає не тільки знання правил, але й здатність автоматично застосовувати їх у процесі спілкування. Larsen-Freeman (2003) визначає навчання граматики як процес граматизації – поступового переходу від знань до автоматизованих умінь [4, с. 18].

Психолінгвістичні дослідження свідчать, що формування граматичних навичок тісно пов'язане з короткочасною пам'яттю, увагою та повторенням. Для успішного засвоєння граматичних структур необхідна регулярна практика з миттєвим зворотним зв'язком [1, с. 154]. Однак традиційні методи не завжди достатньо інтерактивні, тому використання цифрових інструментів, зокрема чат-ботів, набуває особливого значення [3, с. 3202].

Huang, Hew & Lo (2021) доводять, що використання гейміфікованих чат-ботів під час вивчення англійської граматики суттєво підвищує мотивацію та залученість учнів до навчального процесу [3, с. 3198]. Чат-боти створюють безпечне середовище для практики, надають негайний зворотний зв'язок і сприяють персоналізації навчання, що особливо важливо для старшокласників [3, с. 3208].

Чат-боти – це програми зі штучним інтелектом, які моделюють спілкування з користувачем. Вони дозволяють тренувати граматику у форматі діалогу. Серед їхніх переваг – швидкий зворотний зв'язок, можливість персоналізації навчання, зменшення тривожності та створення умов для самостійної практики [4, с. 35]. Для учнів 10 класу з рівнем B1–B2 взаємодія з ботами ефективна через їхню здатність до абстрактного мислення та глибшого аналізу граматичних конструкцій.

Експериментальне застосування чат-ботів у навчальному процесі засвідчило позитивні результати: учні, які використовували бота для практики граматики, демонстрували кращу точність і впевненість під час мовлення [3, с. 3209]. Найефективнішими виявилися вправи для тренування умовних речень, пасивного стану та модальних дієслів. Отримані дані підтверджують, що чат-боти можуть стати цінним доповненням до традиційних методів навчання [2, с. 105].

Інтеграція чат-ботів у змішане навчання дозволяє поєднувати ролі вчителя як координатора з функцією цифрового асистента як засобу підтримки освітнього процесу [5, с. 119]. Результати дослідження демонструють підвищення ефективності навчання граматики: учні стали більш впевненими у говорінні, швидко засвоювали новий матеріал і проявляли більшу активність під час виконання завдань [4, с. 88]. Формування граматичних навичок – це багатогранний процес, який вимагає поєднання теоретичних знань, практичних вправ та мотивуючих елементів [1, с. 221]. Дослідження підтверджують, що використання чат-ботів створює сприятливі умови для формування граматичної компетентності учнів старшої школи. Інтерактивна взаємодія з ботом сприяє самоконтролю, підвищенню зацікавленості та забезпечує миттєвий зворотний зв'язок без страху зробити помилку, що особливо важливо для підлітків [3, с. 3205]. Поєднання традиційного навчання та цифрових технологій забезпечує гнучкість освітнього процесу, дозволяє оптимізувати час і підвищити якість засвоєння матеріалу [2, с. 87]. Педагогічна цінність чат-ботів полягає в їхній здатності реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня, що відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання [4, с. 111]. Такі інструменти також розвивають цифрову грамотність, що є невід'ємною складовою сучасної компетентності вчителя й учня (табл. 1, рис. 1).

Таблиця 1

Група	Результати експериментального навчання		
	До використання чат-ботів	Після використання чат-ботів	Покращення (%)
Контрольна	67	70	3
Експериментальна	65	87	22

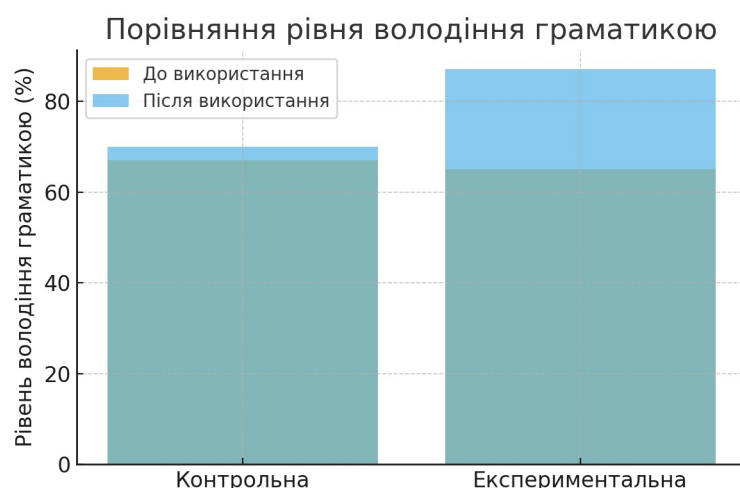


Рис. 1. Порівняння рівня володіння граматиною у контрольній та експериментальній групах (у %)

Отже, чат-боти є перспективним засобом удосконалення методики викладання англійської мови у старшій школі [5, с. 214]. Їх інтеграція у навчальний процес відповідає вимогам сучасної освіти, спрямованої на формування автономної, мотивованої і технологічно

компетентної особистості. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку спеціалізованих граматичних ботів, які враховують вікові, мовні та когнітивні особливості учнів [3, с. 3210]

ЛІТЕРАТУРА

1. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2006.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Longman, 2015.
3. Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. Investigating the effects of gamified chatbot-based learning on students' motivation and engagement in English grammar learning. Educational Technology Research and Development, 69(6), 3195–3215, 2021.
4. Larsen-Freeman, D. Teaching Language: From Grammar to Gramming. Boston: Heinle ELT, 2003.
5. Thornbury, S. How to Teach Grammar. Harlow: Pearson Education, 1999.
6. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

Мусик Тетяна

Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАЛАМБУРУ ТА СПОСОБИ ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ЖАРТАХ І ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Каламбур – це одна з форм мовної гри, що широко використовується в гумористичній літературі, піснях, рекламі та навіть повсякденному спілкуванні. Завдяки своїй здатності створювати різноманітні значення з однакових або схожих за звучанням слів, каламбур стає потужним інструментом для досягнення комічного ефекту. В англійському мовному контексті каламбури здобули значну популярність завдяки своєму використанню в класичних і сучасних літературних творах, а також у популярних медіа та рекламі.

У контексті англійськомовних жартів та художніх творів, каламбур може виступати не лише як засіб комічного ефекту, але й як спосіб глибшого вираження авторських ідей, надання багатозначності тексту або розкриття соціальних та культурних аспектів. Мовностилістичні особливості каламбуру виявляються у його здатності маніпулювати значеннями слів, використовуючи їх звучання чи орфографію.

Метою дослідження є аналіз мовностилістичних характеристик каламбуру в англійськомовних жартах і художньому творі «Колір магії» Т. Праччета, а також виявлення основних стратегій його відтворення в українському перекладі.

О. Гнедкова та З. Карпенко наголошують, що каламбур (англ., фр. *Calembour*) – це специфічна мовна фігура, яка ґрунтується на використанні різних значень одного й того ж слова або слів, які звучать схоже, з метою створення комічного або пародійного ефекту [2, с. 256]. Він часто застосовується в гумористичних контекстах, де змішування або перетлумачення значень слів створює несподівану, іноді абсурдну ситуацію, яка викликає сміх [2, с. 256].

У процесі вивчення семантичних характеристик каламбуру, О. Влодова та М. Оленяк зосереджують увагу на механізмах їх формування. Засоби створення каламбурів відрізняються

як за своєю структурною організацією, так і за частотністю застосування. Найпоширенішими серед них є омонімія та полісемія. Крім того, слід виділити такі прийоми, як розпад значення фразеологізмів, гра з цифрами, фонетичне членування слів тощо. Кожен із цих механізмів має свої різновиди, особливості вживання різних мовних форм і значень [1, с. 104]. Розглянемо їх детальніше.

Полісемія, тобто здатність слова набувати кількох лексичних значень залежно від контексту, є одним із засобів, які найчастіше застосовуються у створенні каламбуру. Це пов'язано з її властивістю забезпечувати економію мовних ресурсів. Щодо зазначеного О. Влагова та М. Оленяк зауважують, що «з огляду на функціонування полісемантів найбільш придатними для формування каламбурної опозиції є лексичні одиниці зі схожими планами вираження, протиставлені за певними семантичними ознаками» [1, с. 104].

М. Гіоргадзе вважає, що лінгвістична невизначеність каламбурів найчастіше створюється за допомогою неоднозначних елементів – лексичних, граматичних або синтаксичних. Лексична неоднозначність стосується того, що слово або фраза мають кілька значень у межах мови, до якої вони належать. Семантична неоднозначність виникає, коли речення містить слово або фразу з більш ніж одним значенням. Синтаксична неоднозначність виникає тоді, коли структура речення допускає два (або більше) можливих тлумачення [5].

Оскільки каламбури найбільше реалізуються в мові художньої літератури, матеріалом нашого дослідження ми обрали роман «Колір магії» Т. Праччета.

Письменник часто звертається до двомовності своїх персонажів, а тому неодноразово акцентує увагу на фонетичному непорозумінні, в чому й простежуємо каламбурну комічність, наприклад: “Fut?” – “Food” [7, с. 6]. У цьому діалозі виникає гра звучання, коли іноземець (Twoflower) намагається повторити слово “food”, але вимовляє його як “fut”, що створює комічний ефект завдяки неправильному відтворенню англійської лексеми. Відносимо цей каламбур до фонетичних, який ґрунтується на мовній інтерференції – неправильній артикуляції слова, що змінює його сприйняття слухачем.

У каламбурі “My name is immaterial.” – “That’s a pretty name,” said Rincewind [7, с. 87] – слово immaterial означає «не має значення», «неважливо». Але Ринсвінд сприймає його як ім’я, буквально Імматеріал, і коментує, що це гарне ім’я. Відповідно простежуємо двозначності й семантичне непорозуміння, на основі яких побудований каламбур.

На основі міжмовної омонімії побудований каламбур: “What’s a canard?” – “I think it’s a kind of duck,” said Rincewind [7, с. 87]. Так, слово canard у французькій мові має значення «качка», але в англійській (в запозиченому значенні) – «неправда, вигадка». Діалог іронізує над тим, що Туфлауер і Ринсвінд буквально сприймають слово як назву качки, тоді як персонаж мав на увазі брехню.

Каламбур може будуватися не лише на очевидній паронимазії, наявній у тексті, а й шляхом підстановки в контекст неочікуваної, незвичної мовної одиниці замість передбачуваної

[3, с. 67]. Наприклад, *Her father did not bother to watch her go. One reason for this was, of course, that since he had been dead for three months his eyes were in any case not in the best of condition* [7, с. 44] – каламбур побудований на контрасті між переносним і буквальним значенням. Автор спершу створює певну метафоричність змісту “his eyes were in any case not in the best of condition”, а потім переводить його у буквальний контекст (він мертвий, тому фізично не може дивитись). Відповідно маємо семантичний каламбур, в основі якого двозначність.

Нами виділено також різноманітні каламбури в англійськомовних жартах, які побудовані на подібності та багатозначності лексем-ядер каламбурів. Наприклад: “What did the grape say when it got crushed? Nothing, it just let out a little wine.” [6] – каламбур на основі омонімії “wine” (вино) і “whine” (плакати, скиглити), що надає жарту легкість і дотепність; “I want to be cremated as it is my last hope for a smoking hot body.” [6] – іронічне використання фрази *smoking hot* (привабливий) у буквальному значенні, що викликає комічний ефект через використання подвійного значення; “Yesterday, I accidentally swallowed some food coloring. The doctor says I’m okay, but I feel like I’ve dyed a little inside.” [6] – каламбур на основі лексем *dyed* (пофарбований) і *died* (помер).

Зокрема, звернімо увагу й на особливості перекладу каламбуру на прикладі англійськомовних жартів. Так, Є. Михайлова та В. Березний акцентують увагу на таких способах перекладу як калькування, компенсація та опущення. Калькування передбачає дослівне відтворення мовної одиниці шляхом перекладу її значущих компонентів або шляхом запозичення окремих значень слів. Основним методом відтворення каламбуру у перекладі є компенсація. Цей прийом полягає в тому, що замість елемента оригіналу в тексті перекладу використовується інший, подібний за функцією або впливом, який дозволяє частково або повністю відшкодувати втрату змісту чи стилістичного ефекту. Завдяки цьому досягається аналогічне враження на реципієнта – читача, глядача чи слухача – попри неможливість буквального відтворення [4, с. 100].

Відповідно до зазначених теоретичних відомостей спробуємо здійснити переклад каламбуру використовуючи калькування та компенсацію. Так, каламбур “*Becoming a vegetarian is one big missed steak*” [6] перекладемо як «Стати вегетаріанцем – це велика «стейкова» помилка». У перекладі ми використали компенсацію, що дозволило зберегти структуру каламбуру, а також змістовий, так і комічний ефект оригіналу. Оскільки в оригінальному англійському реченні використано фонетичний каламбур на основі омонімії: “*missed steak*” звучить подібно до “*mistake*”, отже, створюється гра слів на збігу звукової форми (омофонія) зі значенням «помилка». У перекладі цей ефект ми не можемо відтворити фонетично, бо в українській мові лексеми «стейк» і «помилка» не мають звукової подібності. Тому вважаємо доцільним використати спосіб компенсації: шляхом уведення прикметника «стейкова», який підтримує зв’язок з м’ясною темою. Це дозволяє зберегти гумористичне навантаження, а також натяк на абсурдність відмови від м’яса, що і було закладено в оригінал.

Каламбур “Some aquatic mammals at the zoo escaped. It was otter chaos!” [6] – Деякі водні ссавці в зоопарку втекли. Це був видровий хаос. Оригінал містить гру між словами “otter” (видра) і “utter” (повний), які англійською звучать однаково. Переклад шляхом калькування дещо нівелює каламбурний зміст, проте залишає комічний ефект.

Отже, дослідження мовностилістичних особливостей каламбуру та способів його відтворення в англійськомовних жартах і художніх творах показало, що каламбур є важливим стилістичним засобом, який не лише виконує комічну функцію, але й сприяє багатозначності тексту, поглибленню його змісту та передачі культурних особливостей. Завдяки використанню омонімії, паронімії, гри зі значеннями та звучанням слів, каламбур дозволяє авторам створювати ефект несподіванки, сатири чи критичного осмислення певних соціальних явищ.

У процесі перекладу каламбурів на українську мову найбільш ефективним є адаптивний підхід, що дозволяє зберегти гумористичний ефект та змістову багатозначність. Однак, через структурні та семантичні відмінності між англійською та українською мовами, перекладачі часто стикаються з труднощами у відтворенні каламбурів й застосовують різні методи перекладу задля збереження стилістичного ефекту. Таким чином, каламбур залишається одним із найскладніших для перекладу мовних явищ, що потребує глибокого розуміння як вихідного, так і цільового культурного контексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владава О. Г., Оленяк М. Я. Семантичні особливості гри слів у розмовному жанрі (на матеріалі англomовного серіалу «Друзі»). Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. Т. 2. 2016. № 8. С. 103-107. URL: <http://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/3889> (Дата звернення: 26.05.2025)
2. Гнедкова О. Г., Карпенко З. О. Особливості утворення та перекладу каламбуру як різновиду мовної гри. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика, 2021. Том 32 (71). № 1. Ч. 2. С. 254-261. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/1_2021/part_2/46.pdf (дата звернення: 25.03.2025).
3. Деркач І. О. Особливості моделювання сучасної афористичної мовної гри. Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи : зб. матеріалів X Всеукраїнської студент. наук. інтернет-конференції. Кривий Ріг, 2019. Вип. 10. С. 66–72.
4. Михайлова Є., Березний В. Проблематика перекладу каламбурів у комедійних фільмах на прикладі трилогії фільмів «Назад у майбутнє». Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25–26 листопада 2022 р. С. 98-101. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0053557.pdf#page=98> (Дата звернення: 06.05.2025)
5. Giorgadze M. Linguistic features of pun, its typology and classification. European Scientific Journal, ESJ, 10(10). 2014. P. 271-276. URL: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4819> (Дата звернення: 06.05.2025)
6. Maryn L. 125 Funny Puns to Get You Giggling All Day. URL: <https://parade.com/1024249/marlyniles/funny-puns> (Дата звернення: 06.05.2025)
7. Pratchett T. The Color of Magic. 2000. 277 p.

ВІДТВОРЕННЯ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Вступ. Сучасна публіцистика дедалі частіше стає простором відображення та трансформації соціальних уявлень про гендер. Мова публіцистичного дискурсу формує стереотипи, норми поведінки, соціальні очікування щодо ролей чоловіків і жінок у суспільстві. Саме тому дослідження гендерно маркованої лексики та способів її перекладу з англійської на українську мову є не лише лінгвістично, а й культурно значущим. Проблема перекладу таких елементів ускладнюється тим, що англійська й українська мови мають різні системи гендерних категорій та відмінності у відтворенні соціально-мовних конотацій.

Публіцистичний дискурс, особливо журнальний, активно використовує гендерно марковану лексику для формування бажаних моделей поведінки: у жіночих текстах - це ідеалізація краси, ніжності, емоційності; у чоловічих - підкреслення сили, лідерства, незалежності. Такі стереотипи стають частиною комунікативної стратегії медіа і формують специфічну мовну картину світу. Переклад подібних текстів вимагає не лише еквівалентного відтворення лексики, а й глибокого розуміння культурного контексту.

Теоретичну основу дослідження становлять праці Д. Кемерон [5], П. Еккерт С. МакКоннелл-Гіне [7; 8], Р. Гілл [9], а також вітчизняних лінгвістів, таких як А. Козанчук [1], Л. Сінна [3], які розглядають гендер як соціолінгвістичну категорію.

Метою статті є аналіз особливостей відтворення гендерно маркованої лексики у процесі англійсько-українського перекладу публіцистичних текстів з журналів “Cosmopolitan” та “Men’s Health”, зокрема виявлення перекладацьких стратегій, що забезпечують адекватну передачу соціокультурного змісту, гендерних конотацій та стилістичних особливостей вихідного тексту.

Виклад основного матеріалу. Проблема відтворення гендерно маркованої лексики у перекладі публіцистичних текстів залишається актуальною в сучасному мовознавстві, оскільки саме через медіадискурс формуються гендерні норми, стереотипи та культурні уявлення суспільства. У другій половині XX століття наука активно розвиває напрям гендерної лінгвістики, що досліджує взаємозв’язок між мовою, культурою та соціальними ролями статей. Гендерна лінгвістика розглядає мову як інструмент конструювання і підтримки соціальних стереотипів щодо чоловіків і жінок, а також як засіб відображення культурних цінностей і ролей [1, с. 148].

Науковці виділяють декілька аспектів дослідження гендерно маркованої лексики [3, с. 314]: **лінгвістичний аспект** – вивчення морфологічних, синтаксичних і лексичних одиниць, що позначають або підкреслюють стать; **соціокультурний аспект** – аналіз того, як мова відображає культурні очікування, соціальні ролі та стереотипи, притаманні певному

суспільству; **перекладознавчий аспект** – пошук адекватних стратегій передачі гендерних конотацій іншою мовою, зберігаючи комунікативну функцію та прагматичний ефект оригіналу.

Публіцистичний дискурс, як один із найбільш впливових типів масової комунікації, не лише відображає соціальні відмінності, але й активно їх відтворює, репрезентуючи образи чоловічого та жіночого у мові сучасних ЗМІ.

Гендерно маркована лексика – це лінгвістичний феномен, який виражає належність до певної статі та вказує на соціокультурні відмінності між чоловічим і жіночим світом [7, р. 461]. Як зазначає Д. Кемерон, гендерна мова не лише позначає стать, але й увічнює соціальні стереотипи, підтримуючи певні норми поведінки [5]. Така лексика в публіцистичних текстах часто має конотативний потенціал – вона не просто називає, а й формує ставлення до певних ролей, моделей поведінки чи цінностей.

У контексті публіцистики гендерно марковані елементи охоплюють лексику, що характеризує поведінку, емоційність, зовнішність і соціальний статус жінок та чоловіків. Для фемінінного типу дискурсу типовими є вербалізовані семантичні блоки «емоційність», «привабливість», «скромність», «турботливість», «вразливість» – тобто ті, що відповідають традиційним уявленням про жіночність. Натомість маскулінний дисплей включає поняття «сила», «агресивність», «прагматичність», «раціональність», що відображає культурно закріплені уявлення про мужність [4, р. 225].

Сучасна англійська публіцистика, особливо журнальна, активно експлуатує такі маркери. У текстах для жіночої аудиторії вони постають інструментом конструювання бажаного образу – успішної, привабливої, незалежної жінки, а у чоловічих – утвердженням сили, лідерства, контролю. Як зазначає Р. Гілл, лексеми типу *beautiful, radiant, glamorous* у жіночих журналах відтворюють стандарт краси й поведінки, який суспільство очікує від жінок [9, р. 35]. Водночас у чоловічих виданнях використовуються слова *strong, powerful, confident*, які підтримують ідеал домінування та автономності.

З огляду на це, переклад публіцистичних текстів з англійської на українську ускладнюється тим, що кожна мова має власну систему гендерних конотацій. Перекладач повинен не лише знайти лексичний відповідник, але й передати соціокультурне забарвлення, не порушивши інтенції тексту. У цьому процесі важливо враховувати рівень еквівалентності та адекватності перекладу, оскільки пряме відтворення маркованих одиниць може призвести до семантичного зміщення або втрати прагматичного ефекту.

Розглянемо кілька прикладів. У текстовому фрагменті *Our new leather production line is conducive to modern woman who wants to feel confident and radiant* [6] український переклад «Наша нова лінія продуктів по догляду за шкірою ідеально підійде сучасній жінці, яка хоче почуватися впевненою та сяючою» [2] точно відтворює семантику гендерного маркування. Слова *modern woman, confident, radiant* мають фемінінну конотацію, що підсилює ідеалізацію

жіночого образу. Прикметник «сучасна» у перекладі також набуває гендерного значення - він позначає не лише часову характеристику, а й новий тип жінки, активної та самодостатньої.

Інший приклад – *Our grooming essentials provide a complete and easy-to-use skincare routine for the modern man* [11]. Переклад «Наші основні продукти для чоловічого догляду за собою надають повний і простий догляд шкіри для сучасного чоловіка» (переклад наш – А. С.) демонструє використання перекладацької генералізації: фраза *easy-to-use* («простий у використанні») передана як «простий», що зберігає смислову і стилістичну рівновагу. Однак у глибинній семантиці ця лексема підтримує стереотип, що чоловіки потребують спрощених продуктів, бо не звикли до косметичних процедур.

У прикладі *Give your man the gift of smooth and youthful-looking skin with our men's grooming essentials* [7] («Подаруйте своєму чоловікові гладку і молоду шкіру з нашими основними продуктами для чоловічого догляду» [2]) відбувається зміщення адресата: реклама спрямована до жінки, а не до чоловіка. Це демонструє гендерну маніпуляцію – через фемінну аудиторію формується споживчий попит у чоловічому сегменті. Такий прийом в англійській рекламі відповідає культурному патерну, де жінка сприймається як основний покупець, відповідальний за добробут сім'ї.

З погляду перекладознавства, для відтворення гендерно маркованої лексики застосовуються різні трансформації – лексико-семантична заміна, генералізація, конкретизація, модуляція, опущення. Найчастіше вони використовуються для збереження прагматичної функції тексту, його експресивності та емоційного впливу. Проте надмірне дослівне відтворення може призвести до неадекватності, оскільки англійський дискурс містить культурні алюзії, не завжди притаманні українській традиції.

Проблема адекватності у перекладі гендерно маркованої лексики полягає в необхідності балансу між формальною точністю та прагматичною релевантністю. Перекладач має враховувати контекст вживання: наприклад, лексеми *bossy*, *assertive*, *ambitious* можуть мати позитивну оцінку щодо чоловіків і негативну – щодо жінок [8]. У таких випадках буквальний переклад спотворює сенс, і перекладач застосовує компенсаторні засоби – зміну синтаксичної структури, добір нейтрального або контекстуально зумовленого еквівалента.

Культурно-національні чинники відіграють значну роль у сприйнятті гендерної лексики. В українській традиції фразеологізми та образи, що характеризують жінку як «берегиню», «господиню», «красуню», підкреслюють її турботливість та емоційність, тоді як чоловік асоціюється з «силою», «захисником», «годувальником». Англійська публіцистика натомість часто прагне руйнувати подібні межі, репрезентуючи образ *strong woman* або *sensitive man*. Тому переклад таких одиниць вимагає від перекладача не лише мовної, а й соціокультурної компетенції.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що відтворення гендерно маркованої лексики у публіцистичному перекладі є процесом реконцептуалізації

соціокультурного змісту. Перекладач постає посередником між двома культурними системами, де значення слова формується не лише його денотативним змістом, а й сукупністю стереотипів, що закріпилися в суспільстві.

Висновки. Отже, переклад публіцистичних текстів, насичених гендерно маркованими елементами, вимагає поєднання лінгвістичної точності та культурної адаптації. Ефективне відтворення таких одиниць забезпечується комплексним підходом – аналізом контексту, врахуванням прагматичних функцій і використанням трансформацій, що зберігають смислову, емоційну та культурну еквівалентність. У перспективі подальших досліджень важливим є вивчення тенденцій до нейтралізації гендерних маркерів у медіадискурсі та пошук нових стратегій перекладу, які сприятимуть формуванню інклюзивної мови в сучасній публіцистиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козанчук А. Гендерна нерівність у мові. Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2025. С. 148–153.
2. Космополітан Україна. URL: <https://www.cosmo.com.ua/>
3. Сінна Л. Ю. Особливості англо-українського перекладу гендерно маркованої реклами (на матеріалі реклами парфумів). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 2022. № 58. С. 313–316.
4. Adab B. The Translation of Advertising: A Set of Guidelines // In: Beeby A. (ed.) Investigating Translation. Amsterdam: John Benjamins, 2000. Ch. 21. P. 225–237.
5. Cameron D. The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages? Oxford: Oxford University Press, 2007. 196 p.
6. Cosmopolitan: <https://www.cosmopolitan.com/>
7. Eckert P., McConnell-Ginet S. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. Annual Review of Anthropology. London, 1992. Vol. 21. P. 461–490.
8. Eckert P., McConnell-Ginet S. Language and Gender. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 325 p.
9. Gill R. Empowerment/Sexism: Figuring Female Sexual Agency in Contemporary Advertising. Feminism and Psychology., 2008. Vol. 18, No. 1. P. 35–60.
10. Mens' Health. URL: <https://www.menshealth.com/>

Полуботок Андрій

Науковий керівник – доц. Довбуш Ольга

НОВОМОВА ЯК СИСТЕМА КОГНІТИВНОГО ОБМЕЖЕННЯ ЧЕРЕЗ РАДИКАЛЬНЕ СКОРОЧЕННЯ ЛЕКСИКОНУ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ДЖОРДЖА ОРВЕЛЛА «1984»)

Роман Джорджа Орвелла «1984» показує, наскільки глибоко тоталітарна влада може проникати у свідомість людини, коли контролює не лише дії, а й мову. Через концепцію новомови (newspeak) письменник моделює ситуацію, у якій мова втрачає свою природну функцію комунікації і перетворюється на засіб ідеологічного впливу. Новомова створюється штучно, і її головне завдання — не спростити спілкування, а звузити межі мислення громадян. Якщо природні мови еволюціонують і збагачуються, то новомова, навпаки, цілеспрямовано скорочується з кожним новим виданням словника. Один із її розробників, Сайм, відверто визнає: «Ми знищуємо слова – десятками, сотнями щодня. Ми обрізаємо мову до кісток» [9, с. 45]. Ця програма лінгвістичного редуccionізму має виразну політичну мету: зробити

альтернативне мислення неможливим, оскільки для нього просто не залишиться мовних засобів.

Метою цієї статті є встановлення ролі новомови як інструменту мовної маніпуляції та ідеологічного контролю у романі Джорджа Орвелла «1984». Дослідження спрямоване на виявлення механізмів, за допомогою яких лінгвістичне спрощення перетворюється на засіб формування підконтрольної свідомості. У роботі розглядаються структурні особливості новомови, її когнітивні наслідки та зв'язок із феноменом «подвійного мислення», а також зіставлення орвеллівської моделі з реальними мовними практиками тоталітарних режимів XX століття.

Скорочення лексики в новомові відбувається за кількома принципами, що поступово спотворюють мовну картину світу. По-перше, усунення синонімів і антонімів – залишається лише одне слово для позначення поняття. Наприклад, термін «думкозло» (thoughtcrime) охоплює всі форми інакомислення, від сумніву до відкритого бунту, позбавляючи можливості диференціювати ступені опору [9, с. 112]. По-друге, знищення граматичної складності – іменники та дієслова часто збігаються за формою, прикметники утворюються за жорстким шаблоном, що виключає творчі комбінації та нюансування. По-третє, семантична редукція – слово «вільний» зберігається лише в побутовому значенні («цей стіл вільний від пилу»), але повністю вилучається з політичного та філософського контексту [4, с. 56]. Таким чином, саме поняття політичної свободи стає немислимим не через заборону, а через відсутність лінгвістичного інструментарію для його концептуалізації.

Орвелл спирається на принцип лінгвістичної відносності Сепіра–Ворфа, який у романі втілюється на художньому рівні. Якщо мова визначає межі мислення, то контроль над мовою означає контроль над самою здатністю думати [7, с. 1456]. Вінстон Сміт інтуїтивно розуміє цю небезпеку: «Доки ви не опануєте мову, ви не зможете мислити» [8]. Дослідниця К. О. Биковська зазначає, що така мовна редукція перетворює мислення на бінарне – позбавлене відтінків і цілком підконтрольне ідеологічним шаблонам [4, с. 62]. Людина, яка знає лише новомову, просто не здатна сформулювати крамольну думку – не через страх, а через відсутність слів для її вираження.

Цей мовний експеримент призводить до появи феномена «подвійного мислення» (doublethink) – здатності щиро вірити у дві суперечливі ідеї одночасно. Гасло «Війна – це мир» перестає сприйматися як парадокс, бо в новомові ці поняття більше не мають чітких меж [3, с. 49]. Коли Партія стверджує, що Океанія завжди воювала з Євразією, громадяни приймають це без сумнівів, навіть якщо вчора ситуація була протилежною. Мовна пам'ять систематично стирається: старі слова зникають разом із можливістю зафіксувати брехню. Таким чином, новомова не просто обмежує мислення – вона робить неможливим виявлення брехні, бо саме поняття істини стає відносним і підконтрольним Партії.

Як підкреслює Д. О. Александров, мова тоталітаризму у романі Орвелла є засобом деформації реальності та придушення інакомислення [1, с. 411]. Основна функція новомови полягає в забезпеченні абсолютної влади Партії над свідомістю. Під час допитів О'Браєн відверто формулює сутність ідеології: «Влада – це не засіб, це мета. (...) Ми – жерці влади. Бог – це влада» [9, с. 256]. Новомова забезпечує цю мету, адже в її межах брехня перетворюється на «правду» автоматично: істинним є лише те, що проголошує Партія. Якщо завтра вона скаже, що $2 \times 2 = 5$, суперечити буде просто неможливо – адже навіть математична термінологія підпорядкована політичному редагуванню [6, с. 27].

Орвелл моделює свій лінгвістичний експеримент, спираючись на реальні зразки ідеологічних мов. Дослідники вказують на зв'язок новомови із радянською «дерев'яною мовою», описаною Леонідом Геллером, та з риторикою нацистської пропаганди [2, с. 312; 12, с. 102]. У цьому сенсі новомова – не фантазія, а доведена до меж логічна форма будь-якої мови, що прагне монополії на істину. Завдяки цьому роман набуває пророчого звучання: Орвелл не вигадує майбутнє, а показує, до чого призводить ідеологічне спотворення мови, вже помітне у XX столітті [10, с. 15].

Таким чином, новомова у романі «1984» є потужним механізмом мовної маніпуляції, що реалізується через систематичне скорочення лексикону, усунення багатозначності та синонімії. Його когнітивні наслідки призводять до обмеження мислення, підтримки подвійного мислення та забезпечення тотального ідеологічного контролю. Новомова не просто інструмент комунікації – це зброя, що формує реальність на когнітивному рівні, роблячи опір системі не лише небезпечним, а й буквально неможливим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Д. О. Мова тоталітаризму в романі Дж. Оруелла «1984». Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство : Міжвуз. зб. наук. ст. 2011. Вип. XXIV, ч. 2. С. 411–416.
2. Арендт Х. Джерела тоталітаризму : спільний видавничий проект телеканалу «1+1» та видавництва «Дух і літера» / Ханна Арендт ; [пер. з англ.: В. Верлока, Д. Горчаков]. 2-ге вид. Київ : Дух і літера, 2005. 584 с.
3. Баран Г. Утопія і антиутопія як жанри. Слово і час. 1997. № 7. С. 47–52.
4. Биковська К. О. Осмислення концепту свобода в романах Олдоса Гакслі «Прекрасний новий світ» та Джорджа Оруела «1984» : Шкільне бібліотекознавство. Кривий Ріг, 2019. 82 с.
5. Борецький М. Антиутопія Дж. Орвелла «1984» як узагальнена картина радянського тоталітаризму (матеріали до уроку-лекції). Відродження. Український міжетнічний науково-педагогічний журнал. 1996. № 1. С. 25–28.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
7. Гладій У. «1984» – як жити у світі, де Великий Брат стежить за тобою завжди. Readmodo. Липень. 2022. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.readmodo.com/1984/>.
8. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г. М., Гринчак Н. І. Історія зарубіжної літератури XX століття : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2011. 488 с.
9. Євченко О. В. Драма-антиутопія. Генезис. Поетика : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ : б. в., 2002. 20 с.
10. Жаданов Ю. Художня модель хронотопу в антиутопічному жанрі другої половини XX століття. Питання літературознавства. 2014. № 89. С. 97–106.

METHODS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' LEXICAL SKILLS

Introduction Building pupils' lexical skills at the primary school level is a key element of language learning because vocabulary forms are the basis for both understanding and expressing meaning. Lexical competence is a key component of language proficiency. From the very beginning, when children's language systems are still in the process of formation, it is crucial to create learning environments that provide vocabulary acquisition in natural, engaging, and age-appropriate ways. With the development of new technologies, teachers are expected to implement innovative strategies to improve vocabulary growth. Traditional methods of vocabulary teaching, such as memorization and isolated word lists, are not effective. Instead, modern pedagogical approaches emphasize interaction, contextual learning, and the integration of games and digital tools. This paper explores effective methods for developing lexical skills of learners, emphasizing the recent pedagogical research and practical classroom strategies.

The aim of this article is to investigate effective techniques for developing lexical skills in primary school pupils.

Keywords: *lexical skills, vocabulary acquisition, primary education, didactic games, interactive learning, contextual learning, digital tools, Total Physical Response, gamification, language development.*

Main part Vocabulary knowledge is essential and influences reading skills. Pupils who understand more words are able to understand the meaning of texts, inner ideas, and make connections between what they read and what they already know better. When pupils learn new vocabulary, they are more capable of following instructions, asking questions, and participating in classroom discussions.

Lexical skills also play a significant role in oral communication. The ability to name objects, describe actions, and express feelings allows children to engage in conversations, collaborate with peers, and build social relationships. According to Turchaninov, children with strong lexical competence tend to be more confident in using the language, which increases their desire to participate in classroom activities and practice speaking [1, p. 463].

Vocabulary learning is considered more effective when it is supported by a variety of visual aids that help young learners better perceive and retain new words. As noted by Pidhurska and Zahrebelna, using tools such as flashcards, real objects, illustrations, and simple schemes can significantly strengthen children's understanding of new vocabulary. When learners see a picture or a real item that represents the word, they can more easily connect its meaning with the object itself, which improves memorisation. Teachers may introduce items like toys, classroom objects, or other realia to make the learning process more concrete and engaging. Visual materials can also be combined with verbal explanation or repetition, allowing pupils to process information through several

channels at once. In this way, visual-based activities help maintain attention, support active involvement, and create stronger associations that make vocabulary learning more successful [2, p. 118].

Contextual learning is another essential principle. Vocabulary should not be taught in isolation but within meaningful contexts and situations. For example, teaching words related to food can be done through a pretend restaurant game, role-playing a trip to the supermarket, or using themed storybooks. In these contexts, pupils understand how and when to use new words, which promotes deeper learning [3, p. 45].

In addition, effective vocabulary teaching includes assessment and feedback. Teachers should observe how pupils use new words in context, offer gentle corrections when needed, and praise correct usage to encourage confidence. Formative assessments such as vocabulary games, quizzes, or drawing-and-labelling tasks can also help track progress and inform future instruction.

Role-play is a game-based approach that provides vocabulary acquisition. By acting out different scenarios, students can use new vocabulary in context, strengthening its meaning and practical application. This approach helps them understand the social and functional uses of the words, making them more likely to retain and use them correctly in real-life situations.

Gamification combines game elements, such as scoring, challenges, and rewards, into the learning process. These strategies not only make learning more engaging but also encourage students to pay attention to their progress. For example, in a vocabulary game where students earn points for correctly using new words in sentences, they become more motivated to actively engage with the material and improve their vocabulary. This structured play provides a clear framework for learning, making it easier for both students and teachers to track progress. Moreover, interactive games help to build collaborative skills. Many games, such as team-based word searches or group storytelling exercises, encourage students to work together. This not only improves their social skills but also exposes them to vocabulary in a collaborative context, where they can learn from each other. The social aspect of these games further enhances the learning experience by integrating peer interaction into the vocabulary acquisition process [4, p. 158].

Total Physical Response (TPR) is a key strategy in promoting vocabulary retention. TPR is an approach where teachers give commands that students respond to with physical actions. For example, if the teacher says, “Jump,” students physically jump, linking the action to the word. This direct connection between words and physical movements helps solidify vocabulary in the students’ minds because they are not just hearing the word, but also physically engaging with it.

For first-grade learners, TPR can be particularly effective because it taps into the natural energy and enthusiasm children have for physical play. It also supports their development by promoting coordination between language and motor skills. In a typical TPR exercise, students might be asked to “touch their head,” “clap their hands,” or “run to the door,” depending on the vocabulary

being taught. By incorporating vocabulary into such commands, students learn words in context, which makes it easier for them to recall and use these words later.

This approach also helps maintain students' attention and motivation, especially for young learners who might struggle with long periods of sedentary learning. By integrating action with vocabulary instruction, teachers can keep children engaged, making lessons more dynamic and enjoyable. Activities such as vocabulary charades, Simon says, or vocabulary scavenger hunts combine physical movement with language learning, making these words not only more memorable but also more fun to learn.

In today's educational landscape, the integration of digital tools and technology into the classroom has become a crucial component of effective language learning. As technology continues to develop, modern classrooms increasingly incorporate digital resources to support vocabulary development. These resources provide opportunities for personalized, adaptive, and engaging learning experiences, which can enhance vocabulary acquisition for young learners in ways that traditional methods may not.

One of the primary benefits of using digital tools in vocabulary instruction is the ability to personalize learning. Online games, educational apps, and multimedia presentations satisfy the individual needs and preferences of students. According to Tursunqulova, technology allows for the creation of tailored learning experiences, where students can progress at their own pace, revisit content when needed, and focus on areas where they may need more practice. For instance, adaptive learning platforms adjust the difficulty level based on a student's performance, ensuring that learners are always challenged but not overwhelmed. This individualized approach helps students learn vocabulary through repetition and gradual progression, making it easier for students to retain new words [5, p. 36].

Contextual learning and thematic instruction also help students develop a deeper understanding of word meanings. Rather than simply memorizing definitions, students can explore words through context clues, sentence construction, and group discussions. This approach not only aids comprehension but also enhances students' ability to use vocabulary flexibly in different situations. For instance, the word "run" can have multiple meanings (e.g., "to move quickly," "to manage," or "to operate"), and teaching this word within different thematic contexts allows students to grasp its various uses more thoroughly [6, p. 906].

In addition, vocabulary learning can stimulate critical thinking when embedded in grammar study. Zubenko demonstrates that students' critical thinking develops during lessons focused on the verb in the 7th grade. Through engaging with verb forms, meaning, usage, and contextual exercises, learners analyse linguistic patterns, compare structures, and reflect on usage choices - all of which deepen their cognitive involvement. This kind of meaningful linguistic engagement helps students not only memorise verbal forms, but also think more deeply about how words function and connect grammatically. Zubenko's methodology integrates analytical tasks, guided inquiry, and contextual

dialogue, fostering both vocabulary mastery and higher-order thinking [7, p. 7].Начало формыКонец формы

Conclusion Developing lexical skills in primary school pupils requires a combination of engaging, interactive, and student-centered approaches. Games, physical activities, digital tools, and contextual learning all contribute to a rich vocabulary learning environment. By implementing these methods, teachers can help young learners build a strong lexical foundation that supports their overall language development and academic success.

REFERENCES

1. Turchaninov R. Developing lexical competence of primary school students through sports games in English language classes. *International Scientific Journal "Grail of Science"* № 12-13. 2022. P. 463-466.
2. Pidhurska, V. Yu., & Zahrebelna, O. O. The use of visual aids in Ukrainian language and literary reading lessons in primary school. *Mastery of Communication in Art and Professional Education*. 2020. P. 217-219.
3. Heald J. B., Langyel M., Wolpert D. M. Contextual inference in learning and memory. *Trends in Cognitive Science*. 2023. P. 43-64.
4. Cancino M., Castillo G. Gamification: How does it impact L2 vocabulary learning and engagement? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2021. P. 156-170.
5. Tursunqulova M. Technologies for developing linguistic competencies through didactic games in primary school. *International Pedagogics*. 2024. P. 34-37.
6. Kholodniak O. The role of contextual clues in enchancing vocabulary acquisition in ESL learners. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*. Vol. 8.2, No. 1. 2024. P. 905–920.
7. Zubenko T. V. Development of Critical Thinking of Students during the Study of the Verb in Grade 7. Master's thesis. Kryvyi Rih, 2024. P. 85.

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Стрияк Олена

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ТА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ

У сучасному суспільстві цифрові технології посідають центральне місце у житті підлітків, визначаючи особливості їхньої комунікації, навчання та самовираження. Соціальні мережі, онлайн-ігри та інші цифрові платформи формують нові способи взаємодії та доступу до інформації, розширюючи можливості соціалізації та розвитку особистості.

Підлітки перебувають на критичному етапі формування ідентичності та соціальних навичок, що робить їх особливо вразливими до негативного впливу цифрового середовища. Постійне перебування у віртуальному просторі може спричиняти порушення комунікативних навичок, недостатній сон, зниження пізнавальної мотивації, психологічний стрес, а також прояви депресивних станів і соціальної ізоляції. Вплив цифрових технологій на психоемоційний стан підлітків є системним і глибоким, перевищуючи ефекти традиційних технічних засобів, що підкреслює необхідність комплексного наукового аналізу цього феномену.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається посиленою інтеграцією цифрового середовища у процеси соціалізації та повсякденного життя підлітків, що безпосередньо впливає на розвиток особистості та реалізацію її потреб. Вивчення психоемоційного стану підлітків у контексті цифрових технологій дозволяє не лише виявити потенційні ризики, але й обґрунтувати ефективні стратегії підтримки їхнього психологічного благополуччя. Таким чином, науковий аналіз цього питання сприяє формуванню безпечного цифрового середовища та забезпеченню гармонійного розвитку сучасної молоді.

Мета статті: проаналізувати та обґрунтувати вплив цифрових технологій на соціалізацію та психоемоційний стан підлітків.

У психологічній науці значну увагу приділяють вивченню впливу соціальних мереж на психоемоційний стан та соціалізацію підлітків. Так, українські дослідники Ю. Асєєва, Л. Березовська, Є. Гіденко, І. Гоян, Н. Малєєва, Ю. Якущенко та інші розглядали різні аспекти цієї проблематики, зокрема психологічне благополуччя, самооцінку та комунікативні компетенції молоді. Зокрема, Ю. Асєєва акцентує увагу на проблемі кіберкомунікативної залежності підлітків від соціальних мереж, наголошуючи на необхідності розробки механізмів запобігання інтернет- і кіберзалежностям [1]. Л. Березовська вказує на зв'язок надмірного

перебування в мережі зі зниженням задоволеності життям, самооцінки та комунікативних навичок [2], а Є. Гіденко аналізує кібербулінг, його форми, наслідки та шляхи протидії [4]. І. Гоян і Т. Данилова досліджують взаємозв'язок між використанням соціальних мереж та психологічним функціонуванням, вказуючи, що вплив залежить від мотивації, стилю комунікації, емоційного стану та особистісних чинників [5].

Вітчизняні та зарубіжні дослідження також підкреслюють двоякий вплив цифрових платформ на соціалізацію та психоемоційний стан підлітків. Так, Н. Литвин і О. Кириченко зазначають, що соціальні мережі можуть сприяти розвитку письмових комунікаційних умінь, водночас створюючи ризики для формування реальних навичок взаємодії [6]. Зарубіжні вчені, зокрема Ш. Теркл і Д. Бойд, підтверджують, що активне користування соціальними мережами може як підтримувати соціальну інтеграцію, так і провокувати психологічні проблеми, такі як стрес, зниження самооцінки та залежність від цифрового середовища [9].

На думку дослідників, у віртуальному світі спілкування створює особливий простір, віртуальну реальність зі своїми власними правилами та законами. Тут задовольняються основні потреби підлітків у спілкуванні та моральній підтримці. Соціальні мережі представляють різні соціальні шари та вікові групи і є платформами для різних видів соціальної активності, включно з політичною, фінансовою, економічною, освітньою та культурною [7].

А. Данилов підкреслює, що процес соціалізації особистості в умовах цифрового середовища доцільно розглядати у двох площинах. По-перше, це соціалізація у віртуальному просторі, коли індивід засвоює цінності, норми та моделі поведінки, що функціонують у мережевих спільнотах, а її показниками виступають рівень інформаційної грамотності, володіння правилами та навичками онлайн-взаємодії. По-друге, Інтернет опосередковує соціалізацію в реальному середовищі, стаючи не лише чинником вторинної соціалізації, а й конкуруючи з традиційними соціальними інститутами, що забезпечують первинну соціалізацію. Це зумовлено швидкими змінами сучасного життя та кризою традиційних інститутів, унаслідок чого цифрові технології часто виконують провідну роль у формуванні особистості [5].

Сучасні дослідження цифрових технологій як важливого агента соціалізації вказують на ризик формування кризових явищ у процесі онлайн-взаємодії. До них належать розвиток залежностей, компульсивна (нав'язлива) поведінка у віртуальному середовищі, а також занурення у власні внутрішні переживання, що знижує потребу у пізнанні й активному освоєнні навколишнього світу. Значний негативний вплив можуть мати онлайн-ігри з насильницькими елементами, які стимулюють підвищення рівня агресії у підлітків та молоді в реальному житті. Крім того, цифрове середовище здатне сприяти засвоєнню асоціальних і протиправних установок, що згодом відображаються у повсякденній поведінці.

Основна загроза соціальних мереж для підлітків полягає у тому, що віртуальна комунікація поступово починає домінувати над реальними формами взаємодії. Простота обміну

повідомленнями в онлайн-середовищі створює ілюзію легкості спілкування: достатньо написати текст, надіслати його та отримати відповідь. У результаті підлітки поступово втрачають потребу у безпосередньому контакті, що призводить до зниження комунікативних навичок та формування залежності від цифрового простору, часто непомітної як для них самих, так і для їхніх батьків.

Л. Березовська у своїй розвідці розглядала вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя особистості. За допомогою дослідження встановлено, що особи, які проводять у соціальних мережах не значний час, більш благополучні психологічно. Також були виявлені зв'язки між тривалістю перебування в соціальних мережах, рівнем психологічного благополуччя, задоволеністю життям, емоційними бар'єрами у спілкуванні, самооцінкою та комунікативними здібностями [2].

На думку О. Лазаренко та Т. Веретенко, хоча нові технології відкривають можливості для покращення когнітивного та інтелектуального розвитку молодих людей, вони також несуть ризики і можуть погіршити їхній психосоціальний стан. Вони створюють умови для формування інтернетзалежності та інших проблем [8, с. 26]. Основні аспекти цього впливу згруповані на рис. 1.



Рис. 1. Основні аспекти впливу на психологічний стан та самооцінку

Науковиця Н. Гнасевиц акцентує увагу на проблемі відходу підлітків і молоді від реального життя у віртуальний простір соціальних мереж, що зумовлює труднощі у встановленні безпосередніх контактів з людьми. Надмірне використання цифрових платформ як основного засобу комунікації негативно відображається на міжособистісних взаєминах: користувачі стають більш замкненими, втрачають соціальні зв'язки та друзів, демонструють дратівливість під час живого спілкування, а також поступово втрачають навички вербальної й невербальної взаємодії та нехтують власними обов'язками. Таке зловживання може призвести не лише до часткової десоціалізації, але й до деструктивних змін у психіці та поведінкових реакціях особистості [9, с. 17].

Дослідниця також відзначає низку ризиків, пов'язаних із перебуванням підлітків у соціальних мережах: відкритий доступ до персональних даних користувачів, поширення

недостовірної інформації, значні часові витрати, формування залежності, негативний вплив на здоров'я та доступність контенту деструктивного характеру.

Цифрові технології виступають не лише як інструмент для комунікації, а й як вагоме соціокультурне явище, що справляє багатогранний вплив на сучасну молодь. Вони відкривають широкі можливості для налагодження контактів, обміну інформацією, саморозвитку та здобуття нових знань. З позитивного боку, соціальні мережі сприяють формуванню комунікативних умінь, активізують соціальну взаємодію та допомагають підтримувати інтереси й захоплення. Водночас надмірне та неконтрольоване користування ними може мати й негативні наслідки: ризик втрати особистої приватності, формування залежності, погіршення психічного здоров'я, зростання рівня тривожності та стресу. Саме тому для підлітків важливо усвідомлювати подвійний характер впливу соціальних мереж і використовувати їх переважно як ресурс для розвитку, самовираження та пізнання, а не як чинник порушення особистих меж чи залучення до деструктивних впливів [3; 6].

Нерідко, занурюючись у віртуальний простір, підлітки виявляються неспроможними протистояти його впливу. Відсутність сформованих психологічних механізмів захисту робить їхню психіку вразливою, що може проявлятися у нападах панічного страху, підвищеній тривожності, дратівливості, нав'язливих станах чи порушеннях сну, зокрема у вигляді нічних кошмарів. Тривала взаємодія з цифровими технологіями також спричиняє збої у режимі харчування, втрату відчуття часу та формування шкідливої звички до безсоння [10].

Сучасне суспільство стикається з важливим завданням – формування в Інтернет-просторі культурного та конкурентоспроможного сегмента, орієнтованого на молодіжну аудиторію та здатного протистояти малозмістовним і низькокультурним ресурсам. Одним із ключових напрямів є розвиток так званої «віртуальної етики», спрямованої на закріплення моральних норм і цінностей у цифровому середовищі. Це передбачає здійснення соціального контролю за поведінкою підлітків у мережі, моральну оцінку процесів віртуальної взаємодії, а також запровадження певних обмежень та регламентів, що сприятимуть безпечному та гармонійному функціонуванню мережевого суспільства. Важливим завданням у цьому контексті є розвиток «віртуальної етики», що має забезпечувати:

1. Закріплення моральних норм і цінностей у цифровому середовищі.
2. Здійснення соціального контролю за поведінкою користувачів.
3. Моральне оцінювання процесів онлайн-комунікації.
4. Установлення певних регламентів і обмежень у мережевому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеева Ю. О. Кіберкомунікативна залежність від соціальної мережі Instagram як проблема сучасної молоді. Габітус. 2020. № 14. С. 152–157.
2. Березовська Л. Вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя особистості. Вісник Національного університету оборони України. 2020. № 55(2). С. 28–36
3. Веретенко Т., Ярмоленко К. Соціально-педагогічна профілактика інтернет-залежності старшокласників. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. Вип. 19. Т. 1. С. 145–149.

4. Гіденко Є. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Юриспруденція. 2021. № 50. С. 26–29.
5. Гоян І., Данилова Т. Вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості: до постановки проблеми. Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія». 2021. Том 12, № 4. С. 118–124.
6. Кириченко О. В. Соціалізація підлітків у цифрову епоху: нові виклики для психології / О. В. Кириченко. Освіта і суспільство. 2020. № 5. С. 45–50.
7. Котлова Л. О., Долінчук І. О., Хоменко Н. В. Психологічні особливості користувачів соціальних мереж. Дніпровський науковий часопис публічного управління психології права. 2023. № 6. С. 101–106.
8. Лазаренко О. А., Веретенко, Т. Г. Формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі. Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук ХХІ століття. 2020. С. 26–34.
9. Литвин Н. М. Психологічний вплив соціальних мереж на розвиток підлітків: ризики та можливості. Психологія розвитку. 2021. № 4. С. 15–22.
10. Смілянець Т. Вплив соціальних мереж на психологічне здоров'я підлітків. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 8(36). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1667-1677](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1667-1677)

Олійник Ольга

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах інтенсивних соціальних змін та зростання академічного навантаження студенти все частіше стикаються з психологічним напруженням, що актуалізує необхідність аналізу їх мотиваційної сфери. Одним із вагомих факторів, що впливають на навчальну активність та цілеспрямованість, виступає тривожність, яка здатна як стимулювати досягнення, так і блокувати внутрішні ресурси особистості. Однак ступінь та характер цього впливу значною мірою зумовлюється різноманітними соціально-психологічними чинниками, тому обґрунтування останніх є важливим для розуміння механізмів регуляції поведінки, виявлення ризиків соціальної дезадаптації і розроблення ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки в освітньому процесі.

Аналіз психологічної літератури (І. Городняк [1], Н. Іванова [2], Є. Калюжна [5], С. Семчук [3], Н. Токар [4], Н. Шевченко [5] та ін.) показує, що тривожність може як активізувати, так і блокувати мотиваційні процеси, а її вплив визначає рівень залучення в освітній процес закладу вищої освіти, високої ініціативності та значної готовності до подолання труднощів у студентському середовищі. Проте соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів не розглядалися.

Мета статті – обґрунтування соціально-психологічних чинників впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів.

У динамічному освітньому просторі мотивація студентів виступає ключовою умовою їх успішності, професійного становлення та особистісного розвитку, однак її формування нерозривно пов'язане з емоційними станами, зокрема рівнем тривожності. Остання при цьому може виконувати як адаптивну функцію, спонукаючи до мобілізації ресурсів і досягнення

значущих цілей, так і деструктивну – знижуючи як навчальну активність, так і впевненість у власних можливостях та здатність особи до саморегуляції. Водночас характер впливу тривожності на мотиваційну сферу студента не є однозначним, оскільки він опосередковується низкою соціальних і психологічних умов, що визначають сприйняття студентом навчальних вимог. Тому обґрунтування соціально-психологічних чинників взаємозв'язку тривожності та мотивації дає змогу обґрунтувати ефективні стратегії підтримки студентської молоді.

Зазначимо, що тривожність суттєво впливає на мотиваційну сферу сучасних студентів, оскільки визначає здатність спрямовувати психічні ресурси на досягнення важливих навчальних цілей. За помірного рівня вона може виконувати стимулюючу функцію, підвищуючи відчуття відповідальності, зосередженість та прагнення до успішного результату. Проте надмірна тривожність призводить до зниження внутрішньої мотивації, а в такому стані студент втрачає віру у власні можливості, знижується почуття компетентності та цілеспрямованості, що формує негативне ставлення до навчання.

Охарактеризуємо низку соціально-психологічних чинників впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів.

Так, підтримка однокурсників, друзів і викладачів відіграє важливу роль у зниженні тривожності та формуванні позитивного ставлення до навчання, оскільки забезпечує емоційну стабільність і відчуття належності. Коли студент відчуває, що його приймають, вислуховують і готові допомогти, він сміливіше висловлює думки, ставить запитання та бере участь у навчальній діяльності. Як стверджує С. Семчук, «позитивна соціальна взаємодія сприяє зростанню у студентів впевненості у власних силах, що стимулює постановку реалістичних, але амбітних цілей. Внаслідок цього тривожність трансформується у конструктивне хвилювання, яке підштовхує до відповідальної поведінки» [3, с. 19]. Натомість відсутність підтримки або досвід соціальної ізоляції посилюють почуття невпевненості, викликають страх оцінювання та блокують пізнавальну ініціативу суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Високі очікування батьків, викладачів чи колективу також значною мірою впливають на мотиваційну сферу студентів, оскільки визначають їхнє відчуття відповідальності, успішності та самоцінності. Якщо очікування співвідносяться з можливостями студента, вони можуть стимулювати його до зусиль і досягнення високих результатів. Проте, за словами І. Городняк, «надмірний тиск з боку значущих інших формує страх помилки, що підвищує рівень тривожності і гальмує ініціативність. Така тривожність проявляється у перфекціонізмі, униканні складних завдань і залежності від зовнішнього схвалення» [1, с. 291]. Порівняння ж себе з іншими студентами формує відчуття конкуренції та породжує сумніви у власній компетентності й призводить до зниження самооцінки й втрати суб'єктної позиції у навчанні.

Психологічний клімат групи значною мірою визначає емоційний фон навчальної діяльності та безпосередньо впливає на рівень тривожності студентів. Якщо в академічній групі панує атмосфера відкритості, взаємної підтримки та довіри, студенти почуваються захищеними

і можуть вільно проявляти свою активність. Позитивний клімат знижує страх оцінювання, сприяє формуванню внутрішньої мотивації та розвитку пізнавального інтересу. В таких умовах, стверджують Н. Шевченко та Є. Калюжна, «помірна тривожність виконує мобілізаційну функцію, при цьому підтримуючи відповідальне ставлення до навчання. Натомість наявність значних конфліктів, напруженості та недовіри у групі формує хронічний стрес, який поступово виснажує мотиваційну систему суб'єкта» [5, с. 19]. Під час конфронтації студенти орієнтуються на самозахист, що блокує готовність до співпраці, а порушення емоційного комфорту призводить до деструктивного стилю спілкування.

Наявність наставника або куратора відіграє важливу роль у зниженні тривожності студентів, оскільки забезпечує індивідуальний супровід, підтримку та орієнтацію у складних ситуаціях. Наставник, на думку Н. Іванової, «допомагає студенту визначити сильні сторони, сформувані адекватні цілі та розвинути навички саморегуляції, що підвищує впевненість у власних можливостях» [2, с. 22]. Завдяки цьому тривожність знижується, оскільки студент відчуває, що має ресурс для подолання труднощів і не залишається наодинці з проблемами. Наставництво також формує мотивацію до саморозвитку, оскільки демонструє перспективність зусиль і створює відчуття значущості власних досягнень. Натомість відсутність підтримки з боку викладачів або куратора може викликати дезорієнтацію, невпевненість і страх помилок. Особливо негативний вплив має наявність конфліктів у студентському колективі, які підривають довіру їх учасників та знижують емоційну безпеку. У таких умовах студенти уникають активності та втрачають інтерес до навчання.

Сформовані комунікативні навички також значною мірою визначають якість соціальної взаємодії студента та впливають на здатність реалізовувати власні мотиви у навчальній діяльності. Розвинені навички спілкування допомагають ефективно виражати думки, ставити запитання, домовлятися та встановлювати конструктивні відносини з однолітками і викладачами. Це знижує тривожність, оскільки, як доводить Н. Токар, «студент почувається впевненим у соціальних ситуаціях і не боїться негативного оцінювання. Здатність до активного слухання, емпатії та аргументації сприяє формуванню авторитету, що підвищує мотивацію до участі в колективних формах навчання» [4, с. 152]. У такому середовищі мотивація стає внутрішньою, оскільки студент відчуває контроль над ситуацією та можливість впливати на результати. Натомість низький рівень комунікативної компетентності часто призводить до соціальної тривожності, яка ускладнює взаємодію, викликає страх публічних виступів або відповідей на заняттях. Студент із труднощами у спілкуванні може уникати групових проєктів, що позбавляє його можливостей для самореалізації.

Отже, соціально-психологічні чинники визначають характер впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів, оскільки саме соціальне оточення формує емоційний фон навчальної діяльності, відчуття підтримки та можливість самореалізації. Зокрема, позитивні взаємини з однокурсниками, друзями та викладачами знижують рівень тривожності,

підвищують впевненість в собі та стимулюють соціальну активність, тоді як соціальна ізоляція або брак підтримки посилюють страх помилок і знижують ініціативу; високі очікування та порівняння з іншими можуть створювати надмірний тиск, деформувати цілі та блокувати внутрішню мотивацію; сприятливий соціально-психологічний клімат, заснований на довірі та відкритості, допомагає зберігати емоційну стабільність, на відміну від конкуренції й конфронтації, що підсилюють тривожність; наявність наставника або куратора забезпечує орієнтацію та підтримку, тоді як конфлікти у колективі руйнують зацікавленість у навчанні; рівень розвитку комунікативних навичок визначає, чи зможе студент долати істотні труднощі, взаємодіяти з соціальним оточенням і реалізовувати власні мотиви, або ж підвищена тривожність стане бар'єром для саморозвитку. Саме якість соціально-психологічного довкілля визначає, чи трансформується тривожність у ресурс мотивації, чи стане вагомим чинником дезадаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду особистості. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2018. Т. 13, вип. 5. С. 290-294.
2. Іванова Н. Мотивація психологів до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2016. С. 21-24.
3. Семчук С. Вплив тривожності на становлення особистості. Соціальна педагогіка: теорія і практика. 2008. № 1. С. 18-22.
4. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації студентів в процесі професійної підготовки. Педагогіка і психологія. 2007. № 4. С. 151-154.
5. Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності: превентивна стратегія. Практична психологія та соціальна робота. 2017. № 7 (100). С. 17-22.

Сауляк Діана

Науковий керівник – доц. Чайковська Ганна

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ З ПРИРОДНИМИ МАТЕРІАЛАМИ

Сенсорний розвиток становить підґрунтя для формування пізнавальної діяльності дитини, зумовлюючи її інтелектуальну активність, здатність до навчання, комунікації та соціальної адаптації. Найбільш інтенсивне становлення сенсорних функцій відбувається у дошкільному віці, який вважається сенситивним періодом для засвоєння сенсорного досвіду, що безпосередньо впливає на розвиток мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери [1]. Сучасні тенденції дошкільної педагогіки акцентують увагу на необхідності використання інтерактивних форм діяльності, що активізують різні сенсорні канали. З-поміж них особливу цінність мають природні матеріали, які, завдяки своїм текстурним, зоровим, нюховим і акустичним характеристикам, виступають багатфункціональним засобом сенсорного впливу на дитину [2; 5]. Разом з тим, актуалізується потреба у розробленні й упровадженні ефективних педагогічних методик, орієнтованих на системне й цілеспрямоване використання природних ресурсів у процесі сенсорного виховання дошкільників.

Проблема сенсорного розвитку дітей дошкільного віку посідає вагомe місце в теорії та практиці дошкільної педагогiки. Її дослідження охоплює як класичні підходи, так і сучасні інтерактивні моделі формування сенсорного досвіду. В. О. Сухомлинський одним із перших акцентував увагу на значущості чуттєвого пізнання як провідної основи інтелектуального та морального становлення дитини. Він вважав, що емоційно забарвлене сприймання навколишнього світу через органи чуття є передумовою розвитку мовлення, уяви, мислення та естетичних почуттів [1].

У сучасній педагогічній науці сенсорне виховання розглядається як цілісний процес розвитку сенсорної культури, що реалізується переважно через ігрову діяльність. Значна увага при цьому приділяється засвоєнню сенсорних еталонів – суспільно вироблених уявлень про основні властивості предметів. Ю. В. Малікова обґрунтовує ефективність дидактичної гри як інструмента організації сенсорного досвіду, зокрема у формуванні системи сенсорних еталонів у старшому дошкільному віці. Авторка підкреслює роль гри не лише як навчального засобу, а й як форми пізнавальної активності, що формує дослідницьке ставлення до об'єктів навколишнього світу [4].

О. Заговайло та В. Бутенко у своїх працях розглядають природні матеріали як поліфункціональний ресурс для сенсорного розвитку, який поєднує в собі пізнавальну, естетичну й практичну цінність. Науковці акцентують на тому, що взаємодія дітей з природними об'єктами стимулює багатоканальне сприймання, сприяє збагаченню словника, розвитку моторики, узгодженості рухів і мисленнєвої діяльності [2].

М. Кравченко аналізує особливості формування сенсорних еталонів у дітей раннього віку, зосереджуючи увагу на доцільності використання дидактичних ігор як засобу послідовного ознайомлення з кольором, формою, розміром, текстурою предметів. Авторка зазначає, що сенсорні еталони засвоюються ефективніше в умовах практичної діяльності, яка враховує вікові й індивідуальні особливості дитини [3].

Практичний вимір сенсорного розвитку представлений у дослідженнях Г. Молодецької, яка розглядає ігри з природним матеріалом як ефективний інструмент сенсорного виховання дітей третього року життя. Авторка доводить, що природне середовище активізує інтерес до пізнання, сприяє розвитку емоційної чутливості, зорово-тактильної координації, формує первинні уявлення про навколишній світ [5].

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що проблема сенсорного розвитку є комплексною і потребує інтеграції теоретичних знань із практичними рішеннями. Особливої уваги заслуговує потенціал природних матеріалів як засобу організації сенсорного середовища та активного пізнання дітьми дошкільного віку.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов ефективного сенсорного розвитку дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності з природними матеріалами.

Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку є багатокомпонентним психолого-педагогічним процесом, який передбачає цілеспрямоване формування та вдосконалення таких сенсорних процесів, як відчуття, сприйняття та уявлення. Ці процеси є необхідною передумовою формування розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації, що в майбутньому забезпечують успішність пізнавальної діяльності дитини, розвиток її мовлення, мислення та емоційної сфери.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, сенсорний розвиток розглядається як один із ключових напрямів загального розвитку дитини, що має реалізовуватись у тісному взаємозв'язку з іншими сферами життєдіяльності (пізнавальною, мовленнєвою, емоційно-ціннісною, креативною тощо) [1, с. 26]. Відомий педагог В. О. Сухомлинський зазначав, що саме чуттєве пізнання є першоосновою становлення особистості, адже спирається на безпосереднє спостереження дитиною явищ та предметів довкілля, формуючи міцні зв'язки між емоцією, уявленням і мисленням.

Особливості сенсорного розвитку дітей дошкільного віку зумовлені, насамперед, анатомо-фізіологічними чинниками, зокрема дозріванням кори головного мозку та активізацією роботи сенсорних аналізаторів – зорового, слухового, тактильного, смакового й нюхового. Саме в дошкільному віці виникають сприятливі умови для засвоєння дитиною сенсорних еталонів – суспільно вироблених зразків сприйняття форми, кольору, величини, текстури, звуку тощо.

Наукові дослідження [2] підкреслюють, що ефективне засвоєння сенсорних еталонів можливе лише за умови систематичної та педагогічно доцільної організації сенсорної діяльності дитини. Одним з найефективніших засобів такого впливу визнано дидактичні ігри, побудовані на дії з природними матеріалами. Природні об'єкти – шишки, камінці, жолуді, листя, пісок, вода – завдяки своїй текстурній, кольоровій та формовій різноманітності виступають універсальним сенсорним стимулом, що викликає у дитини інтерес, мотивує до дій, збагачує уявлення та сприяє комплексному розвитку сенсорики [2; 5].

З метою оптимізації сенсорного виховання в освітньому процесі було розроблено та теоретично обґрунтовано низку педагогічних умов, які сприяють ефективному сенсорному розвитку дошкільників через ігри з природними матеріалами:

- цілеспрямоване включення природних матеріалів у сенсорні ігри. Ігрова діяльність із природними об'єктами дозволяє створити насичене сенсорне середовище, в якому дитина може активно діяти, пізнавати властивості предметів у грі, порівнювати, сортувати, зіставляти тощо. Завдяки цьому діти отримують «живий» досвід, який унаочнює властивості об'єктів та робить пізнання осмисленим;

- формування сенсорних еталонів у процесі ігрової діяльності. Дидактична гра дозволяє дитині не лише «торкнутися» до еталонів, а й закріпити їх шляхом повторного порівняння та обстеження об'єктів [4]. Послідовне ознайомлення з основними властивостями (формою,

кольором, величиною тощо) підвищує усвідомленість сприйняття та формує первинні узагальнення;

- індивідуалізація підходу до дітей із урахуванням типів сенсорного сприйняття. Результати психолого-педагогічних досліджень підтверджують, що діти мають різну домінантність сенсорних каналів: візуали, аудіали, кінестетики. Врахування цих особливостей при доборі методів навчання дозволяє краще адаптувати зміст сенсорної діяльності до індивідуальних потреб кожного дошкільника;

- створення сенсорно насиченого розвивального середовища. Важливу роль у сенсорному розвитку відіграє середовище, в якому відбувається пізнання. Наповнення простору дитячого садка природними матеріалами різної фактури, кольору та форми стимулює багатоканальне сприйняття, що сприяє утворенню стійких сенсорних уявлень;

- педагогічний супровід сенсорної діяльності дітей. Ефективне сенсорне виховання передбачає активну участь педагога: організацію ігрової ситуації, підтримку пізнавальної активності дитини, корекцію сприйняття, надання вербальних опор. Такий супровід забезпечує продуктивне засвоєння знань і поступовий перехід від дії з предметом до його осмислення [4].

У практичному аспекті реалізація визначених педагогічних умов відбувалася під час педагогічного експерименту, проведеного на базі Тернопільського закладу дошкільної освіти №26 Тернопільської міської ради. На формувальному етапі діти експериментальної групи систематично залучалися до спеціально організованих ігор з природними матеріалами, які передбачали обстеження, порівняння, класифікацію предметів за сенсорними ознаками — кольором, формою, величиною, текстурою тощо. У ході реалізації розробленої методики спостерігалось суттєве підвищення рівня сенсорного розвитку дошкільників: діти значно покращили вміння аналізувати, зіставляти, диференціювати властивості об'єктів та засвоїли сенсорні еталони – узагальнені уявлення про основні якості предметів. Це свідчить про ефективність застосування природного матеріалу як засобу сенсорного виховання та підтверджує результативність створених педагогічних умов.

У контрольній групі значних змін у показниках сенсорного розвитку не відбулося, що підтверджує ефективність використаної методики та доцільність упровадження педагогічних умов, які забезпечують системний і комплексний підхід до сенсорного виховання.

Крім безпосереднього впливу на сенсорний розвиток, організація ігрової діяльності з природними матеріалами позитивно позначилася на розвитку дрібної моторики, мовленнєвих умінь, креативного мислення та емоційної сфери дітей. Це засвідчує, що використання природного матеріалу як засобу сенсорного виховання сприяє всебічному розвитку дитини і може розглядатися як ефективний інструмент у педагогічній практиці закладів дошкільної освіти.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку комплексних програм сенсорного розвитку з урахуванням інтеграції природних матеріалів у різні види діяльності

дошкільників. Важливим є вивчення впливу таких ігор на емоційно-соціальний розвиток дитини та вивчення довгострокових результатів застосування подібних методик у різних регіонах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богніч, та ін. ; наук. кер. А. М. Богуш. Київ: Видавництво «Світлич», 2012. 26 с.
2. Заговайло О., Бутенко В. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку в процесі ігор із природним матеріалом. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a48adb9f-20de-434d-a772-620f4bcbdaac/content#page=107>
3. Кравченко М. Специфіка формування сенсорних еталонів у дітей раннього віку засобами дидактичних ігор. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kravchenko.pdf>.
4. Малікова Ю. В. Дидактична гра як засіб засвоєння старшими дошкільниками системи сенсорних еталонів. Дні науки. 2017. Т. 5. С. 43–45.
5. Молодецька Г. І. Сенсорний розвиток дітей 3-го року життя в іграх з природними матеріалами. Педагогічний альманах : зб. наук. праць. Сучасна освіта : теорія, методика і практика. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 126–132.

Білик Олег

Науковий керівник – проф. Радчук Галина

МЕХАНІЗМИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стратегія гуманізації освіти, що ґрунтується на засадах вільного та цілісного розвитку особистості, повинна впроваджуватися педагогом як центральною фігурою освітніх перетворень. Це пояснює загострену увагу сучасної науки до проблеми ціннісного-цільового стрижня розвитку педагога – його аксіогенезу. Сутність аксіогенезу педагога полягає у принциповій необхідності осмислення екзистенційних характеристик професійної діяльності, інтерналізації універсальних гуманістичних цінностей та виникнення мотиваційної готовності будувати освітній процес згідно з ними. Першочергово проблема відповідності цінностей професії та особистісних пріоритетів актуалізується під час навчання у закладі вищої освіти. Тому у процесі професійної підготовки майбутнього педагога важливо створити умови для його професійного аксіогенезу.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічних джерел, різні аспекти проблеми аксіогенезу висвітлено у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Г.Балла, І.Беха, М.Боришевського, А.Ленгле, З.Карпенко, О.Колісника, С.Максименка, А.Маслоу, О.Музики, Г.Радчук, К.Роджерса, В.Франкла, Т.Яценко та ін.).

Відзначаючи плідність розглянутих досліджень, доцільно визнати, що недостатньо вивчені психологічні механізми аксіогенезу майбутніх педагогів. Інтегральне наукове дослідження проблеми аксіогенезу майбутніх педагогів вимагає теоретичного обґрунтування дієвих психологічних механізмів, які зумовлюють поступальний характер окресленого процесу.

Мета статті – теоретично проаналізувати психологічні механізми аксіогенезу майбутніх педагогів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Здійснений аналіз сучасних досліджень розвитку ціннісних систем студентів – майбутніх педагогів засвідчив, що більшість підходів до визначення психологічних механізмів аксіогенезу ґрунтуються на розумінні їх як компонента розвитку ціннісних орієнтацій особистості. Учені підкреслюють, що характеристика психологічних механізмів може ґрунтуватися, передусім, на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи.

На думку О.Колісника, ідентифікація є базовим механізмом соціалізації індивіда, який задовольняє крім потреби безпеки ще і важливу потребу афіляції (приєднання, спілкування, розуміння, любові) [2]. Згідно з позицією О.Колісника, ідентифікація, будучи реалізатором принципово нової мети як нового ідеального смислу та, одночасно, базовим психічним механізмом саморозвитку, може проявлятися в інших психічних механізмах, якими є інтеріоризація, проекція, антиципація, рефлексія, децентрація, емпатія, інтроекція, самотрансценденція [2].

Багато науковців вважають одним з провідних механізмів ціннісно-смиислового розвитку особистості вважають індивідуалізацію, яка характеризується як процес вироблення автономної системи цінностей. Суттєвою її ознакою є те, що у кожної особистості формується її унікальний спосіб життя і власний внутрішній світ. Як зауважують ці автори, рушійною силою механізму індивідуалізації є постійне становлення (Г. Олпорт); внутрішнє зростання (К. Роджерс); реалізація сенсу життя (В. Франкл); самоактуалізація (А. Маслоу) [4, 5].

Основними операційними чинниками особистісного зростання майбутнього фахівця є механізм інтеріоризації. Усі сфери мотивації і цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості. У працях багатьох авторів відзначається, що інтеріоризація суспільно значущих цінностей проходить через засвоєння соціальних нормативів, як у вербальному, так і у поведінковому плані [3]. При цьому інтеріоризація цінностей – це осмислений процес, що передбачає наявність в особистості здатності виокремлювати з безлічі явищ ті, які мають для неї певну цінність, а потім перетворити їх у внутрішню структуру залежно від умов існування, цілей життя, можливостей їхньої реалізації тощо. Така здатність може здійснитися лише при досить високому рівні особистісного розвитку, що включає певну ступінь сформованості вищих психічних функцій, свідомості і соціально-психологічної зрілості. З іншого боку, екстеріоризація виявляється можливою у результаті співвідношення елемента внутрішнього досвіду з формами зовнішньої активності [1,3].

Дослідники також виокремлюють інтерналізацію як один з найбільш складних механізмів прийняття і засвоєння цінностей особистості. Інтерналізація передбачає прийняття відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної діяльності [1]. Така точка зору співпадає з уявленнями А. Маслоу, за словами якого «щоразу, коли особистість бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується» [4]. Водночас дослідники проводять паралель з дією іншого механізму ціннісного розвитку – інтроекцією, яка є «символічною

інтерналізацією» (включення в себе індивіда або об'єкта). Інтроєкція, на думку К.Роджерса, – це тенденція привласнювати переконання, установки інших без критики, без спроб змінити їх і зробити своїми власними. Суб'єкт із звичкою до інтроєкції не розвивається, оскільки некритичне привласнення суперечливих або несумісних концепцій та цінностей веде до дезінтеграції особистості [1, 5].

Не менш важливе значення у становленні аксіосфери особистості студента має механізм персоніфікації. Потреба бути особистістю – це потреба індивіда в персоналізації, а прагнення бути не тільки особистістю, а бути самою собою – це процес персоніфікації [1]. З.Карпенко акцентує увагу на істотних відмінностях між цими процесами. Вона зазначає, що персоналізація вказує не на атрибутивні характеристики індивіда, тобто на те, чим він розпоряджається, володіє, в тому числі своїми інтелектуально-практичними вміннями, здібностями, устремліннями, – персоніфікація означає поле духовного зростання, творчості як свободи діяння [1].

Процес персоналізації є позиціонування людини себе, світу, іншим людям зі сильної сторони персони. Цей процес пов'язано з її прагненням бути авторитетною, референтною та призводить найчастіше до того, що людина прагне бути адекватною не сама собі, а заданій соціальній ролі. Відтак, основу персоналізації складає самоототожнення людини зі значущою для неї роллю.

Процес персоніфікації – бажання бути самою собою, призводить до збільшення зон актуалізації людини і до відмови від особистісних “фасадів”. Він допомагає людині уникнути повного самоототожнення себе з певною професійною роллю, а її ставлення до світу визначають внутрішні мотиви та буттєві цінності, в яких виявляється істинна сутність індивіда, його внутрішнє Я. Очевидно, переважання процесу персоналізації над процесом персоніфікації і виявляється переважно у прагненні людини до досягнення високого статусу, становища у суспільстві як основної мети всього життя та до вибудовування свого ставлення до оточення з цієї рольової позиції. А оскільки досягнення певного статусу, насамперед, пов'язано з професійною роллю, саме вона починає визначати ставлення людини до оточення, приводячи до серйозних професійних деформацій [3].

У контексті нашого дослідження механізм персоніфікації пов'язаний з усвідомленням майбутніми фахівцями своєї професійної ідентичності та аутентичності, уточненням та конкретизацією професійно-особистісної перспективи, зміцненням системи гуманістичних ціннісних координат, оволодінням способами прийняття рішень у реальних ситуаціях професійної діяльності. Основою інтеграції професійного та особистісного аксіогенезу в єдине ціле виступає гармонізація процесів персоналізації та персоніфікації, ідентифікації себе фахівцем на основі розвитку аутентичності, усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного Я, що проявляється у професійному самовизначенні та самоактуалізації особистості.

Водночас З.Карпенко аналізує параметри персоналізації та персоніфікації у теоретичній площині діалогу. За словами вченої, у першому персоналізації ми маємо справу з діалогом, де чітко визначено оцінювальний контекст, який здійснюється у системі міжособистісних взаємин, для яких характерна досить визначена «емоційна карта» симпатій та антипатій, з узагальненням, в якому суб'єкт повинен бути адекватним не сам собі, а визначеним й часто ритуалізованим комунікативним та ціннісним кліше. В персоніфікованому діалозі, навпаки, переважають установки на безоцінювальність, емпатійність і конгруентність [2].

Акцентуючи увагу на провідній ролі діалогу у процесі розвитку, автори (З.Карпенко, Г.Радчук) розглядають дію цього механізму у двох площинах – внутрішній, коли особистість вибудовує структуру самосвідомості у спробі осмислити свій досвід, і зовнішній, яка розглядає діалогічну взаємодію з іншими суб'єктами, а також з текстами культури [1, 3]. Так, на думку З.Карпенко, розглядає діалог як універсальний психологічний механізм аксіогенезу особистості [1]. За словами вченої, діалог як вроджена іманентна орієнтація на іншого є тільки передумовою аксіогенезу, можливістю знаходження смислу в «інобутті іншого, а відтак і самого себе; можливістю, яка стає фактом самоствердження через реальне спів-буття з «Ти», який цей смисл об'єктивує, робить початком саморозвитку» [1].

Таким чином, здійснений з огляду окресленої нами проблеми аналіз теоретичних підходів дає нам підстави констатувати, що професійний аксіогенез особистості одночасно детермінується дією різних психологічних механізмів. Базовими психологічними механізмами професійного аксіогенезу майбутнього педагога є ідентифікація з ідеальним образом «Я-фахівець»; індивідуалізація як побудова автономної системи цінностей та смислів; інтерналізація як свідоме й активне відтворення прийнятих норм і цінностей в індивідуальній діяльності; персоніфікація та персоналізація, гармонізація яких сприяє усвідомленню та прояву внутрішньої цілісності майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-е вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
2. Колісник О. П. Духовний саморозвиток особистості: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. 476 с.
3. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.
4. Maslow A. Toward a Psychology of Being, Third Edition. John Wiley and Sons Ltd, 1998. 320 p.
5. Rogers C. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson. 429 p.

ДЕПРЕСИВНІ СТАНИ У СТУДЕНТІВ: ПРИЧИНИ ТА ПРОФІЛАКТИКА

Депресія є одним із найпоширеніших психічних розладів сучасності, який суттєво впливає на якість життя людини, її соціальне функціонування та фізичне здоров'я. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ, 2023), понад 300 мільйонів людей у світі страждають на депресивні стани, а тенденція до їх зростання спостерігається в усіх вікових групах.

У сучасному суспільстві, що характеризується високим темпом життя, соціальною невизначеністю та психологічними навантаженнями, проблема депресивних станів стає не лише медичною, а й соціальною, педагогічною та економічною. Попри це, депресивні прояви нерідко не сприймаються як захворювання не лише оточенням, а й самою людиною, яка їх переживає. Тривалий час вона може існувати у стані пригніченості, зі стійким зниженим настроєм, втратою інтересу до діяльності. Небажанням спілкуватися з близькими. І сам хворий, і його оточення часто схильні звинувачувати людину у «лінощах» чи «байдужості», хоча насправді вона потребує професійної допомоги.

У сучасних умовах інтенсивного навчального процесу проблема психічного здоров'я студентської молоді набуває особливої актуальності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ, 2023), депресія є однією з найпоширеніших форм психічних розладів серед молодих людей віком від 18 до 25 років. В Україні, за результатами досліджень психологів рівень емоційного виснаження студентів в умовах післявоєнного стресу та дистанційного навчання значно зріс [1].

Тому метою статті є теоретичний аналіз проблеми чинників і особливостей профілактики депресивних станів у студентів.

У психологічній літературі депресія визначається як емоційний стан пригніченості, зниження життєвого тону, втрати інтересу до звичних справ, що супроводжується негативним сприйняттям себе та навколишнього світу. За А. Беком, депресія пов'язана з появою когнітивної тріади – негативного ставлення до себе, світу та майбутнього [4]. Водночас українські психологи наголошують, що депресивний стан має комплексну природу, у якій поєднуються біологічні, психологічні та соціальні чинники. тяжкий) [3].

Депресія не має однієї причини виникнення – вона є результатом взаємодії кількох груп чинників:

1. Біологічні чинники – порушення обміну нейромедіаторів (серотоніну, дофаміну, норадреналіну), спадкова схильність, соматичні захворювання.
2. Психологічні чинники – хронічний стрес, невирішені внутрішні конфлікти, низька самооцінка, тривожність.

3. Соціальні чинники – ізоляція, економічна нестабільність, війна, втрата близьких, складні життєві умови.

О. Гуменюк зазначає, що виникнення депресивних станів є наслідком тривалої дії стресових чинників у поєднанні з відсутністю емоційної підтримки та позитивних соціальних зв'язків [1].

Основні симптоми депресії проявляються у трьох сферах:

- емоційній – пригнічений настрій, відчуття безнадійності, провини, апатія;
- когнітивній – сповільнене мислення, труднощі з концентрацією уваги, песимістичне бачення майбутнього;
- фізіологічній – порушення сну, апетиту, втомлюваність, соматичний біль без видимих причин.

У клінічній психології депресію поділяють на легку, помірну та важку форми.

У важких випадках можливі суїцидальні думки або дії, що потребує негайної професійної допомоги.

Депресивні стани знижують працездатність, навчальну мотивацію, погіршують міжособистісні відносини. На суспільному рівні це призводить до економічних втрат і зростання соціальної напруги. Особливо небезпечною є недооцінка депресії, коли її сприймають як «тимчасову слабкість» чи «поганий настрій», що призводить до пізнього звернення по допомогу.

Як підкреслює ВООЗ (2023), раннє виявлення депресії та доступ до психологічної допомоги знижують ризик тяжких наслідків і сприяють швидшому відновленню психічного здоров'я.

Основними чинниками, що спричиняють розвиток депресивних станів у студентської молоді, є поєднання академічних, соціальних та особистісних навантажень. До внутрішніх чинників належать:

- високий рівень самокритичності,
- завищені очікування щодо власних результатів,
- невпевненість у майбутньому.

Зовнішні чинники охоплюють:

- інтенсивний навчальний графік,
- фінансові труднощі,
- соціальну ізоляцію (особливо під час онлайн-навчання),
- невизначеність у професійній перспективі.

Як зазначає українська дослідниця О. Кочубей, що перевтома, хронічний стрес і відсутність підтримки з боку соціального оточення створюють передумови для розвитку депресивних станів у студентів [2; с.57].

Депресія у студентів може проявлятися як у емоційній сфері (пригнічений настрій, відчуття безнадійності, апатія), так і в поведінковій (уникання спілкування, зниження мотивації до навчання, погіршення успішності). За результатами опитування студентів Київського університету (2023), понад 46% респондентів відзначили періодичні прояви емоційного виснаження, а 22% повідомили про симптоми, схожі на клінічну депресію [1].

Тривалий депресивний стан негативно впливає на когнітивні процеси – пам'ять, увагу, мислення, що ускладнює навчальну діяльність. Дослідження А. Бека показують, що депресія знижує здатність до концентрації, спричиняє почуття власної некомпетентності та дезадаптацію в навчальному середовищі. У крайніх випадках це може призводити до суїцидальних думок, соціальної ізоляції чи відмови від навчання. тяжкий) [4].

Н.В. Чепелева зазначає, що психологічна безпека освітнього простору є базовою умовою формування психічного здоров'я студентів [3; с. 88].

Депресія серед студентів є не лише індивідуальною проблемою, а й соціальним викликом, який вимагає системного підходу на рівні освітніх закладів. Підвищення уваги до психічного здоров'я молоді, створення психологічно комфортного навчального середовища та розвиток емоційної культури мають стати пріоритетами сучасної вищої освіти. Позитивне мислення, розвиток внутрішніх ресурсів і участь у житті спільноти стають тими чинниками, які допомагають молодій людині не лише подолати депресію, а й знайти сенс, натхнення та впевненість у власному майбутньому.

Ефективна боротьба з депресією передбачає мультидисциплінарний підхід, який об'єднує зусилля психологів, психіатрів, педагогів і соціальних працівників. Основні напрями профілактики: розвиток навичок емоційної саморегуляції; підтримка здорового способу життя (сон, фізична активність, харчування); психологічне консультування та когнітивно-поведінкова терапія; соціальна підтримка – спілкування з близькими, участь у спільнотах, волонтерстві.

Профілактика депресії у студентів має бути комплексною і включати:

- психологічну підтримку – роботу університетських психологів, створення служб довіри.
- формування навичок саморегуляції – тренінги зі стресостійкості, релаксаційні техніки, усвідомлене планування часу.
- підтримку соціального середовища – розвиток студентського самоврядування, груп взаємодопомоги, відкритий діалог між студентами й викладачами.
- зміни в освітньому процесі – впровадження гнучких графіків навчання, поєднання онлайн- і офлайн-форм, акцент на доброзичливу педагогічну комунікацію.

Таким чином, депресія – це не просто емоційне виснаження, а комплексний розлад, що охоплює всі сфери особистості. Її профілактика потребує системного підходу, спрямованого на формування психічної стійкості, підтримку соціальних контактів і розвиток культури психічного здоров'я. Усвідомлення важливості своєчасної допомоги та зменшення

стигматизації психічних проблем є ключовими умовами ефективної боротьби з депресією у студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк, О. (2022). Психоемоційні проблеми студентів у сучасних умовах навчання. Київ: Педагогічна думка.
2. Кочубей, О. (2021). Психологічні чинники розвитку депресії у студентської молоді. Львів: Видавництво ЛНУ.
3. Чепелева, Н. (2023). Психологічна безпека в освітньому середовищі університету. Харків: Основа.
4. Beck, A. T. (2011). Cognitive Therapy of Depression. New York: Guilford Press.

Іваноньків Неоніла

Науковий керівник – проф. Оран Марина

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

У сучасному світі, що характеризується нестабільністю, глобальними викликами й динамічними соціально-економічними змінами, особливої актуальності та значущості набуває проблема конкурентоспроможності особистості підприємця. Оскільки в умовах кризових явищ – економічних, політичних чи воєнних – саме особистісні якості, інноваційність мислення та здатність до саморозвитку визначають успішність підприємницької діяльності. конкурентоспроможності особистості підприємця, важливим стає уміння зберігати внутрішню мотивацію, адекватно реагувати на виклики, мобілізувати внутрішні ресурси та трансформувати кризові ситуації у можливість для розвитку власної справи й особистісної самореалізації. Відтак виникає необхідність обґрунтування основних чинників конкурентоспроможності особистості підприємця, що забезпечують її стійкість, ефективність і здатність до самореалізації навіть у нестандартних, непередбачуваних умовах.

Аналіз науково-психологічної літератури (Н. Абабілова [1], Л. Галаган [2], М. Невмержицька [3], О. Нестуля [4], С. Нестуля [4], В. Карманенко [4], В. Хапілова [5] та ін.) показує, що конкурентоспроможність особистості підприємця в кризових умовах розглядається як інтегральна характеристика особистісних, психологічних, професійних і соціальних якостей, що забезпечують здатність ефективно діяти, приймати відповідальні рішення, адаптуватися до змін і досягати успіху в умовах нестабільності. Проте соціально-психологічні чинники розвитку конкурентоспроможності особистості підприємців в кризових умовах не розглядалися.

Мета статті – обґрунтування соціально-психологічних чинників конкурентоспроможності особистості підприємців в кризових умовах.

У період соціально-економічної нестабільності та кризового повсякдення питання конкурентоспроможності особистості підприємця набуває особливої ваги, адже саме від здатності адаптуватися, зберігати внутрішню рівновагу й приймати ефективні рішення

залежить життєздатність бізнесу. У складних, зокрема кризових умовах, підприємництво перестає бути лише економічною діяльністю, стаючи проявом особистісної зрілості, творчої креативності та персональної відповідальності людини, здатної бачити можливості там, де інші бачать загрози. Тому осмислення соціально-психологічних чинників, які визначають конкурентоспроможність підприємця, постає необхідним кроком для розуміння шляхів його професійного й особистісного становлення.

Охарактеризуємо виділені нами соціально-психологічні чинники конкурентоспроможності особистості підприємців у кризових умовах.

1. Соціально-психологічна адаптованість – постає важливим чинником збереження ефективності підприємницької діяльності в умовах кризової нестабільності. Вона відображає здатність особистості швидко реагувати на зовнішні зміни, гнучко перебудовувати свої цілі, плани й поведінкові стратегії відповідно до нових соціально-економічних реалій. Як стверджує Л. Галаган, «підприємець із високим рівнем адаптованості не сприймає кризи як катастрофу, а розглядає її як простір для пошуку нових можливостей. Така особистість схильна до активного аналізу ситуації, виявлення тенденцій і прийняття рішень, що мінімізують ризики. Вона уникає ригідності мислення, швидко інтегрує нову інформацію, уміє навчатися на власному й чужому досвіді» [2, с. 103]. Адапована особистість не лише пристосовується, а й створює умови для адаптації інших, зберігаючи стабільність колективу, що проявляється у високому рівні толерантності до невизначеності, відкритості до змін, внутрішній мобільності та гнучкості мислення. У кризовий період завдяки цьому підприємець зберігає конкурентні позиції навіть у період системних потрясінь.

2. Стресостійкість – також є невід’ємною рисою конкурентоспроможного підприємця, особливо в кризових умовах, коли рівень психологічного напруження зростає в рази. Вона характеризується здатністю людини зберігати самоконтроль, ясність мислення, емоційну рівновагу під тиском невизначеності, фінансових ризиків і міжособистісних конфліктів. При цьому стресостійкість, за словами В. Хапілової, «безпосередньо пов’язана з високим рівнем життєвої енергії, самодисципліною та внутрішньою мотивацією до досягнення, допомагаючи уникати деструктивних емоцій, таких як страх, гнів чи відчай, і замінювати їх почуттями впевненості, віри у власні сили, надії» [5, с. 86]. Такий підприємець уміє швидко мобілізувати внутрішні ресурси, раціонально розподіляти увагу, не піддаватися паніці чи емоційному виснаженню, користуючись розвиненими механізмами саморегуляції, позитивного мислення та здатності бачити перспективу у критичних ситуаціях.

3. Розвинений емоційний інтелект – вагома соціально-психологічна передумова конкурентоспроможності підприємця в кризових умовах. Він означає здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей і конструктивно керувати ними. Підприємець із високим рівнем емоційного інтелекту володіє емпатією, саморегуляцією, соціальною чутливістю та навичками емоційного впливу. У кризових ситуаціях така

особистість здатна створювати атмосферу довіри й психологічної безпеки в команді, що сприяє ефективній співпраці. Емоційно грамотна людина, як пише В. Невмержицька, «не лише реагує на зовнішні події, а й керує власним станом, перетворюючи негативні переживання на джерело енергії для дії. Високий емоційний інтелект допомагає підприємцю уникати конфліктів або вирішувати їх у конструктивний спосіб, сприяє розвитку міжособистісної гармонії та партнерства» [3, с. 107]. Такі підприємці легше налагоджують зв'язки з клієнтами, працівниками та інвесторами, адже їх поведінка ґрунтується на розумінні людської природи.

4. Комунікативна компетентність – один із базових чинників соціально-психологічної конкурентоспроможності особистості підприємця. Вона охоплює здатність ефективно спілкуватися, слухати, переконувати, вести переговори та досягати взаєморозуміння з різними категоріями партнерів. У кризових умовах комунікативна майстерність стає вирішальним ресурсом, оскільки саме від неї залежить підтримання довіри між учасниками бізнес-взаємодії. Підприємець із високою комунікативною компетентністю, як доводить Н. Абілова, «уміє обирати адекватний стиль спілкування відповідно до ситуації, враховуючи емоційний стан співрозмовників і контекст подій. Він дотримується принципів відкритості, поваги й асертивності, що створює сприятливий психологічний клімат у колективі» [1, с. 10]. Такі люди при цьому вміють переконувати без тиску, мотивувати без маніпуляцій, узгоджувати інтереси, не втрачаючи особистої позиції й виявляючи чутливість до невербальних сигналів і соціальних нюансів, що дозволяє попереджувати конфлікти.

5. Лідерські якості – комплекс соціально-психологічних характеристик, що визначають здатність підприємця впливати на інших, формувати спільні цілі та надихати команду на їх досягнення. У кризових умовах роль лідера особливо зростає, адже саме він стає джерелом стабільності, впевненості та орієнтиром для інших. Справжній лідер, доводять О. Нестуля, С. Нестуля, В. Карманенко, «не тільки лише керує й управляє, а й служить спільній справі, демонструючи приклад відповідальності, витримки й моральної цілісності. Психологічно зрілий лідер уміє поєднувати вимогливість із підтримкою, контролювати власні емоції й конструктивно реагувати на емоції інших» [4, с. 76]. Він володіє харизмою, але не зловживає нею, спираючись при цьому передусім на професійність і справедливість. Лідерські якості пов'язані з умінням бачити стратегічну перспективу, приймати нестандартні рішення та відповідати за їх наслідки. Такі підприємці спроможні трансформувати кризу у можливість оновлення, спрямовуючи енергію колективу на творчий пошук нових шляхів.

Отже, виділені соціально-психологічні чинники конкурентоспроможності особистості підприємців у кризових умовах сьогодення визначають підґрунтя їх ефективності, стабільності та життєздатності в мінливому середовищі. Зокрема, соціально-психологічна адаптованість забезпечує підприємцю здатність швидко реагувати на динаміку ринку, зміну соціальних очікувань і структур економічної взаємодії, що дає змогу розвиватися у складних обставинах; стресостійкість виступає гарантією психоемоційної рівноваги та раціонального прийняття

рішень у ситуаціях невизначеності; розвинений емоційний інтелект дає змогу підприємцю усвідомлено регулювати власні почуття й адекватно сприймати емоції інших; комунікативна компетентність виступає основою успішної взаємодії, довіри та партнерства; лідерські якості, своєю чергою, консолідують усі інші чинники, адже саме лідер здатен мобілізувати команду, надихати на дії, формувати бачення майбутнього й втілювати його у період невизначеності. Сукупність вказаних якостей створює фундамент конкурентоспроможності підприємця, а також уможливорює перетворення кризи на ресурс розвитку, а труднощів – на поштовх до самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабілова Н.М. Конкурентоздатність – необхідна умова розвитку особистості. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Спецвипуск «Сучасні тенденції педагогічної науки України та Ізраїлю : шлях до інтеграції». Одеса, 2010. С. 9-13.
2. Галаган Л. В. Сутність конкурентоздатності людини економічного суб'єкта. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2010. Ч. 25. С. 102-111.
3. Невмержицька М.В. Формування конкурентоспроможної особистості в умовах масового суспільства : дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2014. 201 с.
4. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Карманенко В.В. Основи лідерства : тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера : навч. посіб. Київ : Знання, 2013. 287 с.
5. Хапілова В.П. Соціально-психологічні умови формування конкуренто-здатності майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 173 с.

Уніят Лілія

Науковий керівник – доц. Гузар Олена

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Сучасна освіта орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на виховання гармонійно розвиненої, емоційно зрілої особистості. В умовах інтенсивних соціальних змін, інформаційного перевантаження і нестабільності суспільства діти дедалі частіше стикаються з емоційними труднощами, тому формування емоційної грамотності стає одним із головних завдань початкової освіти. Емоційна грамотність розглядається як здатність людини усвідомлювати, розпізнавати, виражати та регулювати власні емоції, а також розуміти почуття інших людей [7, с.53].

Для молодших школярів це означає вміння розпізнавати власні емоційні стани, співпереживати, співчувати, адекватно реагувати на події та взаємодіяти з іншими. Одним із найефективніших засобів розвитку емоційної сфери є художнє слово, оскільки літературний твір впливає на внутрішній світ дитини, пробуджує уяву, формує емпатію, вчить співчуття та доброти [10, с.77]. Особливо великий виховний потенціал мають дитячі твори Миколи Вінграновського — поета, прозаїка, кінорежисера, який поєднав у своїй творчості поетичність,

гуманізм і щирість. Його твори допомагають дитині відчувати красу природи, глибину людських почуттів і цінність добра.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційної культури. У цей час діти починають розуміти причини своїх переживань, прагнуть поділитися ними, шукають підтримку, а тому саме через літературні образи вони вчаться пізнавати і виражати свої емоції [5, с.102]. Тексти Миколи Вінграновського відзначаються особливою теплою, музичністю та поетичністю мови. Вони відкривають дитині світ добра і гармонії, навчають співчуттю, доброзичливості, спостережливості. У казках та оповіданнях автора, таких як: «Ласочка»; «Сіроманець»; «Первінка»; «Кінь на вечірній зорі».

В них розкриваються щирі людські почуття, любов до тварин, природи, родини. Через ці сюжети дитина навчається розуміти стан героїв, співпереживати їм, бачити красу простих речей. У віршах поета звучить глибоке захоплення світом, відчуття вдячності, ніжності, що створює простір для емоційного самовираження молодших школярів.

Художні тексти Вінграновського мають надзвичайну педагогічну цінність. Вони розвивають у дітей здатність до емоційного аналізу, тобто до розуміння того, які почуття переживають герої, чому вони так поведуться і як ці почуття відгукуються у власному серці дитини. Під час читання дитина мимоволі порівнює себе з героями, ототожнює себе з ними, оцінює власну поведінку [4, с.61]. Такий процес сприяє розвитку рефлексії та саморозуміння, формує морально-етичні орієнтири. Саме тому використання творів Миколи Вінграновського на уроках літературного читання чи в позакласній роботі є ефективним засобом формування емоційної грамотності.

У педагогічній практиці варто використовувати елементи емоційно-ціннісного читання: обговорення настрою тексту; визначення почуттів героїв; вправи на співпереживання.

Після прочитання твору діти можуть висловити, які емоції вони переживали під час читання, намалювати ці почуття кольором або скласти короткий лист герою. Такі методи допомагають не лише глибше зрозуміти зміст, а й навчитися усвідомлювати власні емоції. Наприклад, під час роботи з оповіданням «Ласочка» учитель може запропонувати дітям обговорити, як герой ставиться до тваринки, які почуття він переживає, а також запитати: «Як би ви поводитися на його місці?» [3, с.43]. Це спонукає до емоційного аналізу, формує вміння ставити себе на місце іншого.

Учитель у цьому процесі виконує роль провідника між художнім словом і внутрішнім світом дитини. Важливо не лише прочитати текст, а й прожити його разом з учнями, створити емоційно безпечну атмосферу, де дитина може відкрито висловлювати почуття [8, с.87]. Педагог має підтримувати щирість, повагу до емоцій кожного, адже саме через відкритий діалог формується довіра й емпатія. Під час роботи з творами Вінграновського учитель може використовувати методи «діалогу з героєм», «читання між рядків», інтонаційне виразне

читання, які дозволяють передати емоційний зміст твору не лише словами, а й тоном, паузами, жестами. Це підсилює сприйняття та робить урок глибшим і змістовнішим.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що розвиток емоційної грамотності безпосередньо пов'язаний із розвитком мовлення та мислення. Дитина, яка вміє називати свої почуття словами, краще їх контролює, усвідомлює і не піддається імпульсивним реакціям [2, с.46]. Тому робота над розширенням емоційного словника має бути системною. У процесі читання творів Миколи Вінграновського діти знайомляться з новими лексичними засобами вираження емоцій: ніжність, трепет, вдячність, радість, смуток, здивування. Це допомагає формувати мовленнєву й емоційну культуру, що є основою міжособистісної взаємодії.

Важливим аспектом розвитку емоційної грамотності є створення умов для емпатійного читання. Це особливий вид сприйняття, коли дитина не лише розуміє події, а й намагається відчувати стан героя, уявити його внутрішній світ [1, с.90]. Для цього корисно застосовувати вправи «Від імені героя» — переказ подій від першої особи, або «Тепле серце» — визначення добрих учинків персонажів. Такі прийоми допомагають дитині навчитися розуміти мотиви поведінки інших людей, співпереживати їм, що є фундаментом емоційного інтелекту.

Творчість Миколи Вінграновського сприяє також вихованню естетичних почуттів — здатності відчувати красу слова, музичність ритму, образність описів. Його вірші про природу вчать дітей уважності, споглядальності, уміння знаходити радість у простих речах. Через це формується позитивний емоційний фон, уміння бачити прекрасне навіть у дрібницях. У сучасній школі це має особливе значення, адже в умовах цифрового перевантаження діти часто втрачають здатність до глибокого емоційного сприйняття.

Під час використання творів Вінграновського важливо інтегрувати різні види діяльності — читання, малювання, обговорення, створення власних міні-текстів чи віршів за мотивами прочитаного. Такі завдання дозволяють дітям не лише відтворювати емоції, а й творчо їх переживати, виражати у власній формі [6, с.12]. Наприклад, після прочитання поезії про природу діти можуть створити «Карту настрою», де кольором або символами передадуть свої відчуття. Це допомагає розвивати уяву, асоціативне мислення та емоційну відкритість.

Таким чином, розвиток емоційної грамотності молодших школярів через дитячі твори Миколи Вінграновського є ефективним засобом формування гармонійної, чутливої й морально зрілої особистості. Художнє слово письменника спонукає дитину мислити серцем, вчить розуміти себе й інших, пробуджує почуття доброти, щирості, вдячності [9, с.84]. У процесі читання діти навчаються виражати емоції словами, осмислювати власні переживання, розуміти цінність взаємопідтримки. Роль учителя полягає у створенні сприятливого емоційного середовища, де дитина відчуває себе почутою і прийнятою.

Отже, емоційна грамотність — це не лише здатність розпізнавати почуття, а й уміння жити в гармонії з ними. Творчість Миколи Вінграновського є яскравим інструментом цього розвитку, адже вона формує у дітей любов до світу, людей і природи, вчить бачити красу у

звичайному й виявляти людяність у щоденних ситуаціях. Завдяки читанню, співпереживанню й творчій діяльності молодші школярі досягають глибини емоційного життя, стають більш відкритими, чуйними, здатними до розуміння інших. Розвиток емоційної грамотності через літературу — це шлях до виховання духовно зрілої особистості, здатної творити добро, цінувати красу і будувати гармонійні стосунки з навколишнім світом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, О. В. Емоційна грамотність дитини молодшого шкільного віку / О. В. Бондаренко. — Харків : Основа, 2020. — 112 с.
2. Виготський, Л. С. Психологія розвитку дитини / Л. С. Виготський. — Київ : Радянська школа, 1984. — 368 с.
3. Вінграновський, М. Ласочка: Казки та оповідання для дітей / М. Вінграновський. — Київ : Веселка, 2011. — 144 с.
4. Гоулман, Д. Емоційний інтелект: Чому він може значити більше, ніж IQ / пер. з англ. — Харків : Віват, 2018. — 512 с.
5. Ельконін, Д. Б. Психологія навчання молодшого школяра / Д. Б. Ельконін. — Київ : Освіта, 1995. — 240 с.
6. Кочубей, Т. В. Формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи / Т. В. Кочубей // Початкова школа. — 2021. — № 5. — С. 12–16.
7. Савчин, М. В. Психологія особистості / М. В. Савчин. — Львів : Світ, 2018. — 432 с.
8. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. — Київ : Радянська школа, 1977. — 400 с.
9. Шевченко, І. В. Емоційна компетентність молодших школярів: теорія і практика розвитку / І. В. Шевченко. — Київ : Генеза, 2019. — 160 с.
10. Яценко, Т. С. Психологічна культура педагога / Т. С. Яценко. — Київ : Либідь, 2017. — 320 с.

Головатюк Дарина

Науковий керівник – доц. Матіяш Валентина

ФОРМИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ

Сучасна система початкової освіти спрямована не лише на засвоєння учнями базових знань, а й на формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я. Одним із важливих завдань школи є організація такого освітнього простору, який би сприяв гармонійному фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. У цьому контексті особливого значення набуває здоров'язберігаюче дозвілля, яке виступає ефективним засобом відновлення сил, профілактики втоми, задоволення індивідуальних інтересів та розвитку позитивних соціальних навичок [2; 6].

Актуальність теми посилюється сучасними викликами. Надмірна зайнятість батьків, гіподинамія, спричинена широким використанням цифрових технологій, а також зростання рівня стресових ситуацій у суспільстві (зокрема у зв'язку з воєнними подіями в Україні) створюють додаткові ризики для здоров'я молодших школярів. За таких умов співпраця школи й сім'ї набуває виняткового значення, адже лише спільними зусиллями можна забезпечити дитині повноцінний і безпечний розвиток.

Питання здоров'я та його збереження традиційно посідає провідне місце у педагогічних дослідженнях. Василь Сухомлинський наголошував, що без фізичного та духовного здоров'я неможливе справжнє щастя дитини, підкреслюючи важливість активних форм дозвілля, спілкування з природою, занять спортом [10]. Сучасні українські науковці (Н. Бібік, Л. Волкова, О. Мельник, О. Савченко та ін.) розглядають здоров'я школяра як інтегрований показник, що поєднує фізичну витривалість, психоемоційний стан та соціальну адаптацію. Їхні праці акцентують на тому, що саме організація змістовного дозвілля є одним із ключових чинників збереження здоров'я.

Мета статті – розкрити зміст, традиційні та інноваційні форми співпраці вчителя початкової школи та батьків у сфері організації здоров'язберігаючого дозвілля дітей, а також окреслити перспективи впровадження таких форм у практику початкової освіти.

Сутність феномену «здоров'я» та «здоров'язбереження» досліджували українські науковці Н. Бібік, О. Ващенко, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Лук'янова, О. Мельник, О. Савченко, які розглядали здоров'я учнів як багатовимірне явище — фізичне, психічне та соціальне. У їхніх працях підкреслюється, що організація дозвілля школярів має не лише розважальний, але й виховний та оздоровчий потенціал.

Серед зарубіжних авторів значний внесок зробила Джойс Епштейн, яка розробила модель шести типів партнерської взаємодії сім'ї та школи (батьківство, спілкування, волонтерство, навчання вдома, ухвалення рішень, співпраця з громадою).

Таким чином, науковці однакові у тому, що організація здоров'язберігаючого дозвілля у початковій школі неможлива без ефективної співпраці вчителя та батьків, яка має здійснюватися на партнерських засадах.

Поняття «здоров'язберігаюче дозвілля» у сучасній педагогіці трактується багатогранно. Одні науковці розглядають його як організовану діяльність дітей у вільний час, спрямовану на відновлення фізичних сил і підвищення життєвого тону [3]. Інші акцентують на його виховному потенціалі, вбачаючи у дозвіллі засіб формування навичок здорового способу життя, комунікативної культури та ціннісних орієнтацій [3]. У цьому контексті здоров'язберігаюче дозвілля можна визначити як поєднання рекреаційних, освітніх і виховних впливів, що забезпечують гармонійний розвиток дитини.

«Партнерські стосунки вчителя та батьків» у свою чергу є ключовим чинником ефективності будь-якої виховної роботи. Вони передбачають не одностороннє інформування, а рівноправну взаємодію, що базується на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності й діалогу. Педагогіка партнерства орієнтує на співтворчість: учитель і батьки стають союзниками у розвитку дитини, об'єднуючи зусилля у сфері навчання, виховання й організації дозвілля [2; 7].

У науково-педагогічній літературі поняття «форма роботи» трактується як спосіб організації спільної діяльності педагога та учасників освітнього процесу, який має певну

структуру, мету, зміст, тривалість і передбачає конкретний результат. Вибір форми роботи залежить від вікових особливостей учнів, цілей педагогічного впливу, а також від рівня готовності батьків до співпраці [11]. Вони можуть поділятися на традиційні та інноваційні.

Традиційні форми співпраці мають давню історію й широко застосовуються у початковій школі. У нашому дослідженні ми виділили такі з них.

Батьківські збори — найпоширеніша форма, яка дозволяє обговорювати питання виховання, здоров'я та розвитку дітей. Їхня перевага — у можливості залучити одночасно велику кількість батьків. Проте, як свідчить практика, такі збори нерідко носять інформативний і навіть формальний характер, що знижує рівень залучення батьків. Ефективність підвищується, коли вчитель використовує інтерактивні методи (робота в групах, обговорення реальних кейсів, тренінгові вправи).

Індивідуальні консультації дозволяють врахувати специфіку розвитку конкретної дитини. Педагог може обговорити з батьками проблеми здоров'я, особливості режиму дня, потреби у фізичній активності. Ця форма сприяє більш тісному контакту між школою та родиною.

Відвідування сім'ї дають можливість учителю оцінити умови життя та дозвілля дитини, визначити, як сімейні традиції впливають на спосіб життя школяра. Це допомагає вибудовувати більш індивідуалізовану педагогічну стратегію.

Колективні заходи — спортивні свята, туристичні походи, екскурсії, Дні здоров'я. Вони мають значний оздоровчий і виховний потенціал, сприяють формуванню позитивного мікроклімату у класі, активному залученню батьків до шкільного життя [9; 11].

Водночас сучасні реалії потребують розширення спектра форм взаємодії. Адже багато родин очікують від школи нових, більш творчих і практико-орієнтованих форматів співпраці. Тому особливої уваги заслуговують інноваційні форми партнерства, які роблять процес дозвілля різноманітним, сучасним і привабливим.

Однією з важливих є родинні квести («Скарби здоров'я», «Мандрівка в країну спорту»). Такі заходи можуть проводитися як у школі, так і на відкритому повітрі. Їхня цінність полягає в інтеграції ігрових та рухових елементів, що захоплює дітей і водночас мотивує батьків активно брати участь.

Також ми виділили спортивні марафони та флешмоби («100 присідань разом», «10 тисяч кроків на день»). Вони можуть відбуватися як у реальному форматі, так і онлайн, що дозволяє залучати навіть тих батьків, які через роботу не можуть бути присутніми у школі.

Цікавою формою є кулінарні майстер-класи («Готуємо разом: здорова тарілка»). Вони поєднують елементи гри, навчання та сімейної взаємодії. У результаті діти засвоюють основи правильного харчування, а батьки отримують практичні поради, як урізноманітнити сімейне меню.

Доцільно звернути увагу також на сімейні клуби здоров'я — регулярні зустрічі родин для спільних занять спортом, арт-терапією, туристичних прогулянок. Їхня перевага полягає в системності й довготривалому ефекті, адже вони формують у дітей звичку до здорового способу життя.

Досить оригінальною й дієвою формою є інтерактивні онлайн-заходи. У добу цифрових технологій дедалі більшої популярності набувають дистанційні ініціативи: відеотренінги, челенджі, конкурси фото чи відео «Мій активний день». Це дає змогу охопити ширшу аудиторію та підтримувати взаємозв'язок навіть у складних соціальних умовах [5; 8].

Аналіз анкетування батьків показав, що саме інноваційні форми викликають найбільший інтерес. Понад половина респондентів зазначили, що хотіли б брати участь у спортивних іграх та квестах, а також у кулінарних заходах. Водночас традиційні батьківські збори батьки визнають необхідними, проте очікують їх оновлення та більшої практичної спрямованості.

Таким чином, поєднання традиційних і нових форм співпраці забезпечує комплексний підхід до організації здоров'язберігаючого дозвілля. Якщо традиційні методи створюють основу для взаємодії, то інноваційні формати додають їй сучасності, творчості та привабливості. Саме баланс цих двох складових дозволяє школі й родині виступати справжніми партнерами у вихованні здорової особистості.

Для з'ясування рівня поінформованості та залученості батьків у питання організації здоров'язберігаючого дозвілля було проведено анкетування серед батьків учнів початкової школи. Опитування дозволило виявити як позитивні тенденції, так і певні проблеми у співпраці сім'ї та школи.

Результати показали, що більшість батьків визнають важливість здорового способу життя для гармонійного розвитку дитини 95 %. Найбільш поширеними формами сімейного дозвілля є прогулянки на свіжому повітрі 42 %, спільні ігри 27 % та спортивні заходи 19 %. Водночас значна частина респондентів 79 % відзначила, що через обмеженість часу та зайнятості на роботі не завжди може приділяти достатню увагу організації повноцінного відпочинку дітей.

Особливу увагу заслуговує той факт, що батьки висловили зацікавленість у співпраці зі школою щодо організації змістовного дозвілля. Серед найбільш бажаних форм вони назвали:

- спортивні свята та естафети 62 %;
- сімейні квести на тему здорового способу життя 51 %;
- майстер-класи з кулінарії, рукоділля та технічної творчості 39 %;
- екскурсії та туристичні походи 35 %.

Разом із тим, результати дослідження засвідчили наявність труднощів у партнерській взаємодії. Зокрема, частина батьків зазначила, що педагогічні заходи інколи мають формальний

характер 29 %; не враховують індивідуальних потреб, батьків і дітей 27 % . Це підкреслює необхідність пошуку нових, більш гнучких форм співпраці, орієнтованих на інтереси родин.

Отримані дані свідчать, що сучасні батьки готові брати участь у спільних заходах, але потребують від школи більшої організаційної підтримки, різноманітності пропонуванних форм дозвілля та можливостей для активного залучення.

Дослідження показало, що ефективність організації дозвілля залежить від рівня партнерської взаємодії між учителем і батьками. Традиційні форми співпраці (батьківські збори, консультації, відвідування сімей, спільні свята та екскурсії) залишаються необхідною основою виховного процесу. Проте сучасні умови висувають нові вимоги до їх змісту й організації: від формального інформування вони мають перейти до інтерактивної співпраці, взаємообміну досвідом і колективного пошуку рішень [6; 7].

Інноваційні форми (родинні квести, спортивні челенджі, кулінарні майстер-класи, онлайн-флешмоби, сімейні клуби) виявляються більш привабливими для сучасних родин. Вони дозволяють поєднати відпочинок, гру, фізичну активність та навчання, роблять співпрацю школи і сім'ї живою, емоційно насиченою та результативною. Дані анкетування підтверджують: більшість батьків позитивно ставляться до нових форматів і готові брати участь у спільних заходах, за умови належної організаційної підтримки з боку школи.

Отже, оптимальним є поєднання традиційних і інноваційних форм співпраці. Саме такий підхід дозволяє створити комплексне середовище, у якому школа та сім'я діють як рівноправні партнери, а дитина отримує реальні можливості для збереження і зміцнення здоров'я.

Практичне значення дослідження полягає у можливості систематичного використання запропонованих форм співпраці вчителями початкової школи з батьками у щоденній роботі. Вони можуть стати складовою виховної системи класу, доповнити шкільні програми з формування культури здоров'я та стати основою для тіснішого зв'язку з батьками.

Таким чином, партнерські стосунки між учителем і батьками у сфері здоров'язберігаючого дозвілля виступають важливим чинником не лише у забезпеченні гармонійного розвитку дитини, а й у формуванні здорової нації загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній школі: теоретичні засади і практичне застосування: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2015. 284 с.
2. Волкова Л. П. Формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів: монографія. Київ: Освіта України, 2017. 216 с.
3. Денисенко Н. Ф. Здоров'язберезувальна педагогіка в початковій школі: теорія і практика: навч. посіб. Харків: Основа, 2016. 192 с.
4. 4Епштейн Дж. Партнерство школи, сім'ї і громади: шість типів взаємодії. Освітологічний дискурс. 2014. № 2. С. 45–53.
5. Коваль Л. В. Педагогіка партнерства як основа Нової української школи. Початкова школа. 2018. № 9. С. 3–7.
6. Лук'янова О. І. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'я школярів: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 240 с.
7. Мельник О. С. Педагогічні умови формування культури здоров'я молодших школярів: монографія. Чернівці: Родовід, 2019. 204 с.

8. Ростовська Т. О. Партнерська взаємодія школи та батьків у виховному процесі. Педагогічний процес: теорія і практика. 2020. № 3. С. 27–34.
9. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті педагогіки партнерства. Початкова школа. 2018. № 9. С. 3–7.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 383 с.
11. Столярчук О. П. Соціально-педагогічні умови взаємодії сім'ї та школи у вихованні молодших школярів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2015. 192 с.
12. Шевчук Г. В. Здоров'язберігаюче середовище як фактор розвитку особистості молодшого школяра. Молодь і ринок. 2019. № 4. С. 112–116.

Синишин Мар'яна

Науковий керівник – проф. Шпак Марія

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ У ДІТЕЙ

Вступ. У контексті сучасних викликів – інформаційного перенасичення, соціальної нестабільності, наслідків війни – у дітей дошкільного віку часто виникають почуття занепокоєння, страху, тривоги. Страху здебільшого мають дезадаптивну природу і негативно впливають на емоційний стан, поведінку та здатність дитини до взаємодії з дорослими і ровесниками. У таких умовах казкотерапія постає як м'який, але ефективний метод психологічної корекції, що поєднує емоційну безпеку та можливість моделювання ситуацій подолання страху.

Мета статті – обґрунтувати особливості застосування казкотерапії як ефективного методу корекції страхів у дітей.

Виклад основного матеріалу. Страх – це базова емоція, яка виконує функцію самозбереження. У дошкільному віці він часто набуває ірраціональних форм: страх темряви, самотності, фантастичних істот. Психологи (К. Ізард, Р. Мей, Ч. Спілбергер, З. Фройд) розглядають страх як складний психоемоційний процес, що включає очікування загрози, фізіологічні реакції організму та поведінкові патерни. У дітей ці реакції формуються на основі обмеженого життєвого досвіду та взаємодії з найближчим соціальним оточенням. З психологічної точки зору страх забезпечує захист дитини від зайвого ризику, небезпек, і сприяє самозбереженню особистості.

У період дошкільного дитинства формуються базові емоційні реакції, моделі поведінки та уявлення про світ. Саме в цей час дитина найбільш чутлива до впливу символів, образів і наративів, які вона сприймає не як вигадку, а як реальність, що має особистісне значення. У цьому віці страхи можуть виникати спонтанно, без певної причини, і водночас сильно впливати на поведінку, сон, апетит, комунікацію [2, с. 86]. Тому важливо не лише виявити наявність страху, а й знайти спосіб його корекції, без примусу чи раціонального тиску.

В умовах війни, коли діти часто стикаються з тривожними повідомленнями, втратою рідних, житла, переїздами через необхідність зміни місця проживання, казка може стати тим інструментом, який повертає їм відчуття контролю, безпеки і надії. Вона не заперечує страх, а визнає його, даючи дитині можливість трансформувати його у власний емоційний досвід. Саме

тому казкотерапія набуває особливої актуальності в дошкільній освіті, де психоемоційна підтримка дитини є не менш важливою, ніж навчання.

Вибір казкотерапії як методу корекції страхів зумовлений можливістю проживання дитиною казкових сюжетів, максимально наближених до реальності, де вона через ідентифікацію з персонажами навчається керувати емоціями в безпечному символічному просторі, не стикаючись із реальною небезпекою. Особливу ефективність казкотерапія демонструє у роботі з дітьми, оскільки казкові образи стають містком між свідомістю та підсвідомими страхами.

Використанню казки для корекції страхів у дітей сприяли результати психологічних досліджень видатних учених. Так, З. Фройд, аналізуючи механізми несвідомого, виявив взаємозв'язки між казковими образами та символами сновидінь. Він доводив, що «оповіді, подібно до сновидінь, виконують роль “клапана” для емоційної напруги, що виникає через суспільні заборони» [5, с. 205]. Водночас К. Юнг звернув увагу на універсальність казкових сюжетів, інтерпретуючи їх «як прояви колективного несвідомого» [6, с. 185]. Його концепція архетипів – первинних образів, спільних для всього людства – знайшла яскраве втілення в казках, де герої-перевертні, мудрі старці чи чарівні помічники символізують вікові конфлікти та способи їх подолання.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського також акцентує увагу на ролі казки як засобу формування етичного світогляду та морального виховання дітей. Видатний педагог вбачав у казках, фольклорних історіях «унікальний механізм кристалізації гуманних якостей, де кожен сюжет стає каталізатором формування совісті через художні образи» [3, с. 168].

Проте казкотерапія як метод корекції страхів у дітей сформувався лише у другій половині ХХ ст. Вирішальну роль у його інституалізації відіграли роботи Д. Бретт, яка в 1970-х роках розробила терапевтичний цикл «Історії Анни» [7]. Центральна героїня цих оповідань – дівчинка Анна – стикається з типовими для дитинства викликами: від соціальної адаптації в новій школі до подолання страху самотності. Кожен сюжет деталізує конкретні психоемоційні стани – тривогу через розлучення батьків, комплекс неповноцінності на тлі успіхів однолітків чи дезадаптацію після переїзду.

Методологія Д. Бретт у казкотерапії ґрунтується на принципі опосередкованого навчання, де казкові сюжети виступають каталізатором саморефлексії. Замість пропозиції готових алгоритмів дії, створюють простір для аналізу поведінки персонажів, що стимулює у дітей формування власних стратегій подолання труднощів. Такий підхід забезпечує психологічну безпеку, адже дитина працює зі своїми переживаннями через проєкцію на казковий світ, паралельно опановуючи механізми конструктивного вирішення конфліктів.

Сучасні дослідники (О. Василевська, В. Вінс, Г. Гаркуша, О. Трегуб) розглядають казкотерапію як інструмент, що поєднує мистецтво, психологію та нейронауку. Зокрема, акцентується на впливі наративів на нейропластичність мозку, розвиток творчого мислення та

емоційної стійкості: кожен сюжет містить архетипічні моделі реагування на життєві виклики, які дитина інтерналізує через повторюваність казкових мотивів.

Ефективність казкотерапії у роботі з дошкільниками пов'язана з особливостями їхнього когнітивного розвитку. У цьому віці спостерігається висока пластичність нейронних зв'язків, що сприяє швидкому засвоєнню соціальних моделей поведінки через ідентифікацію з персонажами. Казкова мова, насичена образами та метафорами, активізує праву півкулю мозку, відповідальну за творче мислення та емоційну чутливість. Водночас застосування казкотерапії потребує урахування вікової готовності: дитина повинна розуміти, що казковий світ є умовним і відрізняється від реального. Зазвичай така здатність формується до 3,5–4 років, але потребує індивідуального підходу [4, с. 255]. Через казкові сюжети дитина не лише опрацьовує страхи, а й формує уявлення про добро, справедливість, внутрішню силу, вчиться співпереживати, мислити образно та пізнавати себе.

Казкотерапія інтегрує знання з психології, педагогіки та культурології. Вона може реалізовуватись у форматі індивідуальних занять, групових сесій або сімейної терапії. Казкові сюжети – від традиційних народних до спеціально створених терапевтичних – виступають як інструменти емоційної регуляції. Наприклад, історія про «дружнього вовчика» допомагає дитині подолати страх перед собаками, а сюжет «Як мишеня подружилось з кішкою» – моделює конструктивне вирішення конфлікту. Українські народні казки «Кирило Кожум'яка», «Котигорошко» – містять архетипічні моделі подолання труднощів через кмітливість, силу духу, взаємодію з чарівними помічниками. Вони формують у дитини уявлення про моральні якості особистості, етичні правила поведінки.

У казкотерапії використовуються різні типи казок, кожен з яких виконує специфічну функцію залежно від віку, емоційного стану та запиту дитини. Зокрема виокремлюють такі типи казок [1, с. 110]:

1. **Художні** – народні, авторські, притчі, байки, легенди, міфи.
2. **Дидактичні** – для навчання через образи.
3. **Медитативні** – для зняття напруги та формування позитивного досвіду.
4. **Психотерапевтичні** – для глибокого емоційного опрацювання.
5. **Психокорекційні** – для м'якого впливу на поведінку.

Інтеграція цих різних типів казок створює комплексну систему, що сприяє гармонійному розвитку особистості дитини через синтез творчого самовираження, емоційної регуляції та інтелектуального зростання.

Узагальнюючи викладене, можна зробити такі висновки. Казкотерапія як метод корекції страхів у дітей дошкільного віку базується на здатності дитини до символічного переосмислення реальності. Через психологічні механізми проєкції, ідентифікації та метафоричного мислення дитина опрацьовує власні страхи, трансформуючи їх у казкові виклики, які можна подолати. Такий підхід забезпечує емоційну безпеку, активізує творчі

ресурси та сприяє формуванню психологічної стійкості. Казкотерапія не лише допомагає подолати страхи у дітей, а й слугує засобом виховання, розвитку емоційного інтелекту та самопізнання. Її універсальність, образність і культурна глибина роблять метод актуальним у сучасній дошкільній освіті, де психоемоційна підтримка є ключовою умовою гармонійного розвитку особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бездідько Н. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Вип. 9, т. 2. С. 109–114. URL : <https://repository.sspu.edu.ua/handle/11127> (дата звернення 01.11.2025).
2. Камінська О. В., Громик Н. В. *Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців*. Психологічний часопис. 2018. № 4. С. 86–104.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 668 с.
4. Трегуб О. О. Казкотерапія у роботі практичного психолога ДНЗ. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1. С. 255–260.
5. *Фройд З. Вступ до психоаналізу ; пер. з нім. П. Таращука*. Харків : Фоліо, 2018. 480 с.
6. Юнг К. Г. Психологія перенесення. Київ : Центр учбової літератури, 2024. 432 с.
7. Brett D. *Annie Stories: A Special Kind of Storytelling*. Australia : Publisher. Hale & Iremonger, Pty. Ltd, 1986. 114 p.

Грицан Лілія

Науковий керівник – доц. Одинцова Галина

ВИКОРИСТАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реалізація завдань основних положень Державного стандарту початкової освіти та Концепції Нової української школи вимагає від учителя впровадження в освітній процес інноваційних технологій, які би забезпечили формування ключових компетентностей молодших школярів. Особливий акцент зроблено на розвиток самостійності, творчості, допитливості, критичного мислення, навчання працювати самостійно та в групі тощо [1].

Однією з таких інновацій, здатних реалізувати поставлені завдання, є LEGO-технологія – методика, що поєднує елементи гри, моделювання, дослідницької діяльності та інтерактивності в освітньому процесі. Використання конструктора на уроці дозволяє унаочнити програмовий матеріал, розвиває просторову уяву, спостережливість, увагу, дрібну моторику, комунікативні навички і має ще низку переваг, що сприяє його активному використанню в педагогічній діяльності сучасного педагога.

Мета статті – дослідити можливості використання LEGO-технології як засобу навчання на уроках української мови та читання в початковій школі.

Проблемі використання LEGO-технології присвятили свої дослідження науковці Л. Комарова, О. Кошелєв, Т. Лусс, О. Міхеєва, О. Рома, Л. Романенко та ін., а також педагогічно-методисти Т. Биковський, В. Близнюк, О. Борук, Ю. Демченко та ін. Вони проаналізували її впровадження в освітній процес та запропонували цікаві методики застосування конструктора

LEGO як освітньої технології, яка спрямована на «розвиток конструктивного мислення, уяви, бажання досліджувати, експериментувати і винаходити» [2, с. 5].

Узагальнивши результати науково-теоретичних та методичних аспектів упровадження LEGO-технології як засобу навчання, можна виокремити такі її характерні особливості:

- практична спрямованість навчання;
- поєднання навчальної, ігрової, творчої та дослідницької діяльності;
- формування соціальних навичок, вміння працювати в команді;
- формування комунікативних навичок, вміння аргументувати свою думку;
- активізація пізнавальної діяльності учнів, мотивація до навчання;
- формування алгоритмічного мислення;
- вміння знаходити вирішення поставлених завдань, мати своє бачення;
- формування ключових компетентностей, передбачених НУШ.

Усе це підтверджує думку О. Роми про те, що «шість цеглинок – це не фіксований набір завдань та інструкцій, а відкрита система, яка стимулює учня робити відкриття, досліджувати, експериментувати, шукати власні відповіді на проблемні ситуації, ставити цілі та розробляти план дій, творити та імпровізувати досхочу» [3, с. 5].

Значний потенціал для використання LEGO-технології як засобу навчання мають уроки української мови та читання в початковій школі. За допомогою конструктора учні можуть моделювати різні схеми, візуалізувати навчальний матеріал, краще осмислювати його, що особливо важливо під час формування мовленнєвих і читацьких компетентностей.

Використання LEGO-технології на уроках української мови відкриває широкі можливості для формування в учнів початкової школи навичок фонетико-графічного аналізу, граматичних умінь і навичок, розвитку мовлення і т. ін. Так, під час вивчення звуків і букв LEGO-цеглинки виконують роль наочних символів, що допомагає дітям краще усвідомити звукову структуру слова. Наприклад, можна запропонувати такі вправи:

- визначити кількість звуків у слові за допомогою LEGO-цеглинок (кожна цеглинка позначає один звук);
- визначити кількість складів у слові – викласти стільки цеглинок, скільки складів;
- визначити кількість слів у реченні – викласти відповідну кількість деталей;
- під час слухання слова підняти червону цеглинку, якщо в ньому є м'який звук, або зелену – якщо є твердий;
- викласти звукову модель слова: червоні цеглинки – для голосних звуків, сині – для твердих приголосних, зелені – для м'яких приголосних.

Такі вправи сприяють кращому засвоєнню фонетичного аналізу, розвивають фонематичний слух, увагу, а також формують у дітей позитивне ставлення до процесу навчання через елементи гри.

У процесі ознайомлення з алфавітом учням можна запропонувати сконструювати з цеглинок виучувану букву (малу та велику); створити з LEGO-елементів своєрідну «буквену змійку», приєднуючи літери у правильній послідовності. Спочатку учні можуть орієнтуватися за друкованою абеткою, користуючись зразком із підручника або настінної таблиці. Згодом, коли послідовність букв буде добре засвоєна, завдання можна ускладнити: діти мають збудувати «змійку» з пам'яті, без підказок.

При опрацюванні будови слова LEGO-цеглинка можуть виконувати роль значущих частин слова. У такий спосіб можна створювати моделі слів, групувати слова за заданою моделлю; додаючи префікси та суфікси, спостерігати за їхньою словотвірною функцією тощо.

Під час вивчення граматичного матеріалу конструктор LEGO можна використовувати для формування цілої низки умінь і навичок:

- визначити граматичні категорії виучуваних частин мови, де цеглинка іншого кольору позначає інше значення: рід (чоловічий, жіночий, середній); число (однина, множина); час (теперішній, минулий, майбутній) і т. ін.;
- побудувати «вежу» з LEGO, де кожен «поверх» відповідає частині мови у правильній послідовності в реченні;
- із запропонованих слів скласти «вежу» за приналежністю кожного слова до певної частини мови;
- побудувати речення за поданими словами;
- змінити порядок слів у реченні;
- побудувати речення за синтаксичною схемою;
- поширити речення;
- з готових «слів-цеглинок» (на поверхні цеглинок наклеюються слова й розділові знаки) скласти текст, дотримуючись правил граматики та логіки тощо.

Виконуючи такого роду завдання, діти демонструють уміння поєднувати слова у словосполучення, установлюють зв'язок між членами речення, засвоюють граматичний лад мови.

Конструктор LEGO є також прекрасним помічником на уроках читання. З його допомогою можна не тільки перевірити знання змісту прочитаного твору, а й формувати творчу уяву, креативне мислення, комунікативні навички, працювати над розвитком зв'язного мовлення учнів. LEGO-цеглинка можуть служити засобом для створення найрізноманітніших завдань:

- побудувати сюжетну лінію твору, розподіляючи елементи за послідовністю подій (початок – розвиток дії – кульмінація – розв'язка), і розповісти, що відбувається у кожній з них;
- відновити історію за цеглинками (робота з неповним сюжетом);
- побудувати LEGO-композицію за прочитаним твором і описати її, добираючи слова та вислови з тексту;
- відтворити епізод із тексту (місце подій, героїв і т. ін.);
- зібрати модель, що символізує головну ідею твору;

- зібрати фігурку головного героя і описати її;
- доповнити фігурку LEGO-персонажа тексту деталями, які його характеризують;
- побудувати LEGO-декорацію до уривка тексту, визначити ролі й прочитати його у формі міні-вистави;
- побудувати LEGO-сцену своєї версії закінчення сюжету твору;
- скласти власну історію за LEGO-моделлю;
- доповнити опис до LEGO-моделі;
- дати відповіді на запитання тексту за кольором LEGO-цеглинка: червоний – «Хто?», зелений – «Який?», жовтий – «Де?», синій – «Що трапилось?» і т. ін.
- підтвердити істинність інформації із тексту (наприклад, зелений колір – правильне твердження, червоний – хибне, жовтий – така інформація відсутня в тексті).

Ці завдання не вичерпують можливостей використання конструктора LEGO на уроках читання та української мови в початковій школі, але й вони засвідчують, що такі форми роботи є сучасним, результативним і мотивуючим засобом навчання молодших школярів. Адже вони допомагають краще усвідомити зміст вивчуваного матеріалу, стимулюють розвиток зв'язного мовлення, сприяють розвитку уяви й образного мислення учнів, що загалом сприяє створенню такого освітнього середовища, де власний потенціал дитини розкривається максимально. Тому впровадження LEGO-технологій у навчальний процес – це не просто нововведення, а ефективний педагогічний інструмент, що відкриває нові можливості для розвитку дитини. Завдяки поєднанню гри й навчання, емоцій і логіки, творчості та системності, LEGO формує нову освітню культуру, у центрі якої – зацікавлений, активний і щасливий учень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
2. Кошелев О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал lego education у початковій школі. Молодий вчений. 2017. Т. 9.2 (№ 49.2). С. 5–8
3. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник / Упорядник О. Рома - The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

*Демчина Олександр
Науковий керівник – доц. Цегельник Тетяна*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Вступ. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активними соціально-економічними трансформаціями, цифровізацією фінансових процесів, а також зростанням потреби громадян у здатності самостійно й відповідально керувати власними ресурсами. У цих умовах формування фінансової грамотності набуває особливого значення як важливий чинник соціальної адаптації, економічної безпеки та добробуту особистості.

Фінансова грамотність, відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), є поєднанням знань, навичок, установок і поведінкових моделей, необхідних для прийняття обґрунтованих фінансових рішень і досягнення економічної стабільності. Вона охоплює базові вміння планування бюджету, раціонального використання коштів, заощадження, а також уміння протидіяти фінансовим ризикам та шахрайству. Для сучасної системи освіти формування фінансової грамотності стає одним із ключових завдань компетентнісного підходу, закріпленого в Концепції Нової української школи.

Водночас особливої актуальності ця проблема набуває у сфері спеціальної освіти, зокрема в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Такі учні мають обмежену здатність до абстрактного мислення, планування й прогнозування наслідків, що зумовлює потребу у спеціально адаптованих методиках навчання фінансових понять. Формування у них елементарних фінансових компетентностей – уміння розпізнавати грошові знаки, здійснювати прості розрахунки, планувати витрати, дотримуватися правил безпеки у фінансових ситуаціях – є важливою передумовою їх соціальної інтеграції та підготовки до самостійного життя.

Попри значний розвиток наукових досліджень у галузі фінансової освіти, питання формування фінансової грамотності дітей з інтелектуальними порушеннями залишається малодослідженим.

Мета статті – визначити та охарактеризувати шляхи формування фінансової грамотності школярів із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Сучасний вектор розвитку національної системи освіти передбачає формування у здобувачів освіти базових компетентностей, необхідних для ефективної участі у житті суспільства. У Державному стандарті базової середньої освіти однією з провідних компетентностей, що мають істотне значення для життєвої самореалізації особистості, визначено підприємливість і фінансову грамотність. Її зміст охоплює розвиток ініціативності, здатності до використання можливостей та втілення ідей, створення соціально значущих цінностей у різних сферах життєдіяльності. Крім того, дана компетентність передбачає сформованість умінь активно включатися в суспільні процеси, відповідально керувати власним життєвим і професійним шляхом, приймати рішення й нести відповідальність за їх наслідки, розв'язувати проблемні ситуації, а також працювати в команді над плануванням та реалізацією проєктів, що мають соціальну, культурну або економічну значущість [3].

Фінансова грамотність є невід'ємною складовою життєвої компетентності особистості, яка формується у процесі цілеспрямованого навчання та соціального досвіду. Дослідники розглядають фінансову грамотність не лише як систему знань про гроші, бюджет чи банківські операції, а як інтегративну якість, що поєднує знання, практичні вміння, емоційно-ціннісне ставлення до фінансів і здатність застосовувати ці знання у реальних життєвих ситуаціях [4].

Зокрема, Р. Бонд, О. Куценко, Н. Лозинська [1] визначає фінансову грамотність як компонент загальної компетентності, спрямований на формування здатності особистості приймати обґрунтовані фінансові рішення в умовах щоденного життя. Авторка підкреслює, що фінансово грамотна особа вміє орієнтуватися у базових економічних поняттях, оцінювати власні потреби й можливості, а також здійснювати вибір, ґрунтуючись на принципах раціональності та відповідальності.

С. Булавенко [2] наголошує, що фінансова грамотність тісно пов'язана з процесом економічної соціалізації школяра. На її думку, вона формується через засвоєння соціальних норм і цінностей, пов'язаних із грошима, працею, споживанням та заощадженням. Таким чином, фінансова грамотність виконує функцію соціального орієнтира, який допомагає дитині розуміти закономірності економічного життя та будувати відповідальну поведінку у сфері фінансів.

Отже, наукові підходи вказаних авторів дозволяють розглядати фінансову грамотність як багатокомпонентне утворення, у якому знання, уміння і цінності взаємодіють, забезпечуючи розвиток у дітей практичної готовності до самостійного життя, соціальної адаптації та прийняття обґрунтованих фінансових рішень.

Фінансова грамотність має не лише економічну, а й соціальну функцію, оскільки забезпечує людині можливість брати участь у суспільному житті, планувати власний добробут і відповідально використовувати матеріальні ресурси. Як зазначає Г. Назаренко, формування фінансової грамотності сприяє розвитку практичного мислення, уміння застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях і приймати самостійні рішення [5]. Це особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями, адже їхній рівень самостійності та соціальної взаємодії значною мірою залежить від здатності орієнтуватися у простих фінансових питаннях.

Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку фінансова грамотність має адаптований зміст і передбачає оволодіння елементарними знаннями та практичними навичками, що забезпечують базову економічну незалежність. Це, зокрема, уміння розпізнавати грошові знаки, рахувати гроші, планувати прості витрати, розуміти ціну товарів і послуг, користуватися банкоматом під наглядом дорослих, а також дотримуватись правил фінансової безпеки [6]. Як підкреслюють науковці, навчання таких дітей має бути практично спрямованим, ґрунтуватися на ігрових ситуаціях, наочності, повторенні дій і залученні емоційно позитивного досвіду, що забезпечує закріплення знань через діяльність [7].

Фінансова грамотність дітей з особливими освітніми потребами виконує соціально-реабілітаційну функцію, оскільки сприяє розвитку почуття відповідальності, усвідомлення цінності праці та матеріальних благ, формує базові навички взаємодії у споживчому середовищі та створює основу для подальшої соціальної інтеграції, підготовки до самостійного життя і навіть можливості професійного самовираження в умовах підтримуваного працевлаштування.

Таким чином, фінансова грамотність дітей з інтелектуальними порушеннями – це не лише сукупність знань і навичок, а життєва компетентність, що сприяє підвищенню рівня самостійності, розвитку соціальної активності та адаптації до сучасного економічного середовища. Формування цієї компетентності має важливе педагогічне, психологічне і соціальне значення, адже воно забезпечує дитині можливість відчувати себе впевненою, захищеною й корисною у суспільстві.

Формування елементарної фінансової компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку має відбуватися через опору на практичний досвід, конкретні життєві ситуації та доступні для дитини види діяльності. Найбільш ефективними шляхами є:

1. Ситуативно-практичне навчання – розв’язування математичних завдань, пов’язаних із реальним життям (покупка товарів, вибір дешевшого варіанту, оплата проїзду, підрахунок решти), що сприяє формуванню причинно-наслідкових зв’язків та розумінню цінності грошей.
2. Використання дидактичних ігор і рольових моделювань – ігри типу «магазин», «каса», «ринок» дозволяють відпрацьовувати елементарні фінансові операції (порахувати гроші, віддати решту, обрати вигіднішу пропозицію) в умовах безпечного навчального середовища.
3. Опора на наочність та маніпулятивний матеріал –використання реальних або ігрових грошей, карток із цінами, чеків, ярликів, візуальних таблиць; це допомагає учням зі зниженим абстрактним мисленням оперувати поняттями на конкретному рівні.
4. Покрокове опрацювання алгоритмів – навчання чітким, коротким алгоритмам: як порахувати суму покупки, як перевірити, чи вистачає грошей, як правильно віддати решту; це забезпечує перенесення навички у життєві ситуації.
5. Використання цифрових ресурсів – тренажери, інтерактивні вправи, мобільні симулятори для опрацювання покупок, акцій, знижок; це підвищує мотивацію, сприяє автоматизації дії.
6. Міжпредметна інтеграція – поєднання тем математики з соціально-побутовою орієнтацією (вибір товарів за бюджетом, планування кишенькових витрат, порівняння цін), що формує комплексні життєві компетентності.

Висновки. Отже, формування фінансової грамотності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку має бути побудоване на принципах практичності, доступності, наочності та репетиції реальних соціальних ситуацій, та здійснюватись у процесі навчальних занять, корекційно-розвиткової діяльності та позакласної роботи, з обов’язковим урахуванням їхніх психофізичних особливостей та специфіки організації освітньо-корекційного процесу. Важливим чинником у формуванні фінансової грамотності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є сім’я, яка виступає для них природним економічним середовищем і базовою моделлю соціально-економічних взаємин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бонд Р., Куценко О., Лозинська Н. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. Проект USAID «Розвиток фінансового сектору» (FINREP). Київ, Грудень 2010. 42 с.
2. Булавенко С.Д. Дидактичні основи формування фінансової грамотності учнів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 150. С. 18–20.
3. Державний стандарт базової середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення 28.10.2025).
4. Концепція формування фінансової грамотності у початковій, основній та старшій школі. Проект. Географія та економіка в рідній школі. 2015. № 10. С. 2–4.
5. Назаренко Г.А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів: метод. посібник. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 68 с.
6. Письменний В. Використання настільних фінансових ігор при викладанні фінансової грамотності у закладах загальної середньої освіти. Проблеми освіти. 2021. Вип. 1. С. 146–157.
7. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В. та ін. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч. метод. посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.

Кашуба Остап

Науковий керівник – доц. Цегельник Тетяна

ЧИННИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Вступ. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти актуалізують проблему оптимізації процесу навчання математики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Математична підготовка в цій категорії учнів не зводиться лише до опанування елементарних обчислювальних умінь: вона є важливою складовою когнітивного розвитку, формування логіко-операційного мислення, просторових уявлень, аналітико-синтетичної діяльності та орієнтації у повсякденних життєвих ситуаціях. Саме математичні знання стають основою для прийняття рішень, пов'язаних із реальними практичними ситуаціями (орієнтація у часі, кількості, розмірі, фінансово-побутових діях).

У дітей з інтелектуальними порушеннями навчання математики ускладнюється низкою специфічних когнітивних та мовленнєвих бар'єрів: інертністю нервових процесів, низьким рівнем узагальнення та абстрагування, недостатністю аналітико-синтетичної діяльності, порушеннями словесно-логічного мислення, незрілістю семантичної компоненти мовлення [3]. Такі чинники зумовлюють фрагментарність математичних уявлень, труднощі у формуванні зв'язків між поняттями, слабкість і нестійкість нових умовних зв'язків, що своєю чергою погіршує здатність до перенесення засвоєних знань у нові ситуації. Водночас практикоорієнтований характер математичного змісту створює потенціал для підвищення функціональності математичних навичок і формування елементарної життєвої компетентності учнів, зокрема в контексті підготовки до соціальної інтеграції та побутової автономності.

Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує, що ефективність математичної освіти учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від комплексу взаємопов'язаних факторів: особливостей когнітивного розвитку, рівня мовленнєвої готовності, характеру мотивації до навчання, застосування адаптованих didactic scaffolds, індивідуалізованого добору навчального матеріалу, використання корекційно-розвивальних технологій та залучення реальних практичних ситуацій. Проте систематизація цих чинників, їх взаємозв'язок та вплив на результативність засвоєння математичного змісту потребують наукового уточнення і деталізації, що зумовлює актуальність обраного дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати основні чинники, які впливають на результативність навчання математики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, визначити їх змістові характеристики та окреслити педагогічні умови, що забезпечують підвищення ефективності формування математичних знань і умінь даної категорії учнів.

Виклад основного матеріалу. В учнів з інтелектуальними порушеннями фіксується специфічна когнітивна дисфункціональність, яка зумовлює значні ускладнення фактично на всіх етапах засвоєння математичного змісту. Такі труднощі детерміновані інертністю нервових процесів, недостатньою сформованістю операційного компоненту мислення, обмеженістю аналітико-синтетичної діяльності та системним недорозвитком мовлення. Нові умовні зв'язки формуються вкрай повільно, а якщо й виникають – характеризуються нестійкістю та швидким згасанням, що, у свою чергу, обумовлює фрагментарність збереження узагальнених ознак задач певного типу.

Л. Ястреб та В. Товстоган доводять, що для дітей з інтелектуальною недостатністю типовими є недостатні уявлення про кількість, рахунок, форму та розмір об'єктів, низький рівень зорового аналізу, труднощі класифікації та групування предметів за окремими ознаками, а також відсутність стійкої пізнавальної мотивації до розв'язання завдань навчального змісту. Хоча учні з легким та помірним ступенями порушення інтелектуального розвитку здатні до розрізнення базових кольорів і простих об'ємних форм, вони мають суттєві труднощі з актуалізацією необхідних уявлень, утриманням у пам'яті просторових співвідношень об'єктів та операціоналізацією цих уявлень у процесі розв'язування математичних завдань [5].

Дослідження Т. Сак свідчать про те, що в учнів із затримкою психічного розвитку математичні труднощі зумовлені несформованістю окремих логічних операцій мислення, що призводить до несистемності, непослідовності та епізодичності під час аналізу математичного матеріалу [2].

Науковий аналіз дозволяє стверджувати, що успішність засвоєння математичних понять дітьми з інтелектуальними порушеннями зумовлюється складною взаємодією внутрішніх (онтогенетично обумовлених) та зовнішніх (середовищних) чинників [1;4].

До внутрішніх чинників належать:

Стан інтелектуального розвитку. У даній категорії дітей спостерігається сповільнений темп формування когнітивних операцій: недостатня сформованість аналізу, синтезу, класифікації, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У практиці навчання це проявляється у неспроможності виділити суттєву ознаку математичного завдання, відокремити від другорядних характеристик, побудувати алгоритм розв'язання. Наприклад, при додаванні дитина може механічно «підставити» число не за правилом, а за зовнішньою ознакою предмета (колір, величина, форма).

Мовленнєва компетентність. Діти мають обмежений словник просторових і кількісних відношень (більше, менше, такий самий, попереду, позаду), а також обмежений запас дієслів, що позначають математичні операції (дати, відняти, поміняти). Це ускладнює не лише формулювання відповідей, а й розуміння інструкції. Наприклад, фраза «розклади предмети за двома ознаками» часто сприймається як «розклади так, як ти хочеш».

Емоційно-вольова регуляція. Нестійкість уваги, імпульсивність, швидка виснажуваність призводять до «зривів» у процесі виконання математичного завдання. Дитина може почати правильно, але через кілька хвилин втратити логіку операцій і перейти на випадкові дії.

Мотиваційно-потребнісна сфера. Для більшості дітей характерна низька пізнавальна ініціативність, відсутність «потреби у розумінні». Якщо дитина не бачить практичної значущості математичної дії – вона просто перестає працювати. Тому працюють лише завдання, де є сенс: «порахуй, щоб вистачило ложок на обід», «поділи олівці між трьома дітьми».

До зовнішніх чинників належать:

Методичне забезпечення процесу навчання. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ефективним є тільки поетапне, алгоритмічне навчання з перевагою дієвих, наочно-практичних способів. Так, засвоєння операції додавання повинно починатися не з чисел, а з реальних предметів: кубики, фішки, монети. Лише після цього – перехід до символічних моделей.

Організація освітнього середовища. Полісенсорність (візуальні, тактильні, слухові канали) оптимізує процес розуміння. Наприклад, лінії числового ряду, таблиці «більше–менше», тактильні фігури допомагають компенсувати дефіцит абстракції.

Педагогічна компетентність вчителя. Результат навчання безпосередньо залежить від володіння спеціальними методиками: метод багаторівневого пред'явлення завдання, поетапне формування розумових дій, використання корекційних схем. Учитель має володіти технікою «мінімізації вербального інструктажу» – формулювати коротко, однозначно, без абстрактних формулювань.

Роль сім'ї та позашкільного середовища. Якщо математичні дії не «підкріплюються» у побуті – навички не переносяться. Ключова умова – щоденне включення математики у реальні життєві ситуації: рахунок продуктів, сортування предметів, визначення кількості грошей.

Міждисциплінарний супровід. Оптимальний результат забезпечується у випадку, коли логопед системно працює над термінологічною лексикою, психолог – над регуляцією поведінки, а асистент учителя адаптує математичні завдання у режимі «тут і зараз». Без цієї команди модель не працює.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що засвоєння математичного змісту дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є складним багатовимірним процесом, успішність якого зумовлюється як індивідуально-онтогенетичними характеристиками розвитку дитини, так і якістю організації освітнього середовища. Встановлено, що внутрішні когнітивні, мовленнєві, емоційно-вольові та мотиваційні чинники безпосередньо впливають на темп, спосіб опрацювання інформації та рівень узагальнення математичних знань. У свою чергу, зовнішні педагогічні чинники – методичні підходи, організація навчального простору, професійна компетентність учителя, залученість родини та міждисциплінарна взаємодія фахівців – визначають можливість реалізації потенційних здібностей дитини та якість перенесення математичних умінь у життєво-практичні ситуації.

Таким чином, ефективність навчання математики учнів даної категорії можлива лише за умови комплексного урахування взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, що потребує створення спеціально організованого, науково обґрунтованого, адаптивного освітнього середовища, побудованого на принципах індивідуалізації, корекційної спрямованості та практикоорієнтованості. Отримані результати теоретичного аналізу підкреслюють необхідність розроблення та впровадження методик, які б враховували не лише специфіку когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, але й забезпечували системну взаємодію учителя, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та родини у процесі формування математичної компетентності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масюк О. М., Сінопальнікова Н. М., Титаренко Л. І. Формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: Мітра, 2021. Т.1. С. 166–169. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/06b090ed-8750-42ab-ab00-533c3929595> (дата звернення 28.10.2025).
2. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних понять у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 33–36.
3. Цегельник Т. Особливості формування математичних здібностей у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Молодь і ринок*. 2024. № 3/223. С. 61–65 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301656> (дата звернення 28.10.2025).
4. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 239 с.
5. Ястреб Л.М. , Товсоган В.С. Вплив математики на корекцію й розвиток учнів допоміжної школи. Матеріали всеукр. наук-пр. конф. «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти». Херсон, 2014. С. 261–272.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку уваги молодших школярів є актуальною у психологічній та педагогічній науці, оскільки стосується активізації інтелектуально-пізнавальної діяльності учнівства у процесі навчання, засобів формування творчої, активної особистості, створення безпечного, егалітарно-освітнього середовища у початковій школі, в якій закладається «майбутня життєва траєкторія людини» (В.Кремень). В умовах війни значно погіршився психоемоційний стан дітей, знизилась мотивація та ставлення учнівства до засвоєння знань, підвищилась шкільна тривожність, що пов'язане, як зазначають науковці та вчителі, із нестабільністю умов навчання, обмеженістю способів організації учбово-пізнавальної діяльності школярів тощо[10].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що досліджувана проблема вивчається в контексті пізнавальної активності особистості та особливостей вияву в молодшому шкільному віці (Г. Беленька, Н.Бібік, Є.Гомон, Т. Гетьман, Т.Дуткевич, В. Кузьменко, Р.Павелків, Ю. Приходько, Т.Савченко, М.Савчин та ін.). Учені зазначають, що вік молодшого школяра (6-10 років) є періодом вікової сензитивності, якому властива висока пластичність психіки, гнучкість психомоторики, сприймання цікавого, нового та незвичного, захопленість, допитливість, динамічність інтересів, непосидючість, високий рівень працелюбства. Водночас цей період дитинства характеризується розчаруваннями, тривожністю, мимовільністю психічних процесів, схильністю до відволікання уваги на уроці, неконтрольованою поведінкою [1; 3; 5; 7; 9].

У молодшому шкільному віці розвиток уваги пов'язаний з оволодінням учбовою діяльністю, яка стає провідною, розширює світогляд дитини, формує нові інтереси, сприяє оволодінню новими видами практичної діяльності. Розвивати та вдосконалювати увагу так само важливо, як і формувати вміння та навички з письма та читання. Уважна дитина легше і краще засвоює навчальний матеріал, що є показником успішності її учбової діяльності [2; 4; 6].

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили тему статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку уваги молодших школярів в навчальній діяльності.

Наукові дослідження, спрямовані на вивчення психічних пізнавальних процесів, зокрема уваги як вибіркової спрямованості свідомості людини для здійснення роботи, залишаються актуальними і сьогодні. Впродовж багатьох років проблемою вивчення уваги займалися зарубіжні вчені: Е.Тітченер, Дж.Міль, В.Гербарт, Т. Рібо. У психологічній літературі висвітлено, що увага є динамічною характеристикою пізнавальної діяльності, яка виражає тісний зв'язок психічної активності з певним об'єктом, на якому вона зосереджена, неначе у фокусі. Саме тому діти зосереджуються на тому, що їх особливо захоплює. Без уваги

неможлива успішна цілеспрямована діяльність, будь то практична, фізична чи розумова. Увага має такі властивості, як зосередженість, концентрація, стійкість, переключення, розподіл та обсяг. Ці властивості є вирішальними для продуктивності у різних сферах, включаючи навчання та спорт. Вона є ключовою умовою для чіткого сприйняття й засвоєння навчального матеріалу, тому під час навчання школярів важливо враховувати рівень розвитку їхньої уваги.

Вибіркова спрямованість уваги є найважливішою якістю, що забезпечує особливу чіткість усвідомлення об'єкта, суттєво змінюючи його в тому чи іншому психічному процесі, перетворюючи на цілеспрямовану діяльність. Водночас, увага є результатом життєвого досвіду людини, її емоцій та активності. Зокрема, Т.Гетьман, Т.Савченко вважають увагу особливим психічним видом діяльності, що виражається у виборі різних процесів діяльності [5; 8, с.205-210]. Інші автори (С.Барда, Л.Московець) розглядають увагу як автономне, самостійне психічне явище [1].

Розрізняють два види уваги — мимовільну і довільну. Мимовільна увага виникає сама по собі, з'являється без жодних вольових зусиль, тоді як в основі довільної уваги лежать вольові процеси. Як зазначає Ю.Бугера, довільність, продуктивність і стійкість мають стати загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини [3, с. 11-15].

Психологічні особливості розвитку уваги у молодшому шкільному віці стосуються домінування мимовільної уваги, спрямованою на нові, несподівані та захоплюючі об'єкти, та недорозвинутості довільної уваги, яка починає у перших-других класах лише формуватись, її невеликої стійкості. Цьому сприяє чітка організація дій за зразком, а також дій, якими учні можуть керувати і контролювати є сприятливими умовами для розвитку довільної уваги [5, с.121]. Водночас мимовільна увага молодших школярів починає регулюватися все свідоміше та підкорятися поставленим цілям, оскільки вчитель створює умови для цілеспрямованої діяльності учнів, вони привчаються керуватись самостійно поставленою метою. Тому однією з важливих умов успішного навчання у початковій школі є посилення довільності в керуванні увагою [1 ; 2 ; 4 ; 8].

Дослідники вказують на причини нестійкості уваги в молодшому шкільному віці: недостатня розумова активність дітей, недостатній рівень їхньої готовності до учбової діяльності, стан здоров'я, труднощі у навчанні, недосконалі методики навчання тощо [3; 5; 6].

Обсяг і стійкість уваги з віком зростають. Важливими умовами розвитку довільної уваги молодших школярів є доступність та посиленість навчальних завдань, інтерес до змісту матеріалу, його значущість та важливість для школяра, уміння вчителя цікаво організувати спільну учбову діяльність у класі [4, с. 36].

Увага сприяє чіткому й усвідомленому відображенню навчального матеріалу, проте вона не має самостійного змісту, а діє у зв'язку з відчуттями, сприйняттями, пам'яттю та мисленням. Вона не виникає сама по собі, а залежить від спрямованості особистості. Увага завжди виявляється у конкретних психічних процесах, допомагаючи фокусуватися на

зовнішніх об'єктах або внутрішніх відчуттях, а її спрямованість і обсяг залежать від структурного сприймання та інших факторів.

Удосконалення механізмів уваги допомагає розвивати її властивості: стійкість, концентрацію, переключення, розподіл та обсяг. Зацікавленість в об'єкті підвищує зосередженість, але на тривалий час діти ще не здатні утримувати увагу. Правильна організація навчального процесу формує навички зосередженості, акуратності та відповідального ставлення до завдань, а зовнішній контроль сприяє саморегуляції.

Отже, в організації навчання молодших школярів важливо враховувати різні аспекти їхньої уваги. Дослідження показують, що восьмирічні діти найкраще справляються з розподілом уваги, дев'ятирічні — з переключенням, а в десять років формується концентрація уваги. Розвиток цих властивостей визначає подальшу успішність у навчанні. Організація уваги залежить від виду і змісту діяльності та може знижуватись через одноманітність, несприйняття роботи, втому, хворобу чи апатію. Розвиток довільної уваги відбувається разом із розвитком позитивної мотивації та відповідального ставлення молодших школярів до навчання.

Отже, як засвідчив теоретичний аналіз наукової літератури, поняття «увага» є одним з найскладніших понять психології та педагогіки. Увага є психічним процесом, що характеризується спрямованістю психіки на певні об'єкти, які мають для людини стійку чи ситуативну значущість. Питання розвитку вікових та індивідуальних особливостей уваги молодших школярів сьогодні викликає значний інтерес, оскільки добре розвинуті властивості уваги, такі як продуктивність, стійкість, концентрація та довільність є чинниками успішної навчальної діяльності зростаючої особистості. Тому дослідження цієї проблеми є важливим у початковій школі для виховання культури уваги в учнів молодшого шкільного віку. Перспективою подальшого дослідження стане експериментальне вивчення психологічних особливостей уваги молодших школярів та психодидактичних шляхів її розвитку та корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барда С.І., Московець Л.П. Дослідження особистості молодшого школяра : методичний посібник / уклад.. Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 76 с.
2. Белякова С.М., Левенець Т.І. Психологічні особливості розвитку уваги у молодших школярів. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», серія «Психологія», Серія «Медицина»). №10(15), 2022.С. 412-422
3. Бугера Ю. Ю. Порівняльна характеристика розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2015. № 1. С. 11-15.
4. Бушуєва Т.В., Авер'янова А.М. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 2020. Вип. 11 (56). С. 36-46.
5. Гетьман Т. О. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 8. С. 204-212.
6. Гомон Є.О. Особливості розвитку уваги молодшого школяра в процесі навчальної діяльності. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. Збірник наукових праць. 2016. Вип. VI. С.35-39

8. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посіб. / С.Д. Максименко, О.В. Соловієнко. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
9. Савченко Т.Л. Сутність уваги, уважливості і спостережливості як індивідуальних рис особистості. Актуальні проблеми психології. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія (10). 2010. С. 205-210.
10. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. Київ: Академвидав, 2011. 368 с.
11. Третина учнів в умовах війни не мали постійного доступу до навчання — результати дослідження <https://sqe.gov.ua/tretina-uchniv-v-umovakh-viyni-ne-mali-po/>

Бица Дмитро
Науковий керівник – доц. Крупник Іван

ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ У ВІЙСЬКОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Вступ. Поняття «конфлікт» у перекладі з латинської мови має значення «сутичка». Сутички здатні виникати у стосунках людей при найменшій взаємодії у вигляді вербальних обговорень, фізичного протистояння, протистояння соціальних груп, націй чи навіть держав. Причиною цьому можуть послужити протилежні погляди, думки, сутички за ресурси та багато чого іншого. Конфлікти виникають відколи існує людство, тому й військовий колектив, особливо зважаючи на умови, в яких їм доводиться працювати, не є винятком [7].

Тому мета нашого дослідження: провести теоретичний аналіз причин конфліктів, які виникають між військовослужбовцями.

Учені визначають дві групи наслідків конфліктів: конструктивні та деструктивні. До конструктивних можна віднести:

покращення рівня згуртованості колективу та взаєморозуміння, зміцнення рівня довіри в колективі, уникнення розпаду великої групи на ;

введення інновацій, перегляд існуючих правил, що дозволяють зробити спілкування в колективі більш якісним та більш продуктивним;

формування навичок вирішувати конфлікти конструктивним та екологічним шляхом, що буде корисним у довготривалій перспективі;

А до деструктивних можна віднести:

руйнування міжособистісних зв'язків та відносин, що здатне серйозно погіршити роботу цілого колективу або ж навіть зробити цю роботу не можливою внаслідок постійних конфліктних ситуацій різного масштабу;

погіршення психологічного клімату в колективі, зниження рівня довіри, що напряду впливає на якість та швидкість виконання завдань колективом та самопочуття кожного окремо його учасника, адже будь які конфлікти зазвичай супроводжуються негативними почуттями емоціями та станами учасників, які навіть не беруть прямої участі в протистоянні;

зниження рівня координованості дій, що є одним із основних факторів у підрозділах військовослужбовців.

Тобто, із усього, що визначено ученими ми можемо дійти висновку, що конфлікти є не тільки негативним явищем, а й позитивним, якщо знати способи як з ними можна впоратися, що є особливо важливим, якщо враховувати умови діяльності військовослужбовців[1;5; 7].

Загалом же конфлікти мають дві основні ознаки: протистояння сторін, тобто наявність сутичок прихованих чи явних. При цьому можуть відбуватися відкриті суперечки, намагання знецінити, дискредитувати іншу сторону та всіляко показати некомпетентність опонента. Другий же фактор – це конфліктна ситуація, яка виникає при наявності інциденту, тобто першої сутички, що виникає в колективі. При цьому в конфлікті також наявні об'єкти та суб'єкти конфронтації, тобто люди, які конфліктують та предмет через який і виникла конфліктна ситуація[2; 6].

При цьому ознаками конфлікту є три фактори:

відсутня здатність поділити об'єкт конфліктної взаємодії;

має місце конфліктна ситуація;

учасники бажають продовжити конфліктувати попри навіть наявність виходу з конфлікту[3].

До основних же характеристик конфліктів у військових групах є:

1. наявність чіткої ієрархії, де обговорення рішень старших за званням є недопустимим, внаслідок чого відсутні зовнішні конфлікти, але присутнє накопичення невдоволення, що може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту, що може також проявитися й зовні;

2. високий рівень стресу, емоційної напруги, незадоволення іноді навіть базових потреб, наявність перевтоми та інше здатне спровокувати конфлікти як у зовнішньому середовищі так і внутрішньо особистісні;

3. обмежений простір та особливості побуту. Додатковим фактором є те, що військові постійно знаходяться в обмеженому просторі, що сприяє виникненню суперечок;

4. високі вимоги до дисципліни. Тут йдеться про те, що оскільки від взаємодії між військовими залежить їх життя та життя цивільних, то часто конфлікти усуває керівництво вищого рівня, але при цьому вони не усуваються шляхом діалогу та розбору ситуації;

5. наявність загальної мети та залежність одне від одного у критичних ситуаціях. Тобто оскільки наявна загальна мета та життя кожного військового залежить від колективу, то конфлікти в таких колективах як правило вирішуються швидко;

6. внаслідок того, що до війська приходять люди з різною мотивацією, характером та рівнем стресостійкості, то це теж може спричиняти конфліктні ситуації

7. важливою також є специфіка військової діяльності підрозділу, адже від цього залежить рівень стресу та здатність з ним боротися у військових[3; 6].

Для ефективного врегулювання конфліктних ситуацій в тому числі й у військових підрозділах важливими є копінг стратегії, що застосовуються. Термін копінг-стратегія

впровадили у вжиток Р. Лазаруса та С. Фолкман. Вчені визначили, що це поєднання когнітивних та поведінкових зусиль, які дозволяють подолати стресову ситуацію[12].

Загалом, існує три базові копінг-стратегії, які застосовує людина в умовах стресу:

активне вирішення проблеми, пошук ресурсів всередині себе;

пошук зовнішньої підтримки;

уникнення ситуації[8; 11; 12].

При цьому обрання копінг-стратегій військовими залежить від масштабу, рівня небезпеки та рівня ризику. Проте найбільш ефективна копінг-стратегія саме для цієї соціальної групи - це орієнтація на майбутнє, минуле та сьогодення [1; 4]

У першому випадку військовослужбовці розробляють план, відповідно до якого діятимуть. У другому випадку вони аналізують минулий досвід, приймають на себе відповідальність за помилки, визначають, що було зроблено на високому рівні. У третьому ж випадку вони вирішують, що робитимуть тут і тепер, в цю хвилину[2; 9].

Висновки:

Отже, підсумовуючи все вище зазначене зауважимо, що конфлікт у перекладі з латинської мови означає сутичка. Він розпочинається з інциденту, тобто першого випадку, коли інтереси сторін зіткнулися, має суб'єкт та об'єкт. У той же час до особливостей та причин виникнення конфліктів серед військових належать чітка ієрархія та відсутність можливості відкрито висловити незгоду, напружена обстановка, різний рівень стресостійкості, мотивації та особистісних характеристик кожної окремої особистості, наявність спільної мети та співзалежності один від одного у критичній ситуації, наявність суворих вимог до дисципліни, замкнутий простір та особливості побуту.

Для вирішення ймовірних конфліктів військовим варто використовувати копінг-стратегію, що включає три компоненти: аналіз минулого досвіду, розробка плану на майбутнє та аналіз ситуації тут і тепер, щоб зорієнтуватися, що робити нині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ємельяненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л. В., Гриненко А. М. Конфліктологія : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 268 с
2. Карамушка Л.М. Психологія управління: теорія та практика. Київ Либідь, 2011. 56 с
3. Кононець М. О. Психологія конфлікту : навчально-методичні матеріали до вивчення дисципліни. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 56 с.
4. Крупник І.Р., Баштецька А. В. Гібрис-синдром як копінг-стратегія у керівників. «Габітус» науковий фаховий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2022 . № 33. С. 180 -184. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208>
5. Партико Н. В. Психологія конфлікту : навчальний посібник. Львів : Львівська політехніка, 2019. 232 с.
6. Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 76 с
7. Природа та аналіз конфлікту. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/28538/> (дата звернення 22.09.2025).
8. Снігур Ю. С. Зв'язок копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2019. № 2–3(17). С. 114–121.

9. Титаренко Т.М. Життєві кризи та копінг-стратегії особистості. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2011. 95 с.
10. Шинкаренко Ю. Роль копінг-стратегій у формуванні особистості майбутнього психолога, 2024. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/download/773/824/2122> (дата звернення 29.09.2025)
11. Syvohrakova Z. A. Vyvchennia kopinhu yak osobystisnoi adaptatsiinoi zdibnosti. Pedahohika i psykholohiia, 2007. № 22. S. 159–169
12. Heim, E. Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping / E. Heim .Psychother., Psychosom., Med. Psychol, 1988. № 1. P. 8 –17.

Дудар Катерина
Науковий керівник – доц. Сіткарь Віктор

ОБРАЗ БАТЬКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЬОГО ЧОЛОВІКА У ДІВЧАТ СТАРШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність теми дослідження. На сьогодні, у період воєнного буття, суттєвих змін в економічних, політичних та соціальних сферах, гостро постають проблеми функціонування сім'ї. Аналіз статистичних даних показує, що більше ніж половина шлюбів розпадається у перші роки подружнього життя. Статистика свідчить, що в першій половині 2023 року кількість шлюбів впала на 17% порівняно з 2022 роком, тоді як кількість розлучень зросла на третину. Як наголошував Ерік Еріксон, існує тісний взаємозв'язок між вибором партнера, розпадом сім'ї та соціальною патологією [9]. Цей момент дуже актуалізує дослідження психологічних аспектів процесу вибору шлюбного партнера та уявлень, що лежать в його основі. Для психологічної науки це створює необхідність отримання нових даних щодо особистості батька та його ціннісно-морального впливу на сімейні відносини майбутніх поколінь.

Переважа більшість робіт з вивчення феномену батьківства зосереджена у зарубіжних дослідженнях, де розглядаються такі питання, як: статус батька та виконання батьківської ролі в межах сім'ї (Behrendt, Canitz, Horst, Parke R.D. [11], Schoppe-Sullivan, S. J., Alpern, C. S., & Fagan, J. [12]. та ін.); задоволеність чоловіка батьківством (Fthenakis W.E., Scheffer D. та ін.); психологічні характеристики батька та зміни Я-концепції (Marks M., Schneider W., Yang J. та ін.).

В психологічних доробках знаходимо матеріал про чинники, що впливають на взаємовідносини батька і дитини, а саме на перший план виводяться індивідуальні чинники батька, матері та дитини; чинники стосунків матері і батька; впливи навколишнього середовища [10]. Серед українських дослідників заявленою нами проблемою займалися такі науковці як І. Кеска [1], О. Кочарян [2], В. Кравець [3] та ін.

Метою статті є аналіз, узагальнення та теоретичне обґрунтування впливу образу батька на формування преференцій (очікувань) щодо майбутнього чоловіка у дівчат старшого юнацького віку. Для цього необхідно здійснити аналіз, систематизацію та теоретично

обґрунтувати вплив образу батька (його присутності/відсутності, емоційної доступності, стилю взаємин) на формування уявлень дівчат (віком 17-19 років) про майбутнього чоловіка.

Основний виклад теоретичного базису впливу образу батька на формування уявлень про майбутнього чоловіка у дівчат старшого юнацького віку полягає у здійсненні аналізу наукових джерел з проблеми дослідження. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що образ батька є першою моделлю чоловіка в житті дівчини, формуючи як емоційний, так і когнітивний образ чоловічої фігури, на основі якого визначаються очікування від майбутнього партнера. Теоретично цей вплив пояснюється двома основними підходами: теорією прив'язаності (Боулбі) [7] та теорією життєвої історії (Елліс) [8]. Розглянемо конкретніше ці підходи.

Теорія прив'язаності (Bowlby, 1969). Якість взаємодії з батьком формує базові внутрішні робочі моделі – уявлення про себе, інших людей та стосунки, які закладаються на основі раннього досвіду з батьками. Надійний батьківський образ сприяє формуванню безпечної прихильності, що у дорослих романтичних стосунках проявляється через відкритість у вираженні почуттів, вміння підтримувати партнера у складних ситуаціях, довіру та емоційну підтримку. Наприклад, люди з надійною прихильністю частіше не бояться говорити про власні переживання, шукають компроміси та готові прийти на допомогу, коли у партнера виникають труднощі [7].

Теорія життєвої історії (Ellis et al., 2014): Нестабільне середовище чи відсутність батька сигналізують про дефіцит ресурсів і спонукають до стратегії вибору партнера з акцентом на швидку вигоду або високий статус.

На батька доньки покладено завдання допомогти їй здійснити перехід із захищеної домашньої сфери у зовнішній світ, сформувати впевненість у собі та адекватний рівень самооцінки (Крайлюк, 2018) [4]. Відсутність або емоційна недоступність батьківської фігури призводять до емоційних проблем та утруднень у формуванні жіночої ідентичності [4].

Спираючись на вищезазначене, доцільно проаналізувати вплив батьківської присутності та якості взаємин, а саме: ролі емоційної доступності та компенсаторні стратегії.

Щодо ролі емоційної доступності виявлено, що у прояві позитивних батьківських почуттів (любові, захисту, вимогливості) найвищу оцінку зазвичай отримують матері, тоді як батько часто грає другорядну роль (Крайлюк, 2018) [4]. Однак для повноцінного розвитку дитини необхідна присутність обох батьків та стійкі взаємини, відмінні від дитячо-материнських.

Дослідження (Armsden & Greenberg, 1987) [5]. показали, що присутній і емоційно доступний батько забезпечує емоційну підтримку та модель здорових взаємин, тоді як його відсутність або емоційна недоступність створює невизначеність та компенсаторні очікування щодо чоловіка. Позитивний образ батька формує у дівчат пріоритет на такі риси партнера, як довіра, емоційна підтримка та відповідальність [5].

Стосовно компенсаторної стратегії зауважимо, що зазвичай, відсутність батька або низька якість стосунків із ним пов'язані з дезадаптивними установками. Дівчата з такими стосунками менше схильні обирати маскулінних партнерів і більше орієнтуються на їхній статус, зовнішність і домінування (Boothroyd & Perrett, 2008; Schoppe-Sullivan et al., 2015) [6].

Узагальнюючи теоретичний аналіз, зазначимо, що дослідження взаємодії батька з донькою досить різноманітні, і для цього є різні підстави (кількість часу, якість спілкування батька з донькою, оцінка поведінки батька, співвідношення з моделями маскулінності) і різні терміни (типи взаємодії, моделі поведінки, батьківська позиція). Тому, спираючись на зазначене вище, можна припустити наявність трьох основних типів батьківської позиції – «традиційний батько», «відповідальний» («новий») і «відсутній». Попри обмеження, пов'язані з типологіями, всі основні характеристики поведінки батька вкладаються в окреслені типи на підставі більшого чи меншого домінування, включеності та рівності в сім'ї [1].

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми дослідження дає змогу зробити такі висновки:

Образ батька є критичним предиктором, тобто чинником формування партнерських преференцій (переваг) у дівчат старшого юнацького віку.

Позитивний образ батька (висока емоційна доступність, прийняття) сприяє формуванню очікувань партнера, орієнтованого на внутрішні якості, емоційну підтримку та довіру.

Відсутність або емоційна недоступність батька стимулює компенсаторні стратегії, які проявляються у підвищеній увазі до зовнішніх ознак, статусу та матеріального забезпечення партнера.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у тому, щоб провести емпіричне дослідження із використанням опитувальників типу Parental Bonding Instrument (PBI) або шкали емоційної доступності, щоб експериментально підтвердити або заперечити теоретичні положення щодо зв'язку між образом батька та вибором партнера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кеска І. М. Психологічний феномен батька та його вплив на систему сімейних відносин. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/28055> (дата звернення: 05.11.2025).
2. Кочарян О. С., Глущенко Л. В. Зв'язок образу батька з образом шлюбного партнера. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». Харків. 2019. Вип. №41. С. 160-165.
3. Кравець В. П. Підготовка учнівської молоді до сімейного життя в Україні ХХІ століття: стан, тенденції, шляхи вдосконалення: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 584 с.
4. Крайлюк А. І. Вибір шлюбного партнера: теоретичні аспекти. Теоретичні і прикладні проблеми соціології, психології, педагогіки. Зб. Наук. праць Східноукраїнського націон. ун-ту ім. В. Даля. 2015. № 3 (38). С. 207 - 215.
5. Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
6. Boothroyd, L. G., & Perrett, D. I. (2008). Father absence and the perception of facial masculinity. *Evolutionary Psychology*, 6(4), 577–593.
7. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

8. Ellis, B. J., Figueredo, A. J., Brumbach, B. H., & Schlomer, G. L. (2014). The role of father absence in the timing of pubertal development and early sexual debut. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1–8.
9. Erikson E. H. Studies in the interpretation of play: clinical observation of play disruption in young children. *Genetic Psychology Monographs*. Vol. 22. 1940. P. 557-671
10. Martin A., Ryan R., Brooks-Gunn J. (2007). The joint influence of mother and father parenting on child cognitive outcomes at age 5. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 22. 423–439 ; doi: 10.1016/j.ecresq.2007.07.001.
11. Parke, R. D. (2013). *Fatherhood*. New York: The Guilford Press.
12. Schoppe-Sullivan, S. J., Alpern, C. S., & Fagan, J. (2015). The role of father involvement in children's peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 29(4), 527–537.

Казновецька Оксана

Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

ВІЙНА ЯК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Вступ. Війна є одним із найпотужніших соціально-психологічних чинників, що впливають на структуру особистості. Для військовослужбовців участь у бойових діях стає граничним досвідом, який змінює не лише систему цінностей, але й базові уявлення про себе, інших та світ. В умовах війни в Україні (з 2022 року) ця тема набула особливої актуальності, адже тисячі військових переживають наслідки бойового стресу, втрат і необхідності повернення до мирного життя. Я-концепція як цілісне уявлення людини про власне «Я» зазнає глибокої трансформації - змінюються самооцінка, ідентичність, мотиваційна сфера, поведінкові установки [4, с. 25].

У психологічній науці значну увагу приділено вивченню психологічних змін особистості військовослужбовців під впливом екстремальних умов, бойового досвіду та переживання травматичних подій. О. М. Кокун визначив основні механізми адаптації до бойового стресу [4]; О. А. Блінов дослідив феномен бойової психічної травми [1]; З. Г. Кісарчук обґрунтувала механізми посттравматичного зростання [8]; В. Франкл у межах логотерапії показав, як пошук сенсу допомагає людині відновити духовну цілісність [9]; К. Роджерс підкреслив важливість безумовного прийняття як умови для відновлення автентичного «Я» [11]; С. А. Петrenchенко описала етапи соціально-психологічної адаптації ветеранів [7]; Л. М. Карамушка дослідила аспекти збереження психічного здоров'я військових [3]; В. В. Горбунова розкрила роль групової підтримки у реінтеграції [2]; В. Г. Панок наголошує на впливі соціального середовища як «дзеркала» для відновлення ідентичності [5]; А. Маслоу розглядав граничні переживання (екзистенційні кризи, жертвність, любов) як рушійні сили розвитку автентичного «Я» [10].

Узагальнюючи зазначені дослідження, можемо констатувати, що війна трансформує Я-концепцію військовослужбовців через поєднання процесів травматизації, адаптації та переосмислення цінностей. У центрі цих змін - боротьба між руйнуванням і відновленням, яка

веде до формування нової ідентичності, що ґрунтується на досвіді сили, служіння й духовного сенсу.

Метою роботи є **теоретичне обґрунтування психологічних механізмів і соціально-психологічних чинників трансформації Я-концепції військовослужбовців під впливом війни**, а також **визначення напрямів психологічної допомоги та реінтеграції ветеранів у контексті посттравматичного зростання і відновлення цілісної ідентичності**.

Основний текст. У період бойових дій формується **мілітарна ідентичність** - система уявлень, у якій «Я» асоціюється з роллю захисника, воїна, побратима. Це підсилює згуртованість і почуття значущості, але після повернення до мирного життя може ускладнювати адаптацію [1, с. 41]. Бойовий досвід супроводжується змінами у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах: підвищується рівень самоконтролю, розвивається «пильність» як елемент виживання, формується схильність до дій у кризових умовах [4, с. 33].

Попри всю драматичність, є й **позитивні аспекти трансформації**. Війна може виступати каталізатором особистісного зростання. У науковій літературі це явище відоме як **посттравматичне зростання** - процес, коли людина після страждання відкриває нові смисли, зміцнює самооцінку та розширює уявлення про власні можливості [8]. Для військовослужбовців це може проявлятися у формуванні відчуття глибшої життєвої мети, здатності долати труднощі та вмінні цінувати прості речі. Як свідчать дослідження В.Панка [5], саме під час бойових дій у солдатів формується чітке усвідомлення взаємозалежності з побратимами, відповідальності та колективної сили.

Деякі ветерани демонструють високий рівень **екзистенційної зрілості**: здатність приймати обмеженість життя, цінувати стосунки, допомагати іншим. Це свідчить про те, що криза, хоча й болісна, може стати джерелом внутрішнього зростання. А.Маслоу [10] зазначав, що саме «пікові переживання» - граничні моменти небезпеки, любові, жертвності - стимулюють розвиток автентичного «Я».

Позитивна трансформація також пов'язана з відновленням контролю над власним життям. Військовий, який усвідомлює, що вижив, виконав обов'язок і здобув повагу побратимів, формує стабільне почуття самоцінності. Цей аспект особливо важливий для реабілітації: людина з відчуттям особистої сили легше інтегрує досвід війни у свою подальшу ідентичність.

Попри позитивні зміни, війна нерідко призводить до внутрішніх конфліктів і деформацій «Я». Основним негативним чинником стає **психологічна травма**. Бойовий досвід супроводжується стресом, страхом смерті, відчуттям провини за загиблих. Це може викликати посттравматичний стресовий розлад, тривожність, депресивні стани [1, с. 52]. Такі переживання руйнують узгодженість Я-концепції: людина втрачає відчуття цілісності, довіри до себе та світу.

Після повернення до мирного життя ветерани стикаються з кризою ідентичності. Роль воїна, що була центральною, втрачає актуальність. Замість чіткого «Я - захисник» з'являється невизначене «Хто я тепер?». Цей стан супроводжується емоційною спустошеністю, втратою сенсу, труднощами у спілкуванні з цивільним оточенням. Як зазначає Т.Титаренко, втрата життєвих орієнтирів без нової системи смислів призводить до відчуття «внутрішнього вакууму». Окремою проблемою є **«невидимі рани»** - емоційні ушкодження, які не мають зовнішніх проявів, але глибоко впливають на поведінку та самооцінку. Людина може уникати соціальних контактів, відчувати провину за виживання, занижувати власну цінність. Такі симптоми свідчать про розрив між воєнним і цивільним «Я», що ускладнює реінтеграцію. Без психологічної допомоги Я-концепція залишається фрагментованою, а людина - у пастці минулого.

Після повернення до мирного життя військовослужбовці переживають складний етап **реінтеграції**, який полягає у відновленні зв'язку між воєнним і цивільним «Я». Адаптація охоплює не лише побутові аспекти, а й переосмислення власної ролі, цінностей і сенсу життя. Людина, яка тривалий час перебувала у стані бойової готовності, має «переналаштувати» власну систему реагування, емоційну чутливість та соціальні навички.

Особливу роль у цьому процесі відіграє **соціальна підтримка**. Сім'я, друзі, громада стають джерелом прийняття і підтвердження цінності людини, допомагають подолати відчуття ізоляції. Як зазначає В.Панок [5], ефективна адаптація залежить від «соціального дзеркала», у якому людина може побачити себе знову не лише як воїна, а й як громадянина, батька, фахівця.

Роль держави, у формуванні гармонійної Я-концепції ветерана, також має вагоме значення. Соціально-психологічна підтримка ветеранів передбачає наявність державних програм, центрів психологічної допомоги, навчальних курсів для психологів [2, с. 75]. Реабілітаційна політика має базуватись на принципах довіри, поваги до досвіду та публічного визнання подвигу військових. Суспільне визнання є потужним фактором інтеграції бойового досвіду у позитивну життєву історію.

Духовний вимір та екзистенційне зцілення - волонтерство, участь у спільнотах, віра - стають засобами духовного відновлення та інтеграції травматичного досвіду [9, с. 28]. Як зазначав В. Франкл, пошук сенсу навіть у найтяжчих умовах дозволяє людині відновити внутрішню цілісність [там само, с. 31]. Духовна підтримка є доповненням до професійної психологічної допомоги.

Висновки. Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що війна є потужним фактором особистісної трансформації, який зачіпає найглибші рівні свідомості та самоусвідомлення військовослужбовця. З одного боку, бойовий досвід спричиняє психологічні травми, втрату сенсу, кризу ідентичності; з іншого - стає поштовхом до формування нових смислів, відповідальності, духовного зростання та екзистенційної зрілості.

Трансформація Я-концепції має подвійний характер - деструктивно-конструктивний. Вона поєднує процеси руйнування колишніх уявлень і створення нової системи самоідентифікації. Ключову роль у цьому відіграють: психологічна підтримка, соціальне визнання та духовна опора. Гармонізація Я-концепції ветерана є показником його психологічного відновлення та духовної перемоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінов О.А. *Психологія бойової психічної травми: монографія*. Київ: Талком, 2016. 246 с.
2. Горбунова В., Карачевський А., Климчук В. *Соціально-психологічна підтримка адаптації ветеранів АТО: посібник для ведучих груп*. Львів: Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, 2016. 91 с.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
4. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О. *Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
5. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188 с.
6. Перша психологічна допомога в гострих стресових ситуаціях: навч.-практич. посіб. / за заг. ред. О.А. Моргунова. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2022. 84 с.
7. Петrenchенко С.А. *Психологічні аспекти адаптації учасників бойових дій та членів їх сімей в умовах війни*. Київ: Талком, 2024. 129 с.
8. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія / З. Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г. П. Лазос [та ін.] ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.
9. Франкл В. *Людина в пошуках справжнього сенсу*. Харків: КСД, 2020. 160 с.
10. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954. 369 p.
11. Rogers C. *On Becoming A Person. A Therapist's View of Psychotherapy: 60-th Anniversary Edition*. Constable, 2004. 448 p.

Гунчак Ірина
Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна

МЕДІАЦІЯ ЯК МЕТОД ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ

Сучасна система освіти функціонує в умовах соціальної динаміки, індивідуалізації та зростання психологічного навантаження на студентів. Це зумовлює виникнення численних конфліктів у студентських групах – міжособистісних, рольових, ціннісних.

Освіта в Україні та світі орієнтована не лише на формування професійних компетенцій студентів, а й на розвиток їх соціально-психологічних навичок. У навчальних групах часто виникають конфліктні ситуації, пов'язані як з міжособистісними взаєминами, так і з розподілом ролей, завдань чи ресурсів. Нерозв'язані конфлікти можуть призводити до зниження ефективності навчального процесу, погіршення психологічного клімату групи та зменшення мотивації студентів. Ефективне управління такими ситуаціями є важливою умовою психологічного комфорту, формування колективу та успішної навчальної діяльності.

У цьому контексті медіація виступає одним із найбільш ефективних інструментів вирішення конфліктів. Медіація передбачає конструктивний діалог між сторонами конфлікту за

участю нейтральної третьої особи – медіатора, яка сприяє пошуку взаємовигідного рішення. Цей процес базується на принципах добровільності, нейтральності, конфіденційності та рівності сторін.

Актуальність дослідження визначається необхідністю впровадження медіаційних технологій в освітній процес для підвищення соціально-психологічної стійкості студентських груп та формування культури мирного вирішення конфліктів. Саме тому метою цієї статті стало теоретичне обґрунтування ефективності медіації як методу врегулювання конфліктних ситуацій у студентських групах та розробці практичних рекомендацій для її впровадження в освітньому середовищі.

У сучасних дослідженнях медіація визначається як процес посередництва, що ґрунтується на принципах добровільності, нейтральності, конфіденційності та взаємної поваги сторін [3; 7]. Впровадження медіаційних практик у студентському середовищі сприяє розвитку емоційного інтелекту, навичок активного слухання та толерантності до різних поглядів.

К. Мур визначає «медіацію» (від лат. *mediare* – бути посередником) як альтернативний спосіб вирішення спорів за участю нейтральної третьої сторони – медіатора [9].

Згідно з Законом України «Про медіацію», це добровільна, позасудова процедура, спрямована на врегулювання конфлікту шляхом переговорів за допомогою посередника [1].

Основними принципами медіації Л. Коваленко визначає: добровільність, рівність сторін, нейтральність медіатора, конфіденційність та відповідальність сторін за прийняті рішення [2]. Ці принципи дозволяють створити простір без тиску, де сторони можуть відверто обговорювати причини суперечностей.

В освітньому контексті медіація розглядається як педагогічна технологія розвитку культури діалогу. Вона допомагає формувати у студентів здатність розв’язувати проблеми без агресії, сприяє соціалізації та формуванню етичної свідомості [8].

Останніми роками в Україні активно розвиваються шкільні та університетські служби порозуміння [4]. Наприклад, у Національному університеті «Києво-Могилянська академія» створено «Центр медіації», який проводить тренінги для студентів і викладачів.

Дослідження Д. О’Коннора свідчить, що впровадження навчальних курсів із медіації підвищує рівень емоційної компетентності студентів на 25-30% [6]. Університети США, Канади та Польщі включають медіаційні практики до програм психологічної підтримки студентів [10].

Ми знаємо, що студентська група – це соціально-психологічна спільнота, де поєднуються різні цінності, мотиви та комунікативні стилі і конфлікт є невід’ємною частиною соціальної взаємодії. Він може виникати у студентських групах з різних причин: розбіжності у поглядах, конкуренція за лідерство, нерівномірне розподілення обов’язків, відмінності в мотивації та особистісних характеристиках.

Серед найбільш поширених видів конфліктів в середовищі студентської молоді є можна назвати такі:

- міжособистісні конфлікти, пов'язані з особистісними відмінностями;
- рольові конфлікти, спричинені нерівномірним розподілом обов'язків у групі;
- ціннісні конфлікти, що виникають через різні погляди на навчання чи спілкування.
- групові конфлікти, пов'язані з взаємодією підгруп або команд у межах навчальної групи

Традиційні методи вирішення конфліктів (адміністративні втручання, дисциплінарні заходи) часто не враховують психологічних особливостей учасників і не сприяють розвитку конструктивної взаємодії. Альтернативою є медіація, яка спрямована на створення безпечного середовища для діалогу та спільного пошуку рішення. Так, дослідження С. Шевченко, продемонструвало, що понад 65% студентів хоча б раз брали участь у конфліктній ситуації, і лише 20% змогли врегулювати її конструктивно. Це підтверджує актуальність впровадженні медіаційних програм у студентське середовище [5].

Медіація у таких випадках виконує три основні функції:

1. Діагностичну – допомагає визначити та усвідомити справжні причини конфлікту.
2. Комунікативну – сприяє відновленню діалогу між сторонами та пришвидшує процес взаєморозуміння й налагодження співпраці;
3. Розвивальну – формує у студентів навички конструктивного спілкування.

Ефективність медіації проявляється у покращенні психологічного клімату, підвищенні рівня довіри між студентами, зменшенні агресії та конфліктності у групі. Практика показує, що регулярне застосування медіаційних технологій формує у студентів навички конструктивного вирішення конфліктів та відповідальної взаємодії.

Для ефективної реалізації медіаційних програм у закладах фахової передвищої освіти доцільно:

- запровадити курси з основ медіації у навчальні плани;
- створити студентські «служби примирення»;
- проводити тренінги з розвитку емоційного інтелекту та активного слухання;
- формувати партнерську взаємодію між викладачами та студентами.

Сьогодні медіація, як спосіб вирішення конфліктних ситуацій у студентських групах, є ефективним інструментом формування культури діалогу, толерантності та взаємоповаги. Вона сприяє гармонізації міжособистісних стосунків, розвитку психологічної зрілості та саморефлексії студентів. Впровадження медіаційних практик у закладах фахової передвищої освіти України потребує системної підготовки медіаторів, підтримки адміністрації та створення нормативно-правових умов. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку моделей медіаційної освіти та оцінку її впливу на психологічний клімат студентських колективів.

Медіація є також гарним прикладом імпліцитного навчання учасників навичок ведення переговорів. Студенти, що отримують у своє розпорядження такий інструмент взаємодії, мають змогу в майбутньому продовжувати покращувати рівень свого життя та бути суспільнокорисними, оскільки самі стають прикладом для менш обізнаних у певних питаннях громадян, маючи при цьому специфічний особистий досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про медіацію». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text> (Дата звернення: 05.11.2025)
2. Коваленко Л. Медіація у вищій школі: соціально-психологічний аспект. Вісник психології, 2022. №4, 112–118.
3. Мартинюк Н. Медіація як засіб вирішення міжособистісних конфліктів студентської молоді. Педагогічний дискурс, 2023. №36, С. 77–84.
4. Романенко В. Розвиток студентських служб порозуміння в Україні. Освіта і управління. 2023. №1, С. 45–53.
5. Шевченко С. Конфліктна взаємодія у студентських групах: причини та шляхи вирішення. Молодь і ринок, 2022. №9, С. 89–94.
6. O'Connor D. Developing Emotional Intelligence Through Mediation Training in Universities. Journal of Higher Education Studies, 2022. №14(2). PP. 56–63.
7. Friedman G. Conflict Resolution and Mediation Strategies in Higher Education. New York: Springer, 2021.
8. Johnson D. W., & Johnson R. T. Restorative Practices and Mediation in Educational Settings. Educational Psychology Review. 2020. №32(3), PP. 445–463.
9. Moore C. The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict. Jossey-Bass, 2019
10. Pritchard M. University Conflict Management: Implementing Mediation Programs. Higher Education Policy, 2021. №34(1). PP. 120–135.

Тетеріна Лілія

Науковий керівник – викл. Чопик Соломія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Війна є надзвичайним стресогенним чинником, який зумовлює значне психологічне травмування індивіда. Найвищий рівень стресового навантаження воєнні реалії чинять на військовослужбовців. Безпосередня участь у бойових діях класифікується як одна з найбільш інтенсивних та деструктивних травматичних подій, що можуть бути пережиті людиною. Проте, первинний стрес, індукований під час активної фази конфлікту, часто посилюється вторинним, або постконфліктним, стресом, який виникає в процесі реінтеграції військовослужбовця у мирне соціальне середовище. Повернення військовослужбовців до цивільного життя є багатогранним і часто складним процесом, що вимагає глибокої психологічної перебудови та соціальної реінтеграції. Перехід від напруженого стресового військового середовища до цивільної реальності неминуче супроводжується значним психосоціальним стресом. Цей стрес може бути спричинений комплексом факторів: від труднощів у встановленні нових соціальних зв'язків та пошуку роботи до боротьби з наслідками бойових травм та розладу, пов'язаного із впливом стресових факторів. Нездатність ефективно подолати цей стрес може призвести до погіршення фізичного та психічного здоров'я ветеранів, а також до деструктивних проявів у

сім'ї та суспільстві. На процес адаптації також впливає рівень травматизації, отриманої на війні та перспективи подальшого відновлення.

Протягом останніх років в українському науковому просторі спостерігається зростання дослідницької активності, сфокусованої на проблематиці адаптації учасників бойових дій. Зокрема, наукові праці охоплюють низку ключових аспектів: стратегії сімейної адаптації військовослужбовців після їхнього повернення до цивільного життя (О. Орловська); аналіз готовності родини до реінтеграції ветерана, а також вивчення специфіки адаптаційного процесу жінок-військовослужбовиць (А. Дуля, Т. Лях, Т. Спіріна); виявлення особливостей копінг-стратегій, які застосовуються ветеранами (С. Бурбела, С. Ганаба); розгляд проблеми дезадаптації ветеранів під час їхньої інтеграції у цивільний соціум (Д. Усик), та інші суміжні питання. Таким чином, вітчизняна наукова спільнота активно опрацьовує психосоціальні виклики, пов'язані з поверненням ветеранів.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей адаптації ветеранів до цивільного життя.

Перебуваючи в зоні бойових дій військовослужбовці стикаються з безліччю факторів, що руйнують психіку: постійна загроза смерті та руйнування; важкі емоції, страх і непевність у завтрашньому дні. Також цього додаються фізичні проблеми: недосипання, погане харчування, відсутність відпочинку і поранення. Важливим чинником є те, що у більшості з них не мають досвіду поведінки у таких ситуаціях. Через це багато військових прямо під час боїв можуть мати сильні нервові зриви, які часто призводять до того, що вони втрачають здатність продовжувати воювати.

Необхідно підкреслити, що бойові дії часто мають низку довгострокових негативних наслідків для ветеранів. Одним із таких наслідків є фізична інвалідність, яка значно підвищує ризик професійної дезадаптації та безробіття. У психоемоційній сфері ці чинники корелюють із розвитком депресивних станів, зниженням мотиваційної сфери та виникненням посттравматичного стресового розладу, а також інших клінічно значущих психічних розладів [2]. Загалом, військовий досвід є одним із найбільш інтенсивних стресорів для організму, що у переважній більшості випадків призводить до формування серйозних порушень ментального здоров'я.

Найбільш поширеними проблемами, які виникають в процесі адаптації осіб, які повернулись із зони бойових дій, є: підвищена чутливість до шуму, тривога, страх, виснаження, підвищена агресивність, безсоння, депресія тощо.

С. Бурбела і С. Ганаба у результаті проведених досліджень роблять висновок, що зазначають, що учасники бойових дій демонструють високу психологічну стійкість та проактивність у стресових ситуаціях, обираючи переважно активні стратегії подолання. Отримані вченими емпіричні дані свідчать, що військовослужбовці активно використовують копінг-стратегії, спрямовані на розв'язання конкретних проблем та залучення соціальної

підтримки. Цей пріоритет активного копіngu доводить їхню здатність концентруватися на виконанні завдань, плануванні дій та докладанні цілеспрямованих зусиль для зміни складної ситуації. При цьому вибір найбільш ефективного підходу є гнучким і залежить від конкретних обставин, зокрема: іноді вони самостійно долають виклики, в інших випадках їм необхідна підтримка оточення, а за певних умов, коли оцінюються негативні наслідки, може бути конструктивним уникнення травматичної ситуації. Дослідники наголошують, що найвищу ефективність забезпечує поєднання всіх трьох підходів: не лише пряме вирішення проблеми, але й пристосування до середовища та свідоме уникнення ситуацій, що можуть травмувати психіку, мають важливе значення для успішної адаптації [2].

М. Марусинець. і Є. Губська досліджували особливості стресостійкості ветеранів та переважаючі у них копінг-стратегії. Порівняльний аналіз результатів демонструє, що категорія ветеранів, які не зазнали фізичних поранень під час військових операцій, характеризується суттєво вищим рівнем стресостійкості. Цій групі притаманна ситуативна тривожність та помірне зростання показників опосередкованої агресії і дратівливості. Слід зазначити, що більшість їхніх середніх психологічних показників загалом відповідають межах норми. Крім того, ці учасники досліджень віддають перевагу адаптивній копінг-стратегії у формі активного пошуку соціальної підтримки, що ефективно сприяє їхньому процесу ресоціалізації в умовах мирного життя [4].

Ветерани, які зазнали бойової травматизації, демонструють знижену резистентність до стресу (стресостійкість), а також значне зростання показників як особистісної, так і ситуативної (реактивної) тривожності. Для цієї групи характерні агресивність, ворожість та домінування деструктивної копінг-стратегії – уникнення. Виявлений комплекс особистісних характеристик є типовим для індивідів, схильних до виникнення низки психологічних проблем та відчутних труднощів із соціальною адаптацією. Слід зауважити, що симптоматика бойового стресу має потенціал до хронізації та може трансформуватися у посттравматичний стресовий розлад, зберігаючись протягом тривалого часу та чинячи негативний вплив як на ментальне, так і на соматичне здоров'я ветеранів [4].

Висновки. Отже, проблема адаптації ветеранів до цивільного життя є надзвичайно актуальною, адже повернення до звичного життя після участі у військовій службі, поранень, контузій, тривалого перебування в зовсім інших умовах сприяє утруднює цей процес. Саме тому, важливим є розуміння психологічних особливостей процесу адаптації ветеранів, оскільки це сприятиме розробці дієвих програм психологічної підтримки на цьому шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басюк Л., Василевська О., Волошина О. Психологічні стратегії адаптації ветеранів до мирного життя після повернення із зони бойових дій. Перспективи та інновації науки, 2025. Серія. Психологія. №1 (47). С. 1356-1373
2. Ганаба С., Бурбела С. Домінантні копінг-стратегії учасників бойових дій, які повернулися до реалій мирного життя. Науковий вісник Херсонського державного університету, 2024. Серія «Психологічні науки». Випуск 2. С. 34-41.

3. Дашко І., Михайліченко Л. Адаптація військовослужбовців після повернення із зони бойових дій: психологічні труднощі та підтримка військовослужбовців. Гуманітарний форум, 2025. Том 3. №1. С. 29-34.
4. Марусинець М., Губська Є. Стресостійкість ветеранів АТО/ООС: емпіричний контекст дослідження. Актуальні проблеми психології, 2020. Том 9. Випуск 13. С.210-220.

Козут Олег

Науковий керівник – викл. Чопик Соломія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Вимушене переміщення, спричинене повномасштабним вторгненням, є одним із найпотужніших психотравмуючих чинників, що глибоко впливає на психіку людини. Статус внутрішньо переміщеної особи (ВПО) в Україні неминує викликає каскад негативних психологічних наслідків, серед яких особливе місце посідає трансформація і зниження самооцінки. Втрата звичного соціального, професійного та матеріального середовища, а також розрив групової ідентичності, призводять до ерозії відчуття власної компетентності та гідності.

Рішення про вимушене переміщення, є критичним психотравматичним досвідом для внутрішньо переміщених осіб. Цей дисонанс виникає на перетині відсутності внутрішньої мотивації до зміни життєвого укладу та гострої фізичної необхідності евакуації з екстремальних, загрозливих для життя умов. Таке становище детермінує формування унікального досвіду, який виходить за межі звичних адаптивних механізмів особистості та зумовлює його деструктивний вплив на ціннісно-смыслову сферу.

Прийняття рішення про виїзд є актом, що супроводжується руйнуванням структури особистого простору, оскільки відбувається дезінтеграція звичних життєвих опор та втрата чітких перспектив майбутнього.

Ситуація вибору, в якій опиняються ці особи, характеризується тривожною невизначеністю, посиленою відчуттям провини за втрачені можливості та неможливістю раціонального прогнозування наслідків будь-якого рішення. Унаслідок цього спостерігається дестабілізація рівня домагань: особистісні цілі та прагнення, сформовані в умовах стабільності, стають недосяжними, що спричиняє фрустрацію та зниження мотиваційної сфери.

На тлі цих структурних психологічних змін ВПО переживають інтенсивні афективні стани, зокрема гострий шок (як наслідок травматичних подій, як-от обстріли, втрата близьких) та надзвичайний, пролонгований стрес, пов'язаний із тривалим перебуванням у небезпечному для існування середовищі. Зниження самооцінки та порушення рівня домагань є одними з ключових психологічних наслідків цього травматичного досвіду [4].

На підставі досліджень І. Трубавіної можна виокремити психологічні проблеми, з якими стикаються ВПО. Ці виклики є комплексними і диференційованими залежно від ролі людини в сім'ї [6].

Переміщення розриває звичну групову ідентичність та створює кризу майбутнього, замінюючи ясні перспективи емоційною розгубленістю та дезорієнтацією. Найбільш травмуючим є досвід психологічних травм, спричинених безпосереднім свідченням воєнних дій.

Щодо гендерного аспекту можна відміти наступне. Чоловіки стикаються з потужною кризою своєї традиційної соціальної ролі. Домінантним є почуття провини за нездатність забезпечити фізичну безпеку та матеріальний добробут сім'ї, що є основою їхньої маскулінної ідентичності. Жінки переживають глибоку тривогу за невизначене майбутнє та безпеку дітей, що є прямим наслідком травматичних подій. Цей страх часто трансформується у гіперкомпенсацію – збільшення опіки та відповідальності за емоційний добробут родини [1].

Варто звернути увагу і на дітей ВПО, в яких спостерігається підвищений ризик розладів психічного розвитку та низька стресостійкість. Вони зіштовхуються з труднощами у вираженні емоцій через відсутність безпечного простору чи відповідної лексики, а також відчують розгубленість через втрату звичного соціального колективу.

В свою чергу, досвід взаємодії з внутрішньо переміщеними особами, як слушно зазначає В. Кердивар, демонструє, що критерієм успішної адаптації є досягнення «переселенцем» внутрішньої гармонії з новим оточенням. Цей процес не є пасивним прийняттям, а активною акумуляцією, що охоплює як соціальний, так і психологічний виміри життя особистості [2].

Акумуляція, у цьому контексті, проявляється у глибоких змінах, включаючи перегляд соціальних установок, трансформацію ціннісних орієнтацій та корекцію рольової поведінки. Внутрішньо переміщена особа щодня перебуває під впливом негативних чинників, які вимагають постійного вирішення проблем та пристосування до нових умов життя і соціальних взаємин. Це навантаження, безумовно, впливає на становлення самооцінки [3].

Важливим є ресурсний підхід, в межах якого адаптація виступає як динамічний процес, що відображає здатність індивіда до змін у контексті втрати значущих ресурсів, якими він володів до переміщення, та ефективного набуття нових у приймальному середовищі.

Особливо важливим є трактування І. Тітара, де адаптація внутрішньо переміщених осіб є спробою відновити особистісний і соціальний баланс. Це досягається шляхом задоволення власних життєвих потреб, реалізації поставлених цілей і, водночас, включення у нове соціальне середовище через відповідність його вимогам [5].

Підсумовуючи вище зазначене, стає зрозуміло наслідком вимушеного переміщення є значне зниження самооцінки та ерозія відчуття власної гідності. Цей феномен підживлюється кількома чинниками: втратою професійної та соціальної ідентичності; необхідністю звертатися по соціальну допомогу, що може викликати почуття сорому та провини; а також загальною втратою контролю над власним життям. Для багатьох внутрішньо переміщених осіб перехід до обмежених умов та тимчасового житла стає прямим ударом по самоповазі, оскільки їхній зовнішній статус більше не відповідає їхньому внутрішньому відчуттю компетентності та

цінності, що потребує цілеспрямованої психологічної роботи для відновлення внутрішньої стійкості та впевненості у своїх силах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голотенко А. Особливості психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб. Соціальна робота. №1 (3). 2018. С. 6-10.
2. Кердивар В. В. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту : монографія. Харків : НУЦЗУ, 2021. 142 с.
3. Михайлик С. І. Психологічні технології стабілізації та підтримки осіб, що пережили кризові події. Київ. 2022. 68 с.
4. Михайлич О. В. Соціально-психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб. Психологія та соціальна робота. 2023. Вип. 2(58). С. 26-34
5. Тітар І.О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. Соціологія. Український соціум. Київ, 2016. № 4 (59). С. 57–68
6. Трубавіна І.М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа соціально-педагогічної роботи з ними. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8 (52). С. 434-446

Мізюк Юлія

Науковий керівник – проф. Шпак Марія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сучасна система дошкільної освіти переживає період значних перетворень, спричинених потребою суспільства у підвищенні якості освітнього процесу, зокрема щодо розвитку соціально-емоційної сфери дитини.

Емоційний інтелект стає визначальним чинником гармонійної соціалізації, психічного здоров'я та формування особистості дошкільника. Вихователь відіграє провідну роль у цьому процесі, адже саме він є центральною постаттю у взаємодії з дітьми та організації освітнього середовища. Професійна компетентність педагога передбачає не лише високий рівень власної емоційної культури, а й уміння ефективно спілкуватися, розуміти емоції інших і володіти навичками емоційної саморегуляції.

Сьогодні, в умовах постійних суспільних змін, зростає потреба в оновленні психолого-педагогічних підходів до розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку, а також у забезпеченні педагогів сучасними методичними засобами та інструментами для роботи в цьому напрямі.

Наукові дослідження у галузі психології та педагогіки свідчать, що емоційний інтелект розглядається як комплексна особистісна характеристика, яка забезпечує здатність усвідомлювати власні емоції, контролювати їх прояви, виявляти емпатію, розуміти почуття інших людей і будувати гармонійні взаємини з оточенням [5; 9]. Проведений аналіз наукових джерел показує, що дослідники зосереджують увагу як на психологічних механізмах розвитку емоційного інтелекту, так і на його структурних компонентах. Так, Д. Гоулман у своїй моделі емоційного інтелекту виокремлює п'ять основних складових: усвідомлення й вербалізацію

власних емоцій, самоконтроль, мотивацію, емпатію та соціальні навички, які забезпечують ефективну взаємодію між людьми [4].

Науковці приділяють значну увагу дослідженню вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту на різних етапах онтогенезу. Проблему становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці розглядали такі вчені, як: Н. Волік, А. Голота, О. Гришко, В. Заїка, Л. Клевака, Я. Селікова, М. Шпак та інші. Зокрема, А. Голота визначила основні показники сформованості емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку, до яких належать: самосвідомість, здатність до самоконтролю, соціальне розуміння та вміння регулювати взаємини з іншими людьми [3].

М. Шпак наголошує, що розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці тісно пов'язаний із процесом соціалізації дитини. На цьому етапі відбувається зміщення емоційної спрямованості з предметно-ігрової діяльності на міжособистісні стосунки. Дитина починає виявляти здатність до емпатії, співпереживання та співчуття, що сприяє формуванню міжособистісного компоненту емоційного інтелекту [6].

Н. Волік визначила низку педагогічних умов, які забезпечують ефективний розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти [2].

Дослідники підкреслюють, що дошкільний період є сензитивним для формування емоційної сфери дитини, адже саме в цей час вона засвоює вміння адекватно виражати власні почуття та розпізнавати емоційні стани інших людей. Ці процеси створюють передумови для формування ефективної соціальної взаємодії. Крім того, для цього вікового етапу характерний інтенсивний розвиток емоційності, зумовлений розширенням соціальних зв'язків і зростанням кількості емоцій, які дитина здатна усвідомлювати, розпізнавати та виражати відповідно до ситуації [4, с. 295].

У сучасному освітньому просторі дошкільна освіта надає особливого значення розвитку емоційного інтелекту як важливий складовий становлення особистості дитини. Аналізуючи психолого-педагогічні підходи до формування емоційного інтелекту дошкільників, доцільно враховувати їхню адаптацію до потреб сьогодення, зокрема до умов воєнного стану в Україні. Це потребує осмислення ефективності використання традиційних і сучасних методик крізь призму актуальних освітніх стандартів і соціальних викликів [7].

У науково-педагогічних джерелах виокремлюють три провідні концептуальні напрями розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку: емоційно орієнтований, соціально-емоційний та когнітивно-емоційний [1]. Реалізація цих підходів, особливо в умовах підвищеної психологічної напруги, сприяє стабілізації та гармонізації емоційного стану дитини.

Емоційно орієнтований підхід розглядається як базовий для гармонійного розвитку дошкільника. Його основна мета полягає у формуванні в дітей умінь розпізнавати, адекватно виражати й регулювати власні емоції [2, с. 24]. Для цього ефективним є застосування методу

емоційного рефлексування, який передбачає розвиток здатності усвідомлювати свої почуття та вербалізувати їх.

До практичних форм роботи в межах цього підходу належать:

- ведення щоденників емоцій і проведення «кола настрою» (ранкових зустрічей для обміну емоційними враженнями);
- використання ігрових технік, таких як «Емоційне дзеркало» (тренування у розпізнаванні емоцій через міміку), «Емоційний компас», «Вгадай емоцію» (робота з картками для визначення відповідних емоційних реакцій у різних ситуаціях);
- застосування казкотерапії, що полягає у створенні або аналізі казкових історій з метою проживання емоційного досвіду героїв (наприклад, подолання страху чи тривожності);
- використання методів сенсорної регуляції, спрямованих на відновлення емоційної рівноваги (арттерапія, ароматерапія, тактильні ігри, дихальні вправи — «Надуй кульку», «Квітка-свічка») [1].

Соціально-емоційний підхід реалізується через організацію взаємодії, спілкування та колективної діяльності дітей. Він відіграє важливу роль у формуванні довіри, відчуття емоційної безпеки, взаємопідтримки та згуртованості дитячого колективу, що особливо актуально в умовах соціальної нестабільності. Основними напрямками його реалізації є моделювання соціальних ситуацій, що включає інсценізації та сюжетно-рольові ігри (наприклад, «Емоційний театр», «Як підтримати друга?»), які дають можливість дітям відпрацьовувати навички емпатії, відкрито висловлювати власні почуття та розуміти емоції інших у процесі спільної діяльності.

До практичних форм цього підходу належать і колективні види роботи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь та позитивного соціального досвіду, зокрема: «Ланцюжок компліментів» (формування позитивного ставлення одне до одного), «Дзеркало емоцій» (розвиток невербальної експресії через жести, міміку та рух), «Музична імпровізація настрою», що сприяє усвідомленню та регуляції емоційних станів через творчість [1].

Когнітивно-емоційний підхід зорієнтований на розвиток у дітей умінь осмислювати, аналізувати та свідомо контролювати власні емоції. У межах цього підходу доцільно використовувати завдання на аналіз емоційних ситуацій, які допомагають дитині навчитися розпізнавати свої почуття, визначати причини їх виникнення та знаходити конструктивні способи реагування (наприклад, через питання: «Що я зараз відчуваю?», «Чому я так реагую?», «Як можна було діяти інакше?»).

Корисними є також методи візуалізації емоцій — «Емоційні карти», «Емоційні пазли» тощо, під час виконання яких діти створюють малюнки або композиції, що відображають різні емоційні реакції, і вчаться добирати адекватні стратегії поведінки у складних ситуаціях [3; 5].

Отже, комплексне використання емоційно орієнтованого, соціально-емоційного та когнітивно-емоційного підходів забезпечує всебічний розвиток емоційного інтелекту дитини.

Така інтеграція сприяє гармонійному становленню особистості, формуванню емоційної стійкості та створенню умов для надання психологічної підтримки дошкільникам у непростих реаліях сучасності.

Варто підкреслити, що одним із ключових чинників ефективного розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку є створення емоційно безпечного освітнього середовища — позитивного психологічного клімату, у якому дитина відчувається прийнятою, захищеною та цінною. Таке середовище є необхідною умовою для формування емоційного благополуччя, внутрішньої стабільності та впевненості в собі.

Емоційно безпечне освітнє середовище передбачає прийняття дитини, коли усі її емоції, як позитивні (радість, захоплення), так і негативні (гнів, смуток, страх) — сприймаються вихователем без осуду. Це дозволяє дитині вільно виражати власні почуття, не боятися покарання чи нерозуміння, що, своєю чергою, сприяє розвитку довіри та відкритості у взаємодії з дорослими.

Важливою умовою є також моделювання дорослими зразків конструктивної поведінки. Виховатець виступає прикладом емоційної зрілості та компетентності, демонструючи, як можна адекватно керувати власними емоціями, долати стрес і вирішувати конфліктні ситуації. Через спостереження та наслідування дитина засвоює ефективні стратегії емоційної саморегуляції.

Не менш значущим є стимулювання емоційної рефлексії — створення ситуацій, у яких діти мають можливість обговорювати свої емоції, встановлювати зв'язок між подіями та почуттями, осмислювати власні переживання. Це сприяє розвитку вміння вербалізувати емоційні стани, розуміти їхню природу та поступово формує навички емоційного самоконтролю.

Отже, цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці має здійснюватися через сюжетно-рольову гру, художню творчість, спілкування, — із застосуванням сучасних методів, таких як казкотерапія, арттерапія та інших інтерактивних технік. Ефективність цього процесу забезпечується завдяки створенню емоційно комфортного освітнього середовища та інтеграції трьох основних підходів: емоційно зорієнтованого, соціально-емоційного й когнітивно-емоційного. Реалізація таких умов потребує від педагога високого рівня емоційної культури, гнучкості мислення й уміння адаптувати освітні методики до індивідуальних потреб кожної дитини, що сприяє гармонійному розвитку особистості та підтримує її психологічне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко К. Ю. Психолого-педагогічні підходи до розвитку емоційного інтелекту в дошкільників в умовах сучасної української освіти. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 16. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/746> (дата звернення: 15.10.2025).

2. Волік Н. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2022. № 2 (29). С. 162–169.
3. Голота А. С. Розвиток емоційного інтелекту дошкільників: практичні рекомендації. Психолог дошкілля. Київ, 2019. С. 18–23.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2019. 512 с.
5. Дерев'янка С. Теоретико-методологічні аспекти цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології. 2016. № 1. С. 12–15.
6. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засекина та ін. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 196–205.
7. Voshkolup H., Zhylin M., Hlavinska E., Karpova D., Potapchuk Y. Emotional Intelligence as a Means of Overcoming the Consequences of Psychological Trauma - An Educational Study. Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade. 2024. Vol. 17(se5). P. 84–96. URL: <https://brajets.com/brajets/article/view/1786> (date of access: 07.11.2025).

Павлюк Аліна

Науковий керівник – доц. Сіткарь Віктор

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ БАТЬКА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ-ДІВЧАТ

Сучасний етап соціального розвитку характеризується значним впливом цифрових технологій, медіапростору та соціальних мереж на психіку підлітка. Проте, незважаючи на ці зовнішні фактори, наукове співтовариство продовжує розглядати сім'ю як ключове середовище особистісного формування. Саме в сімейному колі закладаються основи світогляду, ціннісної орієнтації, емоційної регуляції та моделей міжособистісної взаємодії. У сучасному суспільстві спостерігається поширення нетрадиційних форм сімейного устрою – від моносімей до свідомого відмовлення від дітей (childfree). Ці тенденції ставлять під сумнів традиційні уявлення про родинні ролі, зокрема про функції батька.

Особливу актуальність дослідження ролі батька набуває на тлі повномасштабної війни, що спричинила радикальну трансформацію сімейної структури в Україні. Зростає кількість неповних сімей, у яких діти виховуються без участі батька з різних причин – від мобілізації до загибелі або змін у побутовому устрої. Історично батько сприймався переважно як годувальник і дисциплінарна інстанція, а його роль у емоційному супроводі дитини залишалася недооціненою. Проте сучасні психологічні концепції підкреслюють, що батько – це не лише авторитет, а й активний учасник виховного процесу, який прямо впливає на становлення емоційної сфери та самосвідомості дитини.

Для дівчини-підлітка батько виступає первинною моделлю чоловічої ідентичності. Його ставлення формує основи самооцінки, впевненості та моделей взаємодії з чоловіками в майбутньому. Недостатність емоційного контакту, гіперконтроль або емоційна відгородженість з боку батька можуть призвести до розвитку тривожності, нестійкої самооцінки й ускладнень у побудові міжособистісних стосунків у дорослому віці. Спричинене цими обставинами

актуалізує необхідність теоретичного аналізу впливу батьківського ставлення саме на дівчат підліткового віку.

Мета цього дослідження полягає в узагальненні теоретичних підходів до розуміння соціально-психологічних механізмів, через які образ батька впливає на формування особистісних характеристик дівчат у підлітковому періоді.

Методологічні засади дослідження та аналіз наукового контексту. Традиційно у психологічній науці основна увага приділялася впливу матері на психічний розвиток дитини, тоді як роль батька часто лишалася на периферії дослідницького інтересу. Проте починаючи з 1970-1980-х років у зарубіжній літературі спостерігається зростання числа праць, присвячених батьківству як соціальному й емоційному феномену. Особливо це стосується досліджень таких учених, як Р. Ронер, Р. Венеціано, П. Амато та Ф. Рівера, які системно аналізували зв'язок між емоційною включеністю батька та психосоціальними наслідками для дитини [7; 8; 9]. Їхні роботи стали каталізатором для переосмислення гендерних стереотипів щодо виховних функцій у сім'ї, а також сприяли розширенню розуміння батьківства як активного, а не лише формального компонента виховного процесу.

Об'єктом даного дослідження виступає особистісний розвиток дівчат у підлітковому віці, а предметом – вплив специфіки батьківського ставлення на формування їхньої самооцінки, емоційної стабільності та рівня соціальної адаптації. У якості методологічної основи використано положення таких теоретичних концепцій: теорії прив'язаності Дж. Боулбі, гуманістичного підходу К. Роджерса, соціально-когнітивної теорії А. Бандури, а також сімейної системної теорії, розробленої В. Сатир і М. Боуеном. Ці теорії дозволяють розглядати батьківський вплив у контексті міжособистісних взаємодій, ідентифікаційних процесів та структури внутрішнього «Я» підлітка.

Для емпіричного дослідження були застосовані такі інструменти: опитувальник «Моя сім'я» (Л. Вассерман), шкала самооцінки Т. Дембо-С. Рубінштейн, опитувальник «Підлітки про батьків» (С. Шафер) та методика діагностики емоційних станів Г. Айзенка. У дослідженні взяли участь 80 дівчат у віці 14-17 років, серед яких були представниці повних сімей, неповних сімей, а також ті, хто виховувався з нерідним батьком. Такий підхід дозволив диференційовано підійти до аналізу впливу різних моделей батьківського ставлення.

Результати аналізу сучасної наукової літератури підтверджують, що емоційне ставлення батька до дочки має фундаментальне значення для її психосоціального розвитку, особливо в підлітковому віці. Крім того, саме через взаємодію з батьком дівчина формує уявлення про чоловічий ідеал, що в подальшому впливає на вибір партнерів, типи комунікації та моделі інтимних стосунків. Це підтверджується дослідженнями, що підкреслюють зв'язок між якістю стосунків з батьком і рівнем самоповаги, соціальної відкритості та емоційної стійкості [2; 3].

Емпіричні результати та їх інтерпретація. Аналіз отриманих емпіричних даних підтвердив наявність статистично значущого зв'язку між якістю емоційного контакту з батьком

та рівнем самооцінки у дівчат-підлітків. Респондентки, які описували стосунки з батьком як довірливі, підтримуючі та емоційно насичені, демонстрували вищий рівень впевненості у собі, більш позитивне самосприйняття та здатність до конструктивної взаємодії з оточуючими. Ці дівчата менше піддаються впливу соціального тиску й активніше беруть участь у групових взаємодіях.

Навпаки, учасниці дослідження, що описували стосунки з батьком через призму емоційної дистанції, авторитаризму або байдужості, демонстрували підвищений рівень тривожності, нестійку самооцінку й внутрішню невпевненість. Багато з них відзначали труднощі у формуванні глибоких міжособистісних зв'язків, а також нахил до самооцінювання через зовнішню оцінку. Ці дані узгоджуються з положеннями теорії прив'язаності: стійка, безпечна прив'язаність до значимої фігури (у цьому випадку – батька) слугує основою для формування внутрішнього почуття безпеки, яке поширюється на інші сфери соціального життя.

Зв'язок між гіперопікою, автономією та формуванням ідентичності. Емпіричні дані також свідчать про те, що надмірний контроль або гіперопіка з боку батька можуть мати не менш негативні наслідки, ніж емоційна відгородженість. У дівчат, які зазнають постійного надзору чи психологічного тиску, спостерігається залежність від зовнішнього схвалення, ускладнення у прийнятті самостійних рішень та затримка в формуванні автономії. Такі підлітки часто уникають ініціативи, бояться помилок і відчувають внутрішній конфлікт між бажанням самовираження та потребою задовольнити очікування батька.

Водночас у тих випадках, коли батько поєднує підтримку з повагою до особистісних меж дочки, формується здорова, зріла ідентичність. Такі дівчата демонструють здатність до емоційної саморегуляції, критичного мислення та конструктивного вирішення конфліктів. Це підтверджується дослідженнями, які вказують на те, що саме поєднання емоційної присутності та автономної взаємодії з батьком є найбільш сприятливим для психічного здоров'я підлітків [3].

Особливу увагу заслуговує дослідження В. Радчук, яка виявила статистично значущу кореляцію між відсутністю батька в ранньому дитинстві та раннім початком статевого життя серед дівчат-підлітків. У її вибірці дівчата з неповних сімей вдвічі частіше вступали в інтимні стосунки та мали вищий рівень небажаної вагітності до 17 років. Авторка пояснює це прагненням компенсувати емоційний дефіцит через сексуальне підтвердження – як спробу отримати турботу, увагу та визнання, яких не вистачало в родині [6, с. 232]. Крім того, такі дівчата частіше потрапляли у співзалежні відносини, де через низьку самооцінку втрачали здатність до здорового психологічного захисту та відстоювання власних меж.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі теоретичного аналізу й емпіричних даних можна зробити висновок, що батько відіграє системоутворюючу роль у психосоціальному розвитку дівчини-підлітка. Його емоційна присутність, підтримка та повага до автономії доньки прямо корелюють із формуванням стійкої самооцінки, емоційної стабільності й здатності до здорових міжособистісних стосунків. Навпаки, відсутність батька

або деструктивні моделі взаємодії (авторитаризм, байдужість, гіперопіка) збільшують ризик розвитку тривожності, низької самооцінки, залежних стосунків та раннього сексуального досвіду.

Важливо підкреслити, що вирішальне значення має не лише фізична присутність батька, а його якісна участь у житті дитини – саме це виступає ключовим чинником емоційного благополуччя підлітка. Батько, який слугує моделлю емоційної зрілості, поваги та надійності, закладає основу для формування у дочки здорової жіночої ідентичності й адекватних очікувань щодо майбутніх партнерських стосунків.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розширення вибірки за регіональною ознакою, врахування впливу воєнного контексту на трансформацію батьківських ролей, а також застосування якісних методів (глибинні інтерв'ю, фокус-групи) для більш глибокого розуміння суб'єктивного досвіду дівчат-підлітків, які виховуються без батька. Також перспективним напрямом є дослідження опосередкованих механізмів впливу батьківського ставлення – наприклад, через медіаторні ефекти самооцінки, емоційного інтелекту чи рівня психологічної гнучкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драган Т. С., Івашенко А. І. Образ батька в контексті проблеми самооцінки жінки дорослого віку. *Перспективи та інновації науки*. №11(16) 2022. С. 302-312. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2710> (дата звернення: 10.11.2025).
2. Калашникова Ю. С. Роль батька в особистісному становленні дівчини-підлітка. URL: https://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Psihologia/25228.doc.htm (дата звернення: 11.11.2025).
3. Корнійчук В.О. Соціально-психологічні особливості стосунків у діаді «донька-батько». Кваліфікаційна робота. Запоріжжя. Запорізький національний університет. 2023. 41 с.
4. Кочарян А.С., Глущенко Л.В. Зв'язок образу батька з образом шлюбного партнера. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: «Психологія»*. 2009. №842. Вип. 41. С.160-165.
5. Мировпольцева Н.І., Амплєєва О.М., Хоржевська І.М. Вплив батьківських установок на статево-рольову ідентичність підлітка. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 31 (70) № 3 2020. С. 118-123.
6. Радчук В. М. Механізми вибору шлюбного партнера. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. №. 2. С. 232-239.
7. Amato, P.R., & Rivera, F. Paternal involvement and children's behaviour problems // *Journal of Marriage and the Family*. 61. P. 375 – 384.
8. Rohner, R.P., & Khaleque, A. (2004). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* (4th Edition). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
9. Veneziano, R.A., & Rohner, R.P. (1998). Perceived paternal warmth, paternal involvement, and youths' psychological adjustment in a rural, biracial southern community // *Journal of Marriage and the Family*. 60. P. 335-343.

**МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ЛІТЕРАТУРНОЮ КАЗКОЮ З ДІТЬМИ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ
НАТАЛІ ЗАБІЛИ)**

Вступ. На теперішньому етапі розвитку дошкільної освіти особливого значення набуває всебічний розвиток дитини, її виховання, формування її моральних, ціннісних орієнтирів, мовленнєвий, соціальний, емоційний розвиток тощо. Одним із найефективніших засобів, який може комплексно впливати на зазначені аспекти становлення особистості дитини, є художня література, зокрема літературна казка. Як синтез мистецтва слова, народної мудрості та фантазії, казка є визначальним інструментом в освітньому процесі.

Актуальність дослідження особливостей роботи з літературною казкою зумовлена необхідністю пошуку й визначення доцільності впровадження найбільш ефективних, педагогічно обґрунтованих методів і прийомів роботи з нею, які слід застосовувати з дітьми дошкільного віку в умовах перебудови освітніх систем, їх реформування і модернізації відповідно до викликів сучасності. Окрім цього, проблему дослідження поглиблює суперечність між визнаною психолого-педагогічною цінністю літературної казки у вихованні дошкільників і недостатньою розробленістю конкретних практичних методів та прийомів роботи з нею, спрямованістю на усталені педагогічні принципи, ігнорування інтерактивності та індивідуалізації освітнього процесу.

Мета – охарактеризувати й описати практичне застосування методів та прийомів роботи з літературною казкою з дітьми дошкільного віку (на прикладі казок Н. Забіли).

Основний текст. Літературна казка, згідно з енциклопедією автора-укладача Ю. Ковалева, – це художній твір письменника, який, «модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо)» [3, с. 568]. Як зауважує Т. Качак, твори цього жанру характеризуються оригінальністю сюжету, авторським стилем, самобутніми головними героями, широтою засобів виразності та стилістичних прийомів, проте водночас мають фіксовану форму, обов'язкові структурні елементи композиції [2, с. 153].

Сприйняття літературної казки дитиною дошкільного віку є складним психологічним процесом, що передбачає емоційне співпереживання, засвоєння моральних уроків, розвиток мислення, мовлення, уяви, формування системи цінностей, закріплення прикладів поведінки тощо [5, с. 158]. У контексті аналізу творів Наталі Забіли, яка зуміла глибоко переосмислити традиції народної казки, залишаючи її моральне підґрунтя, особливого значення набуває добір таких методів і прийомів, які б не лише забезпечували розуміння сюжету, а й сприяли б багатоаспектному розвитку дитини дошкільного віку. З огляду на це, базові традиційні методи (зокрема читання, бесіда за змістом) є нині недостатніми для розкриття всього потенціалу

казки; вони мають бути інтегровані з активними, практичними, діяльнісними прийомами, які спрямовані на здійснення всебічного впливу на дитину – від ігрової драматизації та моделювання до елементів творчого переказу та ілюстрування.

Визначимо такі основні методи роботи над літературною казкою Наталі Забіли з дітьми старшого дошкільного віку:

Інсценізація казки (драматизація) – доцільно запропонувати дітям розіграти сюжет казки у формі театралізованої гри (наприклад, театр тіней, пальчиковий, настільний тощо). Для драматизації можна використати казки Н. Забіли зі збірки «Про малят і про звірят». Використання цього методу сприятиме глибшому емоційному залученню дитини, активізуватиме роздуми про вчинки й мотиви героїв, навчатиме практичній взаємодії з іншими дітьми.

Ілюстрування казки (образотворча діяльність) – передбачає створення малюнків дітьми після прочитання казки. Це може бути зображення головних персонажів, епізодів казки або вигадування власних ілюстрацій (казки «Біла шубка», «Лінива дівчинка»). Цей метод дає змогу активізувати фантазію, візуальне мислення, вправлятися в естетичному сприйманні краси тощо.

Казкова терапія (емоційне обговорення) – передбачає обговорення з дітьми важливих внутрішніх переживань, визначення моральних складових, які містить казка. Це нетипове обговорення змісту прочитаного, а акцентування на емоціях, які переживали головні персонажі. Наприклад, обговорюючи казку Н. Забіли «Зайчикова хатка», можна поставити дошкільнятам такі питання: «А як почувався зайчик, коли його вигнали?», а потім: «А ти колись так почувався? Коли? Що сталося?».

Метод творчої реконструкції сюжету – доцільно запропонувати дітям змінити кінець казки або вигадати варіанти розвитку подій. Наприклад: «А що було б, якби у зайчика не пібіліла шубка?», «А якби зайчик не вихвалявся, то як би себе тоді поводив?» (за казкою Н. Забіли «Біла шубка»). Це сприятиме стимулюванню творчого мислення, уяви, а також дасть змогу дошкільнятам самостійно аналізувати поведінку казкових героїв.

Моделювання реальних ситуацій за мотивами казки – передбачає створення ігрових або проблемних ситуацій, які містять елементи казкових подій. Наприклад, після прочитання казки Н. Забіли «Сорока-білобока» доцільно обговорити з дітьми питання «Що я зроблю, якщо в мамі буде багато роботи...», де розглянути моральні вибори. Використання цього методу дасть змогу перенести казкові уроки в реальне життя.

Складання казки за аналогією – полягає в тому, що діти разом із педагогом (або самостійно) вигадують власну казку за структурою або тематикою, схожою до казок Н. Забіли (наприклад, після опрацювання казки «Зайчикова хатка» можна вигадати історію «Про метелика, якого вигнав павук»). Це сприятиме розвитку навичок зв'язного мовлення та креативності [4, с. 235-238].

Розглянемо також групи прийомів для роботи з літературною казкою. Зокрема, доцільними, попри їхню традиційність, є словесні прийоми (обговорення, бесіди, розповіді, пояснення та ін). Інколи дошкільнятам потрібно пояснити певне слово або висловлювання. Проте навіть у такому разі варто спершу давати дітям можливість виразити власні здогадки, а лише потім – надати конкретне пояснення. Окрім цього, можна урізноманітнити роботу з казкою такими прийомами, як: переказ казки від першої особи (дошкільник розповідає сюжет від імені героя («Я – зайчик, і ось що зі мною сталося...»)); висловлювання за аналогією «А як би ти вчинив(-ла)?» тощо.

Надзвичайно ефективними є ігрові прийоми, зокрема дидактичні ігри (на кшталт «Розклади ілюстрації по порядку», «Впізнай героя за описом», «Чия тінь», «З якої казки» і т.ін.), казкові квести із завданнями тощо. Такі прийоми сприяють здебільшого закріпленню змісту й сюжету казки, міцнішому запам'ятовуванню визначальних особливостей певної казки [1, с. 145].

Наведемо також візуально-художні прийоми роботи з казкою. Наприклад, одними з таких прийомів є ілюстрування сюжету, ліплення казкових героїв або атрибутів, символів, які зустрічаються в казці, аплікація за мотивами казки та ін. Створення об'ємних чи плоских образів героїв, особливих деталей дає можливість розвивати пам'ять дитини, творчі здібності, аналітичне та креативне мислення для візуального зображення головних характеристик або рис головних персонажів казки.

Окрім цього, ефективним у роботі з дошкільнятами є такий візуально-художній прийом як розгляд ілюстрацій до тексту, що посилює вплив слова і сприяє кращому його осмисленню. Малюнок-зображення, що належить до конкретної частини тексту, зазвичай виконує роз'яснювальну функцію. Необхідно вчити старших дошкільнят довго розглядати ілюстрації, розпізнавати героїв, відшукувати цікаві й особливі деталі тощо. Починаючи зі старшої групи, дітям можна ставити запитання, спрямовуючи їхню увагу на засоби виразності в малюнках, показуючи якусь ілюстрацію, знову звертатися до тексту, повторно питаючи про епізоди казки, у яких описується зображене.

Висновки. Таким чином, є багато різноманітних сучасних та ефективних методів і прийомів роботи з казками, у яких закладено потенціал всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку. На практиці доцільно поєднувати словесні (читання, бесіди, переказ), візуально-художні (розгляд ілюстрацій, ліплення, аплікації), ігрові (рольові ігри, дидактичні) та інші методи й прийоми (творчі вправи, інсценізації, малювання, моделювання, ілюстрування тощо) роботи з казкою. Застосування їх у комплексі сприяє глибшому розумінню змісту твору, формує моральні уявлення та ціннісні орієнтири дошкільнят, особливості поведінки, розвиває мовлення та соціальні навички, а також забезпечує емоційне занурення в художній світ казок Наталі Забіли.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дячук А., Марчук О. Використання виховного потенціалу казок в освітньому процесі ЗДО. Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції : Міжнародна науково-практична конференція (м. Рівне, 14 листопада 2024 р.). Рівне, 2024. С. 144-146.
2. Качак Т. Б. Новочасні реалії літературної казки. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023. № 61. С. 152-155.
3. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
4. Рудницька-Юрійчук І. Р. Народна та авторська казка як засіб морально-етичного виховання дітей дошкільного віку. Перспективи та інновації науки. 2022. № 8. С. 229-240.
5. Стефанчук К. Українська народна казка як ефективний засіб навчання і виховання молодших школярів. Наука. Освіта. Молодь. 2022. № 15. С. 157-159.

Раній Марія

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В сучасному суспільстві, що характеризується швидкими соціальними змінами, підвищеною інформаційною насиченістю та зростанням вимог до особистісного розвитку дитини, проблема емоційного благополуччя набуває особливої актуальності. Одним із найпоширеніших проявів емоційної напруги у дітей є тривожність, яка може суттєво впливати на їхню пізнавальну активність, соціальну адаптацію та формування самооцінки. Особливо вразливими у цьому контексті є здобувачі початкової освіти, для яких період навчання в школі стає важливим етапом становлення особистості та засвоєння соціальних норм. Тому обґрунтування основних соціально-психологічних чинників прояву тривожності у молодшому шкільному віці необхідне для розуміння механізмів її виникнення, розроблення ефективних профілактичних і корекційних програм, а також забезпечення гармонійного розвитку дитини в умовах освітнього довкілля.

Аналіз науково-психологічної літератури (О. Андрусів [1], А. Мазур [2], Я. Омельченко, З. Кісарчук [3], Л. Сенн [4], О. Складенко [5], С. Томчук [6] та ін.) показує, що своєчасне виявлення та розуміння причин тривожності дає змогу створити підтримуюче довкілля, що сприяє емоційному благополуччю та гармонійному розвитку дитини. Проте соціально-психологічні чинники прояву тривожності у молодших школярів не розглядалися.

Мета статті – обґрунтування соціально-психологічних чинників прояву тривожності у молодших школярів.

Важливою передумовою успішного навчання дитини в умовах сучасної початкової школи велике значення має її психоемоційний стан, який визначає успішність адаптації до навчального середовища та взаємодії з однолітками й дорослими. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного пізнавального та соціального розвитку, коли діти стикаються з новими вимогами та очікуваннями, що може викликати внутрішню напруженість і тривожні

переживання. Вивчення соціально-психологічних передумов появи таких переживань у дітей є важливим для розуміння закономірностей їх емоційного реагування, а також для створення ефективних умов підтримки та корекції, що сприяють гармонійному розвитку особистості й формуванню позитивного досвіду соціальної взаємодії.

Вивчення наукових джерел (О. Андрусів [1], А. Мазур [2], Я. Омельченко, З. Кісарчук [3], Л. Сенн [4], О. Склярєнко [5], С. Томчук [6]) дає змогу визначити тривожність молодших школярів як специфічний психоемоційний стан, що проявляється у відчутті внутрішньої напруги, неспокою або побоювань у відповідь на реальні чи уявні труднощі навчального, соціального або побутового характеру. Вона характеризується підвищеною чутливістю до оцінки з боку дорослих і однолітків, схильністю до самокритики та уникання складних або нових ситуацій, що може впливати на навчальну мотивацію, поведінкову активність і процеси соціальної адаптації дитини. Тривожність у молодших школярів часто проявляється через фізіологічні реакції, такі як прискорене серцебиття, м'язове напруження, порушення сну або апетиту, а також може негативно впливати на концентрацію уваги, запам'ятовування та виконання навчальних завдань, ускладнюючи процес засвоєння шкільної програми.

По-перше, важливим соціально-психологічним чинником, що впливає на емоційний стан молодших школярів, є шкільне середовище, яке формує перший досвід їх систематичного навчання та соціальної взаємодії поза родинним контекстом [3]. Високі навчальні навантаження в школі часто стають джерелом психічного стресу, адже діти стикаються з необхідністю одночасно засвоювати нові знання, виконувати завдання та відповідати очікуванням вчителя. Страх оцінювання, який виникає через побоювання негативної оцінки або осуду, здатний блокувати навчальну активність та знижувати мотивацію до пізнання. Відсутність ефективних соціально-адаптаційних механізмів у класі, таких як диференційовані завдання або психолого-педагогічна підтримка, підсилює тривожні переживання та формує негативну установку дитини на навчання. Крім того, недостатня організація освітнього процесу та перевантаженість шкільною програмою можуть викликати почуття перевтоми, що безпосередньо корелює з проявами внутрішньої напруги. Молодші школярі, які відчувають хронічний стрес, частіше демонструють фізіологічні реакції тривожності, такі як підвищене серцебиття або порушення сну.

По-друге, важливу роль у забезпеченні емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку є взаємини з однолітками [5]. Конфлікти між дітьми, що виникають через суперництво, непорозуміння або відмінності у соціальних навичках, можуть стати джерелом хронічної тривожності, оскільки діти відчувають невпевненість у своїй здатності бути позитивно прийнятими, а труднощі у встановленні контактів або формуванні дружніх стосунків часто спричиняють відчуття соціальної ізоляції, що посилює страх відмови. Відчуття неприйняття в класному колективі може призводити до розвитку низької самооцінки та підвищеної чутливості до критики, що також безпосередньо пов'язано з проявами тривожності.

Діти, які не відчувають підтримки з боку однолітків, частіше схильні до уникання соціальних ситуацій, що обмежує соціальну активність. Навіть позитивні взаємини можуть супроводжуватися внутрішнім напруженням, якщо дитина постійно оцінює себе через призму інших. Соціальні порівняння та прагнення відповідати очікуванням колективу формують додатковий тиск, що підсилює тривожні реакції.

По-третє, фундаментальне значення для емоційної стабільності молодших школярів мають взаємини з дорослими, котрі є головними моделями поведінки та джерелом соціальної оцінки [6]. Надмірна вимогливість або постійна критика з боку батьків і вчителів створює у дітей відчуття невпевненості та страх помилитися, що провокує формування тривожних переживань, а відсутність емоційної підтримки або її недостатність посилює почуття самотності та неспроможності впоратися з новими завданнями, що негативно впливає на адаптаційні можливості дитини. Постійне негативне порівняння з іншими дітьми або встановлення високих стандартів формує надмірну самокритичність, що є джерелом внутрішнього психологічного напруження. Діти, які не отримують адекватного зворотного зв'язку у вигляді підтримки та заохочення, частіше демонструють унікаючу поведінку та схильність до емоційних зривів. Взаємини з дорослими також визначають формування базової довіри до соціуму, а її порушення здатне підсилювати тривожність у навчальній сфері.

По-четверте, базовий рівень емоційного благополуччя дитини молодшого шкільного віку визначає її сімейне оточення [2]. Стиль виховання молодшого школяра, що характеризується надмірною вимогливістю, непослідовністю або суворістю, здатен формувати у дітей стійкі страхи та тривожні установки. Рівень сімейного стресу, що виникає через фінансові, соціальні або міжособистісні труднощі, переноситься на дітей і підсилює їхню чутливість до емоційних подразників. Нестабільність або конфлікти в родині створюють у дітей постійне відчуття небезпеки та невпевненості, що безпосередньо корелює з проявами тривожності. Відсутність емоційної підтримки та тепла у сім'ї призводить до формування низької самооцінки та підвищеної самокритичності. Діти, які спостерігають або стають учасниками конфліктів у родині, схильні до перенесення тривожних очікувань у шкільне та соціальне середовище. До того ж сімейне оточення визначає моделі емоційної регуляції, і їх недостатність робить дітей більш уразливими до стресових ситуацій.

По-п'яте, значущим джерелом тривожності у молодшому шкільному віці є соціальна роль школяра [3]. Відчуття необхідності відповідати соціальним нормам і зовнішнім вимогам створює внутрішню напругу, яка проявляється у постійному контролі нею власних дій та страху зробити помилку. Прагнення задовольнити очікування педагогів, батьків та однокласників стимулює розвиток підвищеної тривожності. При цьому діти можуть відчувати невпевненість у своїх здібностях, що обмежує їхню ініціативу та активність у навчальних і соціальних ситуаціях. Внутрішні переживання щодо можливих оцінок та реакцій інших стимулюють психологічний стрес і фізіологічні прояви тривожності. Соціальна роль також

пов'язана з усвідомленням обмежень власної компетентності та необхідності адаптуватися до вимог довкілля, що часто супроводжується появою страху невдачі.

Отже, соціально-психологічні чинники прояву тривожності у молодших школярів визначають емоційний стан дитини та її здатність до адаптації в навчальному та соціальному середовищі. Серед таких чинників виділено шкільне середовище, взаємини з однолітками та дорослими, сімейне оточення та усвідомлення дитиною власної соціальної ролі, які формують підґрунтя для розвитку внутрішнього напруження, появи страху невдачі та вияву підвищеної чутливості до оцінок дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусів О. Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 72-78.
2. Мазур А. Тривожність як психологічна проблема особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2012. №3. С. 13-17.
3. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
4. Сенн Л. Ліфт настрою : як керувати своїми почуттями та емоціями / пер. з англ. О. Дятел. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 216 с.
5. Скляренко О.М. Психологічні особливості дитячої тривожності у контексті психокорекційної діяльності шкільного психолога. Психологія. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2013. Вип. 20. С. 133-141.
6. Томчук С.М. Негативні психічні стани молодших школярів та їх корекція: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВСЕІ Ун-ту «Україна», 2015. 95 с.

Фецович Софія

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОНТОГЕНЕЗІ

У статті здійснено теоретичний аналіз вікових та індивідуально-психологічних передумов становлення і розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, особливо у підлітковому віці. Визначено провідні чинники, що впливають на формування емоційної компетентності, зокрема соціальні взаємини, самооцінку, гендерні відмінності та рівень рефлексії. Розглянуто динаміку розвитку емоційного інтелекту у взаємозв'язку з когнітивним, моральним і соціальним становленням особистості. Окреслено можливості педагогічного супроводу процесу розвитку емоційного інтелекту підлітків. Ключові слова: емоційний інтелект, підлітковий вік, емоційна регуляція, емпатія, самосвідомість, соціальна адаптація.

Проблема емоційного інтелекту (EQ) нині є однією з ключових у психологічній науці, оскільки саме він забезпечує ефективну взаємодію між когнітивною, емоційною та соціальною сферами особистості. Здатність розуміти, розпізнавати й регулювати власні емоції, а також адекватно реагувати на емоційні прояви інших, визначає рівень соціальної зрілості та психологічного благополуччя людини. Підлітковий вік виступає сенситивним періодом

розвитку емоційного інтелекту, адже в цей час активно формуються самосвідомість, емпатія та навички емоційної саморегуляції [1; 3; 6].

Теоретичні аспекти емоційного інтелекту розкриті у працях Г. Березюк, І. Булах, Л. Василенко, А. Костюк, Ю. Лановенко, М. Нгуєн, І. Опанасюк, Ю. Черножук та ін. [1; 5–6; 9–13]. Науковці акцентують на тому, що EQ формується у процесі соціалізації, спілкування та самопізнання особистості. Зарубіжні дослідники, зокрема М. Rutter, підкреслюють роль емоційної взаємодії у становленні міжособистісних зв'язків та соціальної компетентності [7]. Попри значну увагу до проблеми, недостатньо вивченими залишаються вікові особливості емоційного інтелекту саме у підлітковому періоді, а також механізми його розвитку в контексті особистісного становлення [4].

Метою статті є теоретичний аналіз вікових та індивідуально-психологічних передумов розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, визначення особливостей його формування у підлітковому віці та окреслення чинників, що впливають на становлення емоційної компетентності особистості.

Емоційний інтелект є складною інтегративною системою, яка об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. За визначенням Г. Березюк, EQ формується поступово, від елементарних форм емоційного реагування до усвідомлених способів емоційної саморегуляції [1]. У підлітковому віці цей процес набуває особливої динаміки: зростає рефлексивність емоцій, розвивається здатність контролювати афективні прояви, підвищується усвідомленість власних переживань [2; 3].

Дослідження О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук свідчать, що підлітковий період характеризується емоційною нестабільністю, суперечливістю афективних станів і водночас прагненням до емоційної самостійності [2]. Формування позитивної самооцінки є необхідною умовою становлення емоційної зрілості. М. Савчин зазначає, що у підлітковому віці активно розвивається здатність до самопізнання, що стає основою розвитку емоційної саморегуляції [3].

Вагомий вплив на розвиток EQ справляють індивідуально-психологічні та соціальні чинники. А. Костюк виокремлює два рівні емоційного інтелекту: зовнішній (розуміння емоцій інших) і внутрішній (управління власними емоційними станами) [5]. Гендерні відмінності виявляються у більшій емпатійності дівчат і більшій раціональності хлопців у контролі емоційних реакцій [4].

Соціальне середовище є провідним чинником формування EQ. Як підкреслює І. Булах, саме у взаєминах із ровесниками підлітки опановують соціальні емоції — співпереживання, повагу, солідарність [6]. М. Rutter також зазначає, що здатність до емоційної децентрації, описана О. Лышенко, сприяє формуванню моральної свідомості та емпатії [7; 8].

Ю. Лановенко встановила, що наприкінці підліткового віку рівень розпізнавання емоцій майже відповідає дорослому рівню, а навички емоційного самоконтролю істотно

вдосконалюються [9]. Емпіричні дослідження підтверджують, що емоційний інтелект підлітків корелює з рівнем рефлексії, самооцінки та соціальної адаптації [9; 12].

М. Нгуєн розглядає емоційну зрілість як інтегральний показник EQ, що включає емоційну експресивність, саморегуляцію та емпатійність [10]. І. Опанасюк доводить, що розвиток емоційного інтелекту здійснюється у процесі соціальної взаємодії та є показником ефективності спілкування [11]. Високий рівень EQ, за даними Л. Василенко, сприяє формуванню адаптивних стратегій поведінки, тоді як його недостатність пов'язана з підвищеною конфліктністю та тривожністю [12].

Ю. Черножук трактує емоційний інтелект як систему взаємопов'язаних когнітивних і рефлексивних здібностей, що забезпечують внутрішню узгодженість емоційної сфери [13]. Відтак EQ постає не лише як емоційна компетентність, а як центральний механізм розвитку особистості [13; 14].

Розвиток емоційного інтелекту у підлітковому віці є складним багатокомпонентним процесом, зумовленим поєднанням вікових, когнітивних і соціально-психологічних чинників. Саме у цей період відбувається перехід від безпосередніх емоційних реакцій до свідомого контролю над ними, формується здатність до рефлексії, емпатії та емоційної децентрації [2; 8]. Соціальне середовище, особливо взаємини з однолітками та педагогами, виступає важливим простором для розвитку емоційної компетентності [6; 12]. Ефективне формування EQ сприяє гармонійному становленню особистості, забезпечує успішну соціальну адаптацію, психологічну стійкість і готовність до самореалізації [1; 14]. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту в умовах цифрового середовища та впровадження програм його цілеспрямованого формування у закладах освіти [14].

ЛІТЕРАТУРА

1. Березюк Г. І. Розвиток емоційного інтелекту особистості : монографія. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. – 248 с.
2. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова психологія. – Київ : Каравела, 2015. – 368 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посібник. – Київ : Академвидав, 2014. – 392 с.
4. Кобринчук З. І. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці // Психологічні науки. – 2020. – № 4. – С. 214–220.
5. Костюк А. І. Емоційний інтелект як чинник саморегуляції підлітка // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2018. – Вип. 41. – С. 55–61.
6. Булах І. С. Психологічні аспекти соціального розвитку молодших підлітків. – Київ : Педагогічна думка, 2017. – 240 с.
7. Rutter M. Social Development: Relationships in Infancy, Childhood and Adolescence. – London : Oxford University Press, 2010. – 312 p.
8. Лышенко О. О. Емоційна децентрація як показник соціального розвитку підлітка // Вісник психології. – 2019. – № 2. – С. 47–52.
9. Лановенко Ю. В. Емпатійні здібності у структурі емоційного інтелекту підлітків // Психологічний часопис. – 2021. – № 1(23). – С. 136–142.
10. Нгуєн М. Емоційна зрілість у структурі особистості підлітка // Психологія і суспільство. – 2020. – № 2. – С. 91–98.
11. Опанасюк І. Психологічні закономірності формування емоційного інтелекту підлітків // Педагогічна психологія. – 2018. – № 3. – С. 108–112.

12. Василенко Л. Соціально-психологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту підлітків // Науковий вісник ХНПУ. – 2021. – № 63. – С. 162–167.
13. Черножук Ю. Емоційний інтелект підлітків: структура та критерії розвитку // Психологічний огляд. – 2022. – № 2. – С. 83–88.
14. Філіпова І. Роль емоційного інтелекту у самореалізації особистості // Освіта і розвиток обдарованої особистості. – 2019. – № 7. – С. 72–76.

Бугайський Михайло

Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Вступ. Військова діяльність розглядається як специфічний різновид колективної соціальної активності, що здійснюється групою осіб, яким держава делегує право володіння зброєю та користування військовою технікою з метою забезпечення обороноздатності країни. Військовий колектив виступає особливою соціально-психологічною системою, основною метою якої є реалізація завдань військового захисту та оборони держави [3].

Специфіка військового колективу визначається низкою особливостей. По-перше, його діяльність має виняткову суспільну значущість, адже забезпечує функціонування і безпеку інших соціальних спільнот та інституцій - трудових, освітніх, сімейних. По-друге, вона характеризується високим рівнем нормативної регламентації, що зумовлює необхідність дисциплінованості, чіткості, злагодженості дій і безумовного виконання наказів. По-третє, структура міжособистісних стосунків у військовому середовищі включає як офіційні (службові) зв'язки, регламентовані статутами Збройних Сил України, так і неофіційні (емоційні) взаємини, що виникають на основі психологічної сумісності, спільних цінностей, інтересів тощо [2; 3].

Ключовим у науковому розумінні феномену військового колективу є концепт **міжособистісної взаємодії**. Саме якість міжособистісних зв'язків, рівень психологічної сумісності, взаєморозуміння та ідентифікації з груповими цілями визначають ступінь **соціально-психологічної згуртованості** військового підрозділу. Від характеру цих зв'язків залежить духовна єдність, ефективність спільної діяльності та психологічна стійкість військового колективу в умовах професійної напруги та екстремальних ситуацій [3].

Зрозуміло, що військовий колектив складають люди з різним життєвим досвідом, цінностями та темпераментами. Високий рівень дисципліни, підпорядкування та постійна напруга, пов'язана зі службовими обов'язками, часто створюють умови для виникнення конфліктів. Відтак метою статті є з'ясування психологічних чинників, які призводять до виникнення конфліктів, завдяки проведеному анкетуванню серед військовослужбовців.

Основний текст. Наша анкета складалася із 25 питань, завдяки яким ми намагалися дослідити вік, військове звання, посаду, загальний стаж військової служби, досвід участі в бойових діях опитаних військовослужбовців та особливості й можливі причини конфліктних ситуацій, які у них виникають під час несення бойової служби. У результаті аналізу відповідей

ми отримали наступні результати. Серед 50 респондентів переважає солдатський та старшинський склад. Середній вік опитуваних 35+ років. Середній військовий стаж приблизно 4р. Більшість - 83,3 % респондентів мають досвід участі у бойових діях.

На питання: «Як часто у вашому підрозділі виникають конфліктні ситуації?» 30,6 % дали відповідь «Ніколи», 58,3% - «Рідко», 8,3% - «Досить часто» і 2,8% - «Дуже часто» (рис. 1)

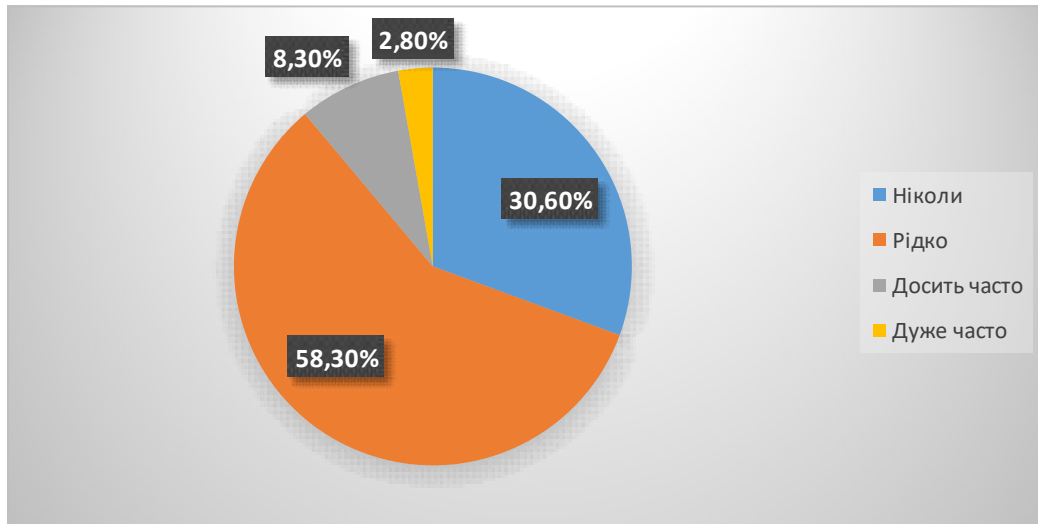


Рис. 1. Частота виникнення конфліктних ситуацій

Найчастіше конфлікти виникають між рядовими військовослужбовцями (36,4%) та між рядовими військовослужбовцями і сержантським складом (45,5%). З наведених причин конфліктів найбільше відповідей отримали: «Особисті антипатії» (61,1%), «Порушення дисципліни» (41,7%). Найменше відповідей за «Несправедливе ставлення командування» та «Недотримання субординації» (22,2%).

На питання: «Як Ви вважаєте, що більше впливає на конфліктність у колективі?» 50% респондентів відповіли: «Особистісні риси військовослужбовців», 36,1% - «Зовнішні обставини: стрес, бойова обстановка тощо», 13,9% - «Організація служби та управління» (рис. 2).

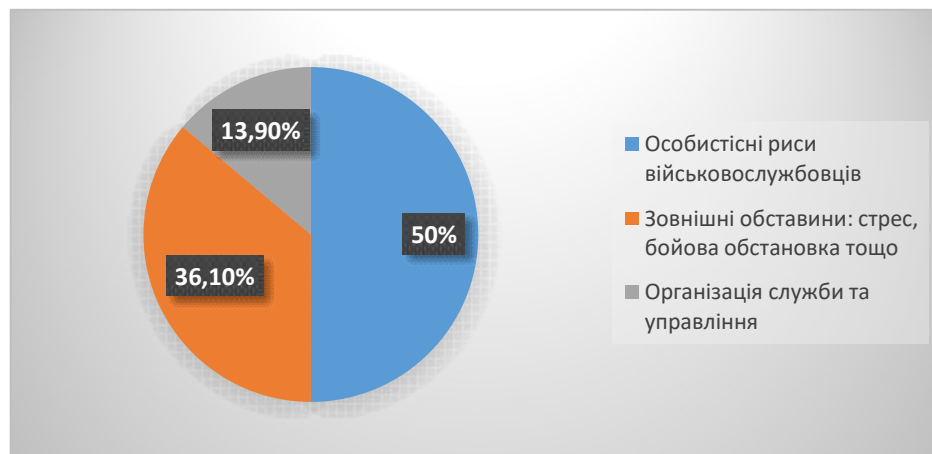


Рис. 2. Причини конфліктності у військовому колективі

Також не можна оминати увагою той факт, що стрес і психологічне напруження відіграє велику роль у виникненні конфліктів серед військовослужбовців, що можна спостерігати на рис. 3.

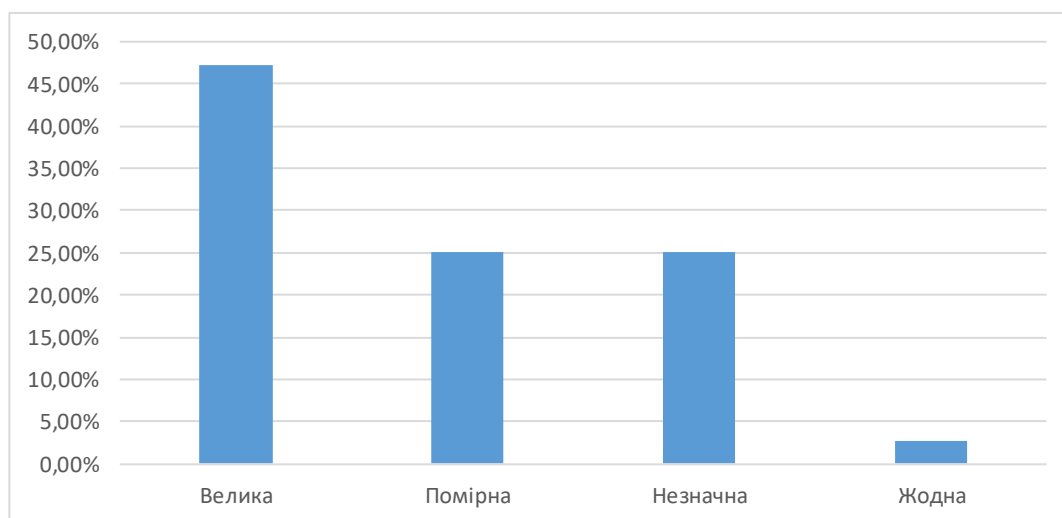


Рис. 3. Роль стресу у виникненні конфліктів

Через організацію побуту конфлікти переважно не трапляються: ніколи (22,2%), рідко (38,9%), іноді (33,3%). Також конфлікти не пов'язані з неоднаковим (нерівним) ставленням до військовослужбовців з боку командування: відповідь «ні» дали -51,4% опитаних, відповідь «так» - тільки 8,6%.

Крім того, конфлікти можливі через порушення правил дисципліни або зловживання алкоголем. На питання: «Як часто конфлікти виникають через порушення правил дисципліни та порядку?» 11,4% дали відповідь «Ніколи», 42,9% - «Рідко», 37,1% - «Іноді» і 8,6% - «Часто». На питання: «Чи спостерігали ви конфлікти, що виникали через зловживання алкоголем або іншими шкідливими звичками окремих військовослужбовців?» 19,4% дали відповідь «Ніколи», 33,3% - «Рідко», 36,1% - «Іноді» і 11,1% - «Часто»(рис. 4).

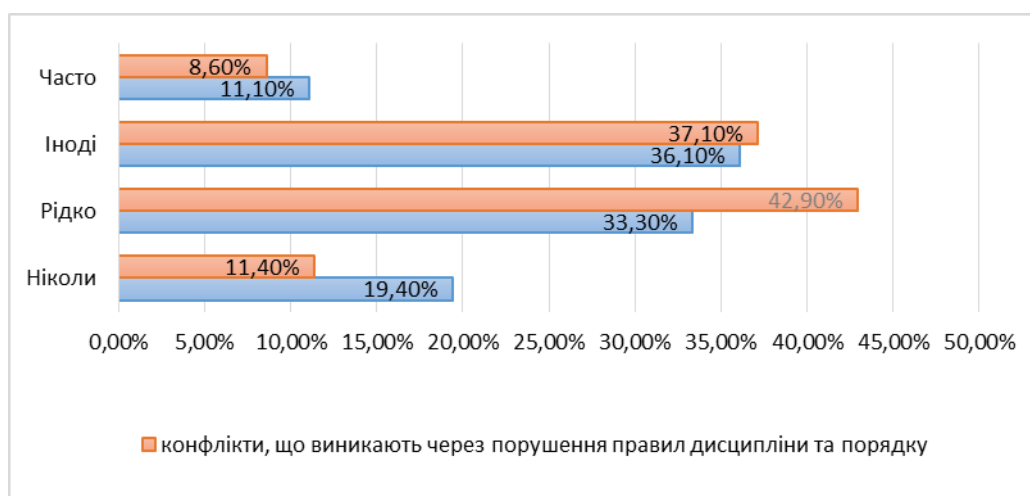


Рис. 4. Залежність конфліктів від порушення дисципліни та шкідливих звичок

Ще однією важливою причиною конфліктів респонденти назвали особисті або сімейні проблеми. Зокрема, на питання: «Чи можуть причиною конфліктів бути особисті або сімейні проблеми військовослужбовців?» 30,6% відповіли –«Так», 58,3% відповіли «Частково» і лише 11,1%- ні (див. рис. 5).

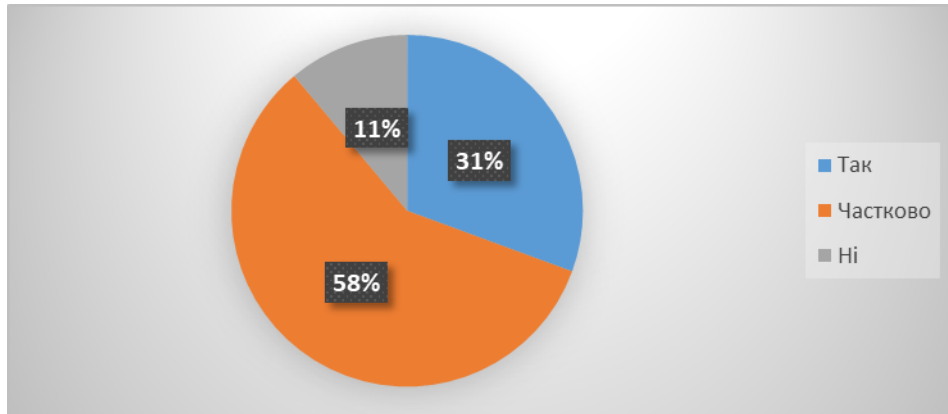


Рис. 5 Залежність конфліктів від сімейних та особистих проблем військових

Також до причин конфліктів серед військовослужбовців можна віднести обмеження ресурсів (спорядження, техніки, забезпечення) та слабкі лідерські якості окремих командирів, де на питання в обох випадках ми отримали позитивну відповідь у чверті (25%) респондентів.

Висновки. Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що основними чинниками виникнення конфліктів є особистісні риси військовослужбовців, які викликають антипатію у їхніх побратимів. Різні характери, темпераменти та життєвий досвід можуть призводити до тертя між окремими військовослужбовцями, демонструвати наявні розбіжності у цілях та цінностях. Також стреси та бойова обстановка зумовлюють постійне психологічне напруження, яке може виливатися у зловживання алкоголем чи порушення правил дисципліни; Важкі умови служби, постійна напруга, недосипання та фізична втома знижують терпимість до конфліктів та провокують їх виникнення. До цього переліку можемо додати також індивідуальні або сімейні проблеми, які не вирішуються в силу об'єктивних причин та зумовлюють виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у військових.

Дослідження чинників виникнення конфліктів у військових колективах дає змогу глибше зрозуміти природу взаємодії між військовослужбовцями та своєчасно виявляти ризикові ситуації. Воно допомагає розробити ефективні методи профілактики емоційного вигорання, напруженості та міжособистісних суперечностей, що підвищує згуртованість підрозділу. Крім того, такі дослідження сприяють удосконаленню системи психологічного супроводу, оптимізації командирського стилю та створенню умов, які мінімізують можливість ескалації конфліктів і забезпечують стабільність службового середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О. *Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.

2. Федоренко В. В Морально-правове регулювання конфліктів у військовій організації. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 1 (41) 2019. С.67-72.
3. Фука М. М. Захист Вітчизни. Профільний рівень : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. /М . М. Фука, І. М. Гарасимів, К. О. Паніко, Ю. П. Щирба, А. А. Гудима. Тернопіль : Астон, 2019. 328 с.

Леськів Ольга

Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ

Сучасне суспільство перебуває в умовах динамічних соціокультурних трансформацій, що суттєво позначається на процесах формування особистості, особливо в підлітковому віці. Молодший підлітковий період є етапом інтенсивних фізіологічних, психічних та соціальних змін, під час якого особистість дитини поступово виходить за межі дитячої моделі світосприйняття і включається у складніші форми соціальної взаємодії. Саме в цей період формуються базові поведінкові стратегії, які в подальшому визначають особливості соціального функціонування індивіда.

У цьому контексті особливого значення набуває вивчення гендерних детермінант поведінки молодших підлітків у конфліктних ситуаціях, адже саме гендерна належність значною мірою зумовлює особливості сприйняття, інтерпретації й подолання соціальних суперечностей.

Проблематика гендерних особливостей конфліктної поведінки в підлітковому віці є предметом дослідницького інтересу в межах психологічної, педагогічної, соціологічної та гендерної наук. Значний внесок у розробку теоретико-методологічних засад цієї проблеми зробили такі науковці, як А. Анцупов, Н. Гришина, Л. Ємельяненко, С. Ємельянов, І. Жданова, Г. Ложкін, Л. Котлова, О. Чайковська та інші. У їхніх працях акцентується увага на комплексі психічних і соціальних чинників, що зумовлюють виникнення та динаміку конфліктної поведінки, а також на ролі особистісних характеристик у виборі моделей реагування на конфлікт.

Водночас науковці підкреслюють наявність стійких гендерних відмінностей у поведінці індивідів у конфліктних ситуаціях, що зумовлено як біопсихологічними особливостями, так і впливом соціальних стереотипів, очікувань і норм, притаманних культурному середовищу. Гендерний контекст, таким чином, є важливою змінною у процесі аналізу міжособистісних конфліктів, оскільки зумовлює вибір стратегій взаємодії, ступінь агресивності або поступливості, рівень емоційного залучення та здатність до компромісу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні гендерних особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

Міжособистісний конфлікт виступає складним соціально-психологічним феноменом, що виникає на основі суперечностей між потребами, інтересами, цілями, цінностями або переконаннями учасників взаємодії. Як зазначає О. Чайковська, міжособистісні конфлікти охоплюють когнітивний, емоційний та вольовий компоненти і виявляються через різні форми соціальної напруги, від вербальних суперечок до відчуження або агресивних дій [5].

У науковій літературі існує значна кількість підходів до класифікації причин конфліктів. Зокрема, дослідники підкреслюють, що передумовами міжособистісного конфлікту можуть бути когнітивні розбіжності, спотворене сприйняття ситуацій, упереджене ставлення, комунікативні бар'єри, а також несумісність особистісних рис [4, с. 88]. Розуміння внутрішньої структури та динаміки конфлікту є необхідним для формування ефективних стратегій його подолання, особливо в підлітковому віці, коли індивід лише набуває навичок регулювання емоцій та поведінки.

У підлітковому віці конфлікт набуває особливого значення як засіб соціалізації, виявлення індивідуальної позиції та самоствердження. На думку Л. Котлової, конфлікти в цьому віці нерідко стають способом захисту власної автономії або демонстрацією внутрішньої напруги, пов'язаної з віковими кризами [3]. Причини конфліктної поведінки в підлітків, як правило, мають комплексний характер і поєднують як зовнішні соціальні чинники, так і внутрішньоособистісні психологічні особливості. Серед них – потреба у визнанні, формування самооцінки, прагнення до незалежності, складнощі в комунікації з дорослими та однолітками.

Особливого значення в дослідженні конфліктної поведінки підлітків набуває гендерний аспект. Наукові дослідження свідчать про те, що поведінкові стратегії в конфліктних ситуаціях мають виразну гендерну забарвленість [2, с. 85]. У підлітковому віці починається активне засвоєння соціальних ролей супроводжується інтеріоризацією гендерних стереотипів. Це суттєво впливає на вибір поведінкових стратегій: підлітки часто керуються соціальними очікуваннями, які накладають обмеження на способи вираження емоцій, ініціювання конфліктів та способи їх подолання. У цьому контексті важливим стає розвиток гендерної компетентності, яка передбачає не лише усвідомлення власної статевої ідентичності, але й здатність до конструктивної комунікації, емпатії та дотримання принципів рівності у взаємодії.

У рамках експериментального дослідження гендерних аспектів поведінки учнів 7 класу Тернопільського академічного ліцею «Українська гімназія ім. І. Франка» у конфліктних ситуаціях було поділено 60 учасників на дві групи за гендерною ознакою: 30 дівчат і 30 хлопців. Дослідження проводилося з використанням методики Сандри Бем, яка дозволила класифікувати учнів за трьома типами особистості: маскулінним (66,7% учнів), фемінним (12,5% учнів) та андрогінним (20,83% учнів). У маскулінному типі виявлено рівне представлення хлопців і дівчат (по 33,33%), фемінний тип виявлений лише серед дівчат, а андрогінний тип переважно серед хлопців (16,6%) із невеликим представництвом дівчат (4,17%).

Результати дослідження свідчать, що серед підлітків обох статей переважає маскулінний тип особистості. Це може вказувати на орієнтацію підлітків на традиційні гендерні ролі, хоча окремі прояви андрогінності свідчать про поступове формування більш гнучких моделей реагування в конфліктних ситуаціях. Так, для підлітків з маскуліним типом особистості найбільш характерною є стратегія суперництва, яка проявляється у прагненні домінувати, відстоювати власну позицію та ігнорувати інтереси опонента. Це підтверджує, що маскуліні підлітки схильні до більш агресивних форм поведінки в конфліктних ситуаціях. Водночас, для фемінного типу особистості характерна стратегія компромісу (66,67%), що свідчить про їх схильність до взаємних поступок задля збереження гармонії у стосунках. Це вказує на більш високий рівень емпатії та готовність до конструктивного вирішення конфліктів. Андрогінні учні проявляють більшу гнучкість у виборі стратегій, що демонструє їх здатність адаптувати свою поведінку до конкретних умов конфлікту.

Аналіз результатів за методикою К. Томаса показав, що для маскуліного типу особистості найбільш домінує стратегія суперництва (43,75%), що підтверджує прагнення до досягнення перемоги за будь-яку ціну. У фемінному типі частіше вибирають компроміс (66,67%), що свідчить про прагнення знайти рішення, яке влаштовує обидві сторони. Андрогінний тип демонструє більш варіативну поведінку, зокрема обирає стратегії суперництва (21%), співпраці (19%), компромісу (23%), уникнення (18,75%) та пристосування (18,25%).

Методика Q-сортування також дозволила виявити тенденції поведінки у реальній групі. Так, у маскуліному типі особистості найбільш вираженою є нерішучість (43,75%), у фемінному типі — комунікабельність (100%), а в андрогінному типі спостерігається залежність (40%) та комунікабельність (20%).

Кореляційний аналіз підтвердив значущі зв'язки між статево-рольовими характеристиками та стилями поведінки в конфлікті. Зокрема, для маскуліності виявлено сильну асоціацію з суперництвом ($r=0,67$), а для фемінності — з компромісом ($r=0,68$). Це свідчить про гендерну зумовленість стилів поведінки в конфліктних ситуаціях.

На основі отриманих результатів було розроблено психокорекційну програму, орієнтовану на зниження рівня конфліктності серед молодших підлітків. Програма враховує гендерні особливості учнів і передбачає використання елементів медіації для розвитку навичок конструктивної взаємодії, що є важливим аспектом формування здорових міжособистісних відносин у підлітковому віці.

У рамках констатувального експерименту для оцінки рівня конфліктності серед учнів було застосовано методику «Оцінка рівня конфліктності особистості» (Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель).

Після впровадження психокорекційної програми рівень конфліктності серед підлітків значно зменшився. Зокрема, кількість дівчат із високим рівнем конфліктності знизилася з 20%

до 10%, а серед хлопців — із 36,7% до 20%. Це свідчить про позитивний вплив психокорекційних заходів, які допомогли зменшити конфліктну поведінку серед підлітків.

Кількість хлопців із середнім рівнем конфліктності залишилася відносно стабільною: цей показник зріс з 43,3% до 46,7%. У дівчат же цей показник зріс із 46,7% до 50%, що свідчить про те, що частина учасників з високим рівнем конфліктності перейшли до середнього рівня, що є позитивним результатом. Однак певна частина учасників все ще потребує подальшої роботи над формуванням навичок конструктивної взаємодії.

Найбільш значущі зміни спостерігалися в групі з низьким рівнем конфліктності. Серед дівчат цей показник зріс із 33,3% до 40%, а серед хлопців — із 20% до 33,3%. Це свідчить про те, що впроваджені методи допомогли частині підлітків опанувати ефективні стратегії мирного вирішення конфліктів, знизити рівень агресії та конфронтації.

Спостерігається, що дівчата загалом легше адаптувалися до психокорекційної програми, оскільки їх початковий рівень конфліктності був нижчим. Результати після експерименту демонструють більшу частку учасниць із низьким рівнем конфліктності. Хлопці, у свою чергу, спочатку мали більш виражену конфліктність, що підтверджується високою часткою учасників із високим рівнем конфліктності (36,7%). Проте після програми рівень конфліктності серед хлопців також суттєво знизився, що підтверджує ефективність застосованих методів.

Отже, результати дослідження підтверджують ефективність психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня конфліктності серед молодших підлітків. Спостерігалось зниження кількості учасників із високим рівнем конфліктності, особливо серед хлопців, а також зростання числа підлітків із низьким рівнем конфліктності. Програма виявилася результативною для обох статей, що підтверджує необхідність врахування гендерних особливостей при корекції конфліктної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська О., Іващенко А. Гендерні особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Перспективи та інновації науки. 2022. № 10 (15). С. 24–32.
2. Гришина Н. В., Кузьменко О. С. Медіація в освітньому середовищі: можливості та обмеження. Психологія і суспільство. 2019. № 2 (78). С. 83–91.
3. Котлова Л. Г. Вікові особливості конфліктності у підлітковому віці. Психологічний часопис. 2023. № 2. С. 58–64.
4. Литвинчук Н., Смолінчук Л., Дараган А. Вплив психологічних чинників на конфліктну поведінку у підлітків. Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, Психологія». 2022. № 20. С. 87–100.
5. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 38 (1). С. 251–257.

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ КОРОТКОСТРОКОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ В ЗНИЖЕНІ ТРИВОЖНО-ДЕПРЕСИВНОЇ СИМПТОМАТИКИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПРОХОДЯТЬ РЕАБІЛІТАЦІЮ

Вступ. Сучасний збройний конфлікт в Україні супроводжується безпрецедентним психоемоційним напруженням серед військовослужбовців. Участь у бойових діях, постійне відчуття небезпеки, втрати побратимів, злам звичного ритму життя та необхідність подальшої адаптації до мирного існування після війни призводять до глибоких внутрішніх переживань. У цьому контексті особливого значення набувають короткострокові психологічні інтервенції, що інтегрують методики когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованих підходів, практики усвідомленості та екзистенційного аналізу пережитого досвіду.

Мета статті полягає в узагальненні теоретичних підходів щодо розуміння тривожно-депресивної симптоматики серед військовослужбовців, а також в аналізі сучасних психокорекційних стратегій, які можуть стати основою для створення ефективних короткострокових психологічних інтервенцій.

Психологічна природа тривоги та депресії: сутність, структура, механізми виникнення. Тривога та депресія є фундаментальними емоційними станами, які водночас виконують адаптивні і дезадаптивні функції. Тривога зазвичай розглядається як стан внутрішньої напруги, що супроводжується очікуванням потенційної небезпеки або невизначеності. Цей стан охоплює емоційні, когнітивні й соматичні компоненти, пов'язані з суб'єктивною оцінкою подій як загрозливих, навіть за відсутності об'єктивного підтвердження такої оцінки [1].

Структуру тривоги формують кілька ключових компонентів. Емоційний аспект включає відчуття напруження, страх і неспокій. Когнітивний компонент характеризується схильністю до катастрофічного мислення, перебільшення ризиків і фокусування на негативних сценаріях. Поведінковий рівень виражається через уникання, імпульсивність і підвищену дратівливість. Фізіологічний компонент проявляється у формі таких симптомів, як підвищена пітливість, тахікардія, тремор та порушення сну. Тривога може бути ситуативною — обумовленою конкретною ситуацією, або особистісною — як стабільна схильність до тривожних реакцій [1].

Депресія, натомість, представляє собою стан пригніченого настрою, втрати здатності відчувати радість, а також виражене відчуття безнадійності, втоми й зниження активності. Їй притаманне порушення мислення з акцентом на переважно негативних оцінках. У цьому стані часто спостерігаються низька самооцінка, почуття провини й спотворене сприйняття майбутнього як безперспективного. Депресія також асоціюється зі зниженням інтересу до життя та втратами мотивації [2].

Сучасні концептуальні моделі пропонують інтеграційний погляд на тривогу і депресію, розглядаючи їх як взаємозалежні полюси єдиного емоційного континууму. На ранніх етапах

стресових ситуацій домінує тривожна реакція, яка виконує мобілізаційну функцію й сприяє адаптації організму до складних умов. Однак тривалий або надмірний стрес виснажує ресурси організму, перетворюючи тривожний стан у депресивний. Він характеризується емоційною амортизацією, втратою енергії й мотивації.

Особливості тривожно-депресивної симптоматики серед військовослужбовців виявляють унікальну динаміку, притаманну військовому середовищу. Професійні обов'язки військових супроводжуються постійними ризиками, загрозою життю, необхідністю ухвалювати рішення у складних та невизначених ситуаціях, високим ступенем відповідальності за інших, обмеженими ресурсами і тривалим психоемоційним напруженням, яке стає частиною повсякденної реальності.

В умовах бойових дій тривога нерідко відіграє адаптивну роль: вона підвищує увагу, сприяє швидшим реакціям, мобілізує ресурси організму. Однак при хронічному впливі така напруга переростає в дезорганізаційні стани. У багатьох військовослужбовців тривожні прояви закріплюються і продовжують з'являтися навіть після завершення активної участі у бойових діях, виражаючись у таких ознаках, як надмірна настороженість, емоційна вибуховість, порушення сну та труднощі концентрації [3].

Депресія у військовослужбовців часто має прихований характер. Її симптоми рідко виглядають як відверті скарги на пригніченість чи смуток, натомість вони проявляються через фізичні нездужання, хронічну втому, дратівливість, втрату інтересу до роботи та життя, відчуження від близьких чи побратимів. Часто такі стану сприймаються самими військовими як звичайні наслідки пережитого у війні, що знижує звернення за професійною психологічною підтримкою.

До тривожності часто додаються складні психологічні переживання: провина за загиблих, безпорадність, гнів і втрачений контроль. Внутрішній конфлікт між очікуваною силою та неприхованою втомою та вразливістю стає джерелом посилення депресивних тенденцій. Це знижує віру в себе і свої можливості, а також опірність до відкритого обговорення власного стану.

У реабілітаційний період, коли військовий відходить від стану постійної «бойової готовності», вплив тривоги й депресії стає більш явним. Особливо це характеризується спогадами про травматичні події, схильністю до уникання всього, що нагадує війну, а також переживаннями «втраченого місця» у мирному житті. Це може значно ускладнити повернення до громадських ролей, адаптацію на професійному рівні чи відновлення сімейних стосунків [4].

Сучасні підходи до психокорекції тривоги та депресії у військовослужбовців. Психологічна підтримка військовослужбовців із ознаками тривожно-депресивної симптоматики повинна здійснюватися в комплексному, поступовому форматі, адаптованому до їхніх потреб і можливостей. На даний момент найбільш ефективними вважають кілька ключових підходів [5].

Когнітивно-поведінковий метод спрямований на структуровану роботу з тривожними та депресивними станами. Його мета — виявлення автоматичних негативних думок, ірраціональних переконань, схем самозвинувачення чи безнадійності, а також формування більш реалістичного та збалансованого погляду на себе, світ і майбутнє. Одним із важливих компонентів є поведінкова активація, яка допомагає поступово повернути активність, інтерес до життя і відчуття контролю над ним.

Майндфулнес-орієнтовані практики навчають концентрувати увагу на теперішньому моменті, аналізувати власні емоції та думки без критики чи уникання. Ці техніки знижують рівень стресу, покращують емоційну регуляцію та зменшують заглибленість у негативні сценарії. Вони особливо корисні для військовослужбовців із проявами посттравматичного стресового розладу.

Тілесно-орієнтовані методи виходять із ідеї, що травматичний досвід залишає слід не лише в психіці, а й у тілі — у формі хронічної м'язової напруги, порушень дихання чи соматичних симптомів. Вправи для роботи з тілом, такі як дихальні техніки, практики релаксації, вправи на заземлення і фокусування на тілесних відчуттях, допомагають знижувати тривожність, повернути відчуття безпеки та стабільності.

Екзистенційний підхід орієнтується на переосмислення пережитого досвіду війни, втрат і почуття провини. Він стимулює пошук сенсу життя в нових умовах, дозволяючи сформулювати нові життєві орієнтири та цінності для подальшого руху вперед. Для багатьох військовослужбовців акцент на смислових аспектах стає ключовим у подоланні депресії та відчуття внутрішньої порожнечі [5].

У сучасних умовах особливо цінуються короткострокові структуровані програми (3–6 зустрічей), які включають психоедукацію, розвиток навичок саморегуляції, роботу з негативними думками, поведінкову активацію, а також створення індивідуального плану підтримки [6].

Висновки. Симптоми тривожно-депресивних розладів у військовослужбовців представляють складну і багатогранну проблему, що виникає під впливом поєднання біологічних, психологічних та соціальних факторів. Військові дії, бойовий досвід та переживання посттравматичного характеру суттєво підвищують ризик розвитку тривожних і депресивних станів, ускладнюють адаптацію, реабілітаційні процеси та повернення до звичного мирного буття.

Науковий аналіз вказує на тісний взаємозв'язок між тривогою та депресією у військових, які часто формують єдиний емоційний спектр — від стану мобілізаційного напруження до глибокого емоційного виснаження. Характерними особливостями їх проявів є парадоксальне поєднання гіперактивності із загальмованістю, стійкої тривожної настороженості з апатією, а також присутність маскованих форм депресивних розладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kashdan T. B., Morina N., Priebe S. Post-traumatic stress disorder, social anxiety disorder, and depression in survivors of the Kosovo War: Experiential avoidance as a contributor to distress and quality of life. *Journal of Anxiety Disorders*. 2009. Vol. 23, no. 2. P. 185–196. URL: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.06.006>
2. Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. / J. D. Teasdale et al. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002. Vol. 70, no. 2. P. 275–287. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-006x.70.2.275>.
3. Крук І. М., Григус І. М. Сучасний погляд на психологічну реабілітацію військовослужбовців з посттравматичним стресовим розладом. Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини (Rehabilitation & recreation). 2023. No. 15. P. 50–56. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2023.15.6>.
4. R. Shafran et al. The concept and definition of ‘low intensity’ cognitive behaviour therapy. *Behaviour Research and Therapy*. 2021. P. 103803. URL: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103803>
5. van der Velden P. G., Wittmann L. The independent predictive value of peritraumatic dissociation for PTSD symptomatology after type I trauma: A systematic review of prospective studies. *Clinical Psychology Review*. 2008. Vol. 28, no. 6. P. 1009–1020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.02.006>
6. Зеленська К. О. Клініко-психопатологічні та патопсихологічні особливості неспсихотичних психічних розладів у осіб, які постраждали від бойових дій (комбатантів, волонтерів та вимушених переселенців). *Український вісник психоневрології*. 2022. Т. 30, № 1. С. 48–51.

Крива Уляна

Науковий керівник – викл. Блозва Павло

СТИЛЬ ЛІДЕРСТВА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

В умовах динамічних соціальних змін, зростання суспільної невизначеності та підвищення вимог до ефективності управління особливої значущості набуває обґрунтування стилів лідерства як психологічного феномену. При цьому стиль лідерства, відображаючи особистісні риси-якості, домінуючі мотиви, систему цінностей, комунікативні стратегії та специфіку впливу керівника на групу, не зводиться лише до набору управлінських прийомів і становить собою цілісний інтегральний конструкт, що в підсумку визначає ефективність управлінської діяльності. Відтак обґрунтування стилів лідерства як холістичного, складного й багатовимірного соціально-психологічного явища дає змогу виявити фактори, що визначають ефективність управлінської діяльності.

Аналіз психологічної літератури (В. Бочелюк [1], А. Клочко [2], Н. Мала [3], Л. Скібіцька [4], О. Скар [5] та ін.) дає змогу стверджувати, що показує, що стиль лідерства виступає підґрунтям владних взаємодій, механізмів прийняття рішень і формування психологічного клімату організації. Проте соціально-психологічні характеристики стилю лідерства у доступній літературі не розглядалися, що визначило актуальність проблеми дослідження.

Мета статті – обґрунтування стилю лідерства як соціально-психологічного феномену.

В сучасній соціальній психології, що науково характеризує міжособистісні взаємодії та організаційні процеси, категорія лідерства відображає специфіку того, як особистість здійснює вплив, організовує спільну діяльність, формує комунікативний простір колективу та забезпечує

узгодженість спільних дій. У центрі цього явища – інтеграція внутрішніх особистісних якостей, соціальних очікувань й ситуативних вимог, що разом визначають характер взаємодії лідера з групою. Тому вивчення лідерства та його стилів уможлиблює розуміння закономірностей поведінки керівника, виявлення механізмів його ефективного впливу на персонал та окреслення факторів, які сприяють ефективному функціонуванню спільнот та організацій.

Як показує аналіз психологічних джерел (В. Бочелюк [1], А. Ключко [2], Н. Мала [3], Л. Скібіцька [4], О. Скар [5]), лідерство – це комплексний соціально-психологічний феномен, який охоплює процес впливу однієї особи або групи осіб на інших з метою організації спільної діяльності, спрямованої на досягнення значущих цілей. До того ж лідерство, виявляючись у формальному або неофіційному контекстах, передбачає здатність особи ініціювати соціальні та виробничі зміни, формувати бачення майбутнього, мотивувати учасників групи, координувати їхні дії, підтримувати позитивний психологічний клімат і забезпечувати ефективне ухвалення рішень.

На основі комплексного опрацювання сучасних та класичних наукових джерел можна стверджувати, що фундаментальним чинником організації групової взаємодії є стилі лідерства. У межах психологічної теорії лідерства стиль розглядається як стабільна система поведінкових стратегій, через яку лідер реалізує свої управлінські функції, задає темп і логіку спільної роботи, формує мотиваційне середовище та сприяє (або перешкоджає) розвитку групового потенціалу. У науковій літературі (В. Бочелюк [1], А. Ключко [2], Н. Мала [3], Л. Скібіцька [4], О. Скар [5]) стилі лідерства розглядаються як складний системний конструкт, що інтегрує когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові та соціально-комунікативні характеристики лідера.

Узагальнюючи, стиль лідерства визначимо як усталену, відносно стабільну модель управлінської діяльності керівника, які виявляються у специфічних способах взаємодії з підлеглими, розподілі владних повноважень, організації комунікації та ухваленні рішень у групі чи організації. Стиль лідерства відображає індивідуально-психологічні особливості керівника, його цінності, рівень особистісної зрілості, керівні установки та ін. Стиль визначає й те, як лідер мотивує групу, структурує робочі процеси, долає бар'єри, формує групові норми, забезпечує ефективність взаємодії чи організовує прийняття рішень.

Найбільш оптимальною класифікацією лідерських стилів вважаємо типологію К. Левіна, який виокремив три базові стилі, що відображають різні способи організації влади, розподілу відповідальності та методів координації спільної діяльності – авторитарний, демократичний та ліберальний.

1. Авторитарний стиль лідерства – описує ситуацію, коли управлінські повноваження максимально централізовані, а ключові рішення ухвалюються виключно лідером. Така модель взаємодії забезпечує високу оперативність, структурованість і дисциплінованість групових процесів, особливо у контексті жорстких часових обмежень або кризових ситуацій. Проте авторитарність обмежує можливості для самовираження учасників, знижує рівень їх автономії,

пригнічує ініціативу та часто супроводжується підвищеною напруженістю у міжособистісних стосунках. Дослідження К. Левіна засвідчили, що «за такого стилю, попри вищий обсяг виконаних завдань, групи демонструють меншу креативність, нижчу мотивацію та гіршу якість взаємодії» [2, с. 69].

2. Демократичний стиль лідерства – передбачає включення членів групи у процеси вироблення рішень, визначення цілей і планування шляхів їх досягнення. Лідер при цьому виконує роль фасилітатора, підтримує відкритість комунікації, стимулює обмін думками та заохочує ініціативність. Такий стиль сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату, підвищенню довіри й відповідальності, зміцненню суб'єктності учасників управлінської взаємодії. Водночас «демократичність лідерства може знижувати темп виконання завдань і створювати ризики надмірної тривалості дискусій, що уповільнює ухвалення управлінських рішень» [2, с. 70].

3. Ліберальний стиль лідерства – визначається мінімальною регуляцією діяльності групи з боку лідера та наданням учасникам майже повної свободи у виборі способів виконання завдань. У такій моделі лідер переважно виконує функції консультанта або модератора, тоді як відповідальність за організацію діяльності переноситься на групу. Такий стиль може бути продуктивним у групах з високим рівнем професійної зрілості, самостійності та самоорганізації, а також за неформального характеру взаємодії та значної гнучкості робочих процесів. Водночас «за недостатньої дисципліни чи низької мотивації працівників такий лідерський стиль може призводити до хаотичності, втрати орієнтирів та зниження ефективності професійної діяльності» [2, с. 70].

Що стосується загальної ефективності різних стилів лідерства, то вчена Л. Скібіцька доводить, що найбільш ефективним у груповій взаємодії є комбінований стиль, що інтегрує демократичні методи із помірними елементами авторитарності та дає змогу одночасно забезпечити співучасть й ініціативність членів групи та зберегти лідерську визначеність, необхідну для чіткої координації та персональної відповідальності за кінцевий результат [4]. В. Бочелюк наголошує, що кожен стиль поєднує певні переваги та обмеження, які визначають ефективність колективної роботи, рівень довіри, мотивацію та емоційно-психологічну атмосферу у групі. Саме тому, за його висновками, гнучкість лідера у зміні стилю відповідно до ситуації та потреб учасників стає ключовою умовою результативної групової діяльності [1]. На думку О. Скар, ефективний лідерський стиль ґрунтується на чіткому розумінні мети, завдань, потенціалу та ціннісних орієнтацій учасників, а також на здатності адаптуватися до змінних обставин. Саме така гнучкість дає змогу оптимально організувати процес прийняття рішень, підтримувати конструктивну взаємодію та здійснювати вплив, спрямований на досягнення спільних цілей [5].

Н. Мала також акцентує увагу на тому, що ефективність сучасного лідера визначається його здатністю до адаптації – умінням модифікувати власний стиль відповідно до умов

зовнішнього середовища, рівня розвитку групи та специфіки завдань, які стоять перед колективом. Науковиця підкреслює, що така гнучкість дозволяє лідеру підтримувати високе задіяння учасників, формувати позитивний психологічний клімат та забезпечувати стабільну результативність групової діяльності навіть у ситуаціях невизначеності чи зростаючих зовнішніх вимог [3].

Зазначимо, що сучасний лідер не може обмежуватися одним домінуючим стилем, оскільки групові процеси є динамічними та контекстуально залежними. Тому слід підкреслити значення комбінованих та інноваційних лідерських стилів, які дозволяють оптимально реагувати на зміну ситуаційних вимог, рівень самостійності учасників групи та характер завдань. Тому гнучке поєднання елементів різних стилів – відкритого, демократичного, авторитетного чи підтримувального – забезпечить вищу результативність групової діяльності, підтримає мотивацію та психологічний комфорт, а також стимулюватиме розвиток особистісного потенціалу учасників управлінської взаємодії.

Отже, стилі лідерства як соціально-психологічний феномен відображають різні способи організації впливу, взаємодії та регулювання поведінки у групі, визначаючи як динаміку колективної діяльності, так і якість керівництва та соціально-психологічний клімат організації. Такі стилі постають в результаті поєднання особистісних характеристик лідера, його ціннісних орієнтацій, комунікативних стратегій, здатності враховувати потреби і потенціал учасників групи. Проаналізовані авторитарний, демократичний і ліберальний стилі демонструють різні моделі взаємодії лідера та підлеглих (від жорсткого контролю до максимальної автономії), що по-різному впливає на мотивацію, ініціативність, креативність і згуртованість колективу. Ефективність певного стилю залежить від здатності лідера комбінувати доступні управлінські засоби, забезпечуючи баланс між результативністю діяльності й підтримкою позитивної міжособистісної взаємодії та групової динаміки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. І. Індивідуальні стилі управління керівника : до постановки проблеми. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2016. № 2 (40). С. 16-26.
2. Клочко А.О. Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій : монографія. Біла Церква, 2021. 300 с.
3. Мала Н.Т. Класифікація стилів керівництва та лідерства. Вісник НУ «Львівська політехніка». 2006. № 517. С. 22-29.
4. Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 181 с.
5. Скар О. Соціально-психологічні моделі поведінки лідерів. Соціальна психологія. 2017. №2. С. 39-46.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Соціальна сфера у сучасних умовах відіграє важливу роль у підтримці населення, особливо в період воєнного стану, коли зростає кількість людей, які потребують допомоги, та ускладнюються умови професійної діяльності соціальних працівників. З огляду на це, постає необхідність глибокого розуміння психологічних аспектів їхньої роботи, особистісних ресурсів фахівців, а також ефективних шляхів надання психологічної підтримки.

Діяльність працівників соціальної сфери є важливим компонентом функціонування суспільства, оскільки спрямована на забезпечення добробуту, соціального захисту та підтримки різних категорій населення. Це фахівці, які професійно займаються наданням соціальних послуг, консультуванням, супроводом, допомогою в адаптації та інтеграції осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах. До таких категорій належать люди з інвалідністю, літні особи, діти-сироти, внутрішньо переміщені особи, безробітні, багатодітні родини, жертви насильства тощо.

Соціальні працівники виступають посередниками між державою та громадянами, сприяючи відновленню їхнього соціального статусу, психологічної рівноваги та інтеграції в суспільство. Згідно з чинним українським законодавством, працівники соціальної сфери діють на підставі нормативно-правових актів, серед яких основними є Закон України «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» тощо.

Сутність соціальної роботи полягає у допомозі людині віднайти внутрішні ресурси для подолання труднощів, відновлення життєвого балансу та адаптації до змін. На думку вітчизняних дослідників (І. Зверева, Л. Тюптя, О. Карпенко та ін.), соціальна робота поєднує гуманістичні, психологічні та етичні принципи взаємодії з клієнтом, що ґрунтуються на визнанні цінності кожної особистості, її права на гідність і підтримку [1].

Особливістю професійної діяльності соціальних працівників є її емоційно напружений характер, постійний контакт із людьми, які перебувають у кризі, та необхідність прийняття рішень у ситуаціях високої відповідальності. Така діяльність вимагає не лише професійних знань і навичок, а й розвинених особистісних якостей: емпатії, стресостійкості, толерантності, здатності до рефлексії та саморегуляції.

Важливо зазначити, що соціальна робота має комплексний характер, поєднуючи соціальні, педагогічні, правові, медичні та психологічні аспекти. Працівник соціальної сфери виступає як консультант, посередник, захисник, організатор і навіть кризовий психолог, що потребує високого рівня професійної компетентності та готовності діяти в непередбачуваних ситуаціях [2].

Крім того, специфіка соціальної роботи зумовлюється соціальним контекстом – політичними, економічними та культурними умовами, у яких функціонує суспільство. В умовах воєнного стану навантаження на соціальних працівників значно зростає: вони стикаються з наслідками травматичних подій, вимушеним переселенням людей, втратою близьких, психологічними травмами, безробіттям і бідністю. У таких умовах їхня діяльність набуває не лише соціального, а й психологічно-рятівного характеру. Вони змушені працювати в умовах загрози життю, нестачі ресурсів, психологічного тиску, а часто – і на межі фізичного виснаження. Багато з них самі є переселенцями або мають родичів, що постраждали від бойових дій, проте продовжують виконувати свої професійні обов’язки. Це створює унікальне поєднання ролей: того хто допомагає та одночасно – постраждалого.

Таким чином, діяльність працівників соціальної сфери в умовах війни характеризується не лише традиційними професійними викликами, а й новими – пов’язаними з масштабними соціальними травмами, кризами, змінами у структурі запитів клієнтів, потребою в терміновому реагуванні та швидкій психологічній адаптації. Усе це зумовлює потребу в постійній психологічній підтримці та супроводі самих працівників соціальної сфери [3].

Психологічний супровід – це цілісна система професійної допомоги, спрямована на збереження, підтримку та розвиток внутрішніх ресурсів особистості в процесі її життєдіяльності, адаптації до змін та подолання психоемоційних труднощів. Він поєднує діагностику, профілактику, консультування, психокорекцію та розвиток, утворюючи безперервний процес підтримки людини в різних життєвих і професійних ситуаціях.

У контексті соціальної роботи, особливо в умовах воєнного стану, психологічний супровід набуває особливого значення, адже фахівці соціальної сфери самі нерідко перебувають під впливом сильного емоційного навантаження, працюючи з людьми, які зазнали травматичного досвіду, втрати чи вимушеного переселення. Тому важливо забезпечити не лише ефективність їхньої професійної діяльності, а й турботу про їхнє психологічне благополуччя.

Психологічний супровід може здійснюватися у різних формах, залежно від потреб фахівців та умов роботи: **індивідуальна психологічна допомога** – консультування, психотерапевтичні зустрічі, кризова підтримка; **групові форми підтримки** – тренінги, групи емоційного розвантаження, арттерапевтичні практики, групи особистісного зростання; **супервізія та інтервізія** – форми професійного зворотного зв’язку, що сприяють осмисленню складних ситуацій, підвищенню якості роботи та профілактиці вигорання; **психопросвітництво** – навчальні заходи з питань стресостійкості, самопомоги, емоційного інтелекту, профілактики вигорання; **інституційна підтримка** – створення у закладах соціальної сфери систем турботи про персонал: регулярні зустрічі з психологом, кризові інтервенції, політики емоційного благополуччя працівників [4].

В умовах війни психологічний супровід має бути не разовою, а **системною і довготривалою діяльністю**, що враховує індивідуальні особливості працівників, характер їхньої роботи та соціокультурний контекст. Його ефективність залежить від комплексного підходу, який поєднує особистісну, професійну й організаційну підтримку.

Проблема психологічної підтримки соціальних працівників є актуальною для всіх країн, оскільки ця професія пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, необхідністю допомагати людям у кризових станах і при цьому зберігати власну стабільність. Вивчення міжнародного та українського досвіду дозволяє виділити ефективні підходи й інструменти, які можна адаптувати до наших реалій, особливо в умовах війни.

У більшості розвинених країн психологічна підтримка фахівців соціальної сфери є невід'ємною частиною їхньої професійної діяльності. У США широко використовуються системи супервізії, коучингу та психотерапевтичні сесії для працівників соціальних служб. Працівники мають доступ до програм Employee Assistance Programs (EAP), які включають безкоштовні психологічні консультації, кризову підтримку, тренінги з управління стресом і розвитку комунікативних навичок (Shulman, 2016).

У Великій Британії діють національні стандарти добробуту соціальних працівників, які передбачають регулярні оцінки професійного навантаження, заходи зі збереження балансу між роботою та особистим, а також обов'язкові менторські зустрічі та супервізії.

У Канаді та Німеччині велика увага приділяється розвитку емоційної компетентності працівників через навчальні програми mindfulness, тренінги з профілактики професійного вигорання, групи взаємопідтримки. У кризових регіонах діють мобільні команди психологічної допомоги, які працюють безпосередньо з фахівцями соціальних служб, що контактують із постраждалим населенням [5].

У країнах Центральної Європи (Польща, Чехія, Словаччина) діють освітньо-підтримувальні центри для соціальних працівників, які організовують семінари, групові консультації та супервізійні зустрічі. Це допомагає не лише знижувати рівень емоційного виснаження, а й підвищувати професійну компетентність.

Після масштабних кризових подій – терористичних актів, стихійних лих чи воєнних конфліктів – у багатьох країнах запроваджуються короткострокові кризові інтервенції для соціальних працівників: психологічний дебрифінг, групова терапія, арттерапевтичні або тілесно-орієнтовані практики. Такі заходи дозволяють знизити рівень посттравматичних реакцій та вторинної травматизації.

В Україні питання психологічної підтримки соціальних працівників набуло особливої актуальності після 2014 року, коли суспільство зіткнулося з наслідками воєнних дій, внутрішнього переселення та підвищення рівня стресу серед населення. З 2022 року ця тема стала ще більш нагальною, адже соціальні служби опинилися на передовій допомоги постраждалим від війни.

Сьогодні в Україні діє низка ініціатив, спрямованих на підтримку фахівців соціальної сфери. Зокрема, БО “100% життя”, Український національний центр психосоціальної допомоги (УНЦПД), Центр психічного здоров'я та травматерапії “Форпост”, ГО “Інсайт” у співпраці з міжнародними партнерами (UNICEF, UNDP, IOM, Caritas) реалізують програми, які включають: психологічне консультування та кризову підтримку; тренінги зі стресостійкості й профілактики вигорання; навчання технік самопомоги; онлайн-групи підтримки; курси для керівників соціальних установ і лідерів команд.

Окремої уваги заслуговує впровадження арттерапевтичних і тілесно-орієнтованих практик, що допомагають зменшити емоційне напруження та тривожність. У багатьох громадах працюють мобільні бригади психологів, які надають підтримку як клієнтам, так і самим соціальним працівникам.

Разом із тим, в Україні ще бракує системних і довготривалих програм психологічного супроводу, є потреба у нормативному врегулюванні питань психологічної підтримки персоналу, а також у підвищенні рівня проінформованості фахівців щодо доступних ресурсів допомоги [6].

Отже, і зарубіжний, і вітчизняний досвід підтверджують важливість інституційної підтримки, міждисциплінарної взаємодії та регулярного психологічного супроводу фахівців соціальної сфери. Як показує міжнародна практика, ефективна система психологічної допомоги має бути інтегрованою частиною професійного життя, а не разовим заходом. Для України адаптація найкращих світових практик може стати підґрунтям для створення стійкої моделі психологічної підтримки соціальних працівників, що забезпечить їхню професійну витривалість і психологічну стійкість в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зверева, І. Д., Безпалько, О. В., Гулевська-Черниш, А. В., Басюк, Т. П., Алексєєнко, Т. Ф., Бех, І. Д., ... & Юрків, Я. І. (2012). Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3491/1/I_ZVEREVA_O_BEZPALKO_G_PETROCHKO_T_ZHURAVEL_N_ZIMOVETST_LYAKH_EDFSS_KSP&SR_IL.PDF (дата звернення: 18.08.2025).
2. Моренко, О. (2018). Проективні технології в процесі професійної підготовки працівників соціальної сфери. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, (1-2), 158-164. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NPO_2018_1-2_24.pdf (дата звернення: 18.08.2025).
3. Кузікова, С. Б., Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., Щербак, Т. І., & Котух, О. (2024). Психологічний супровід особистості в умовах війни. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c6321701-6ebc-4020-97c0-8307be9e58f9/content> (Дата звернення: 29.09.2025)
4. Мекшун, А. Д. (2024). СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАЦІВНИКІВ НА ПІДПРИЄМСТВАХ. Затверджено до розміщення в мережі Інтернет рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені ВН Каразіна, (протокол № 26 від 23 грудня 2024 року), 216. URL: http://repositcsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/24627/1/РЕАБІЛІТАЦІЯ_2024.pdf#page=217 (Дата звернення: 10.10.2025)
5. Jermaine M Ravalier, Paulina Wegrzynek, Annabel Mitchell, John McGowan, Paula Mcfadden, Caroline Bald, A Rapid Review of Reflective Supervision in Social Work, *The British Journal of*

6. БОЙКО, А. СОЦІАЛЬНА РОБОТА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД РОБОТИ ПІД ЧАС ВІЙН. Міжнародної Весняної Школи, 58. URL: http://cessie.eu/wp-content/uploads/2025/06/FIN_МАТЕРІАЛИ-ВЕСНЯНОЇ-ШКОЛИ_2025.pdf#page=58 (Дата звернення: 15.10.2025)

Клапач Олена

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

ЕМПАТІЙНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасне освітнє середовище, за оцінками науковців [6], характеризується високим рівнем стресогенності, що посилюється завданнями юнацького віку, такими як пошук професійної та особистісної ідентичності. Повномасштабне військове вторгнення росії в Україну та введення воєнного стану повністю паралізували нормальну життєдіяльність.

Подібні екстремальні стресогенні події вимагають високої адаптивності та толерантності до невизначеності, актуалізуючи критичну важливість володіння конструктивними стратегіями подолання (копінгу). Ефективність цих стратегій тісно пов'язана зі здатністю адекватно оцінювати ймовірність негативних наслідків та контролювати їх.

Емпатійність — як здатність відчувати емоційний стан іншої особи та відобразити її внутрішній світ — є основою для прийняття ключового рішення в ситуації реальної загрози: ризикнути і діяти чи утриматися[1]. Емпатія виступає важливим чинником моральної свідомості та формування ціннісно-сислової сфери, впливаючи на безпеку поведінки особистості[5].

З огляду на це, дослідження емпатійних чинників, що детермінують реагування на небезпечні стресові ситуації в умовах війни, особливо для осіб юнацького віку, є досить актуальним та недостатньо розробленим.

Метою нашого дослідження є вивчити домінуючі копінг-стратегії поведінки особистості юнацького віку в умовах війни та дослідити їхню емпатійну детермінацію.

Копінг-стратегії визначаються як свідома, цілеспрямована соціальна активність індивіда, спрямована на ефективне подолання складних життєвих викликів[6]. Ця активність може виражатися в активній зміні обставин, їх перетворенні або пристосуванні до існуючих умов.

Транзакційна модель Р. Лазаруса[4] визначає копінг як постійно змінні когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на управління специфічними вимогами, які оцінюються індивідом як такі, що перевищують його ресурси.

Конструктивні стратегії в умовах війни включають: пошук соціальної підтримки, стратегії, орієнтовані на емоції, стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми, а також прагнення та відчуття контролю над ситуацією[6].

Дисфункціональні стратегії (уникнення, заперечення) можуть тимчасово знижувати тривогу, але у довгостроковій перспективі поглиблюють дезадаптацію.

Емпатія як інтегральна властивість особистості відображає здатність відображати внутрішній світ та переживання іншого[1,8]. Вона є вагомим особистісним чинником копінг-поведінки, що забезпечує здатність індивіда регулювати власний емоційний відгук для конструктивної взаємодії.

Інтегральна емпатія охоплює когнітивний (інтелектуальне розуміння), емоційний (співпереживання) та дієвий (готовність до активної допомоги) компоненти [1,8].

Конструктивна (асертивна) емпатія поєднує розуміння почуттів Іншого з чітким усвідомленням власних кордонів, що критично важливо в умовах війни.

Неадаптивна емпатія (дистрес співпереживання) може призводити до егоїстичного співпереживання та вибору дезадаптивних стратегій уникнення та втечі, оскільки людина прагне припинити власний емоційний біль, викликаний стражданням іншого [2,5].

Методи та організація дослідження. Застосовувались теоретичні та емпіричні методи. Серед теоретичних методів основними були аналіз, класифікація, узагальнення. Серед емпіричних – спостереження, бесіда, психодіагностичні: опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (Ways of Coping Questionnaire – WCQ) в адаптації Крюкової Т. Л. та Куфтяк Є. В. (Крюкова Т. Л., Куфтяк Є. В. 2007), методика «Індикатор копінг-стратегії» Д. Амірхана та «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової (Журавльова, 2021).

Дослідження проводилося на базі Зборівського фахового коледжу. Вибірка дослідження становила 61 студента всіх курсів коледжу, зокрема 25 хлопців та 36 дівчат.

Результати дослідження. За Д. Амірханом: домінує уникання проблем (68% високий рівень). За Р. Лазарусом: найбільш вираженими є планування вирішення проблем (M = 12.71), позитивна переоцінка (M=11.42) та самоконтроль (M=11.24). (Таблиця 1)

Високоемпатійні особи демонструють схильність до більш адаптивних копінгів порівняно з низькоемпатійними ($t= 2.193$; $p \leq 0.05$) [2].

Для високоемпатійного юнацтва характерний високонапружений копінг (понад 70%) у стратегіях планування вирішення проблем (76%), самоконтролю (70%) та позитивної переоцінки ситуації (70%).

Таблиця 1

Ієрархія копінг-стратегій та рівень емпатії юнацтва в умовах війни

Показник	Методика	Домінуючий рівень / стратегія	Ключовий висновок
Інтегральна емпатія	Тест Л. П. Журавльової	Середній (M=36.58)	Дівчата (M=38.29) є більш емпатійними, ніж юнаки (M=34.12).
Ієрархія стилів копіngu	Д. Амірхан	1. Уникання проблем (68% високий рівень)	Висока схильність до уникнення може бути пов'язана з недостатнім розвитком особистих копінг-навичок.

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

		2. Пошук соціальної підтримки	Найбільш виражений стиль, що підтверджує критичну роль соціальної мережі як психологічного буфера.
		3. Розв'язання проблем	Найменш виражена стратегія (63% низький рівень), що свідчить про низьку готовність до активного вирішення труднощів.
Ієрархія механізмів копінгу	Р. Лазарус (WCQ)	1. Планування вирішення проблем (M=12.71)	Домінування «планування» над «розв'язанням» може вказувати на соціальний інфантилізм: вміння планувати, але неготовність до реального вирішення.
		2. Позитивна переоцінка	Вказує на схильність до когнітивного переосмислення стресорів у позитивному ключі (пошук сенсу, зростання).

Конструктивні зв'язки: Чим вищий рівень інтегральної емпатії [1], тим більша схильність до самоконтролю ($r = 0.32$; $p < 0.01$), планування вирішення проблем ($r = 0.34$; $p < 0.01$) та пошуку соціальної підтримки ($r = 0.24$; $p < 0.05$).

Дезадаптивні зв'язки: Конфронтаційний копінг корелює з антиемпатією ($r = 0.28$; $p < 0.05$), а втеча – уникнення позитивно пов'язана зі співпереживанням ($r = 0.35$; $p < 0.01$) [5].

Висновки

Емпатія як детермінант. Емпатія є вагомим особистісним детермінантом копінг-стратегій, що забезпечує схильність юнацтва до використання конструктивних стратегій (самоконтроль, планування вирішення проблем).

Парадокс неадаптивної емпатії. Прямий зв'язок між співпереживанням та втечею-уникненням ($r = 0.35$; $p < 0.01$) підтверджує існування феномену неадаптивної емпатії, коли інтенсивний емоційний відгук (зараження) призводить до потреби уникати джерела страждання.

Практичне значення. Розвиток інтегральної емпатії та її адаптивних інтегральних форм є критично важливим для активізації та формування конструктивних, адаптивних копінг-стратегій у юнацькому віці.

Профілактична діяльність. Профілактично-розвивальна діяльність, спрямована на оптимізацію копінг-стратегій, повинна мати випереджальний характер та включати спеціалізований блок на розвиток інтегральної емпатії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: [спец.] 19.00.07. Одеса, 2008. 42 с.
2. Журавльова Л. П., Сенкевич В. Г. Емпіричне дослідження емпатійності у структурі реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2015. № 2. С. 39–54.
3. Крюкова Т. Л., Куфтяк Є. В. Опитувальник способів подолання (адаптація методики WCQ). Журнал практичного психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
4. Лазарус Р. Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса.
5. Сенкевич В. Г. Емпатійність у структурі реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ. Наука і освіта. 2014. № 5. С. 189–196.

6. Шахов В. І., Паламарчук О. М. Психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами. У: Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 193–199.
7. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 59 (5). P. 1066–1074.
8. Zhuravlova L., Chebykin O. The Development of Empathy: Phenomenology, Structure and Human Nature. Abingdon, Oxon. NY, 2021. 264 p.

Мрічка Анна

Науковий керівник – викл. Чопик Соломія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Проблема тривожності у дорослому віці є однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці та практиці[1]. Стрімкі соціальні, економічні та культурні зміни спричиняють збільшення рівня невизначеності, що провокує зростання тривожних переживань у дорослого населення[2]. Дорослий вік традиційно розглядають як період стабільності та відповідальності, проте саме цей життєвий етап нерідко супроводжується хронічним стресом, численними соціальними ролями, необхідністю прийняття складних рішень і значними психологічними навантаженнями.

ального університету оборони України. 2020. № 55(2). С. 28

лошин, О. Волошук, О. Галієва, І. Городняк, Д. Грей, Л. Засекіна, Т. Іванова, Є. Калюжна, Є. Коць, О. Кузнєцова, Н. Маєвська, А. Мазур, О. Маковецька, В. Марченко, Р. Мей. В. Нестеренко, Н. Осадча, О. Халік, ін.) підтверджують, що тривожність у дорослих пов'язана з багатьма аспектами психічного функціонування, включаючи рівень саморегуляції, когнітивну гнучкість, стресостійкість та міжособистісні компетенції[3]. Тривожність може бути як деструктивним фактором, що перешкоджає досягненню життєвих цілей, так і захисним механізмом, що мотивує до прогнозування можливих негативних подій.

Підвищена тривожність впливає не лише на емоційний стан людини, а й на її здатність до продуктивної діяльності, побудови міжособистісних стосунків, прийняття рішень та самореалізації. Тому дослідження психологічних особливостей тривожності у дорослому віці має важливе теоретичне й прикладне значення[5].

Метою статті є аналіз психологічних особливостей прояву тривожності у дорослому віці, визначення основних чинників її виникнення та опис підходів до корекції і профілактики тривожних станів у дорослих.

У науковій літературі тривожність розглядається через призму різних психологічних підходів:

- Психоаналітичний підхід пов'язує тривожність з внутрішніми конфліктами, які виникають між несвідомими потягами та вимогами соціуму.

- Гуманістичний підхід трактує тривогу як наслідок невідповідності між реальним та ідеальним «Я», а також як реакцію на фрустрацію потреби у самореалізації.

- Когнітивно-поведінковий підхід акцентує увагу на ролі ірраціональних переконань, негативних автоматичних думок та когнітивних спотворень, які провокують тривожні реакції.

- Біопсихологічні концепції пояснюють тривожність дисбалансом нейромедіаторів, генетичними схильностями та особливостями нервової системи.

Сучасні дослідження підкреслюють, що жоден із підходів не може пояснити явище тривожності у повному обсязі, тому доцільним є комплексне, біопсихосоціальне бачення проблеми.

Дорослий вік характеризується низкою психологічних і соціальних факторів, які формують фон для розвитку тривожності. Проаналізуємо основні з них.

Професійна діяльність. Робочі навантаження, дедлайни, професійні кризи та емоційне вигорання є значними джерелами стресу. Відповідальність за результати праці посилює схильність до тривожних переживань, особливо у представників професій із високим рівнем соціальної взаємодії або психоемоційним напруженням.

Соціально-економічні чинники. Нестабільність економічної ситуації, фінансові труднощі, невизначеність майбутнього сприяють формуванню хронічної тривоги. Дорослі часто відчують відповідальність не лише за себе, а й за членів своєї сім'ї, що посилює емоційне навантаження.

Міжособистісні стосунки. Партнерські взаємини, виховання дітей, конфлікти в сім'ї або на роботі можуть значно підвищувати рівень тривожності. В умовах стресу порушується емоційна регуляція, що ускладнює конструктивну комунікацію та вирішення проблем.

Особистісні властивості. Підвищений нейротизм, ригідність мислення, перфекціонізм, низький рівень самооцінки пов'язані з високою тривожністю. Навпаки, розвинена емоційна компетентність та навички саморегуляції виступають захисними чинниками.

Життєві кризи. Криза 30 років, криза середнього віку, зміна соціальних ролей, втрата близьких або роботи можуть супроводжуватися зростанням тривоги. У такі періоди дорослі переосмислюють свій життєвий шлях, що іноді призводить до дезадаптації[1; 4].

Тривожність у дорослих проявляється на кількох рівнях:

- Когнітивний рівень: нав'язливі думки, песимістичні очікування, концентрація на загрозах, румінації.

- Емоційний рівень: внутрішнє напруження, страх, дратівливість, емоційна нестабільність.

их розвідок, присвячених новітнім фортепіанним інтерпретаціям українських колядок, а ності, порушення комунікації.

- Фізіологічний рівень: тахікардія, спазми м'язів, проблеми зі сном, підвищена втомлюваність.

Наявність тривоги на кількох рівнях одночасно свідчить про потребу у психологічній допомозі.

На практиці використовують різні психотерапевтичні й психокорекційні методи корекції та профілактики тривожності у дорослому віці:

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – ефективна для роботи з ірраціональними думками та поведінковими стереотипами.

Методи релаксації і майндфулнес – сприяють зниженню фізіологічної напруги і підвищують усвідомленість.

Психоедукація – підвищує розуміння власних почуттів та механізмів тривоги.

Розвиток емоційної компетентності – формує навички управління емоціями.

Соціальна підтримка та зміцнення соціальних зв'язків – знижують рівень стресу та підвищують психологічну стійкість [2; 3].

Висновки. Отже, тривожність у дорослому віці є складним психічним явищем, що виникає під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Зміни соціального середовища, професійні навантаження, життєві кризи та особистісні особливості визначають індивідуальну динаміку тривожності. Комплексний підхід до її дослідження дозволяє глибше зрозуміти механізми формування тривожності, розробити ефективні стратегії її лікування та адаптації до змін у житті. Подальше дослідження тривожності має враховувати вплив сучасних факторів, таких як цифрове середовище, стиль життя та соціальні мережі, на психологічний стан дорослих, а також на розробку програм профілактики тривожності різного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бек А. Когнітивна терапія і емоційні розлади. – Київ: Слово, 2019.– 368 с.
2. Грант А. Психологія тривожності: сучасні підходи. – Харків: Фоліо, 2021.– 240 с.
3. Захарова Н. Психологія дорослості: теорія і практика. – Київ: Каравела, 2018.– 256 с.
4. Тейлор С. Тривожні розлади: діагностика і терапія. – Київ: Медкнига, 2020.– 304 с.
5. Фройд З. Вступ до психоаналізу. – Київ: Основи, 2010.– 512 с.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Кухар Назар

Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КЛАСИЧНОМУ ТА ПЛЯЖНОМУ ВОЛЕЙБОЛІ

Актуальність. Волейбол – це динамічний вид спорту, що поєднує в собі елементи швидкості, сили, координації та командної взаємодії. Він входить до системи фізичного виховання у багатьох навчальних закладах і має важливе значення для розвитку основних рухових якостей молоді. Розвиток сучасного спорту вимагає від спортсменів високого рівня професійної та фізичної підготовки. Волейбол належить до найпоширеніших видів спорту у світі, а його різновид – пляжний волейбол, активно розвивається в останні десятиліття. Хоча обидва види мають спільну технічну основу, умови проведення змагань, фізичні вимоги та структура тренувального процесу істотно різняться. Тому дослідження специфіки тренувального процесу у класичному й пляжному волейболі є важливим для підвищення ефективності підготовки спортсменів та вдосконалення тренувальної методики.

Мета дослідження. Провести порівняльний аналіз тренувального процесу у класичному та пляжному волейболі, визначити спільні та відмінні характеристики підготовки спортсменів, а також виявити чинники, що впливають на фізичну, технічну й тактичну готовність гравців.

Виклад основного матеріалу. Класичний і пляжний волейбол мають подібні технічні елементи – подача, прийом, передача, блокування, напад. Однак умови змагань, кількість учасників і специфіка покриття майданчика зумовлюють різницю у фізичному навантаженні та тренувальному процесі.

У класичному волейболі грають команди по шість осіб, кожна з яких має певну ігрову спеціалізацію. У пляжному варіанті лише двоє гравців, тому обидва повинні виконувати всі елементи гри, від прийому подачі до завершення атаки. Це потребує універсальної підготовки й високої координації дій.

Особливість гри в спеціальних умовах у залі забезпечує стабільну температуру, тверде покриття та контрольовані умови. На відміну від цього, пісок створює додатковий опір, що збільшує фізичне навантаження, а також змінює техніку рухів. Погодні умови – вітер, сонце, температура, які впливають на характер тренувань та ігор [1].

Класичний волейбол орієнтований на вибухову силу й швидкість реакції. Пляжний вимагає розвитку витривалості, сили нижніх кінцівок та стабільності корпусу. Для тренування часто використовують вправи з власною вагою, біг по піску, стрибкову роботу та елементи кросфіту.

Техніко-тактична підготовка має свої відмінності. Оскільки у пляжному волейболі лише двоє гравців, важливо, щоб кожен володів усіма технічними елементами. Тактична взаємодія побудована на постійному обміні інформацією між партнерами, що вимагає швидкого прийняття рішень та гнучкості у зміні стратегії. У класичному волейболі функції чітко розподілені між позиціями.

Психологічні аспекти у пляжному волейболі, успіх команди залежить від емоційного зв'язку між партнерами, взаємної підтримки та довіри. У класичному ж форматі більш важливою є злагоджена колективна взаємодія між усіма шістьма гравцями [2].

Існують особливості й відмінності тренувального процесу. Підготовка волейболістів у залі проводиться протягом усього року, з чітким розподілом етапів – підготовчого, змагального та перехідного. Тренування пляжних волейболістів частіше мають сезонний характер, із виїзними літніми зборами на відкритих майданчиках та зимовими заняттями у критих піщаних манежах. Це потребує адаптації планів тренувань до погодних та кліматичних умов [3; 4]. Загалом, тренувальний процес у пляжному волейболі характеризується універсальністю, високими вимогами до фізичної готовності та комунікації в парі. У класичному волейболі підготовка має більш спеціалізований характер із чітким поділом ролей.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що, незважаючи на спільне технічне підґрунтя, підхід до тренувального процесу у класичному та пляжному волейболі суттєво відрізняється. Пляжний волейбол потребує від спортсменів більшої витривалості, гнучкості й універсальності дій, тоді як класичний робить акцент на спеціалізації та командній взаємодії. Проведені результати аналізу можуть бути корисними для оптимізації навчально-тренувальних програм у системі фізичного виховання студентів та спортивних секцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алієв С. С. Методика тренування волейболістів. К.: Освіта, 2018. 156 с.
2. Кравчук О. М. Підготовка спортсменів у пляжному волейболі. Львів: Спортпрес, 2020. 142 с.
3. Матеріали Федерації волейболу України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://fvu.in.ua/> (дата звернення: 03.11.2025).
4. Офіційні правила пляжного волейболу FIVB. – Lausanne: FIVB, 2022. 98 с.

*Лясота Злата
Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій*

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вступ. Сучасні соціально-економічні умови, високі навчальні навантаження, інтенсивні інформаційні потоки та наслідки воєнного стану в Україні істотно впливають на психоемоційний стан студентської молоді. Це призводить до зростання рівня тривожності, втоми, апатії, а у значної частини студентів – до проявів емоційного вигорання.

Емоційне вигорання – це деструктивний психофізіологічний стан, який негативно позначається на навчальній мотивації, когнітивних процесах, міжособистісних стосунках і загальному рівні здоров'я молоді [1; 4; 5].

За даними сучасних досліджень (Андрєєва, Бишевець, Плешакова, 2023; Морочило, Середа, 2020; Хижняк, 2023), рівень емоційного виснаження серед студентів має тенденцію до зростання, що потребує пошуку ефективних профілактичних засобів. Одним із найрезультативніших напрямів профілактики є систематичне застосування засобів фізичного виховання, які сприяють підвищенню стресостійкості, покращенню психоемоційного самопочуття та формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Мета статті – визначити ефективні засоби фізичного виховання для профілактики емоційного вигорання студентської молоді.

Методи дослідження – аналіз, узагальнення та систематизація науково-методичної літератури.

Проблема емоційного вигорання розглядається сучасними науковцями як соціально-психологічний феномен, що виникає внаслідок хронічного стресу. Термін «емоційне вигорання» (англ. burnout) уперше введено Г. Фрейденбергером (1974) для опису стану емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистісних досягнень [4].

У студентської молоді цей синдром проявляється через втрату інтересу до навчання, дратівливість, порушення сну, соматичні скарги (втома, головний біль, зниження імунітету). Відсутність ефективних способів саморегуляції сприяє посиленню цього стану. Тому важливо впроваджувати превентивні засоби, які активізують як фізичні, так і психологічні ресурси організму.

Дослідження науковців вказують на вплив різних видів фізичної активності на психоемоційний стан людини. Зокрема, вчені зазначають, що помірні фізичні навантаження позитивно впливають на центральну нервову систему, гормональний баланс і емоційну сферу людини. Фізична активність стимулює вивільнення ендорфінів, серотоніну та дофаміну, які знижують рівень стресу, тривожності, покращують настрій і працездатність. Регулярні заняття фізичними вправами сприяють формуванню стійкості до емоційних перевантажень, розвитку самоконтролю, підвищують адаптаційні можливості організму [1; 3].

Аналіз науково-методичної літератури дозволи визначити основні засоби фізичного виховання, які фахівці рекомендують використовувати для профілактики емоційного вигорання студентської молоді. Зокрема, ефективними засобами профілактики емоційного вигорання є:

фізичні вправи аеробного характеру. Регулярні заняття бігом, плаванням, їздою на велосипеді, спортивними іграми сприяють активації ендорфінової системи, нормалізації діяльності нервової системи та поліпшенню психоемоційного стану. Аеробні навантаження

знижують рівень тривожності, депресивних проявів і підвищують адаптаційний потенціал організму;

дихальні вправи та методи релаксації. Практика дихальних технік (наприклад, діафрагмальне дихання, пранаяма, методика Стрельникової) позитивно впливає на діяльність вегетативної нервової системи, нормалізує серцевий ритм і сприяє зняттю психічного напруження. Поєднання дихальних вправ із розтягуванням або йоготерапією підвищує ефективність профілактичного впливу;

йога, пілатес та інші види оздоровчої гімнастики. Йога-комплекси поєднують фізичні, дихальні та медитативні компоненти, що сприяє гармонізації психоемоційної сфери. Регулярні заняття пілатесом або стретчингом покращують усвідомлення власного тіла (body awareness), підвищують концентрацію уваги та самоконтроль, що зменшує ризик емоційного виснаження;

ігрові та командні види спорту. Футбол, волейбол, баскетбол, бадмінтон створюють умови для соціальної взаємодії, розвитку комунікативних навичок і підтримки позитивного емоційного стану. Командні форми діяльності допомагають молоді відчутти приналежність до колективу, знижують рівень самотності та емоційної ізоляції;

елементи східних єдиноборств (айкідо, карате, тай-чи) — розвивають концентрацію, самоконтроль, внутрішню врівноваженість, що знижує ризик емоційного виснаження.

засоби відновлення та рекреації. Важливою складовою профілактики вигорання є застосування відновлювальних заходів: масаж, контрастні душі, сауна, водні процедури, активний відпочинок на природі. Вони сприяють зниженню психічного та фізичного напруження, підвищують загальний життєвий тонус;

психофізичні тренінги. Доцільним є використання елементів психофізичної підготовки – аутогенного тренування, прогресивної м'язової релаксації (за Джекобсоном), візуалізації позитивних образів. Такі засоби інтегрують психічну і фізичну регуляцію, сприяючи формуванню емоційної стійкості.

Науково доведено, що систематичне використання засобів фізичного виховання у поєднанні з відновлювальними та релаксаційними методами суттєво знижує ризик розвитку психоемоційного вигорання серед молоді. Оптимальний ефект досягається за умови індивідуального підбору засобів, урахування рівня фізичної підготовленості та психоемоційного стану. Фізичне виховання в такому контексті виступає не лише інструментом зміцнення здоров'я, а й ефективним психогігієнічним засобом формування стресостійкої, соціально адаптованої особистості.

Висновки. Емоційне вигорання студентської молоді є наслідком психоемоційного перевантаження та дефіциту позитивних емоцій. Засоби фізичного виховання виступають ефективним засобом його профілактики, оскільки поєднують фізичний, психологічний та соціальний вплив. Регулярна фізична активність стабілізує емоційний стан, підвищує адаптаційний потенціал, гармонізує роботу нервової системи. Застосування комплексу засобів

фізичного виховання – зокрема аеробних, релаксаційних, ігрових та відновлювальних вправ – ефективно запобігає розвитку емоційного вигорання студентів, сприяє гармонізації психоемоційного стану та формуванню стійких навичок саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва О., Бишевець Н., Плешакова О. Вплив рухової активності на підвищення стресостійкості здобувачів вищої освіти. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2023. № 2. С. 32–36.
2. Бех Н. П. Синдром емоційного вигорання особистості студента-психолога в умовах воєнного стану : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра: спец. 053 – психологія / наук. кер. В. В. Вишньовський. Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет ім. Івана Пулюя, 2024. 86 с.
3. Бишевець Н., Бишевець Г. Вплив рухової активності на чинники, що обумовлюють стрес-асоційовані стани в здобувачів вищої освіти. Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2023. Вип. 2 (160). С. 61–64. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPUnc.series15.2023.02\(160\)](https://doi.org/10.31392/NPUnc.series15.2023.02(160))
4. Костина А. Емоційне вигорання: теорія та практика. Київ : Наукова думка, 2021. С. 15–30.
5. Морочило Н. М., Середа Г. В. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 6 (126). С. 115–120.

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Алампієва Ярина
Науковий керівник – доц. Симчак Руслан

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРУВАННЯ ПРИНЦИПІВ «ЗЕЛЕНОЇ» ХІМІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Сучасний етап розвитку суспільства супроводжується посиленням екологічних викликів, зумовлених інтенсивною індустріалізацією, надмірним використанням ресурсів і забрудненням довкілля. Одним із пріоритетних завдань людства стає формування екологічно відповідального мислення, зорієнтованого на принципи сталого розвитку.

Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта, покликана виховати покоління, здатне приймати свідомі рішення на користь довкілля. Одним із ефективних шляхів екологізації освіти є впровадження принципів «зеленої» хімії – наукового напрямку, що орієнтує проведення хімічних процесів на безпечність для людини та природи. Вона формує екологічну компетентність учнів і змінює підходи до навчання хімії, акцентуючи практичне застосування знань для сталого розвитку суспільства [3].

Попри наявність окремих екологічних елементів у навчальних курсах, системне впровадження принципів «зеленої» хімії в освітній процес потребує подальшого вдосконалення. Недостатня кількість методичних рекомендацій і дидактичних матеріалів знижує ефективність екологічної освіти та сповільнює формування екологічно свідомої поведінки молоді.

У процесі реформування сучасної хімічної освіти України важливим напрямом є інтеграція положень «зеленої» хімії у зміст навчальних програм. З метою з'ясування рівня представленості цих елементів було проаналізовано чинні програми, затверджені Міністерством освіти і науки України, а саме: модельну навчальну програму з хімії для 7–9 класів, програму з хімії для 10–11 класів (профільний рівень), а також методичні рекомендації МОН і ДНУ «ІМЗО» щодо реалізації наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» [1–2].

Аналіз показав, що сучасні програми містять окремі компоненти, які частково відображають ідеї «зеленої» хімії, переважно у межах екологічних та безпекових тем. Встановлено, що у програмі для 7–9 класів передбачено формування екологічної культури, усвідомлення ролі хімії у сталому розвитку та безпечного проведення експериментів. У програмі для 10–11 класів (профільний рівень) серед очікуваних результатів навчання наголошено на оцінюванні ролі хімії у забезпеченні сталого розвитку суспільства. У програмі

для 11 класу рівня стандарту (укладачі О. Дубовик, О. Бобкова та ін.) принципи «зеленої» хімії інтегровані в тему «Хімія і прогрес людства», де хімія розглядається як чинник розвитку екологічно безпечних технологій і формування наукового світогляду. У модельній програмі інтегрованого курсу «Природничі науки» представлена окрема тема «Зелений синтез хімічних сполук», що безпосередньо втілює концепцію екологізації змісту освіти [1].

Методичні рекомендації МОН і ДНУ «ІМЗО» також визначають наскрізну змістову лінію «Екологічна безпека і сталий розвиток», спрямовану на формування компетентностей, пов'язаних з усвідомленням екологічних наслідків діяльності людини, раціональним використанням природних ресурсів і розвитком критичного мислення при аналізі хімічних технологій [2].

Додатково проведено аналіз чинних підручників з хімії для 11 класу, рекомендованих МОН України, з метою виявлення елементів «зеленої» хімії у їх змісті. Оцінювання здійснювалося за критеріями відповідності навчального матеріалу основним принципам «зеленої» хімії, наявності екологічного контексту у теоретичних і практичних завданнях, а також рівня інтеграції ідей сталого розвитку. Особлива увага приділялася способам формування екологічної свідомості учнів і відображення зв'язку хімії з глобальними екологічними проблемами.

Аналіз чинних підручників з хімії для 11 класу показав, що принципи «зеленої» хімії переважно подані на теоретичному рівні – через визначення основних термінів, загальні положення та екологічний контекст. Однак практична складова, зокрема лабораторні роботи, завдання й проєктна діяльність, здебільшого не реалізують ці підходи.

Отримані результати дають змогу визначити рівень формування в учнів умінь практично застосовувати «зелені» принципи, а також слугують підґрунтям для вдосконалення змісту хімічної освіти відповідно до вимог сталого розвитку.

Аналіз літературних джерел свідчить, що під час вивчення хімії недостатньо розкривається вплив хімічних сполук на різні рівні живої природи – від клітинного до біосферного. Також спостерігається недостатня увага до технологічних аспектів очищення виробничих викидів і обмежена сформованість у школярів практичних умінь аналізувати рівень хімічного забруднення довкілля [1, 4].

Інтеграція екологізованого курсу хімії сприятиме формуванню цілісного природничого світогляду та розвитку екологічної компетентності. Важливо також забезпечити міжпредметну інтеграцію хімічних знань із суміжними науками, що підвищить інтерес учнів до предмета та посилить практичну спрямованість навчання.

Важливим напрямом екологізації хімічної освіти є інтеграція екологічного змісту в традиційні теми курсу. Реалізація цього підходу можлива через лабораторні та практичні роботи, що формують у здобувачів уміння досліджувати природні об'єкти, оцінювати

екологічні показники та пропонувати шляхи зменшення негативного впливу на довкілля. Такі заняття розвивають дослідницькі навички, критичне мислення та екологічну відповідальність.

Висновки. Хімія має значний потенціал у вихованні екологічної культури: через ознайомлення з прикладами використання принципів «зеленої» хімії, раціонального використання ресурсів і безпечних технологій формується свідоме ставлення учнів до природи та готовність діяти на користь її збереження.

Концепція сталого розвитку передбачає не лише оновлення змісту освіти, а й упровадження сучасних педагогічних технологій, що поєднують знання, цінності та практичну діяльність. Їх мета — формування особистості, здатної критично мислити, діяти етично та відповідально ставитися до довкілля [3].

Ефективна реалізація принципів сталого розвитку можлива за умови застосування активних, інтерактивних і дослідницьких методів навчання, які забезпечують участь здобувачів у самостійному пошуку, аналізі проблем і прийнятті екологічно та соціально виважених рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 19.06.2025).
2. Методичні рекомендації. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/metodychni-rekomendatsii/> (дата звернення: 19.06.2025).
3. Шевченко І., Дармофал Е. Концепція сталого розвитку закладу вищої освіти: трансформаційний аспект. *Ukrainian Educational Journal*. 2025. № 2. С. 55–64. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-55-64>.
4. Tykhomirova F. A. Green Chemistry: New Chemical Philosophy. *Odesa National University Herald. Chemistry*. 2015. Vol. 20, no. 2(54). P. 93. URL: [https://doi.org/10.18524/2304-0947.2015.2\(54\).50636](https://doi.org/10.18524/2304-0947.2015.2(54).50636).

*Буртник Вікторія
Науковий керівник – доц. Симчак Руслан*

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Освітня система України нині охоплена етапом глибоких змін, метою яких є підвищення якості навчального процесу, розвиток ключових компетентностей і формування особистості, здатної мислити критично, проявляти творчість, самостійно здобувати знання та приймати обґрунтовані рішення. Одним із важливих напрямів цих реформ є впровадження дослідницько-діяльнісного підходу, що передбачає активну залученість учнів до пізнавального процесу через практичну, експериментальну й творчу роботу [2].

Одним із ключових завдань сучасної вищої освіти є формування в здобувачів освіти умінь і навичок, які дають змогу ефективно й самостійно керувати власним процесом навчання. У цьому контексті автономне навчання посідає важливе місце, особливо в галузі природничої освіти, де воно набуло значної популярності. Метод проєктів виступає невід’ємним

компонентом такого підходу, оскільки сприяє розвитку самостійності, відповідальності та вміння застосовувати знання на практиці [4].

Актуальність досліджуваної теми зумовлена потребою у впровадженні ефективних педагогічних технологій, що сприяють реалізації дослідницько-діяльнісного підходу в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Хімія, як природнича наука, відкриває широкі можливості для організації навчальних проєктів дослідницького спрямування, у межах яких учні стають активними учасниками пізнавальної діяльності: спостерігають і аналізують явища, висувають гіпотези, проводять експериментальні дослідження та формують обґрунтовані висновки.

Проектна діяльність є інноваційною, творчою та продуктивною формою організації навчальної роботи, спрямованою на розв'язання життєво значущих проблем і створення нового — матеріального чи інтелектуального продукту. Вона поєднує процеси цілепокладання, планування, дослідження, аналізу та реалізації ідей, забезпечуючи практичну орієнтацію навчання. У межах такого підходу учні набувають досвіду самостійного пошуку інформації, критичного осмислення фактів і творчого використання знань із різних галузей науки, техніки та культури для досягнення конкретного результату [3, 5].

Сутність проектного навчання полягає не лише у створенні кінцевого продукту, а й у розкритті процесу мислення, аргументації та представлення шляхів вирішення поставленої проблеми. Така діяльність має високий психолого-педагогічний потенціал, оскільки сприяє активізації пізнавальної активності школярів, розвитку їхньої самостійності, ініціативності та відповідальності. Учитель при цьому виступає не просто джерелом знань, а наставником і консультантом, який спрямовує учнів у процесі пошуку оптимальних рішень [5].

Проектна діяльність допомагає учням орієнтуватися в сучасному соціальному, економічному та інформаційному просторі, набувати соціального досвіду й розвивати здатність до творчого самовираження. Її ефективність визначається особистісною зацікавленістю здобувачів освіти у темі проєкту, адже робота над реальною, значущою проблемою формує внутрішню мотивацію, стимулює пізнавальний інтерес і розвиває вміння працювати як індивідуально, так і в групі.

У контексті навчання хімії метод проєктів виступає не лише дидактичним інструментом, а й важливою формою реалізації проектної діяльності, яка забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками, розвиває дослідницьку компетентність і сприяє формуванню наукового світогляду [1, 3, 5].

Проектна діяльність у навчанні хімії дозволяє здобувачам освіти зануритися у процес пізнання хімічних явищ і процесів через самостійне планування, експериментування, аналіз результатів і презентацію власних висновків. Використання методу проєктів у шкільному курсі хімії сприяє розвитку критичного мислення, логічного аналізу, уміння працювати з науковою інформацією, а також формуванню навичок співпраці та колективної комунікації. Завдяки

цьому освітній процес набуває дослідницько-діяльнісного характеру, де здобувач освіти виступає активним суб'єктом пізнання, а не пасивним споживачем знань.

Застосування методу проєктів у загальноосвітньому навчальному закладі має також важливе виховне та мотиваційне значення. Реалізація навчальних і дослідницьких проєктів, пов'язаних із хімічними процесами, дає змогу формувати екологічну свідомість, відповідальне ставлення до природи та розуміння ролі хімії у забезпеченні сталого розвитку суспільства. Крім того, метод проєктів створює умови для реалізації міжпредметних зв'язків — інтеграції хімії з біологією, фізикою, екологією, технологіями, що підвищує практичну значущість знань [1, 3, 5].

Таким чином, метод проєктів у процесі вивчення хімії виступає ефективною формою реалізації проєктної діяльності, яка забезпечує поєднання навчальної, дослідницької та творчої складових освітнього процесу. Він сприяє формуванню ключових компетентностей Нової української школи, зокрема: уміння вчитися впродовж життя, ініціативності, критичного мислення, інформаційної грамотності та екологічної культури. Використання цього методу дозволяє перетворити урок хімії на простір відкриттів, експериментів і рефлексії, де знання стають не метою, а засобом пізнання реального світу [1, 3, 4, 5].

Висновки. Проєктна діяльність виступає сучасним засобом інтеграції знань і практичного досвіду, який не лише сприяє засвоєнню навчального матеріалу, а й формує готовність особистості до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та самовдосконалення в умовах постійних змін.

Використання методу проєктів у процесі вивчення хімії є ефективним засобом підвищення якості освіти, розвитку пізнавальної активності та формування ключових компетентностей учнів. Проєктне навчання сприяє переходу від традиційної репродуктивної моделі до діялісно орієнтованого підходу.

Метод проєктів є не лише ефективним педагогічним інструментом, а й важливою формою реалізації дослідницько-діялісного підходу у навчанні хімії. Його впровадження сприяє підвищенню мотивації до навчання, поглибленню розуміння хімічних процесів і явищ, а також формуванню готовності учнів до самостійного пізнання та застосування набутих знань у практичних ситуаціях. Таким чином, проєктне навчання має стати невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу з хімії у закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнібіда Н. М. Метод проєктів на уроках хімії. Тернопіль–Харків: Ранок. 2011. 128 с.
2. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 05.11.2025).
3. Онищенко Н. П. Особливості використання методу проєктів під час викладання педагогічних дисциплін. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2020. Т. 2, № 3. С. 201–206. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-30>.
4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 № 898 : станом на 2 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> (дата звернення: 05.11.2025).
5. Уйсїмбаєва М. Проєктна діяльність: теоретичні аспекти. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Вип. 13. С. 258–263.

КВЕСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Сучасна модель педагога передбачає готовність до впровадження інноваційних освітніх ідей, здатність до безперервного навчання та самовдосконалення, а також постійного творчого пошуку. У сучасних умовах бути висококваліфікованим фахівцем означає перебувати у безперервному процесі професійного зростання та розвитку. Педагогічна діяльність характеризується високою динамічністю та складністю, що зумовлює необхідність володіння глибокими та багатогранними науковими, професійними знаннями, уміннями та компетентностями, які становлять основу професійної спроможності педагога [3].

Професійна компетентність педагога не обмежується сукупністю теоретичних знань та вмінням їх відтворювати відповідно до встановлених норм; вона також включає мотиви та механізми розвитку практичних умінь у контексті інформаційного суспільства. Розвиток багатогранних компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти забезпечується сучасними методиками навчання та новітніми технологічними досягненнями. Широке та ефективне впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес сприяє підвищенню його якості, стимулює зацікавленість учнів і педагогів та є ключовим етапом реформування традиційної системи освіти в умовах глобалізації.

Однією з таких методик, яка формує уміння знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, систематизувати дані та ефективно вирішувати поставлені завдання, є квест-технологія.

Мета нашої роботи полягає у аналізі квест-технології як нової форми організації освітнього процесу та інструменту формування фахової компетентності сучасного педагога.

На сьогодні питання історії впровадження квест-технологій в освітній процес залишається маловивченим. Можна стверджувати, що ідея квестів існувала ще в епоху стародавніх цивілізацій і супроводжувала людство протягом усієї його історії, оскільки квест, по суті, є головоломкою, а головоломки завжди були предметом зацікавлення людини. У різні історичні періоди люди прагнули відшукати скарби, закопані піратами, або вірили в існування казкових об'єктів, здатних принести щастя та удачу.

До певного часу квести та педагогічна діяльність існували паралельно, проте не мали між собою прямого зв'язку. Революційний зсув у цьому напрямі відбувся завдяки розвитку комп'ютерних технологій. Квест-технологія інтегрувалася в освітній процес наприкінці ХХ століття, запозичивши концепцію із світу комп'ютерних ігор. Зокрема, у 1970-х роках термін «квест» був введений розробниками комп'ютерних ігор для позначення ігор, метою яких є рух по ігровому середовищу до досягнення визначеної цілі. Успішне досягнення цієї мети можливе

лише через подолання різних перешкод шляхом розв'язання завдань, пошуку та використання предметів, а також взаємодії з іншими персонажами [1].

Термін «квест» як освітня технологія вперше був запропонований влітку 1995 року Берні Доджем, професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США) [5]. Вчений розробив інноваційні інтернет-додатки для інтеграції в навчальний процес під час викладання різних предметів на різних рівнях освіти. Квестом він назвав веб-сайт із проблемним завданням та пошуком інформації в Інтернеті. Він визначив такі типи завдань для веб-квестів: перефразування; планування та проектування; самопізнання; компіляція; творче завдання; аналітичне завдання; детектив, головоломка, містична історія; консенсус; оцінка; журналістське розслідування; переконання; наукове дослідження [4, 5].

Упродовж 30-ти річного розвитку технології освітнього квесту стали новітньою формою навчальної та розважальної діяльності, у якій учні активно залучаються до процесу, здобувають практично орієнтовані знання та отримують позитивний емоційний досвід. Живий квест не лише дозволяє кожному учаснику проявити свої здібності, а й сприяє розвитку комунікативних навичок та взаємодії між гравцями, що підвищує рівень співпраці та згуртованості учасників. До особливостей квесту належать елементи змагання та ефекти несподіванки, такі як неочікувана подія, таємничість, створення певної атмосфери та використання декорацій. Квести стимулюють розвиток аналітичного мислення, уяви та творчості, оскільки учасники можуть модифікувати сценарій під час проходження гри.

Аналіз теоретичних джерел та педагогічного досвіду щодо впровадження квест-технологій у навчальний процес дозволяє виділити наступні характеристики даної технології:

Інтегративність: освітній квест поєднує ідеї проектного методу, проблемного та ігрового навчання, командної взаємодії та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Він забезпечує цілеспрямований пошук шляхом виконання головного проблемного завдання та серії допоміжних завдань у контексті пригодницького сюжету або гри. Веб-квест розглядається як один із різновидів квест-технології.

Логічна структура: алгоритм квесту формулюється за принципами проблемного навчання – від постановки проблеми до пошуку шляхів її вирішення, представлення результатів та проведення рефлексії, що спрямовано на розвиток учня як активного суб'єкта діяльності.

Різноманітність освітніх продуктів: результати квесту можуть бути отримані індивідуально або групою та представлені у різних формах – від відповіді на проблемне питання до створення мультимедійних презентацій, відеороликів, сайтів або буклетів.

Ігровий компонент: сюжет і елементи інтриги забезпечують ігрову природу навчання, що може включати рольові або пригодницькі аспекти та носить переважно командний характер.

Інформаційно-комунікаційний аспект: використання спеціалізованих комп'ютерних програм і ресурсів Інтернету під час виконання завдань та представлення результатів дозволяє визначити цю технологію як інформаційно-комунікаційну [1].

Квест є інноваційною ігровою технологією навчання, яка сприяє розвитку в учнів умінь знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз і систематизацію, а також ефективно вирішувати поставлені завдання, часто проходячи визначений маршрут або виконуючи окремі елементи єдиного сюжету. Основою квесту є інтелектуальне змагання з елементами рольової гри, при цьому виконання заздалегідь підготовлених завдань проблемного характеру може здійснюватися як командою, так і окремими її учасниками. На основі аналізу науково-педагогічних та методичних джерел щодо організації квестів за різними критеріями можна виділити їх найпоширеніші різновиди (рис. 1).



Рис. 1. Різновиди квестів [2]

Необхідно підкреслити, що під час проходження будь-якого квесту реалізуються освітні, розвивальні та виховні цілі навчального процесу. Зокрема:

Освітні цілі спрямовані на розширення світогляду учнів, залучення їх до активної пізнавальної діяльності, формування та закріплення практичних умінь і навичок, організацію самостійної роботи та інші.

Розвивальні цілі передбачають формування та розвиток креативності, критичного мислення, логічного мислення, уяви та підвищення інтересу до навчального предмета.

Виховні цілі спрямовані на формування особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації, виховання відповідальності, пунктуальності, толерантності та інших соціально значущих якостей.

Для успішної організації квесту педагогові необхідно:

Сформулювати тему, розробити сценарій, план та сюжет гри.

Створити центральне завдання, яке може включати проблемні питання, головоломки, творчі завдання тощо.

Підготувати список інформаційних ресурсів для виконання завдань.

Детально описати етапи квесту, регламент часу, пункти переходу між завданнями, картки та за потреби карту маршруту. Доцільно залучити помічників вчителя, визначити правила нарахування штрафних балів за використання додаткових підказок або порушення правил.

Підсумувати результати, здійснити оцінювання роботи учасників команди та проаналізувати досягнуті результати.

Квест часто порівнюють із проєктом, проте між ними існують суттєві відмінності. Передусім, під час проведення квесту заздалегідь визначаються ресурси, що містять інформацію, необхідну для розв'язання поставленої проблеми — це можуть бути електронні носії (компакт-диски, відео- та аудіоматеріали), паперові джерела, а також посилання на інтернет-ресурси та тематичні вебсайти. Крім того, у квесті чітко визначено послідовність дій, якої має дотримуватися учень для досягнення результату, а також критерії оцінювання виконаних завдань [4].

Отже, квест є інноваційною інтерактивною технологією навчання, доцільною для впровадження в освітній процес під час підготовки майбутніх учителів. Його основою є інтелектуальне змагання з елементами рольової гри. Використання квесту сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів, розвитку їх методичної, комунікативної та інформаційної компетентності, а також стимулює креативне мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулішов В.С. Квест-технології як засіб розвитку фахової компетентності педагога закладу професійної освіти: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2023. 30 с.
2. Мельниченко Р.К. Квест як технологія розвитку майбутніх вчителів біології. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні наук: реалії та перспективи. 2018. Випуск 64. С. 148-153.
3. Хроленко М. В. Формування екологічної компетентності здобувачів вищої освіти засобом квест-технології. Наука і техніка сьогодні. 2024. № 5(33). С. 966-977.
4. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2020. 290 с.
5. Zakirova F.M.1 , Qarshieva D.U. Quest for pedagogical technology and its use in education systems. International Journal on Integrated Education. 2020. Vol. 3, Issue V. P. 12-16.

РОЗРОБКА ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЄКТУ «МІКРОПЛАСТИК» ДЛЯ КУРСУ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа ставить перед учителем нові акценти: розвиток особистості кожного школяра шляхом застосування оптимальних форм і методів навчання, спрямованих на стимулювання розумової діяльності учнів, розвиток їх пізнавальної активності [1]. Серед педагогічних технологій, що повинні реалізовуватись у профільних класах з хімії, такі можливості потенційно найкраще виявляються у дослідницьких проєктах. Метод проєктів виник у 20-ті роки минулого століття в США (його називали також методом проблем). Згодом, у 1985 році Асоціація наукової освіти (ASE) у Великій Британії опублікувала план «Освіта через науку» (ASE, 1985), де зазначалося, що наукова освіта повинна мати «актуальність: наукова освіта повинна широко спиратися на повсякденний досвід учнів» [2].

Аналізуючи перелік запропонованих дослідницьких проєктів для профільних класів та наведених прикладів розробок [3] свідчать, що екологічна складова здебільшого відображається на рівні риторики. Зокрема, у запропонованій тематиці навчальних проєктів у 10 класі профільного рівню (Тема 7. Синтетичні високомолекулярні речовини і полімерні матеріали на їх основі) пропонується лише один навчальний проєкт «Рециклінг як цивілізований спосіб утилізації твердих побутових відходів», який, безперечно, має важливе значення у забезпеченні практичної підготовки учнів та поглибленні їх екологічної свідомості, проте він не охоплює такої пріоритетної проблеми як забруднення довкілля мікропластиком та його вплив на живі організми, та не має складової хімічного експерименту.

Досвід виконання наукового експерименту у НДІ порівняльної біохімії та молекулярної біології ТНПУ дозволив нам обрати методику, доступну для виконання під-час дослідницького експерименту у профільних класах з хімії.

Тому метою роботи стало: створити, обґрунтувати та апробувати навчально-дослідницький модуль «Мікропластик» для курсу хімії профільної школи. Для її реалізації ми запропонували системний огляд найновіших наукових результатів про походження, міграцію та потенційні ризики мікропластиків водного середовища. Було розроблено доступний протокол експерименту, що включав відбір зразків води та двостулкового молюска перлівниці *Unio tumidus* з р. Серет у межах м. Тернополя, виготовлення частинок мікропластика з поліетиленових пляшок для води як найбільш поширеного побутового забруднювача водойм пластиком та аналіз вмісту мікропластику у воді з водойми та експериментального акваріуму, а також з м'яких тканин молюсків з водойми та акваріума після інкубації у присутності мікропластику концентрацією 1 мг/л протягом 14 діб. Розрахунки показують, що при такій концентрації та розмірах частинок у 1 літрі води міститься близько 850 частинок, тоді як для мікропластику розміром 2 мкм за такої концентрації у воді на 1 л припадає близько 4 108

частинок. Під час дослідження було використано доступні матеріали, зокрема мікропластик отримували просіювання частинок через сита з величиною пор 0,1 та 05, мм. Ці частинки забарвлювалися флуоресцентним барвником Ніл Червоний (Nile Red), який здебільшого використовується в біологічних дослідженнях для візуалізації жирових крапель у клітинах за допомогою флуоресцентної мікроскопії. Його ціна 22.50 грн/100 г, що робить його доступним для шкільного експерименту. Мікропластик з живих тканин виділяли після омилення жирів та руйнування біологічних тканин за допомогою 1 М КОН. Паперові фільтри з мікропластиком досліджували під світловим мікроскопом (при збільшенні 40 x), з додатковим освітленням ультрафіолетовою лампою (УАТО УТ-08582, 395 нм), змонтованим власноруч.

Результати експерименту довели, що у річковій воді міститься до 100 частинок/л води, що значно перевищує відомі показники для морських вод та відповідає повідомленням для прісних вод у різних ділянках світу [4]. У тілі молюсків з водойми було виявлено близько 5 частинок/г тканини. Важливою складовою дослідження було виявлення унікальної здатності двостулкового молюска акумулювати мікропластик за експериментальних умов. Дослід показав, що перлівниця накопичує до 16 частинок /г м'яких тканин з найбільшою інтенсивністю на 8-10 доби експерименту. Відтак, дослідники переконуються, що двостулкові молюски є високоефективними акумуляторами мікропластику та можуть слугувати альтернативними очищувачами водойм у технологіях, альтернативних до фіторе mediaції.

Порівняння результатів констатувального та формувального контролю рівню знань та дослідницьких компетенцій учнів шляхом анкетування виявило, що в результаті виконання проєкту 77 % учнів виявило високий рівень сформованості експериментальної компетентності, 23% володіє достатнім рівнем, і відсутні учні, які виявляють низький рівень щодо тематики експерименту, тоді як перед виконанням проєкту таких учнів було 33%.

Відтак, розроблений дослідницький проєкт "Мікропластик" для курсу хімії профільної школи, який включає контроль дослідницьких компетенцій учнів, створення доступного протоколу наукового експерименту та презентацію результатів довів, що тематика творчих проєктів у профільній школі із застосуванням експериментальних методів є ефективним підходом до усвідомлення учнями впливу хімічного забруднення на довкілля. Результати творчого експерименту показали, що він сприяв зацікавленості учнів проблемами довкілля, посилив ґрунтовність знань про будову пластику, розвинув навички експерименту.

Подяка. роботу було підтримано Міністерством освіти і науки України (проєкт М/48-2024) та Науково-дослідною радою Литовської Республіки (проєкт № S-LU-24-13) в рамках українсько-литовської програми співробітництва в галузі досліджень і технологій. S-LU-24-13

ЛІТЕРАТУРА

1. Шиян Н. І. Методика навчання хімії : навчальний посібник / Н. І. Шиян. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 332 с.

2. Childs, P.E., Hayes, S.M., O'dwyer, A. (2015). Chemistry and Everyday Life: Relating Secondary School Chemistry to the Current and Future Lives of Students. In: Eilks, I., Hofstein, A. (eds) Relevant Chemistry Education. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-175-5_3
3. ХІМІЯ 10-11 класи Профільний рівень Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Укладачі програми : Бобкова О.С., Бухтіяров В.К., Валюк В.Ф., Величко Л.П., Дубовик О.А., Павленко В.О., Пугач С.В. https://chemteacher.if.ua/doc/DvX/NP10-11_2018_prof.pdf
4. Martyniuk, V., Gylytė, B., Matskiv, T., Khoma, V., Tulaidan, H., Gnatyshyna, L., Orlova-Hudim, K., Manusadžianas, L., & Stoliar, O. (2022). Stress responses of bivalve mollusc *Unio tumidus* from two areas to ibuprofen, microplastic and their mixture. *Ecotoxicology*, 31(9), 1369–1381. <https://doi.org/10.1007/s10646-022-02594-8>

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Скриник Віталій

Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся

ПРОГРАМА ЛЕНД-ЛІЗУ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ПІСЛЯВОЄННОГО ПАРТНЕРСТВА США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Друга світова війна стала фундаментом для відновлення воєнно-політичних відносин США і Великої Британії після кризи післявоєнних років. У результаті розбіжностей між двома країнами, щодо післявоєнного устрою Європи стало однією з ключових політичних причин для занепаду Версальсько-Вашингтонської системи, що дало підґрунтя для формування нових політичних режимів в Німеччині і Італії і також свою роль відіграло крах політики “Умиротворення” Франції і Великої Британії, що дало передумови для початку нової глобальної війни в центрі Європи, та формуванню нових військово-політичних зв’язків після першої світової війни.

Перші спроби США відновити воєнно-політичні відносини, можна було простежити з 1938 року. Коли США дозволила продаж невоєнних товарів для Великої Британії і Франції на умовах “готівки та самовивозу” в результаті Сполучених Штатах Америки протистояли ізоляціоністи, прихильники невтручання та симпатии Німеччини. Однак після вторгнення нацистської Німеччини до Польщі думка американців почала змінюватися, що згодом 4 листопада 1939 року, Конгрес скасував ембарго на військове спорядження, що дало змогу почати нову політику під назвою “Cash and Carry”. Це дозволило США продавати зброю та обладнання дружнім країн зокрема для Великої Британії. Тільки в червні 1940 року купили військових матеріалів на суму близько 43 мільйонів доларів у США, що показало що західним демократіям, буде важко протистояти проти гітлерівської Німеччини, однак попри закупівлі зброї, Франція яка вважалась найсильнішою армією в Європі підписала акт про капітуляцію, а також катастрофа під Дюнкерком яка підірвала здатність Великої Британії воювати на суші проти Німеччини, але Британія вже не мала військових і фінансових ресурсів, щоб відновити військову здатність королівської армії перед вермахтом. Британія практично залишилась сама, зіткнувшись з діями німецьких підводних лодок, що більше усугубляли становище Великої Британії та можливістю повторити сценарій Франції [3,4,5].

Королівський флот липні 1940 року, зазнав втрат понад 11 есмінців через дію німецького флоту протягом 10 днів. Прем’єр-міністр Вінстон Черчилль запросив допомоги в президента Рузвельта, але США не могла просто подарувати есмінці як цього хотів Черчилль, бо американське законодавство згідно з законом про нейтральний статус 1939 року який тільки

дозволяв воюючим країнам купляти зброю, але лише за принципом “готівка і самовивіз” і закон Джонсона 1934 роки також забороняв надання допомоги країнам які не вернули допомогу США, які вона їм надала під час Першої світової війни і це не одна з головних проблем для Рузвельта, бо громадськість підтримувала Велику Британію але не хотіла, щоб США вступили у чергову світову війну, тому Франклін Д. Рузвельт потрапив так звану пастку з одного боку американське законодавство і громадськість яка не дозволяла Сполученим Штатам Америки надавати допомогу, а з іншого Велика Британія яка очікувала допомогу від США, щоб продовжувати війну з Осю. Франклін Д. Рузвельт придумав варіант який допоміг йому обійти американське законодавство і громадськість за угодою. Велика Британія передає на 99-річну оренду території на Ньюфаундленді та Карибському басейні які США буде використовувати як повітряні та військово-морські бази, а Сполучені Штати Америки в свою чергу, забов’язані передати королівському флоту понад 50 застарілих есмінців. Угода про “Есмінці в обмін на бази” була підписана 2 вересня 1940 року. [5,4,6]

Велика Британія довго не могла фінансувати допомогу військову від США, то у грудні 1940 року Черчилль попередив Рузвельта, що британці при всій силі не можуть більше оплачувати поставки. Рузвельт запропонував нову ініціативу, відому як ленд-ліз, США мають забезпечувати всім потрібним Британію підтримуючи її в боротьбі проти Німеччини, але не наполягали на негайній оплаті, бо розуміли що Велика Британія не має фінансових ресурсів, щоб оплатити поставки, то робився акцент не на оплаті в доларах, а у статі VII було написано, що ця винагорода буде полягати, головним чином, у спільних діях, спрямованих на утворення лібералізованого міжнародного економічного порядку у післявоєнному світі. [4]

Під час виборчої кампанії 1940 року, Рузвельт пообіцяв виборцям не втягувати США у світову війну, що жоден американець не помре у жодній іноземній війні, але Рузвельт прагнув підтримувати Велику Британію та вважав, що Сполучені Штати Америки повинні служити “великим арсеналом демократії”, Черчилль одному своєму зверненні до Рузвельта у лютому 1941 написав: “Дайте нам інструменти, і ми завершимо роботу”. Президент Франклін Д. Рузвельт запропонував законопроект, який би дозволяв США “Виробляти, продавати, позичати, передавати, здавати в оренду або обмінюватися” з будь-якою країною якою Президент буде вважати важливою для оборони Сполучених Штатів. Відразу законопроект зазнав критики збоку прихильників невтручання та ізоляціонізму і зокрема прихильників Німеччини але отримав свою популярність з прихильників інтервенції не незважаючи на сильні дії ізоляціоністів та інших, закон після двох місяців дебатів у Конгресі був ухвалений. Закон який увійшов в історію як закон про ленд-ліз який собою закривав потребу поставок для Великої Британії, але у самій країні програма залишалась суперечливою протягом багатьох місяців, бо американці вважали, що Велика Британія хоче втягнути Сполучені Штати Америки у війну проти Італії і Німеччини. Також американські газети поширювали інформацію про те що британська місія в США, витратила тисячі доларів за розкішні страви та алкогольні напої до

асигнувань ленд-лізу, але адміністрація Рузвельта, замовкала ці звинувачення та назвали їх зловмисною пропагандою, щоб підірвати зусилля США щодо надання ленд-лізу, доки напад Японії на Перл-Харбор який увів США у війну, підозри щодо британських планів продовжував ускладнювати програму ленд-лізу. Початкове асигнування у розмірі 7 мільйонів доларів було відразу вичерпано, то Конгрес не один раз поновлював програму, один з найбільшим одержувачем ленд-лізу була Велика Британія 31 мільярди доларів в цих цифрах враховується вартість таких товарів як одяг, медикаменти, зброя, продукти харчування, боєприпаси, танки та сировина, що перевозилися сушею, морем і повітрям. [5,6,7].

Ленд-ліз під час другої світової війни відігравав найважливішу роль у формуванні воєнних-політичних стосунків але коли Сполучені Штати Америки вступили офіційно в Другу світову війну, то між США і Великою Британією почалась боротьба за лідерство у анти-гітлерівській коаліції, одна з них була Атлантична конференція та Хартія 1941 року – це спільна декларація, опублікована Рузвельтом і Черчиллем 14 серпня 1941 року, яка містила точне формування воєнних цілей США та Великої Британії, хоча вона не була обов'язковим договором але вона була важлива для відносин Сполучених Штатів Америки з Великою Британією з кількох причин. По-перше, офіційно США підтримала Велику Британію проти Осі, По-друге, бачення Рузвельта про повоєнний світ. І це не була єдина зустріч двох лідерів, але якщо розглядати цю конференцію для Великої Британії, то вона зовсім не подобалась їй, бо головний тезис декларації говорить про то, що кожен народи мають право на самовизначення і країни мають відмовитися від територіальних захоплень, фактично це ставило Велику Британію під удар, бо вона тоді була колоніальною імперією і Черчилль прямо сказав, що “Я не став прем'єром, щоб ліквідувати Британську імперію”, хоча позиція Британії була сильна але це не була єдина конференція, також проводились конференції 1942 і 1943 роках, наприклад Аркадійська конференція яка проходила у Вашингтоні з 22 грудня 1941 по 14 січня 1942 року на якому було прийняте спільне рішення про вторгнення до Північної Африки в 1942 році, також направлення американських бомбардувальників на бази в Англії та посиленням США на тихому океані британськими базами і на конференції ухвалили зробити, Об'єднаний комітет начальників штабів зі штаб-квартирою у Вашингтоні, також Квебекська конференція 1943 року, що відбувалась в Канаді в серпні 1943 року, Черчилль, Рузвельт та Об'єднаний комітет начальників штабів розробили стратегію проти Німеччини, також розпочалась планування компанію в Франції під кодовою назвою “Оверлорд”, та Касабланська конференція 1943 року, що відбувалася з 14 по 23 січня 1943 року яка визнала основу стратегію союзників на 1943 рік у Європі, зокрема це вторгнення в Італію та подальше планування “Оверлорд”, також в перший раз за всю війну прозвучали слова збоку союзників про “безумовну капітуляцію” Німеччини [1,8]

У 1946 році, у своїй промові “Залізна завіса” колишній прем'єр міністр Вінстон Черчилль говорив про “особливі стосунки” він описував про тісні зв'язки, що виникли, під час

світової війни, а пізніше поглибились, також про себе дав знати ленд-ліз, післявоєнна позиція США, ще більша робила складнішу ситуацію для Британії, оскільки стартова позиція за ленд-лізом становила понад 1 мільярд фунтів стерлінгів, полегшення було розтягнуто на 50 платежів які здійснювались, що року починаючи з 1951 року, останній платіж у розмірі 83.3 мільйона доларів у 2006 році. [2,9]

Міцні зв'язки між Великою Британією та Сполучених Штатах Америки лягли в основу заснування ООН і НАТО, якщо брати ООН, то США і Британія з 1945 року, займають головні місця в раді безпеки, щоб забезпечити світовий баланс і не допустити нової світової війни, також НАТО, Велика Британія і США їхня співпраця в часи Другої світової війни лягло в фундамент, функціонуванню НАТО в 1949 році, щоб рятувати країни Європи, від Радянського союзу. США і Велика Британія і інші країни НАТО, закріпили в основі політики НАТО статтю 5, що означає, що вразі агресії з боку СРСР, кожна країна буде вважати, що напад на неї. Відносини США і Британії, лягли в основу відновленню і безпеки західних демократій від агресії в другій світовій війні, та можливій агресії з боку СРСР. [11,12]

ЛІТЕРАТУРА

1. <https://history.state.gov/milestones/1937-1945/atlantic-conf>
2. <https://www.rand.org/pubs/commentary/2024/07/britain-and-america-why-so-special.html>
3. <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/lend-lease-eastern-front>
4. <https://history.state.gov/milestones/1937-1945/lend-lease>
5. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/lend-lease>
6. <https://www.archives.gov/milestone-documents/lend-lease-act>
7. <https://www.fdrlibrary.org/lend-lease>
8. https://en.wikipedia.org/wiki/United_Kingdom%E2%80%93United_States_relations_in_World_War_II
9. <https://cpcml.ca/Tmlm2022/Articles/M520067.HTM>
10. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cdp-2025-0027/>
11. <https://www.archives.gov/milestone-documents/united-nations-charter>
12. <https://diplomatie.belgium.be/en/policy/policy-areas/peace-and-security/international-organisations/north-atlantic-treaty-organisation-nato>

Олексійко Юрій

Науковий керівник – доц. Морська Наталія

ФІЛОСОФІЯ ІІІ: ГАЛЮЦИНАЦІЇ, УПЕРЕДЖЕННЯ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЇХ МІНІМІЗАЦІЇ

Сучасний генеративний штучний інтелект – це не просто новий тип «розумних» інструментів – це певний клас моделей, навчених створювати абсолютно новий контент. Вони вчаться та аналізують величезні масиви даних, знаходячи та відтворюючи складні людські патерни. Тому, у їхній роботі є певна особливість – феномен «галюцинації». Модель інколи може видавати дуже правдоподібну, але по свої суті неправдиву інформацію. Беручи до уваги ще те, що моделі іноді можуть втрачати «забувати» інструкції, контекст або плутаються в навчальних даних. Це досить нові явища, які ще не до кінця зрозумілі і досліджені, і саме тому ця тема, є на сьогодні такою актуальною.

Тож чому виникають ці «галюцинації»? Звичайний комп'ютер просто витягує дані з пам'яті. GenAI працює зовсім по іншому. Він не «розуміє» значення нашому розумінні цього слова. Натомість, модель обирає вивчені раніше шаблони і статистично комбінує їх, щоб сформувану нову, унікальну відповідь. Саме цей процес творення, а не копіювання, і призводить до появи результатів, які виглядають логічно, але є хибними у людському розумінні.

Можна провести цікаву паралель з людськими снами. Коли ми спимо, мозок не просто «переглядає» спогади, а перемішує різні фрагменти знань та досвіду, створюючи неможливі сценарії. Вони видаються реальними, хоча переважно є суцільною вигадкою і не спираються на емпіричний досвід. В аналогії GenAI: він не може генерувати коректну відповідь, якщо в його «досвіді» (навчальні дані) просто не існує потрібної інформації. Найглибша проблема полягає в тому, що модель не може усвідомити, коли їй недостатньо знань для коректної відповіді.

Також існує проблема упереджень або «Bias». Ці відповіді зазвичай виглядають занадто абстрактними або дуже з дуже вузьким поглядом. Модель обирає ті варіанти, які вона найчастіше могла зустріти під час свого навчання, не беручи до уваги також менш популярні дані або не такі поширені в її базі, але ці варіанти є також абсолютно логічною альтернативою для відповіді.

Для прикладу, існує «упередження прив'язки» (Anchoring Bias): модель надто сильно заціклюється на початковий запит. Якщо запитати про «найкращого філософа всіх часів», відповідь «Аристотель» може з'явитися просто тому, що перше ж формулювання підштовхує її до «очевидного» вибору, обмежуючи розгляд інших. Інший тип – «упередження через частоту» (Exposure Bias). Тут все набагато простіше: модель обирає найпопулярніше. Якщо ми зробимо запит щоб порадити фільм, то з великою ймовірністю вона може згадати такий фільм як «Титанік», бо цей варіант фільму зустрічався в її навчальних даних дуже часто що і призвело до таких результатів. Зрештою ще існує так звана «систематична помилка вибірки» (Selection Bias). Це може відбуватись, коли такі навчальні дані не є репрезентативними. Для прикладу, модель, яка під час навчання була навчена відповідно тільки на західній літературі, буде ігнорувати погляди з інших культур.

Наслідки такої необ'єктивності, можуть бути дуже серйозними. Приміром, штучні моделі можуть зазвичай асоціювати конкретні професії з відповідною статтю або етнічною групою. Системи для роботи HR, навчені на історичних даних про найм, які можуть бути застарілими в сучасних реаліях, можуть частіше давати керівні посади чоловікам через історичну відповідність. Системи, які вміють розпізнавати обличчя можуть також видавати більше помилок на зображеннях представників етнічних груп, що були погано представлені в навчальних даних моделі. Це призводить не тільки до помилки, а й створює справжню несправедливість.

Що потрібно робити, щоб не потрапити у цю системну пастку. Потрібно зробити певний новий підхід роботи з моделями. Більшість випадків покривають самі творці моделі закладаючи певні обмеження, щоб уникнути банальних етичних чи юридичних проблем. Але з іншого боку,

ми як користувачі ШІ, маємо надавати якомога точніше та конкретні інструкції для роботи. В більшості випадків саме наші неточні інструкції і стають причиною упередженої відповіді.

Але, головна тактика зменшення ризиків утворення «галюцинації» – це підхід «людина в циклі» (Human-in-the-Loop або HITL). Ідея доволі проста: людина має брати безпосередню участь у центральних етапах роботи з ШІ, щоб мати контроль за процесом роботи, перевіряти якість і приймати вирішальні рішення. Мова про повний і безперечний контроль, який би звів нанівець всю ефективність роботи моделі, а про керування у центральних моментах для коригування чи затвердження результатів.

У реальності це має приймати такий вигляд. При створенні контенту AI видає перший варіант відповіді, а вже контролер-людина встановлює тон і перевіряє точність фактів. В наданні послуг клієнту, система видає кілька варіантів, але оператор-людина приймає фінальне рішення, яку саме відповідь надіслати.

Такий підхід дає змогу тримати високу якість, не роблячи компроміс в ефективності роботи. Це дуже важливо там, де помилки або етичні вимоги надто високі і можуть мати високу ціну для, наприклад, медицини, освіти чи при наймі на роботу.

З цього можна зробити певний висновок. Щоб якнайкраще і ефективніше працювати з моделями, нам потрібно зробити свій, новий підхід до надання інструкцій. Потрібно ставитись до систем не як до безпомилкових оракулів, а як до надзвичайно швидких і зручних помічників, які інколи генерують статистично помилкові результати. Коли ми якнайкраще, усвідомлюємо сильні та слабкі сторони моделі, ми можемо як найефективніше використати її.

Головна перевага яку дає AI не в тому, щоб повністю вилучити людину з процесу, а в тому, щоб підсилити її можливості. Для прикладу, викладач може за короткий час створити кілька варіантів тесту за допомогою ШІ, але саме ця людина несе відповідальність за якість і коректність цих створених завдань. Найефективніший результат ми отримаємо лише тоді, коли люди та ШІ будуть доповнювати одна одну, беручи до уваги слабкі сторони у спільній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Wikipedia: Generative artificial intelligenceGenerative artificial intelligence. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Generative_artificial_intelligence (дата звернення: 20.10.2025).
2. Medium-стаття про галюцинації в генеративному ШІRibeiro Neto J. A. «ChatGTP і галюцинації Generative AI». URL: <https://medium.com/chatgpt-learning/chatgtp-%D1%96-%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D1%86%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-generative-ai-cd208953fe6b>
3. (дата звернення: 20.10.2025).
4. Wikipedia: Hallucination (artificial intelligence)Hallucination (artificial intelligence). URL:
5. [https://en.wikipedia.org/wiki/Hallucination_\(artificial_intelligence\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Hallucination_(artificial_intelligence))
6. (дата звернення: 20.10.2025).

УКРАЇНСЬКО-КАНАДСЬКІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ: РОЗВИТОК ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ПРОТИ РОСІЇ

Вступ. Двосторонні відносини Оттави та Києва характеризуються їх тривалістю, котра сягає моменту відновлення української державності внаслідок розпаду СРСР, своєю стабільною динамікою розвитку протягом всього їх періоду, а також історичними передумовами налагодження канадсько-українських зв'язків, зокрема завдяки чисельній українській діаспорі. Канада стала однією з перших країн, що визнали незалежність України, зробивши це 2 грудня 1991 року одночасно з Польщею, висловивши таким чином солідарність з українським народом та його прагненням до розбудови національної суверенної держави. Офіційно дипломатичні відносини між Україною та Канадою було встановлено 27 січня 1992 року, канадське посольство в Києві розпочало свою роботу в квітні, натомість українське посольство в Оттаві - в листопаді того ж року. Дипломатична співпраця обох країн заснована на розвиненій правовій та інституційній базі, включаючи в себе низку договорів, угод та меморандумів в галузі економіки, енергетики, безпеки, освіти та науки тощо.

Нового імпульсу українсько-канадські відносини набули на фоні розгортання російської агресії в Криму та на Донбасі з 2014 року та подальшого повномасштабного вторгнення на територію України 24 лютого 2022 року. Діючи аналогічно з провідними західними демократіями, як США та Європейський Союз, канадський уряд, котрий останнє десятиліття був очолюваний екслідером Ліберальної партії Канади – Джастіном Трюдо, систематично розбудовував надійні та послідовні партнерські відносини з Києвом, підтримуючи Україну на політичному, економічному, дипломатичному та безпековому рівнях.

Метою даного дослідження є аналіз місця України в зовнішній політиці Канади протягом 2014-2025 рр., а також факторів, що мали вплив на формування канадської політики щодо нашої держави; визначення основних напрямків, тенденцій та пріоритетів українсько-канадських відносин в вище зазначений період.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 2014 року, офіційна Оттава активно сприяє демократичним реформам в Україні, зокрема реформуванню судової системи, правоохоронних органів, децентралізації та боротьбі з корупцією, надаючи необхідну для цього фінансову, технічну та навчальну допомогу. Згідно зі Стратегією зовнішньої політики України, розробленою в 2021 році, Канада визнана ключовим партнером у сфері безпеки, реформ та реалізації Угоди про вільну торгівлю, підписаної 2016 року, пріоритетами якої є лібералізація торгівлі, інвестицій, візового режиму, а також розвиток співпраці в галузях енергетики, ІТ, аграрного сектору, гірничодобувної та аерокосмічної промисловості[1].

Економічна співпраця, особливо після набуття чинності Угоди про вільну торгівлю у 2017 році, сприяла зростанню двосторонньої торгівлі, яке перервали пандемія COVID-19 та

повномасштабне вторгнення рф. Основу канадського експорту становлять паливо, обладнання й технології, тоді як Україна постачає зернові, олію та метали. Попри відносно невеликі обсяги, а також непрозорість українського ринку та судової системи, що відлякувало інвесторів, торгівля демонструвала позитивну динаміку – станом на 2023 рік обсяг двосторонньої торгівлі досяг показника 423,8 млн доларів США, чого вдалось досягти переважно завдяки збільшенню імпорту з Канади, хоча український експорт залишався на рівні близько 97,8 млн доларів[2, р.7]. Після початку повномасштабної війни Канада скасувала мита та торговельні обмеження на українські товари й ініціювала оновлення Угоди про вільну торгівлю, підписаної у 2023 році, охопивши даним документом цифрову торгівлю, захист бізнес-інтересів, а також розширений перелік товарів і послуг.

Канада також відіграє провідну роль у санкційній політиці проти росії, однією з перших запровадивши санкції після окупації Криму у 2014 році, ухваливши відповідні постанови згідно із Законом про спеціальні економічні заходи. Початковий список осіб і компаній, проти яких запроваджено обмеження, зріс із 10 у 2014 році до понад 400 на початку 2022-го, для яких передбачалось замороження активів, заборону фінансових операцій і обмеження на випуск цінних паперів. У 2018 році, після захоплення Росією українських кораблів у Керченській протоці, список був розширений ще на 129 суб'єктів, а наймасштабніша хвиля обмежень відбулася після вторгнення 2022 року, коли Канада запровадила понад 1500 індивідуальних санкцій проти російських громадян і компаній [3]. Наразі канадська санкційна політика зосереджує свої зусилля на притягненні до відповідальності російських посадовців, винних у війні проти України та порушеннях міжнародного права, і обмеження економічних можливостей Росії, збільшуючи її витрати на продовження агресії. Також з 24 лютого 2022 року Канада запровадила широкі економічні обмеження, заборонивши експорт до Росії, відкликавши режим найбільшого сприяння для росії та білорусі, заблокувавши роботу російських банків і фінансових структур, а також підтримавши їх відключення від SWIFT; було заборонено вхід російських літаків і суден у канадський простір, запроваджено обмеження на імпорт та експорт промислових товарів, дорогоцінних металів і технологій [2, р.10-11].

В енергетичній сфері Канада мала змогу діяти незалежно від ЄС, адже не залежала від російського газу та нафти, відтак повністю припинила імпорт російських енергоресурсів, заборонила надання технологічних послуг російським нафтогазовим компаніям і заявила про готовність збільшити власний видобуток і експорт для заміщення російських обсягів. Паралельно Канада координувала свою політику з партнерами G7, ЄС та США, долучившись до запровадження цінового обмеження на російську нафту в межах 60 доларів за барель, що негативно вплинуло на прибутки росії без різкого впливу на глобальний енергетичний ринок, проте ефективність цього механізму знизилася через появу «тіньового флоту» старих танкерів, що ускладнюють контроль за перевезенням російської нафти.

Також Канада стала першою державою, яка на законодавчому рівні дозволила конфіскацію заморожених російських активів на користь України, ухваливши в червні 2022

року зміни до Закону про спеціальні економічні заходи, надавши уряду право вилучати майно, що належить або контролюється іноземними державами, їх громадянами чи пов'язаними особами, з можливістю передати конфісковані кошти для відновлення постраждалої держави або компенсацій її громадянам. Практичне застосування цих норм поки обмежене двома випадками - конфіскацією 26 млн доларів США компанії Granite Capital Holdings Ltd., пов'язаної з Романом Абрамовичем, та вилученням літака Ан-124 російської авіакомпанії «Волга-Дніпро» [4].

Військово-технічне співробітництво Канади з Україною традиційно було одним із ключових напрямів взаємодії й суттєво посилювалося після повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 року: Оттава бере участь у реформуванні сектору безпеки й оборони, розвитку кібер- та інформаційної безпеки, постачанні стрілецької зброї та СІЗ для ЗСУ, а також у багатосторонніх координаційних форматах. Ще з 2015 року діяла канадська навчальна місія UNIFIER - перша постійна подібна ініціатива - яка була тимчасово призупинена у 2022 році, відновила роботу в серпні того ж року у Великій Британії, Польщі та Литві (інструктори також приєдналися до Operation Interflex), а в березні 2023 року її продовжили до 2026 року та збільшили до 400 осіб; за час місії підготовлено понад 40 000 українських військовослужбовців. Канада активно координує підготовку через Group for Security in Ukraine (SAG-U) і брала участь у плануванні й забезпеченні багатьох навчальних ініціатив; міністр оборони Білл Блер не виключив можливого повернення канадських інструкторів в Україну при дотриманні певних умов [5].

Від 2022 року Оттава надала Україні понад 5,5 млрд доларів США прямої допомоги та кредитів, близько 2 млрд доларів з яких спрямовано на потреби Збройних сил, що вивело Канаду на п'яте місце серед донорів; ця підтримка відображена у спеціальних розділах канадських бюджетів 2023-2024 років. Канадська участь також проявляється у Комплексному пакеті допомоги Україні та у форматі Рамштайн (постачання палива, медматеріалів, модульних мостів), а також долучення до коаліцій щодо артилерії, бронетехніки, ППО, БПЛА і розмінування; серед конкретних постачань - протитанкова й стрілецька зброя, засоби захисту та 155-мм гаубиці M777 в квітні 2022 р. разом із регулярними поставками боєприпасів.

Після початку масштабних поставок західної допомоги Канада передислокувала два літаки C-130J Hercules для транспортування озброєнь в Україну та розпочала постачання бронемашин Senator - спершу восьми одиниць, а згодом уклала контракт на 200 машин на понад 90 млн доларів США. У 2023 році Канада приєдналася до «танкової коаліції», передавши Україні вісім Leopard 2A4 і профінансувавши ремонтний центр у Польщі. Попри відсутність у своєму арсеналі F-16, Оттава долучилася до міжнародної коаліції, надавши фінансову та технічну підтримку підготовки українських пілотів сумою понад 60 млн доларів США, включно з мовними курсами, забезпеченням навчальних центрів і закупівлею запчастин та боєприпасів. У сфері ППО Канада профінансувала закупівлю системи NASAMS у США а

також надала боєприпаси та підтримала спільні ініціативи союзників. На саміті НАТО у Вільнюсі (2023) Канада стала співавтором декларації G7 про безпекові гарантії для України, а 24 лютого 2024 року Джастін Трюдо та Володимир Зеленський підписали Угоду про безпекову співпрацю, що передбачає виділення 3 млрд канадських доларів на макрофінансову та військову допомогу, розвиток оборонної промисловості, співпрацю у сфері розвідки, кібербезпеки та стратегічного партнерства [6].

Канада активно підтримала українську «Формулу миру», проголошену Володимиром Зеленським у листопаді 2022 року, і взяла участь у всіх ключових зустрічах із її просування - у Копенгагені, Джидді, Мальті, Давосі та на Мирному саміті у Швейцарії в червні 2024 р.. В Угоді про безпекову співпрацю окрім вищезазначених пунктів було зафіксовано прагнення Оттави сприяти реалізації пунктів формули, особливо у сферах, де Канада має компетенцію, в контексті чого одним із пріоритетів стала продовольча безпека. Попри тимчасове розширення ринкових можливостей канадських агровиробників через скорочення українського експорту, глобальні дисбаланси та коливання цін створили тиск на канадське сільське господарство, відтак Канада підтримала відновлення українського експорту, зокрема фінансуючи Всесвітню продовольчу програму ООН у межах Чорноморської зернової ініціативи, а також провела Канадсько-український сільськогосподарський форум в березні 2023 р. [7].

Окремим напрямом стала гуманітарна та правозахисна діяльність: Канада стала співголовою міжнародної коаліції з повернення незаконно депортованих українських дітей, фінансувала розслідування воєнних злочинів і також активно лобіює створення спеціального трибуналу для притягнення російського керівництва до відповідальності. У контексті запобігання подальшій ескалації Канада підтримує майбутнє членство України в НАТО, що підтвердив Джастін Трюдо під час візиту до Києва у червні 2023 року [8]. Наразі до моменту вступу України в Альянс основою безпекової співпраці залишається Угода 2024 року, яка передбачає матеріально-технічну допомогу, розвиток спільних проєктів і консультацій у сфері оборони, хоча механізми її реалізації ще потребують уточнення.

Висновки. Отже, від 2014 року Канада послідовно утвердилася як один із ключових стратегічних партнерів України, надаючи всебічну підтримку в політичній, економічній, безпековій та гуманітарній сферах, а її політика щодо України має системний і довгостроковий характер, поєднуючи допомогу у здійсненні демократичних реформ, розвитку ринкової економіки, утвердженні верховенства права та зміцненні обороноздатності. Важливою складовою співпраці стали торговельно-економічні відносини, які після підписання Угоди про вільну торгівлю отримали новий імпульс і продовжують розвиватися навіть попри виклики війни. Канада також посідає провідне місце серед держав, що здійснюють санкційний тиск на росію, надають військову та фінансову допомогу Україні, а також підтримують міжнародні ініціативи, спрямовані на відновлення миру й справедливості, відтак дії засвідчують глибоку

солідарність із українським народом і відданість спільним цінностям демократії, свободи та міжнародного права.

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ Президента України №448/2021 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 30 липня 2021 року «Про Стратегію зовнішньополітичної діяльності України». URL: <https://www.president.gov.ua/documents/4482021-40017> (дата звернення: 02.11.25)
2. Valiarenko Y. Ukraine – Canada: a strategic partnership in wartime. 2024. 22 p.
3. Government of Canada. Minister Joly Announces Additional Sanctions in Response to Russia's Full-Scale Invasion of Ukraine URL: <https://www.canada.ca/en/global-affairs/news/2024/02/minister-joly-announces-additional-sanctions-in-response-to-russias-full-scale-invasion-of-ukraine.html> (дата звернення: 04.11.25)
4. Government of Canada. Canada Starts First Process to Seize and Pursue the Forfeiture of Assets of Sanctioned Russian Oligarch. URL: <https://www.canada.ca/en/global-affairs/news/2022/12/canada-starts-first-process-to-seize-and-pursue-the-forfeiture-of-assets-of-sanctioned-russian-oligarch.html> (дата звернення: 04.11.25)
5. Touria Izri. 'Non-combat' military trainers could return to Ukraine - but not yet: Blair. Global News. URL: <https://globalnews.ca/news/10333884/canada-ukraine-military-training-troops/> (дата звернення: 03.11.25)
6. Government of Canada. Agreement on security cooperation between Canada and Ukraine. URL: https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_developpement-enjeux_developpement/response_conflict-reponse_conflits/crisis-crisis/agreement-ukraine-accord.aspx?lang=eng (дата звернення: 04.11.25)
7. Віталій Головня: Україна та Канада є одними з ключових гравців із забезпечення продовольчої безпеки у світі. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/vitalii-holovnia-ukraina-ta-kanada-ie-odnymy-z-kliuchovykh-hravtsiv-iz-zabezpechennia-prodovolchoi-bezpeky-u-sviti> (дата звернення: 05.11.25)
8. Спільна декларація України та Канади 10 червня 2023 року. URL: <https://www.president.gov.ua/news/spilna-deklaraciya-ukrayini-ta-kanadi-83513> (дата звернення: 05.11.25)

Галушка Руслан

Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся

РІД ЯК ДУХОВНИЙ ФУНДАМЕНТ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНЕАЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У БІОГРАФІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Без сумніву, визначальний вплив на формування особистості має сім'я — найближча частина роду, яка закладає фундамент для подальшого становлення. Це особливо важливо в суспільстві із жорсткою становою ієрархією, коли походження визначає соціальний статус людини, її можливості та шлях в житті. Рід з—поміж іншого формує ідентичність, світогляд і систему ціннісних орієнтирів. Представницею нобілітету була й Леся Українка — російська дворянка козацького походження.

У статті розглянуто деякі аспекти біографії письменниці, поетки, драматургині та громадської діячки — Лариси Петрівни Косач–Квітки, відомішої як Леся Українка, щодо походження: місце сім'ї, родини та роду в її житті, вплив окремих родичів на формування особистості, етнічне походження, ставлення до генеалогії як такої в сім'ї та відображення означеного у творчості.

Для Лесі Українки сім'я була одночасно як джерелом, так й тягарем. «Спадок – се фатум, се мойра, се бог, що мститься до чотирнадцятого коліна» —словами героїні її

«Блакитної троянди» [2]. Загалом дворянський статус, попри певні переваги, які він дає, чинить великий тиск: важливим є підтримання статусу і відповідність очікуванням громади. У родині Косачів–Драгоманових це проявлялося не лише «на вулиці», а й у високих інтелектуальних вимогах до кожного з членів родини вдома. Леся зростала в атмосфері, де культами були освіченість, громадянська свідомість і служіння національній ідеї, однак така спадщина вимагала постійного самовдосконалення й внутрішньої дисципліни.

Особливий вплив на неї мала мати — Олена Пчілка, яка відзначалася винятковою вимогливістю до себе і своїх дітей. Вона прагнула бачити у доньці не просто освічену жінку, а продовжувачку родинної справи — служіння українському народу [1]. Її суворість, принциповість у питаннях мови, моралі та творчості, з одного боку, формували в Лесі працелюбність і почуття обов'язку, а з іншого — породжували тиск й боротьбу між прагненням самовираження та потребою відповідати материнським очікуванням. Складно описати стосунки Лесі з матір'ю, мала місце навіть, певного роду конкуренція. Леся все життя від неї, втікала, і завжди поверталася. У своїй монографії Оксана Забужко висловлює думку, що, попри потужну постать матері, на Лесю більше вплинула косачівська родина, яка була «затлумлена інтелектуальним блиском Драгоманових», хоча їх вплив не можливо применшити; вона була «татовою донькою, подібною до батька і вродою і вдачею», «жінкою з косачівського роду», впливовими, власне, ласкавими та ніжними материнськими фігурами в її житті були тітки: батькові сестри Олена Тесленко-Приходько та Олександра Шимановська, і наводить вагомий аргумент: у творчості письменниці, зазвичай, материнську любов проявляють «тіточки» та свекрухи, в той час, коли рідна матір — це «занадто велика фігура, занадто складна» «божество–мама», яка також любляча, але по-іншому, вона є дуже владною та поважною фігурою, що прагне контролю, якою була для Лесі Олена Пчілка [4, с. 476].

Народившись у Звягелі та зростаючи в Колодяжному, на Волині, Леся вважала її своєю батьківщиною, проте її прабатьки походили із зовсім інших місцин, матирина гілка роду із Полтавщини, а батьківська — зі Стародубщини. Неоднорідним походження «дочки Прометея» було й в етнічному плані, що характерно для такого суспільного стану, як дворянство того часу. Докладно описує Драгоманівський рід Олена Пчілка у своїх спогадах про брата Михайла, а також частково дублює в автобіографії, звідти дізнаємось що їхній прадід, тобто Лесин прапрадід — Стефан, чи то Стефанос, Драгоман був греком, авторка акцентує на тому, що в різних документах він навіть розписувався грецькими літерами (адже був козацьким писарем, яких називали драгоманами) [6, с. 40], а О. Забужко вважає це, взагалі, виявом політичної позиції [4, с. 374]. Цікавим в контексті етнічного походження Драгоманових є лист Максима Славинського, в якому він «змальовує» портрет Пчілки, згадуючи окрім грецького, сербське та іспанське коріння в письменниці [3], чого не знаходимо в інших джерелах: можливо, він помилився, романтизуючи її «південний» темперамент і зовнішність, проте не можна виключати, що Славинський знав якісь родинні перекази чи версії, що не збереглися і могли

побутувати в усній традиції Косачів–Драгоманових. Але зважаючи на те, що сама Ольга Драгоманова детально розповідає про свій родовід у спогадах про брата [6] і автобіографії [7], і не згадує ні сербів, ні іспанців, робимо висновок, що, швидше всього, помиляється таки Максим Славинський.

Родовід Косачів та Драгоманових документує у своїй фундаментальній праці «Лєся Українка: хронологія життя і творчости» Ольга Косач–Кривинюк. Що важливо, вона починає книгу саме розділом про генеалогії, що може свідчити про те, що в сім'ї було певне уявлення, що рід — це те, з чого все починається; до речі, «Спогади про Михайла Драгоманова» її мати — Олена Пчілка також розпочинає із генеалогічної довідки. Якщо Пчілка викладає її доволі вільно, як сімейні перекази й власні спогади, то її донька підходить до цього ґрунтовніше, вона намагається систематизувати цю інформацію та підкріпити її відповідними джерелами, серед яких вже згадані «Спогади» і автобіографія матері, дворянські справи, родовідні книги, документи з сімейного архіву та ін. Генеалогічну розвідку починає з розповіді про балканського правителя Стефана Косачу, який отримав титул герцога, завдяки чому отримує свою назву регіон Герцеговина [5, с. 11]. На жаль, пов'язати Ларису Косач безпосередньо зі Стефаном Косачею не вдається, адже між ними значна прогалина в документах — майже столітній розрив [5, с. 12]. Найдавніший відомий предок Косачів (ім'я не відоме) прибуває з Польщі до України з військами Яна Собеського у XVII ст. [5, с. 13], таким чином, можемо припустити, що велика українська письменниця могла мати, серед іншого, і польське коріння.

У родині Косачів–Драгоманових пишалися своїми предками та цінували їх, водночас доволі скептично ставилися до глибших досліджень. Ольга Косач згадує про Миколу Косача — далекого родича з Петербурга, який якраз займався генеалогічним пошуком, намагався зв'язати до купи Косачів-герцогів на Балканах із Косачами Мглинськими (одна з двох споріднених гілок шляхетського роду Косачів [8]) [5, с. 11–12]. Проте в родині цього не сприймали серйозно і «добродушно кпили з «генеалогічної манії» петербурзького родича» [4, с. 470], через що і молодше покоління це сприймало з такого погляду, а вже в літньому віці, пишучи кілька разів згадану працю, Косач–Кривинюк шкодує, що так «по-невігласьки» ставилася до старань М. Косача, і не ознайомила, як слід, із його бібліотекою, коли мала таку можливість [5, с. 12].

Ми не можемо достеменно визначити, що саме впливало на вибір сюжетів для творів Лєсі Українки, проте в них помітна значна присутність грецьких і балкансько-слов'янських мотивів, зокрема сербських, відображені у творах «Віла-посестра» та циклі «Невільничі пісні», де письменниця переосмислює народні легенди та пісні, але все-таки через призму українськості. Грецькі сюжети помітні у драматичних поемах «Кассандра», «Іфігенія в Тавриді», «Оргія» де класичні сюжети так само адаптовані до українських реалій і феміністичного бачення авторки. В обох випадках Лєся Українка не просто відтворює сюжети, а трансформує їх, поєднуючи універсальні теми боротьби, жертвності та мужності з українською ідеєю свободи. Ці мотиви можна розглядати як підсвідоме тяжіння письменниці

до своїх коренів, проте, попри грецькі чи балканські витоки, українського в них більше, як і в самої письменниці, адже, не зважаючи на розмаїте походження, та статус російської дворянки, вона була Лесею — Українкою.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що родовід і сім'я відіграли визначальну роль у формуванні особистості Лесі Українки. Її дворянське походження, етнічне коріння, високі вимоги матері, вплив батька та інших родичів заклали фундамент моральних, інтелектуальних і творчих орієнтирів. Генетично та культурно письменниця успадкувала здатність до мов, інтерес до історії та фольклору, що проявилось в багатогранності її творчості, де відображені не лише українські мотиви, а й балканські й грецькі сюжети, переосмислені через національну, громадянську та феміністичну призму. Таким чином, родина та рід виступають для Лесі Українки духовним фундаментом, що формує її особистість, світогляд і творчий почерк.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексієвець Л., Галушка Р. Національна ідентичність у вихованні дітей Олени Пчілки: між традицією і модерністю // Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 травня 2025 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2025. С. 126–130.
2. Блакитна Троянда. Дія Перша | Леся Українка. Енциклопедія життя і творчості. URL: <https://www.l-ukrainka.name/uk/Dramas/LtBlueRose/Act1.html>
3. Диба А. «Сила її була в її індивідуальності...»: штрихи до портрета матері цілого покоління українців-державників // Освіта та виховання в родині Косачів. Педагогічне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасного педагогічного процесу : матеріали VII Всеукр. Косачівських пед. читань (23 черв. 2022 р., м. Луцьк) / упоряд. : П. С. Олешко, О. Й. Дем'янюк, А. М. Силук. Луцьк : Волинський ІІПО, 2022. С. 33–40.
4. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. Видання 4-те. Київ : Видавничий дім «Комора», 2021. 656 с.
5. Косач-Кривинюк О. Леся Українка: хронологія життя і творчості. Нью-Йорк : Видавництво спілки "Гомін України", 1970. 923 с.
6. Пчілка О. Спогади про Михайла Драгоманова. Україна : наук. двохмісячник українознавства. Київ : Держ. вид-во України. Кн. 2-3. 1926.
7. Пчілка Олена. Вибране: художня проза, автобіографія; упоряд. і передм. А. Бідонько. Київ : ВГ «Ще одну сторінку», 2024. 416 с.
8. Янишин Б. Косачі // Енциклопедія історії України: Т. 5: Кон – Кю. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во "Наукова думка", 2008. С. 206–207.

Малишевський Роман

Науковий керівник – проф. Алексієвець Микола

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ ВІДНОСИНИ У РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ: ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Польсько-українські відносини ніколи не були легкими, а невирішені питання і суперечки стають причинами конфліктів і сьогодні. Не виключенням стали стосунки обох народів під час Другої світової війни. Як для українців, так і для поляків цей період став, напевно, одним із найжорстокіших та найкривавіших у новітній історії. Метою дослідження є проаналізувати становище польсько-українських взаємин під час Другої світової війни, їхню еволюцію у цей період, інтерпретації проблеми в сучасній історіографії обох держав та

з'ясувати можливі перспективи вивчення проблеми та пошуку порозуміння в складних питаннях.

Напад на Другу Річ Посполиту та початок Другої світової війни поставили в скрутне становище не тільки поляків, але і меншини, що проживали на території країни. Однією з таких стали українці, які одразу ж поділились на кілька таборів. помірковані демократи, представлені УНДО, вважали за необхідне на деякий час відкинути суперечності з Варшавою та стати до бою проти Німеччини. Вже 2 вересня голова партії заявив, що « українське громадянство виконає в цих важких часах свій громадянський обов'язок» [1, с. 64]. Незважаючи на те, що контингент українців у польській армії був доволі значним, більша частина все ж воліли залишатися вдома, що яскраво демонструвало настрої народу. Іншої думки дотримувались націоналісти (ОУН), котрі вбачали у новому конфлікті можливість для відновлення незалежності країни, не без допомоги Третього Рейху, на який розраховували ще з початку агресії проти Польщі. Третю позицію зайняли прорадянські елементи (КПЗУ), котрі бажали «звільнення» від СРСР та приєднання території до УРСР. Їхня мрія здійснилася із початком наступу РСЧА вранці 17 вересня 1939 року [4, с. 37]. Для керівництва Другої Речі Посполитої цей удар став цілковитою несподіванкою та сигналом про необхідність втечі.

Ще під час війни польська влада почала проводити масштабні репресії проти українців, побоюючись можливого повстання в тилу. Так, на початку бойових дій проведено масові арешти українців найрізноманітніших верств і статусів, чимало з них відправили до сумнозвісного табору Береза Картузька [2, с. 90]. В подальшому антиукраїнські погроми влаштовували у низці міст і сіл Галичини та Волині, які не залишились без відповіді з боку підпілля, зокрема ОУН. В період з 10 до 29 вересня націоналісти провели збройні акції у 20 повітах, завдавши помітних проблем польській адміністрації [1, с. 67], найзначнішим із них став бунт у Миколаєві (Львівська обл.). Незважаючи на наявність спільних ворогів, бачимо, що влада республіки не намагалась заручитися лояльністю українців, а навпаки, завдавала шкоди і без того розхитаним відносинам обох народів.

Після розгрому Польщі Німеччина та Радянський Союз провели новий кордон, узгоджений пактом Молотова-Ріббентропа. Захід України знову розділили: Закерзоння потрапило в сферу впливу Німеччини та знаходилося в складі Генерал-губернаторства, коли територію Східної Галичини та Волині приєднали до УРСР. Їх становище на початку окупації майже не відрізнялося, адже на підконтрольних Берліну землях українці мали права, рівні громадянам Рейху [4, с. 147]. На захоплених землях нацисти одразу ж почали проводити антипольську політику, а цензура дозволяла випуск українських газет, що висвітлювали репресії влади Другої Речі Посполитої. Цей хід з боку німецької адміністрації був заздалегідь продуманий, адже допомагав і надалі розпалювати ворожнечу між окупованими народами, що дозволило б у перспективі знищити місцевий опір та продовжувати провадити політику онімечення території для досягнення Lebensraum.

На землях, захоплених москвою, радянська влада провадила активну українізацію, що робило їх в очах українців «визволителями». Проте, на відміну від Генерал-губернаторства, ті не гребували співпрацювати також і з поляками, зокрема відомі випадки про доноси на українських націоналістів до НКВС [2, с. 92]. Незважаючи на різницю в кінцевій меті, СРСР та Третій Рейх проміжною ціллю бачили послаблення місцевого руху опору та подальшої асиміляції населення, хоч польського, хоч українського.

Після початку німецько-радянської війни 22 червня 1941 року польські та українські діячі й підпільники побачили можливості для боротьби за відновлення незалежності своїх держав. Частина з них, знову ж таки, робила ставку на Німеччину. Проте, у нацистів були свої плани на захоплені території, що вони продемонстрували одразу ж після початку операції «Барбаросса». Після входу сил вермахту до Львова, 30 червня 1941 року діячі ОУН проголосили Акт відновлення Української Держави [4, с. 138], який Гітлер сприйняв як загрозу владі Рейху на цих теренах та наказав арештувати голів організації. Вже в липні поліцаї гестапо схопили С. Бандеру та Я. Стецька. Для поляків ситуація нічим не відрізнялася від їх становища в Генерал-губернаторстві.

На фоні цих подій представники українського та польського (який повернувся на «східні креси» після атаки на СРСР) визвольних рухів робили перші спроби порозумітися. У жовтні 1941 року в Варшаві зустрічаються представники підпільників, з українського боку направили Бориса Левицького [1, с. 77]. За даними, доступними на сьогодні, сторони досить позитивно бачили навіть сам факт початку дискусії, не кажучи вже про результати. Проте, незважаючи на всі позитиви, наміри ОУН, а саме відновлення Української Соборної Держави «...від Сяну до Дону», ставали наперекір планам польських підпільників, які воліли бачити свою країну в довоєнних кордонах. Протистояння між рухами опору тільки наростало.

Апогеем конфлікту, безумовно, стали події 1942-1944 років, що були найкривавішими в історії польсько-українського конфлікту під час Другої світової війни. Саме в цей період українське та польське підпілля навдивовижу синхронно остаточно переходять до збройних методів боротьби, зокрема в українському русі формується Українська повстанська армія [4, с. 141] та оформлюється Армія Крайова. Це протистояння історик Володимир В'ятрович називає другою польсько-українською війною. Регулярні сутички відбувалися на всіх теренах заходу України. Галичина, хоч і була також ареною бойових дій між АК та ОУН і УПА, тут не було настільки кровопролитних сутичок, як в інших регіонах заходу України, та й адміністрація Рейху була м'якшою і загалом підпорядковувалася Генерал-губернатору Г. Франку [4, с. 92]. Проте, напруженість між відчувалася впродовж всього періоду німецької окупації. Зокрема, на Львівщині поляки влаштовували антиукраїнські акції, на які УПА була змушена реагувати. Масла у вогонь підливала і ситуація на Волині, про яку йтиметься далі. Як описують звіти повстанців «Українство, навпаки, чимраз більше накипає ненавистю до поляків...» [1, с. 181]. Така ж ситуація зберігалася і в 1944 році, але до масштабного протистояння сторони так і не дійшли.

У той же час найбільшого розмаху набули події на Волині. Фактично, це були взаємні етнічні чистки, які проводили регулярно обидві сторони конфлікту, про що свідчать звіти відділів УПА після сутичок із АК [5]. Збережено також чимало свідчень українських службовців СБ ОУН про звірства поляків в українських селах [1, с. 89]. Найтрагічнішою сторінкою протистояння стали події лютого 1943 – березня 1944 року, які в історіографію увійшли як Волинська трагедія. Польськими дослідниками вважається, що її початком є рішення Третьої конференції ОУН від лютого 1943 р. [1, с. 133], проте, аналізуючи текст, українські історики відкидають цю тезу. Українські повстанці описували свої дії як помста або відповідь на провокації з боку Армії Крайової, поляки ж, зі свого боку, вважали це звірством УПА, при цьому інспіровані з боку більшовиків [1, с. 141]. Упродовж усього року погроми як польських, так і українських сіл лише наростали. В травні 1943 року вбито Василя Івахіва, що викликало нову хвилю ненависті в українських повстанців, та розв'язало руки їх командирам, які втратили свого провідника й могли діяти на власний розсуд, не без жаги помсти. Збройні акції УПА продовжувались аж до 1944 року, допоки АК не організувалась як армія остаточно та не перейшла до власних терористичних дій. Так, вже в січні 1944 року поляки розпочали наступ на частини українських націоналістів [1, с. 201], при цьому вчиняючи злочини проти цивільного населення, вважаючи це справедливою розплатою за дії повстанців. При цьому варто пам'ятати і про головних бенефіціарів цього конфлікту – Третій Рейх та СРСР. Як вже зазначалося, поляки, небезпідставно, вважали події на Волині справою рук НКВС, своєю чергою, окупаційна німецька адміністрація жодним чином не перешкоджала боям, але і допомагали полякам знищувати українське населення [2, с. 103; 1, с. 151]. Незважаючи на часті перебільшення з боку польських дослідників, загальна кількість жертв Волинської трагедії вражає: 38-39 тис. осіб з польського боку та 13-16 тис. – з українського [1, с. 242].

Станом на сьогодні проблема польсько-українських відносин є досить актуальною. Проте, пальму першості із значним відривом тримає польська історіографія [3, с. 261]. Зважаючи на це, неважко здогадатися про характер цих досліджень – висвітлення лише польської сторони в конфлікті та їх жертв, повністю або, в кращому випадку, частково забуваючи про український вимір питання. Чимало істориків Третьої Речі Посполитої після краху соціалістичного табору почали публікувати роботи, присвячені «звірствам» українських націоналістів. Ще однією їх проблемою була значна емоційна забарвленість, що породжує сумніви в об'єктивності праць. З боку України таких досліджень, особливо в 1990-х, на жаль, не було. Чималою перепорою в вітчизняних дослідженнях є відсутність державної зацікавленості та підтримки, яка зводить створення таких робіт до рангу заледве не локальних, особистих ініціатив. На противагу цьому бачимо значну промоцію теми з боку польської влади [1, с. 306], яка використовує її не лише як суто історичне питання, але і як політичну карту в разі виникнення проблем всередині країни. Найяскравішим виявом цього є нещодавні вибори в Польщі, де всі сторони розігрували «українську карту» в своїх інтересах. Навіть сьогодні з вуст

польських вищих посадових осіб можна почути антиукраїнські заяви, зокрема і про Волинську трагедію. Сучасна інтерпретація польської історіографії така: Волинська трагедія – етнополітичний конфлікт, викликаний ненавистю до поляків з боку ОУН та УПА та їхніми планами щодо знищення польської громади на заході України [3, с. 263]. Усталеної позиції української історіографії щодо цього питання зараз не існує, проте свої бачення щодо проблеми, які могли б стати базою для подальшого її формування, висвітлювали ряд вітчизняних дослідників, як-от Володимир В'ятрович [1], Іван Патриляк [4], а також Ярослав Дашкевич, Тарас Гривул, Юрій Сливка, Андрій Портнов [2; 3] та інші.

Як висновок, можемо сказати, що питання польсько-українських взаємин є дуже непростим і часто стає наріжним каменем у стосунках обох країн та народів і сьогодні. Але висвітлення виглядає надто однобоко та необ'єктивно. Представникам української історичної науки необхідно докласти зусиль для формування власної візії подій, що відбувалися на теренах Галичини та Волині під час Другої світової війни, а також варто не забувати про становище на той момент як українців, так і поляків і не відкидати на другий план інтереси «великих гравців» - Третього Рейху та СРСР, для яких обидва народи були лише розмінною монетою, якою можна пожертвувати в будь-яку хвилину.

ЛІТЕРАТУРА

1. В'ятрович В. Друга польсько-українська війна 1942–1947. Вид. 2-е, доп. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 368 с.
2. В'ятрович В. Український визвольний рух. Зошит 2. Українсько-польський конфлікт під час Другої світової війни. Львів: Видавництво «Мс», 2003. 194 с.
3. Кіпіані В. Війна двох правд. Поляки та українці у кривавому ХХ столітті. Харків: Vivat, 2023. 320 с.
4. Герасименко Л., Пилявець Р. Друга світова війна в історичній пам'яті України. Київ-Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2010. 247 с. + 22 с. іл.
5. Інформація про антипольські акції УПА у квітні – липні 1943 року. В'ятрович В. Польсько-українські стосунки в 1942-1947 роках у документах ОУН та УПА. С. 210-212.
6. Звернення ОУН до поляків. Липень 1943 р. В'ятрович В. Польсько-українські стосунки в 1942-1947 роках у документах ОУН та УПА. С. 270-274.

*Мороз Максим
Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся*

СУТЬ НАЦІОНАЛІЗМУ ЮКІО МІШІМА: ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА ІДЕЇ

Японія – унікальна нація, де тисячолітня історія і традиція поєднуються з сучасними глобальними тенденціями. 80 років тому, після поразки в Другій світовій війні, почали утворюватися і набувати популярності ліві та праві політичні рухи. Одним із представників націоналістичної течії став Юкіо Мішіма – поет, драматург, який, розчарувавшись у тогочасному японському суспільстві, формулює своє бачення націоналізму як порятунку Японії від надмірних впливів Заходу. Тому актуальність дослідження зумовлена популярністю Мішіми в Україні та світі, наростанням нових правих рухів у сучасній Японії та розвитком українського японознавства.

Метою дослідження є визначення націоналізму Юкіо Мішіми в післявоєнній Японії 1946-1970 рр. (період Сьова).

Націоналізм Юкіо Мішіми зумовлений викликами, що охопили Японію після Другої світової війни. Країна окупована американськими військами, які приносять з собою власну культуру. Держава відмовляється від мілітаризму та збройних сил, повноваження імператора зменшуються. На політичній арені набирають популярності демократичні та соціалістичні партії. Націоналістичний світогляд формується через занепад традиційних цінностей та розчарування у післявоєнній Японії [1, с. 67].

Центральне місце в націоналізмі Мішіми займає постать імператора. Як зазначає Казухіко Ямамото у аналізі есе «Контрреволюційний маніфест», Тенно втілює ясність, веселість, щирість і високу мораль Японії, захищає культуру, історію та традиції від революційних елементів, які хочуть знищити її [3]. Мішіма особисто бачив імператора, коли той роздавав годинники випускникам Гакусюїн у 1944 році, при закінченні школи. Під час дебатів з Зенкьото він згадує цю подію, настільки це був важливий момент у його житті. Мішіма був обурений, коли в новій конституції роль імператора обмежилася церемоніальними функціями [1, с. 68].

Насамперед, імператор є центром японської нації, цивілізації та культури. Мішіма був занурений в історичний контекст та культурні традиції, що прослідковуються у його творчості. Іха Кадзумаса пише, що, якщо японський народ знову шануватиме імператора, вони зможуть відновити впевненість у своїй культурі та традиціях [2]. Юкіо Мішіма був незадоволений тим, що японці дедалі більше споживають продукти західної культури, нехтуючи власними традиціями на користь західного матеріалізму. На його думку, загублення національної сутності призведе до втрати традиційних цінностей та духовної «порожнечі».

У есе «На захист культури» Мішіма припускає, що японська нація з давнини зростала на кровній спорідненості, передаючи традиції з покоління в покоління, а імператор є духовним центром, який зберігає всі аспекти культури. Якщо Тенно загрожує небезпека, як всередині країни, так і зовні, японці повинні стати на його захист, здійснити самопожертву заради імператора-бога [5]. Мішіма згадує про жертву молодих офіцерів 26 лютого 1936 року, які боролися проти корумпованих політиків, чи льотчиків-камікадзе, котрі, відаючи своє життя, знищували ворожі кораблі. Для них слово «банзай» не просто вигук. Це заклик до повернення балансу, коли хризантема та меч будуть доповнювати, а не переважати один одного.

У 1968 році Мішіма створює «Товариство Щита» як прояв своєї політичної позиції. Татенокай поєднувало не тільки ідеологічні цінності, а й фізичну підготовку, яка проходила під наглядом ССЯ (Сил самооборони Японії). Товариство наслідувало самураїв, виховувало вірність, мужність та самопожертву. Мішіма вважав, що тільки вони зможуть повернути владу імператору, захистити цінності та традиції, а також очолити нову Японію, яка буде побудована на принципах націоналізму та відданості [1, с. 70-72].

На фоні університетських протестів 1968-1969 років, 13 травня 1969 року, Мішіма був запрошений на дебати у лекційну залу Комаба Токійського університету проти Зенкьото. Це стало показовою боротьбою представника правих сил проти нових лівих. На думку Кей Йосікави, Юкіо Мішіма пішов не заради дебатів, а для того, щоб завербувати революційних бійців, які повстануть разом з ним у державному перевороті [6]. На дебатах Мішіма порушував тему імператора як символу, який мобілізує всю націю в єдиному русі проти ворогів Японії. Студенти звинувачували його в тому, що він використав власний емоційний досвід, але Мішіма все одно підтримував їхню жагу до змін в країні.

25 листопада 1970 року, в штаб-квартирі сил самооборони Японії в місті Ічігая, Юкіо Мішіма здійснив спробу державного перевороту. Він виступав за перепис конституції, яка зробила армію недієздатною, а імператора фікцією. Як пише Крістофер Сміт, Мішіма звинувачував уряд у корумпованості, жадібності, відсутності мети та невизначеності національної безпеки [4]. «Маніфест» стає закликом для повернення ролі армії як сили, яка забезпечить безпеку імператора та нації. Переворот провалився, і Мішіма здійснив сеппуку як акт завершення життя.

У сучасній Японії постать Юкіо Мішіми є суперечливою. Але його ідеї живуть та аналізуються. Його творчість допомагає новим поколінням, які стикаються з проблемами, про які писав. Кеїчиро Хірано, досліджуючи різні аспекти життя Юкіо Мішіми, в інтерв'ю до Хіроші Наканіші говорить, що потрібно досліджувати та підтримувати історичну свідомість і культуру, аби Японія не стала «порожньою» [7].

Таким чином, націоналізм Юкіо Мішіми є унікальною ідеєю, яка мала на меті розв'язати проблеми післявоєнної Японії. Повернення ролі імператора як центру нації збереже баланс між хризантемою та мечем. Мобілізація японського народу навколо Тенно припинить занепад культури й традицій та врятує від «порожнечі». Через Татенокай Мішіма поширював свої ідеї, а саме товариство позиціонувалося як спадкоємці давніх воєнних традицій. Мішіма намагався підняти розлючених студентів та солдатів до перевороту як єдиного способу порятунку Японії, але невдачі змусили його покінчити з життям через сеппуку. Сьогоднішні проблеми японської нації переплітаються з післявоєнними. Держава повинна берегти свою історію і культуру, тож, читаючи Юкіо Мішіму, японці можуть усвідомлювати свою самотність у цьому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rin Ajioka *The Mask and the Blade: The Life of Yukio Mishima*, 2025, 107 p.
2. Iha Kazumasa. *Mishima Yukio and his political ideas* / Iha Kazumasa // *Okinawa-Kokusai University bulletin of linguistic and literature*. – 1972. – Vol. 1, No. 1. – P. 81–104.
3. Yamamoto K. *Study on the Ethical Concepts of the Japanese Writer Yukio Mishima, Ultra-nationalist* / K. Yamamoto // *Collegium antropologicum*. – 2000. – Vol. 24. – No. 2. – P. 597–605.
4. Christopher Smith, *Mishima Yukio's Manifesto*. URL: <https://japaneseempire.info/mishima-yukios-manifesto/>
5. 三島 由紀夫, 「国を守る」とは何か 三島由紀夫政治論集, 河出書房新社, 2024, 280ページ.
6. 吉川慧 死の1年半前、三島由紀夫が東大全共闘と繰り広げた「伝説の討論会」とは. URL: <https://www.businessinsider.jp/article/209905/>

Шведик Анастасія

Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся

МІЖНАРОДНІ ОРГАНІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: ІСТОРИЧНІ УРОКИ, ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ

Російсько-українська війна пройшла два основних етапи: з 20 лютого 2014 по 23 лютого 2022 року тривала гібридна війна, а з 24 лютого 2022 року розпочалося широкомасштабне вторгнення Росії в Україну. Цей конфлікт став найбільшим конвенційним воєнним конфліктом в Європі після Другої світової війни. Війна принесла загрозу миру і безпеці європейського континенту, призвела до порушення стабільності та рівноваги в глобальному вимірі.

24 лютого 2022 року о 3:40 ранку Російська Федерація розпочала воєнний напад на Україну. Широкомасштабний наступ російських військ на суверенну Україну для багатьох став неочікуваним проявом агресії, який порушив усі принципи міжнародного права та Статуту ООН. Це випробування для міжнародних організацій виявило як їхні можливості, так і системні обмеження у протидії агресії та забезпеченні миру.

Мета дослідження — проаналізувати роль міжнародних організацій у контексті російсько-української війни, виявити їхні можливості та системні обмеження у протидії агресії, а також визначити ключові виклики та уроки для реформування системи міжнародної безпеки.

Генеральна Асамблея ООН продемонструвала безпрецедентний рівень однастайності у рішеннях щодо російсько-українського конфлікту. 2 березня 2022 року резолюцію ООН про агресію проти України було схвалено 141 країною [1]. 23-24 березня 2022 року ухвалено резолюцію «Гуманітарні наслідки агресії проти України» [2], а 14 листопада 2022 року – історичну резолюцію про репарації [3]. 23 лютого 2023 року резолюція «Про справедливий і сталий мир в Україні» набрала 141 голос «за» [4]. Відносини між Україною і НАТО почали розвиватися ще на початку 90-х років XX століття. Формально відносини Україна-НАТО були започатковані у 1991 році, коли Україна приєдналася до Ради північноатлантичного співробітництва [8].

Ключовою віхою у розвитку відносин стало підписання 9 липня 1997 року у Мадриді Хартії про особливе партнерство між Україною та НАТО [9]. Хартія зафіксувала політичні зобов'язання сторін щодо розвитку багатопланового співробітництва у сфері безпеки, оборони та демократичних реформ [10]. Упродовж 2022-2023 років Україна підписала спільні декларації та заяви щодо підтримки свого прагнення вступити до альянсу з 25 країнами. Починаючи із 2014 року, у зв'язку з незаконною анексією Криму росією, співробітництво між Україною і НАТО у низці ключових галузей значно поглиблювалося [11]. Агресія росії стала каталізатором

для інтенсифікації практичної допомоги Україні з боку Альянсу, включаючи програми підготовки українських військових, модернізацію оборонних спроможностей та реформування сектору безпеки за стандартами НАТО.

Відколи у лютому 2022 року росія почала повномасштабне вторгнення в Україну, НАТО і держави-члени Альянсу забезпечують безпрецедентний рівень підтримки України [12]. Ця підтримка включає надання летальної та нелетальної військової допомоги, навчання українських військових, обмін розвідувальною інформацією, фінансову та гуманітарну допомогу.

21 листопада 2022 року Парламентська асамблея НАТО визнала росію державою-терористом, а також підтримала резолюцію про створення спеціального трибуналу за фактом агресії росії [13]. Це політичне рішення мало важливе символічне та практичне значення для міжнародної ізоляції агресора [14]. Попри численні резолюції та безпрецедентний рівень засудження агресії, ООН не змогла забезпечити ефективні механізми примусу росії до припинення війни. Ключовою структурною проблемою залишається право вето постійних членів Ради Безпеки ООН, що унеможливило прийняття рішучих санкцій проти агресора, який сам є постійним членом цього органу.

Міжнародні організації не спромоглися запобігти ескалації конфлікту від гібридної війни 2014 року до повномасштабного вторгнення 2022 року. Політика обережності, компромісів та поступок не лише не запобігла розширенню конфлікту, а навпаки – створила у російського керівництва ілюзію безкарності та можливості досягнення своїх цілей силовим шляхом.

Голосування у Генеральній Асамблеї ООН продемонструвало певну геополітичну фрагментацію світової спільноти, де 35-40 країн утримуються від підтримки резолюцій на захист України. Це послаблює єдність міжнародної відповіді на агресію та створює простір для російської дипломатії щодо розколу міжнародної коаліції підтримки України.

Попри безпрецедентну підтримку України, НАТО як оборонний альянс не може втручатися безпосередньо у конфлікт, оскільки Україна не є членом організації, а стаття 5 Вашингтонського договору про колективну оборону поширюється лише на держави-члени. Російсько-українська війна категорично продемонструвала, що політика умиротворення агресора не призводить до миру, а навпаки – заохочує до подальшої агресії. Після анексії Криму у 2014 році міжнародна спільнота не вжила достатньо рішучих заходів для відновлення територіальної цілісності України. Ця обережна позиція була інтерпретована Кремлем як слабкість і готовність Заходу до компромісів за рахунок інтересів України.

Одноставність у засудженні агресії 141 країною світу засвідчила, що міжнародна спільнота здатна консолідуватися навколо захисту фундаментальних принципів міжнародного права – суверенітету, територіальної цілісності та права націй на самовизначення. Єдність

демократичного світу стала ключовим фактором, що дозволив Україні протистояти значно більшому за чисельністю та ресурсами агресору.

Війна довела, що система міжнародної безпеки, створена після Другої світової війни, потребує кардинального реформування. Дискусії про реформу ООН повинні включати питання обмеження або скасування права вето в ситуаціях явної агресії, розширення складу Ради Безпеки для відображення сучасних геополітичних реалій, посилення ролі Генеральної Асамблеї у питаннях миру та безпеки.

Російсько-українська війна стала першим великомасштабним конфліктом епохи цифрових технологій та соціальних мереж. Інформаційна складова війни виявилася не менш важливою, ніж військова. Це ставить перед міжнародними організаціями нові виклики щодо протидії гібридним загрозам, включаючи інформаційні війни, кібератаки та використання економічних важелів як зброї.

Майбутнє міжнародного правопорядку залежатиме від того, чи зможе світова спільнота трансформувати виклики цієї війни у реформи, що зміцнять систему колективної безпеки та захистять суверенні права всіх націй, незалежно від їхнього розміру чи військової потужності.

Російсько-українська війна має стати не лише трагічною сторінкою історії, а й каталізатором позитивних змін у міжнародній системі, що зроблять неможливими подібні агресії у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. United Nations General Assembly. Resolution ES-11/1: Aggression against Ukraine. UN Doc. A/RES/ES-11/1. 2 March 2022. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/3965290>
2. United Nations General Assembly. Resolution ES-11/1: Aggression against Ukraine (para. 10). UN Press Release GA/12407. 2 March 2022. URL: <https://press.un.org/en/2022/ga12407.doc.htm>
3. United Nations General Assembly. Resolution ES-11/2: Humanitarian consequences of the aggression against Ukraine. UN Doc. A/RES/ES-11/2. 24 March 2022. URL: <https://reliefweb.int/report/ukraine/resolution-adopted-general-assembly-24-march-2022-es-112-humanitarian-consequences>
4. United Nations General Assembly. Resolution ES-11/5: Furtherance of remedy and reparation for aggression against Ukraine. UN Doc. A/RES/ES-11/5. 14 November 2022. URL: <https://press.un.org/en/2022/ga12470.doc.htm>
5. UN News. General Assembly adopts resolution on Russian reparations for Ukraine. 14 November 2022. URL: <https://news.un.org/en/story/2022/11/1130587>
6. United Nations General Assembly. Resolution ES-11/6: Principles of the Charter of the United Nations underlying a comprehensive, just and lasting peace in Ukraine. UN Doc. A/RES/ES-11/6. 23 February 2023. URL: https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/a_res_es_11_6.pdf
7. UN News. UN General Assembly calls for immediate end to war in Ukraine. 24 February 2023. URL: <https://news.un.org/en/story/2023/02/1133847>
8. NATO. Relations with Ukraine. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_37750.htm
9. NATO. Charter on a Distinctive Partnership between the North Atlantic Treaty Organization and Ukraine. 9 July 1997. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_25457.htm
10. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. Cooperation with NATO. URL: <https://mfa.gov.ua/cooperation-nato>
11. NATO. Joint statement of the NATO-Ukraine Commission marking the 20th anniversary of the Charter on a Distinctive Partnership between NATO and Ukraine. 10 July 2017. URL: https://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_146087.htm
12. NATO. Relations with Ukraine (post-2022 section). URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_37750.htm

13. NATO Parliamentary Assembly. Resolution 479: Calling on member countries to designate the Russian Federation under the current regime as a terrorist state. 21 November 2022. Reported by Euromaidan Press. URL: <https://euromaidanpress.com/2022/11/21/nato-parliamentary-assembly-recognizes-russia-as-terrorist-state-calls-for-tribunal/>
14. European Pravda. NATO Parliamentary Assembly Designates Russia Terrorist Regime. 21 November 2022. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/eng/news/2022/11/21/7151071/>

Курило Мар'яна

Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся

ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІР РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Російсько-українська війна, що триває з 2014 року та набула повномасштабного характеру у 2022 році, стала не лише геополітичним і військовим конфліктом, а й потужним гуманітарним викликом сучасності. Її наслідки глибоко позначилися на житті мільйонів людей, призвівши до масштабних міграційних процесів, руйнування соціальних зв'язків, загострення криз у сфері освіти, охорони здоров'я, культури та психологічного стану населення. Гуманітарний вимір війни охоплює проблеми захисту прав людини, надання допомоги постраждалим, збереження культурної спадщини та формування нових соціальних практик взаємопідтримки.

Метою статті є осмислення гуманітарного виміру російсько-української війни через призму людських історій, проявів солідарності, волонтерства та культурної стійкості. Також визначення напрямів державної та громадської діяльності, спрямованих на подолання гуманітарної кризи та відновлення людського потенціалу України, а також окреслити шляхи, що допомагають суспільству долати наслідки гуманітарної кризи й зберігати внутрішню силу.

Російсько-українська війна стала трагедією, яка змінила життя кожного українця. Те, що ще донедавна здавалося звичним і стабільним, раптом втратило сенс, домівки перетворилися на руїни, родини роз'єдналися, а мільйони людей змушені були шукати безпеки далеко від рідного дому. Водночас ця війна стала випробуванням для нашої людяності, здатності допомагати, співчувати й триматися разом. Саме у цих проявах у волонтерському русі, у підтримці переселенців, у збереженні культурної пам'яті розкривається гуманітарний вимір війни. Він показує не лише біль і втрати, а силу, стійкість і взаємну підтримку українського суспільства.

Початок повномасштабного вторгнення став моментом, коли українське суспільство й держава були змушені оперативно перебудувати всі механізми допомоги постраждалим. Як зазначає Оксана Хмелевська, гуманітарна дія в Україні стала багаторівневою системою, у якій взаємодіють державні структури, міжнародні організації, громадські ініціативи та окремі волонтери [1, с.96-97]. Держава взяла на себе координацію основних напрямів допомоги забезпечення евакуації, створення центрів для внутрішньо переміщених осіб, організацію медичної підтримки.

Водночас надзвичайно активним виявився громадянський сектор, такі явища й структури як волонтерські рухи, благодійні фонди, освітні й культурні інституції - швидко перетворилися на мережу взаємодопомоги, яка часто діяла швидше за офіційні установи. Міжнародні гуманітарні організації, як ООН, Червоний Хрест та «Лікарі без кордонів», активно долучилися до забезпечення життєво необхідних ресурсів та надання медичних послуг у прифронтових регіонах.

Постановка проблеми та її актуальність полягає в тому, що війна в Україні призвела до широкомасштабної гуманітарної кризи. За оцінками, у 2022 році гуманітарної допомоги потребували 17,7 мільйона осіб, серед яких 3,3 мільйона дітей та 4,2 мільйона людей похилого віку. На думку О. Хмелевської, ці дані яскраво ілюструють масштаби проблеми та підкреслюють нагальну необхідність скоординованої гуманітарної діяльності як на національному, так і на міжнародному рівні [1, с.97].

Війна змусила мільйони українців залишити свої домівки, часто поспіхом, із кількома валізами і невизначеністю в серці. За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на 2024 рік в Україні налічується понад 5 мільйонів внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а ще кілька мільйонів шукають прихистку за кордоном. О. Шевченко підкреслює важливість на тому, що переселенці стикаються не лише з матеріальними труднощами, а відсутністю житла, роботи чи доступу до медицини, але й із глибокими соціально-психологічними наслідками. Люди втрачають соціальні зв'язки, відчують ізоляцію, нерідко дискримінацію або байдужість у нових громадах. Особливо гострою залишається ситуація для жінок, літніх людей, людей з інвалідністю та дітей, які потребують спеціалізованої підтримки [2, с.328-330].

Дослідження Олени Шевченко, демонструє, що гуманітарна криза в Україні має не лише класичні ознаки подібних криз, але проявляє риси глобальної гуманітарної. Військові дії стали головним чинником виникнення цієї кризи, її наслідки продовжують загострюватися через тривалість конфлікту. Крім того, гуманітарна криза в Україні має поширений міжнародний ефект, загострюючи гуманітарну ситуацію в інших країнах. Тривалість військових дій призводить до накопичення проблем у вирішенні потреб ВПО та обмежує можливості надання допомоги тим, хто опинився у найскладнішому становищі. [2, с.332]

Російсько-українська війна не лише військовий конфлікт, а й серйозний тест для систем гуманітарної підтримки, де кожен вибір щодо надання допомоги визначає життя мільйонів і демонструє здатність суспільства до солідарності, емпатії та швидкого реагування.

Війна стала каталізатором глибоких змін у системі соціальної допомоги в Україні. З точки зору К. Ігнатенко та Ш. Садзаглішвілісаєме, в умовах кризи цифрові технології перетворилися на один із головних інструментів забезпечення безперервності соціальних послуг. Онлайн-платформи, мобільні застосунки, електронні кабінети громадян стали не лише засобами комунікації, а реальним шляхом доступу до допомоги фінансової, психологічної,

освітньої. Через систему «Дія» мільйони українців змогли оформити статус ВПО, отримати грошові виплати чи відновити документи, а соціальні служби координувати допомогу навіть у прифронтових регіонах [3, с.279-280].

Війна змінила не лише масштаби гуманітарної катастрофи, а й самі підходи до допомоги. Якщо на початку головним завданням було оперативно забезпечити базові потреби їжу, прихисток, безпеку, то згодом на перший план вийшли гнучкість, координація і прозорість.

Нові виклики, що постали перед Україною, стимулювали появу інноваційних моделей гуманітарної діяльності. Сьогодні гуманітарна дія дедалі частіше поєднує цифрові рішення з принципами соціальної відповідальності та громадської участі.

Правовий аспект російсько-української війни нерозривно пов'язаний із проблемою дотримання норм міжнародного гуманітарного права. Російська агресія проти України створила прецедент масштабного порушення базових принципів Женевських конвенцій, зокрема щодо захисту цивільного населення, поводження з військовополоненими та охорони культурних об'єктів. Війна в Україні стала випробуванням для всієї системи міжнародного права, адже масштаби руйнувань і кількість злочинів проти людяності потребують не лише політичної, а юридичної відповіді світової спільноти.

Гуманітарне право у сучасному вимірі не може обмежуватися лише документальними нормами, потребує реального механізму захисту прав людини навіть у стані війни. Український досвід показує, що правова реакція повинна включати фіксацію воєнних злочинів, міжнародне розслідування, притягнення до відповідальності, а також підтримку жертв через правову допомогу та компенсаційні програми.

Правовий гуманітарний вимір війни - це не лише питання покарання агресора, а й відновлення справедливості для кожної постраждалої людини, захист її прав і гідності.

Російська агресія в Україні не обмежується військовими об'єктами вона націлена на цивільне населення. Бомбардування та ракетні удари руйнують житлові квартали, дитячі садочки, школи та лікарні, перетворюючи повсякденне життя на боротьбу за виживання. Кожна зруйнована будівля, кожен постраждалий цивільний це не просто статистика, це людські долі, які вимагають швидкої і системної міжнародної реакції.

За даними UNICEF, протягом цього періоду разом із державними та партнерськими структурами гуманітарну допомогу отримали близько 9,8 мільйона людей, серед яких 2,5 мільйона дітей. Ці цифри викликають змішане відчуття, за кожним числом стоїть реальна доля, родина та життя дитини, яких безпосередньо торкнулася війна [5].

Особливо вражають конкретні масштаби допомоги, 760 000 дітей отримали психологічну та психосоціальну підтримку, і 480 000 дітей, які змогли продовжити навчання формальне або неформальне, забезпечуючи безперервний розвиток та відчуття стабільності навіть у надзвичайних умовах [5].

Страшно усвідомлювати, що ці цифри продовжують зростати. Якщо допомогу вже отримали 9,8 мільйона людей, то постає важливе і болюче питання, а скільки ще залишилося тих, хто досі не отримав необхідної підтримки? Наскільки система гуманітарної допомоги здатна охопити всіх, хто перебуває у потребі? Складні питання для українців.

Отже, підсумовуючи, бачимо, що цифри та осмислений аналіз взаємодоповнюють один одного і показують, що війна в Україні не обмежується військовими діями, а має глибоко гуманітарний характер, торкаючись мільйонів людей і їхніх життів. Масштаб кризи вимагає, щоб допомога, відновлення та підтримка були комплексними, охоплюючи одночасно соціальні аспекти, культурно-психологічну стійкість та правові виміри. Лише такий цілісний підхід дозволяє не лише реагувати на наслідки війни, а й підтримувати людську гідність, зміцнювати громадянську солідарність та відновлювати спільне життя суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хмелевська О. Humanitarian action in the conditions of war in Ukraine. *Demography and Social Economy*. 2023. № 1 (51). С. 96–117.
2. Шевченко О. Виклики гуманітарної кризи під час війни в Україні для внутрішньо переміщених осіб та інших вразливих груп. *Social Work and Education*. 2023. Т. 10, № 3. С. 325–335.
3. Ігнатенко К., Садзаглішвілі С. The digitalization of social services in response to the war in Ukraine. *Social Work and Education*. 2023. Т. 10, № 3. С. 276–289.
4. Balcerzak M., Cała M., Wąsinekiewicz M. (ред.). *Legal Perspectives on the Russia-Ukraine War: International and Polish Approaches*. London: Routledge, 2024. 258 с.
5. UNICEF — «Ukraine Humanitarian Situation Report No. 47 – January–December 2024». URL: [https://www.unicef.org/ukraine/en/documents/ukraine-humanitarian-situation-report-47].
6. European Commission. Ukraine – European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. 2025 [оновлено 17 вересня 2025]. URL: [https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/where/europe/ukraine_en].
7. United Nations High Commissioner for Refugees. Ukraine emergency. URL: [https://admin.unrefugees.org/emergencies/ukraine/]
8. The Russia-Ukraine conflict: from full-scale war to conflict resolution and post-war recovery. 2023. № 1-2 (191-192). 137 с.

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

*Заремба Любомир
Науковий керівник – доц. Тютюнник Ірина*

АЛЛА ГОРСЬКА ТА ВІКТОР ЗАРЕЦЬКИЙ: МОЗАІКА ЖИТТЯ І БОРОТЬБИ

Кожен фрагмент смальти – це голос.

Кожен мазок пензля – це відбиток часу.

Вони будували картини з каменю, змушуючи його говорити мовою світла.

У 1960-х роках Алла Горська та Віктор Зарецький відійшли від станкового живопису й захопилися монументальним мистецтвом. Це був вибір не лише художній, а й ідейний. Картини могли зникнути в майстерні, а монументальне мистецтво ставало частиною міста, простору, народу. Перш ніж почати роботу, вони разом вирушали в експедиції українськими селами. Їх цікавили не лише кольори й форми народного мистецтва, а й сама його сутність – ідея єдності людини та природи, гармонія з традицією. Горська обожнювала контрасти, Зарецький – плавність ліній. Їхня спільна робота стала поєднанням енергії та точності. У своїх композиціях вони використовували принцип триптихів та вертикальних ритмів, що нагадували іконостаси. Кожен твір – це не просто візуальний образ, а глибоко продуманий наратив.

Одним із найвизначніших монументальних творів став вітраж «Шевченко. Мати», запроектований 1964 року для Київського університету. Центральний образ композиції – обличчя Тараса Шевченка, яке проростає крізь полум'я червоного скла. Його погляд важкий, суворий, майже пророчий. Це не романтичний образ Кобзаря, а Шевченко-мученик, Шевченко-пророк. Нижче – жінка-мати. Вона символізує не лише Україну, а й усіх матерів, які втратили синів у боротьбі. Її постать віддзеркалює біблійний мотив Богоматері, яка оплакує Христа. Вітраж був побудований на контрасті червоного і синього. Червоний – кров, боротьба, жертвність. Синій – глибина, спокій, вічність. Коли чиновники побачили вітраж, вони жахнулися. Шевченко виглядав надто бунтівним, жінка – надто трагічною. Постать Т. Шевченка, котрий за тими ґратами пригортав Матір-Україну, доповнював текст: «Возвеличу малих отих рабів німих, а на сторожі коло них поставлю слово» [2]. Його наказали знищити. Горська намагалася боротися, але марно. Вітраж розбили на друзки.

1964 року показали виставку Ганни-Собачки Шостак і знайомство з її роботами підштовхнуло Горську до нових експериментів. Вона розуміє, що «квітковість» є фундаментом українського мистецтва і тільки опираючись на нього можна створити нову візуальну мову. У ній є колорит і є можливість обійти фігуратив. Опанас Заливаха стверджував, що в центрі

композиції має бути як і у «бойчукізм», домінування фігури людини. Алла Горська ж вважала, що можна обійтись без неї і говорити про важливі речі, спираючись на квітково-орнаментальну композицію. Так, у мозаїці «Дерево життя» внизу розміщений абстрактний орнамент, в якому прочитується образ чорного поля.

У мозаїчному панно «Вітер» для ресторану «Вітряк» у Києві є ідея супротиву квітки вітру. Ці квіти є навіть агресивними, пручаючись вітру. Вона настільки деформує їх, що ми розуміємо, що вітер хоче ці квіти «розірвати», він не є спокійний. Тут домінує саме ідея супротиву. Підготовчі ескізи А. Горської, де вона шукала форму та колорит, наповнені гармоніями авангарду, перетворенням традиційного в фантазійне [6].

За роботою митців спостерігав місцевий художник-монументаліст Валентин Константінов. У другій половині 1960-х років він був головою худради виробничих майстерень і курував створенням усіх монументальних робіт у Маріуполі. У його спогадах, Алла виділялася між усіх, робота захоплювала її повністю. Кожен камінчик вона прискіпливо розглядала перед тим як визначити його місце. Результат був дивовижним: камінці одного кольору давали не тільки відблиски різних відтінків, а й змінювали їх залежно від кута освітлення. Це створювало ефект руху. «Гілки «Дерева життя» гойдалися», – пригадує Константінов. На його думку, художня цінність творів бригади Алли Горської була надзвичайно висока [9].

Мозаїчне панно «Боривітер» – це найемоційніша з їхніх робіт. Центральний образ – птах, що летить проти вітру. Його крила розірвані, але він не падає. Він бореться. Навколо – стрімкі лінії, що нагадують бурю. Людські постаті схилені, ніби під ударами вітру, але не падають. Ця робота створювалася в Маріуполі. Хоч робота називається «Боривітер», але це пава, вона була супутницею Гери, дружини Зевса, це ознака князівського, імператорського, божественного. Символічно, це було таке велике символічне коло образів, яке було близьке українській народній етнографічній історії. Знизу ми знову бачимо гори, ті самі донецькі терикони. На хвості в птахи стріли, ця птаха дуже небезпечна, вона ними може стріляти. Тут ми бачимо павичку, дуже давню, ще дохристиянську істоту, яка була ще у римлян як символ раю. Наприкінці 19 ст. пава була декорацією стилю ар-нуво. Отож, ця пава поверталась з дуже великого культурного простору в український контекст. І ось що ми бачимо на остаточній версії: стріли залишаються, пір'їнки залишаються, змінюється конфігурація навколо і терикони зникають, таке враження, ніби їх заборонили. Панно знаходилось в Маріуполі, зараз зруйноване [4].

Знакова мозаїка їх тандему «Прапор перемоги» створена 1968 року для у музею «Молода гвардія» у Краснодарі (нині Сорокине). Взагалі дивно як її дозволили ще на етапі затвердження ескізів. Через репресії, Горська була захищена в цьому колективі як «проста робоча», всі організаційні питання вирішував Зарецький. Він знав як це робити, навіть напитись самогонки з якимось партактивом, але витрясти погодження. Тому, ця ідея молоді яка

з одного боку йде, а з іншого гине, – доволі складна та трагічна. Панно варто розглядати не через призму пафосу, хоча, безумовно тут пафос є, але сама ідея трагедії молодих людей, в котрих є вхід в «безсмертя», а з іншого є падіння в «інфернальні ями». Вони отримували дуже цікаві зауваження, особливо, щодо жіночого образу. Хтось з пролетаріату побачив у її грудях гантелі. Це таке примітивне мислення людини яка накладає штампи на художній образ. І колектив був змушений на це відповісти. Це знаменита фотографія, де вони стоять біля своєї роботи. Вони стоять так, ніби вони самі символізують цю молодь, ніби це їх автопортрети. Це фото було створене не дарма, воно підкреслює гротеск цих пафосних образів, ніби промовляючи: «ми і є ця інфернальна молодь». І на це, радянська влада випускає листівку, в котрій нівелюють сам сенс, що художники заклали в роботу. Як вони затьмарили яскравий жовтий червоним, підкреслюючи велич «імперії», якщо придивитись в лівому куті ми побачимо плакат «родина мати зов'яє».

1970 року Алла Горська їде до Василькова. Через два дні її знаходять мертвою. Її поховали під пісню «Прощай, товаришу, прощай». Василь Стус написав надгробок. Віктор Зарецький після її загибелі став ще більш усамітненим. Його полотна заповнили жіночі образи – схожі на Аллу, але примарні, невловимі [5]. «Алли більше нема. Але її мозаїки досі стоять. Вона говорила, що камінь пам'ятає. Це правда» [7].

Висновки. Отже, Алла Горська та Віктор Зарецький створили унікальний напрям монументального мистецтва, що поєднав традиції українського орнаменту з модерністськими ідеями. Їхні роботи не просто прикрашали міста – вони ставали символами боротьби. Попри знищення деяких творів, їхня спадщина живе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. Терези долі Віктора Зарецького / Інститут проблем сучасного мистецтва АМУ. Київ: Інтертехнологія, 2006. 256 с.
2. Алла Горська. Квітка на вулкані / за ред. О. Зарецького; упоряд. Л. Огнєва. Донецьк: Норд Комп'ютер, 2011. 334 с.
3. Зенькова М. Київська школа монументального мистецтва 1960-1970 рр. Вісник Львівської національної академії мистецтв. 2017. Вип. 32. С. 177–188.
4. Лекція Діани Ключко «Алла Горська і Віктор Зарецький: мистецьке подружжя та творчий тандем» URL: https://www.youtube.com/watch?v=4rgo_RrweQg (дата звернення: 28.03.2025)
5. Лекція Діани Ключко «Віктор Зарецький та два його життя» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nnEuxtP0v7Q> (дата звернення: 28.03.2025)
6. Лекція Діани Ключко «Ескізність як метод Алли Горської» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iShrJ7Pq-qg&t=3541s> (дата звернення: 28.03.2025)
7. Мистецтво проти системи. «Код ідентичності» із Зарецькою, Грозовською, Бажаном. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=INCsiBaMh4A&t=2202s> (дата звернення: 28.03.2025)
8. Юр М. В. Монументальне мистецтво шістдесятників у дискурсі «влада-художник». Монументальне мистецтво шістдесятників: зб. тез доповідей всеукраїнської наук.-практ. конф. присв. 100-річчю від дня народження І.-В. Задорожного, Київ, 21 грудня, 2021 р. Київ, 2021. С. 50–51.
9. Станіславський І. Життя та смерть маріупольських шедеврів Алли Горської. *Естет Газета*. 2023. 2 листопада. URL: <https://www.esthetgazeta.com/post/zhuttya-ta-smert-mariupolskyh-shedevriv-ally-gorskoyi> (дата звернення: 28.03.2025)

**ФОРТЕПІАННИЙ ЦИКЛ «РІЗДВЯНА МИТЬ» ОЛЬГИ ДРАГОМИРЕЦЬКОЇ:
ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКІ АСПЕКТИ**

Сучасна українська фортепіанна творчість дедалі активніше звертається до фольклорних джерел як до живої тканини національної пам'яті. З-поміж жанрів, що зберігають духовно-етичні основи української культури, особливе місце належить колядці – співу, який поєднує сакральне й побутове, народне й церковне, традиційне й сучасне. Активне фортепіанне осмислення різдвяних жанрів простежується ще від кінця XIX – початку XX ст., коли композитори у творах на дану тематику фольклорну інтонаційність поєднували із рисами професійного концертного стилю. Вагомий внесок в цьому контексті зробили митці-уродженці Тернопілля, кожен з яких представив свого часу збірку фортепіанних обробок різдвяних пісень: Денис Січинський [5], Василь Безкоровайний [2], Василь Барвінський [1].

На цьому тлі фортепіанний цикл Ольги Драгомирецької «Різдвяна мить» (2023) [3] постає як сучасний прояв розвитку музичної традиції Тернопільщини, де народно-духовна тематика отримує камерно-виконавське втілення.

Актуальність теми зумовлена браком наукових розвідок, присвячених новітнім фортепіанним інтерпретаціям українських колядок, а також необхідністю окреслення місця Ольги Драгомирецької в сучасному музично-виконавському процесі.

Мета статті – визначити особливості виконавської інтерпретації колядок у фортепіанному циклі Ольги Драгомирецької.

Завдання: окреслити науково-теоретичну базу дослідження; розглянути специфіку підходів в опрацюванні автентичного джерела у циклі «Різдвяна мить» на прикладі конкретних п'єс; з'ясувати їхні стильові, гармонічно-фактурні та структурні особливості; визначити ключові аспекти виконавського трактування творів.

Зважаючи на широку репрезентацію трансформації народнопісенної спадщини в українській академічній музиці, зокрема і в жанрі фортепіанної обробки, ряд питань інтерпретації колядкового жанру у фортепіанній творчості українських композиторів вже отримав висвітлення у працях вітчизняних музикознавців. Так, Людомир Філоненко досліджує тенденції осмислення різдвяних мотивів у фортепіанній музиці, наголошуючи на важливості більш широкого впровадження цих творів в сучасну виконавську практику [7]. Оксана Гиса досліджує вплив чеських музикантів на розвиток музичної культури Західного Поділля [8]. Ольга Зосім та Олена Спольська фокусуються на фортепіанних обробках колядок Д. Січинського, В. Безкоровайного та В. Барвінського, досліджуючи їхній зв'язок із паралітургічними практиками [4]. Також у своїй дисертації, присвяченій становленню і розвитку фортепіанного мистецтва Тернопільщини, Олена Спольська детально аналізує різдвяні цикли саме цих композиторів крізь призму розвитку регіональної культури [6].

Висвітлення особливостей виконавської інтерпретації циклу О. Драгомирецької «Різдвяна мить» органічно вплітається в дану проблематику, дозволяючи дослідити тяглість місцевої традиції та ознаки її переосмислення на сучасному етапі.

Цикл «Різдвяна мить» був виданий у 2023 році. Твір налічує дев'ять п'єс: «Господь Бог Предвічний», «Спи, Ісусе, спи», «Бог ся рождає», «Не плач Рахиле», «Свята ніч», «Небо і земля», «Прилетіли янголята», «Чудесна зірка», «Хто там по дорозі», що дозволяє говорити про доволі розмаїтий спектр джерел для обробок – від традиційних церковних різдвяних піснеспівів та питомих народних українських колядок до включення по-суті авторської іноземної різдвяної пісні («Свята ніч»).

Значною подією став ряд концертних заходів в рамках презентації твору (грудень 2023 – лютий 2024 рр.) в провідних мистецьких закладах регіону: Тернопільському МФК ім. С. Крушельницької, Зборівській ДМШ, Підволочиській МШ ім. Л. Курбаса, Кам'янець-Подільській ДМШ ім. Ф. Ганіцького, Рівненському МФК, Львівському МФК ім. С. Людкевича, Дрогобицькому МФК ім. В. Барвінського. Це свідчить про високу виконавську зацікавленість і актуальність циклу в сучасному культурному просторі. Ілюструвала обробки в даному турне Марія Бондаренко – доцентка кафедри спеціального фортепіано Харківського національного університету мистецтв ім. І. Котляревського та викладачка Тернопільського мистецького фахового коледжу ім. С. Крушельницької. Свої виконавські спостереження в ході роботи над циклом піаністка висвітлила у розділі «Виконавцям...» в друкованому виданні, зокрема висловлюючи думку, що фортепіанні колядки О. Драгомирецької «...являють собою... сталий цикл із драматургічними і виконавськими задачами, який можуть опановувати як професійно орієнтовані учні старших шкіл естетичного виховання, так і студенти закладів фахової передвищої та вищої освіти» [3, с. 5].

За визначенням, яке дає сама О. Драгомирецька у передмові до видання збірки її різдвяні мініатюри – «Це типово інструментальні твори, які за основу мають вже відому мелодію. У процесі розвитку кожна з них набирає видозмін з ритмічної та інтонаційної сторони, що робить їх більш схожими на невеликі фантазії на різдвяну тематику» [3, с. 3]. Ми розглянемо три п'єси із циклу, які демонструють різні аспекти даної фантазійності композицій.

«Спи Ісусе, спи» (№2) [3, с. 8], попри збереження притаманного мелодії першоджерела чіткого поділу на квадратні побудови по 8 тактів, являє собою досить вільну побудову. 8-тактовий вступ п'єси містить секвентне проведення мотиву, що занурює у настрій ліричної загадковості. Далі у початковій тональності a-moll розгортається проста двочастинна форма – заспів і приспів першоджерела, із ясною гомофоно-гармонічною фактурою. Однак на цьому розвиток матеріалу не зупиняється і тема приспіву проходить через ряд модуляцій – перше її речення звучить спочатку в d-moll, а потім, вже разом із другим, – в g-moll. Закінчується п'єса 6-тактовою кодою, яка приводить мелодію до пікардійської терції і надає завершенню урочисто-піднесеного настрою.

«Не плач, Рахиле» (№4) [3, с. 16] також містить вступ, який будується на низхідному секвентному розвитку мотиву лише частково інтонаційно пов'язаного із першоджерелом. Будучи досить розгорнутим (16 тактів), він занурює слухача у споглядально-похмурий настрій. Оригінальна колядкова мелодія, хоч і впізнається, містить як інтонаційні так і ритмічні зміни. До верхнього голосу, в якому міститься її проведення, контрапунктом додається ще два пласти – контрастна тема у середньому голосі, та статичний органний пункт у нижньому. Також увагу привертає 8-тактова побудова, яка слідує за першим проведенням мелодії заспіву. Вона нагадує імітацію дзвонового звучання, яке створює враження трагічної невідворотності. Після цього мелодія заспіву звучить ще раз із фактурними (октавні дублювання у верхньому та нижньому голосах, включення звучання високого регістру), структурними (подвійне проведення другого речення) та інтонаційними змінами (варіювання мелодії верхнього голосу). Таким чином композиторка підводить слухача до драматичної кульмінації: невблаганна статика нижнього голосу, оригінальна мелодія приспіву в акордовому викладі в середньому пласті та тема, яка у заспіві звучала в середньому голосі, із болюче-кричущим проведенням у верхньому регістрі. Все це згодом відлуннями розчиняється у 13-тактовій коді.

«Хто там по дорозі» (№9) [3, с. 32] розпочинається одразу викладом заспіву першоджерела. Характер легкий, грайливий завдяки включенню синкопованих ритмів у мелодію. Фактура гомофоно-гармонічна. Свіжість у сприйнятті вносять цікаві гармонії, як-от мажорні звучання замість гармоній мінорного і зменшеного тризвука завдяки пониженню III і VII ступеня в основній мажорній тональності, а також кластерні звучання у верхньому регістрі в коді. Заспів та приспів оригінальної колядки звучать двічі – друге проведення із варіаційними змінами. Кода займає 14 тактів, включаючи звучання мелодії початкової побудови, що вносить певну обрамленість у сприйняття форми.

Беручи до уваги розглянуті зразки, можна стверджувати, що О. Драгомирецька у своїх різдвяних мініатюрах застосовує незмінний підхід в опрацюванні першоджерела, який скріплює увесь цикл, водночас демонструючи різні грані цього підходу. Композиторка розвиває колядкову інтонаційність у напрямку емоційної драматизації та збагаченої гармонічної мови. Мелодичний матеріал часто зазнає варіаційних перетворень, що створює відчуття імпровізаційності. Гармонія відзначається розширенням тонального простору, використанням нетерцієвих співзвуч, змінних ладових площин. Фактура багатопланова. В даному контексті М. Бондаренко акцентує на наступних виконавських завданнях: «педалізація, звуковедення, фразування відповідно до оригінального тексту при різноманітній і доволі насиченій, поліфонічній фактурі» [3, с. 5]. На рівні інтерпретації це вимагає тонкого відчуття настрою твору і цілісності осмислення концепції («Спи Ісусе, спи» – колискова-молитва, «Не плач, Рахиле» – балада-реквієм, «Хто там по дорозі» – лірична хвалебна пісня).

Отже, фортепіанний цикл Ольги Драгомирецької «Різдвяна мить» є яскравим свідченням тяглості та оновлення традиції осмислення колядкової спадщини у професійній українській

музиці. Композиторка продовжує лінію інтеграції народного інтонаційного матеріалу в академічний контекст, надаючи йому сучасного фортепіанного звучання. Її підхід характеризується поєднанням варіаційного розвитку, імпровізаційності, гармонічного розмаїття й багатопланової фактури, що розкриває кожну мініатюру як самодостатню образну замальовку. Водночас інтерпретаційний вимір циклу вимагає від виконавця тонкого відчуття стилю, динамічної гнучкості й духовної зосередженості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський В. Колядки і щедрівки на фортеп'яні з підложеним текстом. Львів: Видання Музичного товариства ім. М. Лисенка, [б. р.]. 24 с.
2. Безкоровайний В. При ялинці: збірка коляд на фортеп'яні. Тернопіль; Львів: [б. в.], [б. р.]. 8 с.
3. Драгомирецька О. «Різдвяна мить». Фортепіанні п'єси на мелодичній основі українських коляд: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТМФК, 2023. 56 с.
4. Зосім О., Спольська О. Особливості рецепції українських церковних різдвяних пісень у фортепіанних обробках Дениса Січинського, Василя Безкоровайного та Василя Барвінського. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 60, том 2, 2023. С. 66–77.
5. Січинський Д. Христос родився. Коляди на Різдво Христове. Вінніпег (Манітоба), Б. р. 33 с.
6. Спольська О. Становлення і розвиток фортепіанного мистецтва Тернопільщини у вимірах регіональної культури: дис. ... д-ра філософії: 025 «Музичне мистецтво». Київ, 2023. 213 с.
7. Філоненко Л. Проблеми інтерпретації колядок і щедрівок для фортепіано українських композиторів. Теорія та практика мистецької освіти у цивілізаційних викликах сьогодення: матеріали VII Міжнародної 204 науково-практичної конференції. Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2023. С. 181–186.
8. Hysa O. Czescy muzycy w kulturze muzycznej Podola początku XX wieku. Joseph von Eichendorff (1788–1857) i czesko-polska kulturowa i artystyczna pogranicza. Monografia zbiorowa. Opava, 2018. S. 194–201.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Черній Олександра
Науковий керівник – доц. Решетуха Тетяна

СПРИЙНЯТТЯ ТРЕВЕЛ-КОНТЕНТУ УКРАЇНСЬКОЮ АУДИТОРІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ФОРМАТИ, ТЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ

Тревел-контент посідає помітне місце у структурі сучасних медіа. Від перших рукописних описів подорожей і мандрівних щоденників до телевізійних програм та цифрових проєктів – люди завжди прагнули пізнавати світ, інші культури, традиції та способи життя. Зі становленням телебачення, а згодом і появою інтернету, подорожжя журналістика вийшла на якісно новий рівень, охопивши найрізноманітніші платформи, зокрема YouTube, Instagram та інші соціальні медіа.

Серед науковців, що досліджували тревел-журналістику в межах теми нашого дослідження, відзначимо Н. Аніпко, Н. Андрусак, Л. Корчевську [1, 2], які вивчали попит аудиторії на контент про українські туристичні маршрути, а також Ю. Костинець, О. Шевченка і В. Костинець, які з'ясували вплив російсько-української війни на сферу туризму [3] та Г. Сенкевича, об'єктом зацікавлення якого стала трансформація тревел-контенту воєнного періоду [4].

До початку повномасштабної війни тревел-журналістика виконувала розважальну, інформаційну та пізнавальну функції, стимулюючи розвиток міжнародного і внутрішнього туризму. Проте воєнний контекст спричинив істотні зміни в запитах аудиторії, змістовому наповненні та формах подачі такого контенту [4, 5].

Мета статті – з'ясувати особливості сприйняття тревел-контенту українською аудиторією в умовах воєнного стану, визначити, які формати й теми залишаються популярними, а які втратили актуальність.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання: проаналізувати рівень зацікавленості глядачів подорожнім контентом; з'ясувати, які теми і формати користуються найбільшим попитом; визначити чинники, що впливають на вибір аудиторією тревел-матеріалів; простежити зміни у сприйнятті тревел-контенту після початку війни.

Основним методом став соціологічний – анкетне опитування, що дозволило виявити погляди аудиторії на сучасний тревел-контент. Крім того, застосовано метод контент-аналізу популярних YouTube-каналів і телевізійних проєктів для зіставлення з отриманими результатами. Для досягнення мети проведено опитування, у якому взяли участь 85 респондентів різних вікових категорій та регіонів України. Серед опитаних – 89,4% жінок і 10,6% чоловіків; найчисленнішу групу становили респонденти віком 18–24 роки (35,3%). Переважна більшість учасників представляє Західні області (91,8%), решта – Центральні та Східні регіони.

Попри складні обставини війни, інтерес до тревел-контенту залишається високим – 87,1% опитаних висловили зацікавленість у споживанні подорожніх матеріалів (рис. 1).

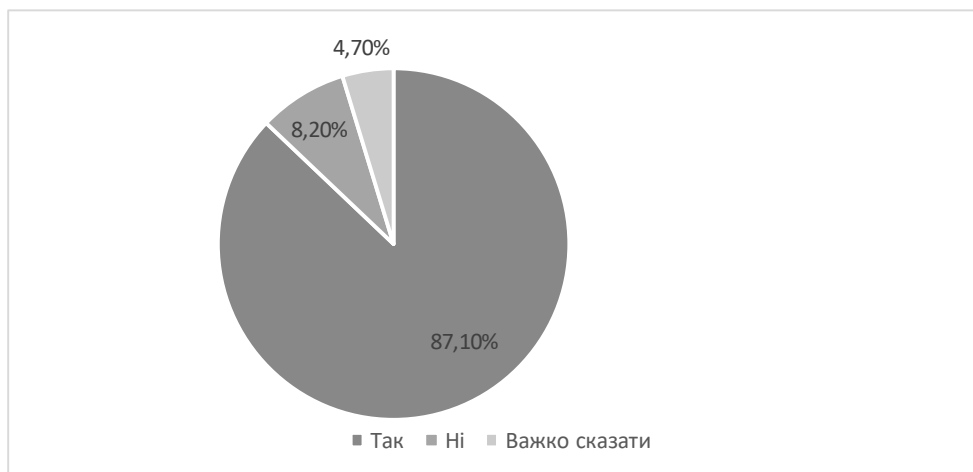


Рис. 1. Зацікавленість тревел-контентом серед респондентів

Це свідчить про сталу привабливість жанру, який залишається джерелом натхнення, емоційного відновлення та пізнання світу навіть у період кризи. Цікаво, що для частини респондентів тревел-контент виконує ще й компенсаторну функцію – можливість «подорожувати подумки» у час, коли фізичні переміщення обмежені або неможливі.

Аналіз тематики показав, що найбільшу популярність мають матеріали, присвячені міжнародному туризму (рис. 2). Глядачів приваблює знайомство з культурою інших народів, національною кухнею, архітектурними пам'ятками та природними ландшафтами. Проте з початком повномасштабної війни інтерес до внутрішнього туризму істотно зріс: 68,2% респондентів відзначили, що тепер частіше переглядають відео про подорожі Україною. Це зумовлено як обмеженнями у виїзді за кордон, так і зростанням патріотичних настроїв, бажанням краще пізнати власну країну.



Рис. 2. Теми, які цікавлять респондентів

До найбільш привабливих для глядачів українських тем належать сюжети про природні об'єкти, культуру та традиції, гастротуризм, історичні місця, а також безпечні маршрути (рис. 3). Близько 19% опитаних цікавляться також подорожами до прифронтових територій – переважно як прояв документальної цікавості та бажання бачити, як люди там живуть і відновлюють своє середовище.

Таким чином, можна констатувати, що контент із національним акцентом не лише зміцнив свої позиції, а й став важливою частиною суспільного наративу: через подорожі Україною глядачі пізнають країну, її сучасну історію, людей, які продовжують творити культурний простір навіть під час війни.

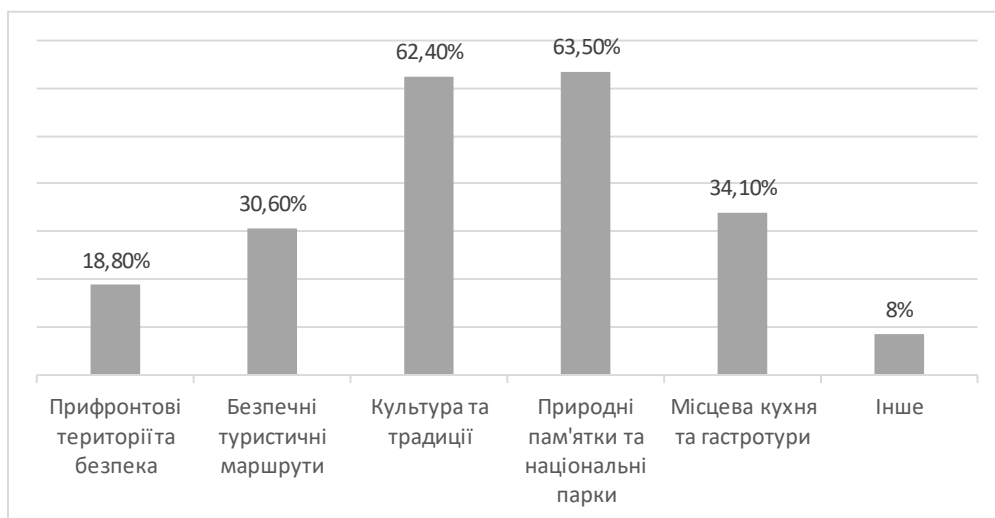


Рис. 3. Теми українських подорожей, які цікавлять респондентів

В умовах воєнного стану відбулася помітна зміна в способах споживання тревел-контенту. Якщо раніше провідну роль відігравало телебачення, то нині головним джерелом стала платформа YouTube, яку зазначили понад 70% респондентів. Цей вибір зумовлений доступністю, зручністю, мобільністю та можливістю самостійно обирати час перегляду.

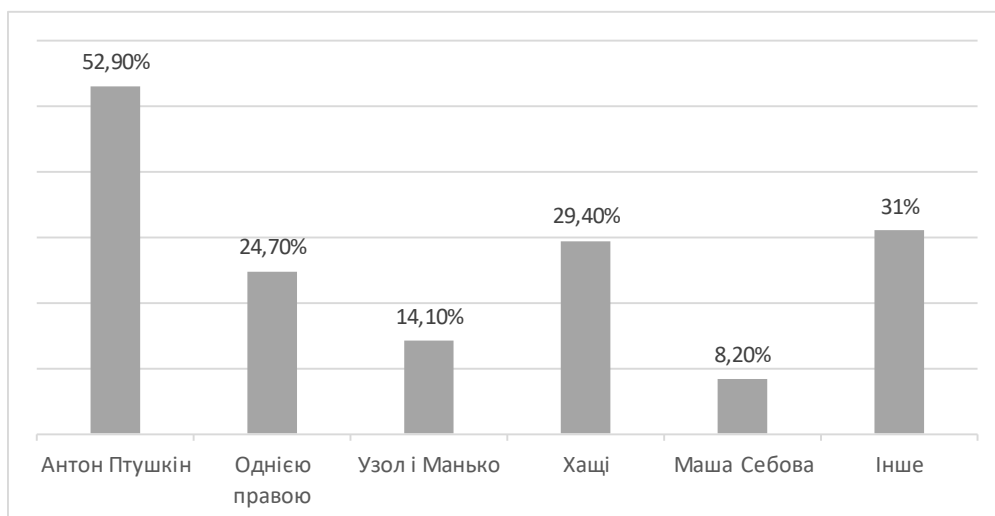


Рис. 4. YouTube канали, які обирають респонденти

Серед найпопулярніших YouTube-каналів респонденти назвали Антона Птушкіна, «Хачі», «Однією правою», «Узол», а також Манька і Машу Себову. Глядачі відзначають їх за якісну зйомку, цікаву подачу, особистісний стиль ведучих і щирість у спілкуванні з аудиторією (рис. 4).

Водночас телевізійні формати, хоч і поступаються за охопленням, залишаються впізнаваними: найбільшу популярність зберігають «Світ навиворіт» Дмитра Комарова, «Орел і Решка» та «Ле маршрутка» (рис. 5).

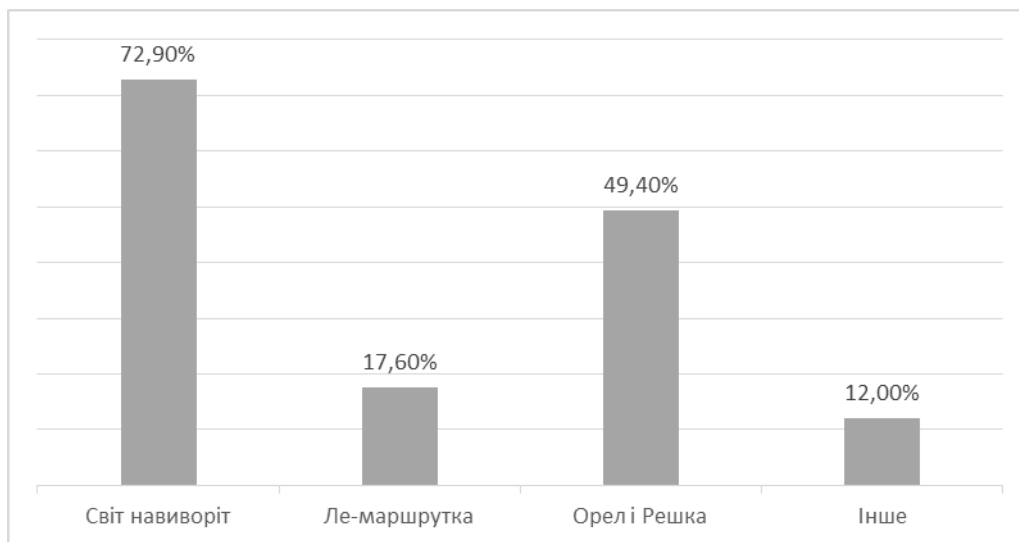


Рис. 5. Телевізійні передачі, які дивляться респонденти

Помітним трендом є зростання ролі подкастів і коротких відео – форматів, що дозволяють поєднувати споживання контенту з іншими видами діяльності. Це відповідає загальносвітовим тенденціям розвитку «аудіовізуального мультитаскінгу» серед молодшої аудиторії.

При аналізі критеріїв вибору тревел-контенту респонденти насамперед відзначили інформаційну цінність (81,2%), якість зйомки (49,4%) та оригінальність локацій (48,2%) (рис. 6). Дещо меншу, але також вагому роль відіграють особистість ведучого, його стиль і спосіб комунікації з глядачем. Це свідчить про важливість авторської присутності – довіра аудиторії часто вибудовується на відчутті щирості та природності подачі.

Цікаво, що понад третина опитаних зазначила: під час війни вони стали уважніше ставитися до етичної складової контенту – як автор говорить про інші країни, як представляє Україну, чи уникає контраверсійних тем. Така тенденція демонструє підвищення рівня медіаграмотності та патріотичної чутливості аудиторії.

Щодо частоти споживання тревел-контенту, то більшість респондентів (приблизно 62%) переглядають тревел-контент один раз на тиждень або рідше, ще 24% – кілька разів на місяць. Це свідчить, що подорожній контент не належить до щоденного інформаційного споживання, проте залишається важливою складовою дозвілля та саморозвитку.

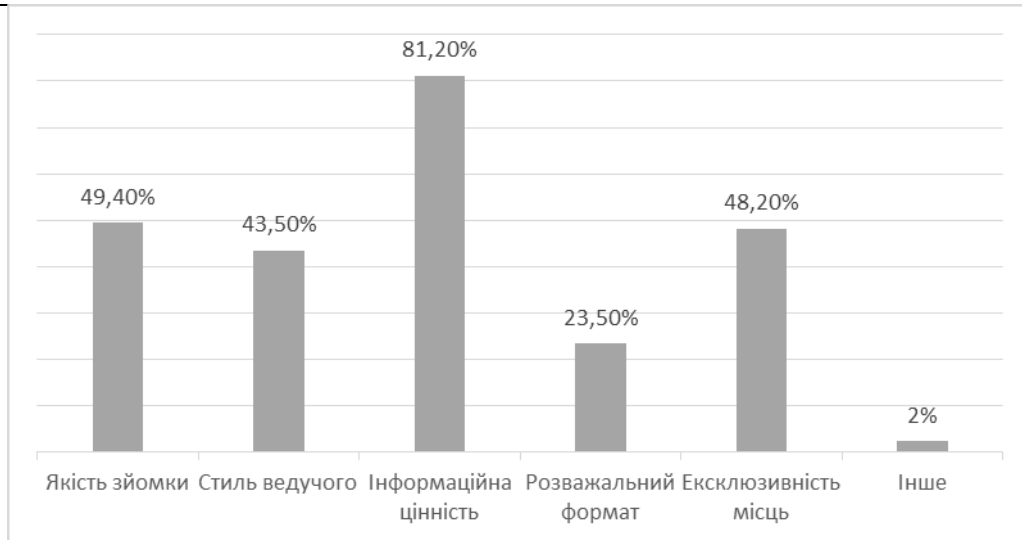


Рис. 6. Фактори, які впливають на вибір тревел-контенту

Щодо способів пошуку нових матеріалів, переважає пошук у YouTube або через Google (рис. 7). Соціальні мережі (Instagram, TikTok, Facebook) виконують роль додаткових майданчиків, через які глядачі дізнаються про нові проєкти або переходять на повні версії відео. Така модель демонструє переорієнтацію глядацької поведінки на цифрове середовище, де головну роль відіграють алгоритми рекомендацій і персоналізовані стрічки.

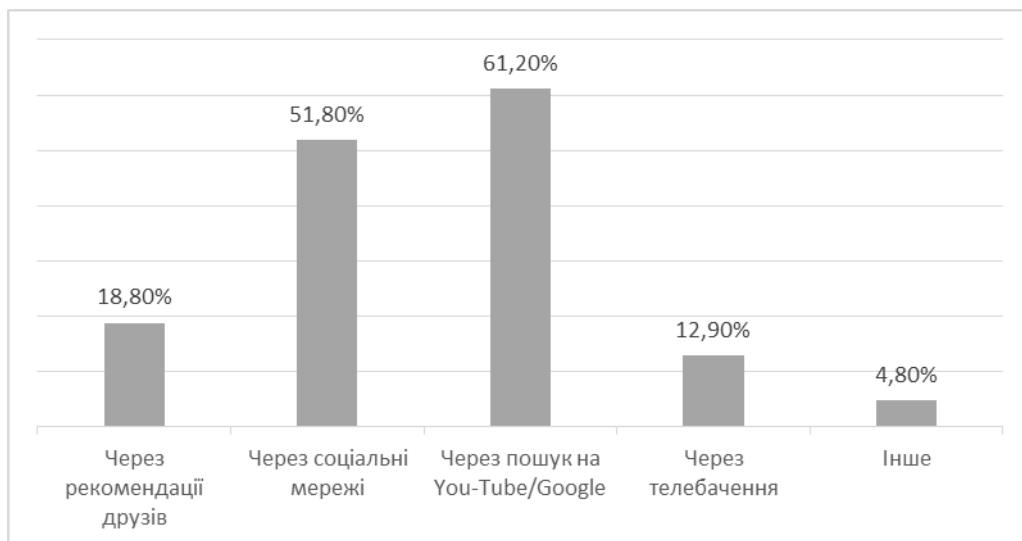


Рис. 7. Способи пошуку тревел-контенту

Проведене дослідження засвідчило, що інтерес українців до тревел-контенту зберігається навіть у період воєнного стану, проте його сприйняття зазнало суттєвих змін. Для більшості глядачів подорожжя журналістика сьогодні є не лише розважальним, а й емоційно-підтримувальним і пізнавальним ресурсом, який дозволяє розширювати світогляд і водночас усвідомлювати власну культурну ідентичність. В умовах війни тревел-контент набуває додаткових смислів – стає інструментом популяризації українських локацій, традицій, національних символів та історичної спадщини.

Важливою тенденцією є зростання популярності внутрішнього туризму. Глядачі дедалі частіше звертаються до матеріалів, присвячених подорожам Україною, що зумовлено не лише обмеженнями пересування за кордон, а й прагненням краще пізнати власну країну, її природу, людей і культуру. Цей інтерес підсилюється розвитком YouTube-проектів, де автори демонструють унікальні маршрути, локальні історії та культурні особливості регіонів.

Сучасна аудиторія стає вибагливішою до формату й змісту подорожнього контенту. Глядачі очікують високої якості зйомки, достовірності інформації, авторської щирості та поваги до українських цінностей. Зростає значення етичних стандартів, особливо у способі представлення інших культур і у ставленні до тем, пов'язаних із війною. Такий підхід свідчить про формування нової медіакультури, у якій цінується не лише видовищність, а й глибина змісту, автентичність і відповідальність автора.

Отже, тревел-контент у воєнний час виконує ширшу соціальну функцію, ніж раніше. Він стає простором для осмислення національної стійкості, нагадуванням про красу й багатство України, стимулом до пізнання свого краю та натхненням для відбудови. Попри всі виклики, жанр подорожньої журналістики демонструє гнучкість і здатність адаптуватися до реалій, зберігаючи головне – людське прагнення відкривати світ і цінувати дім, з якого починається будь-яка подорож.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніпко Н., Андрусак Н. Зацікавленість іноземних туристів Україною: особливості післявоєнного туризму. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Управління розвитком сфери гостинності: регіональний аспект» (м. Чернівці, 5 травня 2022 р.). Чернівці : Тех-но друк, 2022. С. 323–326. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/anipko2.htm
2. Корчевська Л. Стан, особливості та перспективи туризму у воєнний та поствоєнний періоди. Управління розвитком сфери гостинності: регіональний аспект: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, м. Чернівці, 5 травня 2022 р. Чернівці: Технодрук, 2022. С. 337–341. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/korchevska.htm
3. Костинець Ю., Костинець В., Шевченко О. Розвиток туризму України в умовах війни. Актуальні проблеми економіки. 3 (261), 2023. URL: https://eco-science.net/wp-content/uploads/2023/03/3.23._topic_-Iuliia-V.-Kostynets-Valeriia-V.-Kostynets-Oleh-O.-Shevchenko-51-57.pdf
4. Сенкевич Г. А. Трансформація тревел-контенту воєнного періоду. Обрії друкарства. 2025. №1 (17), С. 132–145. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2025.1\(17\).319531](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2025.1(17).319531)
5. Черній О. Телепрограма «Світ навиворіт» як приклад адаптації тревел-журналістики до умов війни. Сучасний масмедійний простір: реалії та перспективи розвитку : збірник тез за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених (м. Тернопіль, 9 квітня 2025 року). – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 73–76.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА В СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Творча спадщина Григорія Квітки-Основ'яненка – одного з фундаторів нової української прози – упродовж століть залишається об'єктом пильного наукового інтересу. Сучасний етап дослідження його творчості позначений оновленням методологічних підходів і прагненням до глибшого осмислення художнього світу письменника в контексті національної та європейської культур. Особливе місце в сучасних студіях посідає вивчення його творів крізь призму християнсько-моральних ідей, що відображають духовні цінності українського народу.

Мета статті – окреслити основні напрями сучасного літературознавчого осмислення творчості Григорія Квітки-Основ'яненка, зокрема виявлення її етичних, релігійно-філософських та культурних домінант у світлі міждисциплінарних підходів.

Одним із найпоширеніших підходів у дослідженні спадщини Г. Квітки-Основ'яненка є типологічно-компаративний аналіз, за допомогою якого відбувається зіставлення творчості українського митця із європейськими літературними моделями доби сентименталізму, зокрема з творами Лоренса Стерна. Таке зіставлення дозволяє виявити паралелі в художньому втіленні гуманістичних ідеалів, емоційності, культу внутрішнього світу простої людини, прагнення до зображення морального вдосконалення як сенсу людського існування. При цьому український письменник не є простим наслідувачем західноєвропейських зразків: його творчість позначена глибоким зв'язком із національним культурним ґрунтом, що засвідчує органічну адаптацію європейської традиції до українського духовного простору. Дослідженням цього підходу займаються такі дослідники, як І. Лімборський та Д. Чик.

Не менш поширеним є психолого-етнографічний підхід, який акцентує увагу на відображенні народної ментальності, звичаїв, моральних засад у прозі письменника. Значна увага приділяється побутовим реаліям, фольклорним елементам, національним уявленням про добро і зло, гріх і покуту, чесноти й провину. Такий підхід дозволяє поглибити розуміння образів Квіткиної прози як етнопсихологічно вмотивованих, таких, що втілюють моральні архетипи української культури. Зокрема, жіночі персонажі на кшталт Марусі чи Оксани постають не лише носіями індивідуальних рис, а й втіленням колективних моральних уявлень про жіночу гідність, чистоту, жертвовність. В. Шевчук підкреслював глибину морально-етичних архетипів у прозі Квітки, трактуючи її як вияв національної душевності.

У контексті соціально-критичного аналізу акцент робиться на тому, що за зовнішньою сентиментальною оболонкою творів Г. Квітки-Основ'яненка часто приховується глибока критика суспільних вад тогочасної доби – несправедливості феодально-кріпосницьких відносин, чиновницької сваволі, морального падіння представників панівного класу. Особливо виразно це виявляється у сатиричних оповіданнях, де автор засобами гіперболи, іронії,

гротеску висміює духовну порожнечу та нищість владців. О. Білецький розглядав Квітку як митця, який поєднав гуманістичні ідеали з елементами соціальної сатири, викриваючи суспільні вади свого часу. Отже, сентименталізм письменника поєднується із рисами просвітницької критики суспільного ладу.

Ще один важливий аспект аналізу – мовно-стилістичний. У цьому контексті науковці підкреслюють роль Квітки-Основ'яненка у становленні української літературної мови. Його художній стиль формувався на основі живого народного мовлення, багатого на фразеологізми, діалектизми, інтонаційні структури, що створювало ефект автентичності та органічності. М. Жовтобрюх досліджував лексику, синтаксис і фразеологію Квітчиної прози, підкреслюючи її вплив на становлення літературної норми XIX століття. Таким чином, Квітка став першим прозаїком, що переконливо довів потенціал української мови як повноцінного засобу літературної комунікації.

Окремий напрям сучасного літературознавства розглядає творчість Григорія Квітки-Основ'яненка у парадигмі доби Просвітництва, аналізуючи її в історико-літературному, культурному та філософському контекстах. У цьому підході особлива увага зосереджена на гуманістичних ідеях письменника, їхніх витоках та формах художньої реалізації. Такі дослідники як – І. Лімборський та М. Ткачук, звертаються до концептуальних основ Просвітництва як європейського інтелектуального руху XVIII–початку XIX століття, адаптованого в українській літературі через призму релігійності, народної моралі та фольклору.

Важливо зазначити, що в межах цих підходів підкреслюється вплив фольклору та християнства на формування образної системи Квітки, а також актуалізується ідея духовного лідерства письменника в епоху зростання національної самосвідомості. Саме тому науковці вбачають у його прозі не художнє відтворення дійсності, а цілеспрямовану педагогіку добра, де персонажі проходять моральні випробування, які мають навчити читача співчуття, стриманості, милосердя.

Таким чином, рецепція творчості Григорія Квітки-Основ'яненка в межах історико-естетичної парадигми доби Просвітництва дає підстави вважати його прозу не тільки емоційно-етичним феноменом, а глибоко ідейною системою, що спирається на християнські моральні імперативи, переосмислені крізь призму національного досвіду та фольклорної традиції.

Непересічне значення для розуміння творчості Г. Квітки-Основ'яненка має релігійно-етичний підхід, який виявляється ключовим для осмислення моральної основи його художніх текстів. Дослідниця Т. Лаврієнко зосереджується на вивченні впливу християнських цінностей – таких як любов, милосердя, смирення, прощення – на формування характерів персонажів, їхніх моральних дилем, а також на ідейний зміст творів. Саме цей підхід дозволяє розкрити християнські морально-етичні домінанти. «Приміром, у повісті «Маруся» науковці вбачають яскраве втілення ідеалів християнської моралі через образи головних героїв. Аналізується функціонування у творах Квітки-Основ'яненка морально-етичних концептів «гріх – кара –

каяття», що підкреслює глибинне релігійне підґрунтя його етичної проблематики. Такий аналіз знаменує собою відхід від виключно «народницької» інтерпретації, яка домінувала раніше, і дає змогу виявити нерозривний зв'язок творчості письменника з українською духовною традицією» [3, с. 15].

Антропологічний підхід зосереджується на вивченні людини як культурного феномена, її буття у художньому світі Квітки-Основ'яненка. Це передбачає дослідження повсякденного життя, етнографічних особливостей, народних звичаїв, вірувань, а також системи моральних норм, що регулювали життя українського суспільства XIX століття. Такий підхід сприяє глибокому розумінню авторського конструювання образів типових представників українського народу, їхнього світогляду та ціннісних орієнтирів.

Незважаючи на те, що гендерні студії та постколоніальні дослідження не є традиційно домінуючими у вивченні творчості Квітки-Основ'яненка, їхні елементи можуть бути перспективно застосовані для нового прочитання його прози. Зокрема, гендерний підхід дозволяє проаналізувати образи жінок у його творах (наприклад, Марусі, Оксани) крізь призму їхньої соціальної ролі, боротьби за самовизначення, морального вибору в умовах патріархальних норм та суспільних обмежень.

Постколоніальні студії відкривають можливості для розгляду творчості Квітки-Основ'яненка крізь призму національного самовизначення та боротьби за культурну ідентичність в умовах імперського домінування. Хоча його твори іноді асоціювалися з так званою «малоросійською» літературою, сучасні дослідники виявляють у них елементи прихованого спротиву, утвердження української самобутності та цінностей, що свідчить про глибоке національне підґрунтя навіть у, здавалося б, аполітичних текстах.

Висновок. Сучасне літературознавство відкриває нові можливості для переосмислення спадщини Григорія Квітки-Основ'яненка. Завдяки інтеграції різних підходів – від компаративного та релігійно-етичного до антропологічного – творчість письменника постає не лише як естетичне явище, а як глибока духовно-моральна система, укорінена в християнських ідеалах і національній традиції українців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрій М. Педагогічна ідеї і просвітницька діяльність українських письменників Західної України (кінець XVIII 30-ті роки XX сторіччя): монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 650 с.
2. Григорій Квітка-Основ'яненко (1778 – 1843). Аналіз творчості, критика, Українська література XIX століття. Режим доступу: <https://surl.li/twevdu>
3. (дата звернення: 29.10.2025).
4. Лаврієнко Т. Морально-етичні концепти в творах Г. Квітки-Основ'яненка та американській літературі кінця XVIII – середини XIX століття: типологічні відповідності: дис. канд. філол. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 186 с.

РЕЦЕПЦІЯ ФІЛОСОФІЇ ФРІДРІХА НІЦШЕ У ТВОРЧОСТІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ

Модерністична доба кінця XIX – початку XX століття була позначена глибокою кризою традиційних цінностей і пошуком філософських і мистецьких парадигм. У цьому контексті філософія Фрідріха Ніцше, яка вирізнялася радикальним переосмисленням норм та ідеєю сильної, самодостатньої особистості, відіграла важливу роль у формуванні суспільних поглядів. Ольга Кобилянська, будучи мислителькою європейського масштабу, активно освоювала ці ідеї, трансформуючи їх у власні художні образи, що відображали прагнення до самопізнання та духовного оновлення.

Метою цієї статті є аналіз впливу філософії Ф. Ніцше на формування світоглядних домінант у творчості Ольги Кобилянської, зокрема й поглядів на культ індивідуальності, концепцію «надлюдини» та естетику музичного впливу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення класики українського модернізму, потребою у дослідженні ідейних трансформацій філософських концепцій Ф. Ніцше у художньому світі української письменниці та розкриття новаторської ролі Ольги Кобилянської в національній літературі.

Концепції Ф. Ніцше резонували з поглядами Ольги Кобилянської на культ сильної індивідуальності, емансипацію жінки, роль митця у суспільстві та його необхідності виходу за межі стереотипних уявлень про життя. Письменниця поділяла його ідеї щодо становлення «надлюдини» – особистості, яка здатна самотійно творити власні цінності та сповідувати їх, а не жити за усталеними, нав'язаними правилами.

Мотив «народження трагедії з духу музики» Ф. Ніцше чітко простежується у прозі Ольги Кобилянської, особливо в її манері моделювання характерів у творах «Impromptu phantasie», «Valse melancolique» та «За ситуаціями». У листах до Осипа Маковця письменниця особисто визнавала значний вплив Ф. Ніцше, зазначаючи, що його філософія «настроювала її сильно та відважно» та «навчила дивитися на світ і людей з вищого, більш ідеального становища» [3, 5 с. 275]. Ця філософія була близькою О. Кобилянській за духом, оскільки вона культивувала ідеали гордих, незалежних і величних осіб. Її захоплював культ індивідуальності, сили волі, краси й аристократизму, ідеї кі активно пропагував філософ. Втілюючи ці ніцшеанські ідеали у творчість, вона водночас висвітлювала й екзистенційну тугу «новітньої людини» за найвищою формою духовного життя. Такий неспокій душі став для неї рушійною силою щодо пошуку особистісного розвитку.

Глибше проникнення в естетичну сферу письменниці демонструє, як музика в її творах Ольги Кобилянської підтверджує ідею Ніцше про поєднання в одній людині аполлонівського (сфери культури) та діонісівського (сфери інтелекту). Героїні О. Кобилянської, як правило,

володіють стихійним, невгамовним та імпульсивним характером. Саме тому музика має такий важливий і всеохоплюючий вплив на їхню долю. Для Аглаї-Феліцітас із повісті «За ситуаціями» необхідна свобода, широкий простір, насичений музикою та постійним рухом (новими атракціями), інакше вона приречена на загибель. Як слушно зазначає Микола Євшан, героїні легше відмовитися від особистого щастя, ніж від творчості, яка «становить всю її живу істоту» [1, 5 с. 502]. Подібна доля спіткала й Софію Дорошенко повісті «Valse melancolique», для якої музика була її єдиним світом і прихистком. Дівчина як «аполлонівська» особистість прагне до досконалості та гармонії, однак нею керують сильні емоції та почуття безвиході. Саме в музиці вона знаходить вихід своїм творчим силам. Смерть обох персонажів є найбільш трагічною, але й найбільш схожою на ніцшеанські мотиви життя – життя, що підпорядковане нестримному творчому пориву.

Утім, така модерністична позиція, особлива рецепція ніцшеанства викликала гостру критику. Наприклад, Сергій Єфремов залишався послідовним у своїй позиції щодо впливу Ф. Ніцше на творчість Ольги Кобилянської, не визнаючи інших поглядів на це питання. У своїх працях він продовжував «розвінчувати» доробок письменниці. У другому томі «Історії українського письменства» (1911 р.) дослідник не відступив від попередньо висловлених суджень і наголосив: «Окрему в нашому письменстві постать зайняла талановита символістка Ольга Кобилянська, з усіх укр. письменників нового часу найближче до модерністичних європейських напрямів. Великий замолоду вплив мав на неї Ніцше з його ультра-індивідуалістичною філософією, і Кобилянська в своїх творах зробилася вірною його ученицею. Вже перші її твори, повісті «Людина», «Царівна» виразно відбили на собі цей вплив, малюючи людей, здебільшого жіноцтво з тугою за красою, пориванням у високости, розуміючи їх як специфічний «аристократизм духа», що з сфери буденщини, од «тупих підлих душ», од «товпи» поривається «злетіти далеко-далеко», кудись у сферу надземного почуття надлюдських переживань. Герої Кобилянської – це все такі «аристократи духа», вони хочуть вживити в собі ідеал надлюдини, і «бути передусім собі цілею» і «не дбати про загаль»; для такої надлюдини не можуть існувати права, тобто ніякі певні обов'язки й повинності до громадянства, вона хоче ізолювати себе від громади, нехтує її й кидає їй повний ганьби і презирства виклик, ... її «аристократизм духа» нічим власне не вищий од тієї «товпи», яку так немилосердно потріпують» [2, с. 263–264].

Реагуючи на ці слова Ольга Кобилянська в листі до Осипа Маковея писала: «Я читала Єфремова дуже спокійно. Я бачу, що він не критикує мене об'єктивно, – а старається мене осмішити, а щонайменше принизити в очах так званих поклонників... Розводиться цілком непотрібно, що я не буду з товпою в уста цілуватись, а натомість не бачить, що я в жодній праці своїй, хоть би і найдрібнішій, ту товпу не понижую... Нехай собі там. А я його слухати не буду, бо він не говорить як об'єктивний критик, а б'є мене von vorne herein батогом» [4, с.120].

На противагу критиці С.Єфремова, літературознавець Лука Луців у своїй праці «Ольга Кобилянська і Ф. Ніцше» («Літературно-Науковий Вістник», квітень–травень 1928 р.) провів паралелі між творчістю Ольги Кобилянської і працею європейського філософа. Дослідник дійшов висновку, що вплив Ф. Ніцше був доволі поверхневим і торкався лише другорядних елементів доробку письменниці. Лука Луців зазначив, що називати О. Кобилянську «ніцшеанкою» можуть ті, хто недостатньо обізнаний з її творчістю або філософією самого Ніцше. Він підкреслював, що інтеграція філософських елементів у літературу є звичайним явищем, а заслуга письменниці полягає в ранньому впровадженні ніцшеанських мотивів у національну літературу.

Тому впровадження ніцшеанських мотивів стало не лише способом художнього самовираження, а й закликом до змін в українському літературному процесі. Творчість Ольги Кобилянської наповнена складними психологічними портретами та філософською глибиною, що сприяло переходу від домінуючого в той час реалізму до європейського модернізму. Смілива інтерпретація філософських ідей змогла вивести її прозу на новий рівень, інтегрувати українську літературу в світовий культурний контекст.

Таким чином філософія Фрідріха Ніцше виявилася одним з найважливіших ідейних джерел модерністичного доробку Ольги Кобилянської. Письменниця глибоко інтерпретувала їх, створюючи образи сильних і вольових героїнь. Однак ця рецепція ніцшеанства викликала гостру полеміку, поки С. Єфремов вбачав у цьому впливі негативні аспекти, Лука Луців стверджував, що заслуга авторки полягає в ранньому впровадженні цих європейських мотивів у національну літературу.

Отже, вплив філософії Ф. Ніцше став каталізатором для духовного оновлення української прози кінця XIX – початку XX століття, а творчість Ольги Кобилянської залишається ключовим прикладом інтеграції філософської думки в український модернізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євшан М. Критика; Літературознавство; Естетика. Київ: Основи, 1998 С. 199-205
2. Єфремов С. Історія українського письменства. Київ, 1911. Т.ІІ. С. 263–264.
3. Кобилянська О. Твори: У 5 т. Київ: Держлітвидав України. Т. 1. 1963. 491 с.
4. Кобилянська О. Твори: У 5 т. Київ: Держлітвидав України. Т. 2. 1963. 480 с.
5. Кобилянська О. Твори: У 5 т. Київ: Держлітвидав України. Т. 5. 1963. 767 с.
6. Луців Л. Ольга Кобилянська і Фрідріх Ніцше. Літературно-Науковий Вістник, 1928. Т. IV,V. С.47-63.

**ДРАМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ НА ХРИСТИЯНСЬКУ ТЕМАТИКУ
ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВИВЧЕННЯ У ШКОЛІ**

Леся Українка – одна з найвидатніших постатей української літератури, чия творчість глибоко вкорінена у духовно-моральні пошуки людини. Вона не лише торкалася соціальних і національних тем, а й розкривала християнські мотиви, переосмислюючи їх крізь призму філософських і психологічних роздумів. Її драматичні твори – це не просто літературні полотна, а справжні духовні експерименти, що досліджують віру, сумнів, жертвність і боротьбу добра зі злом. Саме тому вивчення драм Лесі Українки на християнську тематику є важливим як для глибшого розуміння її творчої спадщини, так і для формування духовних цінностей у молоді.

Актуальність теми полягає у зростаючому інтересі сучасного суспільства до духовно-моральних проблем та ролі релігійних мотивів у літературі. У шкільній освіті питання формування світогляду учнів через вивчення класичної спадщини набуває особливого значення. Драми Лесі Українки допомагають поєднати гуманістичне, національне й християнське виховання, сприяючи розвитку критичного мислення та духовної культури школярів.

Метою даної роботи є аналіз особливостей трактування релігійних мотивів у драматичних творах Лесі Українки, а також визначення ефективних шляхів їх вивчення в сучасній школі.

Основою для дослідження мистецької спадщини Лесі Українки стали фундаментальні праці, присвячені творчості Лесі Українки (В. Агеєвої, С. Кочерги, Мірошніченко Л., Онуфрієнко. О., Кузьма О.).

Агеєва В. позиціонує творчу спадщину Лесі Українки як феномен «зламу століть», тобто як перехідну форму від модернізму до постмодернізму, з усіма супутніми ризиками та можливостями. Вона розглядає драматичні твори Лесі як «тексти-інтерференції», де поєднуються міфологічні та фольклорні моделі, модерністські пошуки, запитання гендерної ідентичності, а також дискурси національної та культурної ідентичності.

Кочерга С. підходить до творчості Лесі Українка як до культурно-філософського (культурософського) феномену: вона аналізує не просто літературну форму, а коди, символи, міфи, культури, архетипи, які лежать в основі її творів. Зокрема, через біблійну семіотику, тобто вивчення знаків і значень у тексті.

Онуфрієнко О. наголошує, що життєвий і творчий шлях Лесі Українки варто розуміти в контексті «межі століть», фіналу XIX і початку XX ст., коли формувалася модерна українська література. Біографічний аспект у статті трактовано не як додаток до творчості, а як складова

формування автора, її здоров'я, родинне походження, культурне середовище, суспільно-історичні обставини зумовлюють її художній вибір і стиль.

Основна ідея дослідження полягає у тому, що християнські мотиви у драматургії Лесі Українки виступають не як догматичне відтворення біблійних сюжетів, а як філософське осмислення духовних пошуків людини, боротьби віри і сумніву. У школі ці твори можуть стати потужним засобом виховання моральних цінностей та розвитку внутрішнього світу учнів.

Християнська тематика виявляється у філософському осмисленні проблеми страждання, жертвності, свободи вибору. У драматургії Лесі Українки поєднуються біблійні образи та модерні психологічні підходи до аналізу людської душі. Вивчення таких творів у школі сприяє розвитку духовності, емпатії та гуманістичного мислення [2, с. 84].

Леся Українка досліджує фундаментальні проблеми віри й розуму, свободи та неволі, індивідуальної відповідальності. Її герої часто протистоять суспільним чи моральним нормам, відстоюючи власну цінність і неповторність. Бунтарський дух і прагнення до високих ідеалів властиві неоромантичним персонажам поетки [1, с. 114].

Тема смерті в її творах розкриває процес самоусвідомлення людини як істоти волі та духу, здатної піднятися над страхом, розпачем і загибеллю. Конфлікт людського й божественного виміру показаний у драмі «Руфін і Прісцилла», де герой усвідомлює, що союз слова й ідеї неможливий без особистого життєвого досвіду [4, с. 128].

Значне місце в її християнському циклі посідають біблійні оніми, що відображають глибину авторського осмислення подій і характерів. Аналіз уживання біблізмів у творах «Вавілонський полон», «На руїнах», «У пущі», «Одержима», «В катакомбах», «На полі крові», «Йоганна, жінка Хусова», «Руфін і Прісцилла», «Самсон» та інших свідчить, що вибір біблійних імен є вмотивованим і має концептуальне значення для розкриття ідейно-естетичного змісту [3, с. 29].

Поряд із цим, в українській поезії органічно поєднується язичницький культ природи. В «Лісовій пісні» природа постає самостійною, прекрасною, а людина – окремою, що створює власні закони. Але людські почуття – любов і всепрощення – здатні виплекати духовну, творчу особистість, що відроджує гармонію з природою й самою собою.

У драматичних творах та віршах Лесі Українки розкривається опозиція між людським і божественним виміром, конфлікт між духовною свободою та покорою, неминуха розбіжність і неможливість примирення земного та трансцендентного. Її творчість поєднує антихристиянські мотиви з культовими елементами природи, романтичне прославлення людського і природного життя [6, с. 110].

Особлива увага у поетеси приділяється духовному вихованню людини через любов, всепрощення, терпіння та розвиток індивідуальності. Вона показує, що справжнє життя можливе лише тоді, коли людина залишається вірною собі та своїй природі, і тільки любов і моральні цінності здатні виховати духовно чисту, творчу особистість [5, с. 207].

Вивчення християнських мотивів у драмах Лесі Українки вимагає глибокого педагогічного підходу. Основними завданнями є: виховання духовно-моральних цінностей; формування вміння аналізувати художній твір через призму філософських і релігійних ідей; розвиток критичного мислення і емпатії.

Під час роботи на уроках учитель може застосовувати такі методи як діалогічне обговорення (порівняння біблійних образів із їхнім художнім втіленням у драмі), рольові читання та інсценізації (допомагають глибше усвідомити внутрішній світ героїв); інтеграційний підхід (поєднання літератури, історії релігії, філософії та мистецтва); дослідницькі проєкти (учні можуть досліджувати, як християнські мотиви інтерпретуються в різні історичні епохи).

Духовна тематика творів Лесі Українки допомагає школярам осмислити універсальні питання: що таке добро, віра, любов, зрада, жертвність. У процесі аналізу драм учні навчаються співпереживати, оцінювати моральні вчинки, розуміти складність людської душі.

Християнська проблематика не зводиться до релігійної моралі – вона відкриває шлях до розуміння людини як духовної істоти. Тому педагогічна цінність полягає не лише у вихованні моральності, а й у формуванні внутрішньої свободи думки.

Драми Лесі Українки на християнську тематику – це глибокі духовні тексти, у яких поєднуються віра, сумнів, любов і боротьба за моральний ідеал. Їхнє вивчення в школі є не лише літературознавчим завданням, а й шляхом до формування в учнів духовної зрілості та здатності мислити етично. Через осмислення християнських мотивів діти навчаються бачити складність людських почуттів і велич духовної сили, яку так майстерно відтворила Леся Українка. Її драми залишаються дзеркалом, у якому кожен може побачити власну душу – і, можливо, знайти шлях до світла.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агєєва В.П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації: монографія. 2-ге вид., стереотип. Київ: Либідь, 2000. 264 с.
2. Ковальчук Є. Олена Пчілка, Леся Українка і родина Косачів в історії української та світової культури: наук. зб.: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 170-річчю від дня народження Олени Пчілки та 70-річчю з часу створення Колодяжен. літ.-мемор. музею Лесі Українки, м. Луцьк, с. Колодяжне, 25-26 черв. 2019 р. Волин. облрада та ін. Луцьк, 2019. 126 с.
3. Кодак М. Долаючи драматизм життя: наукові розмисли над творчістю Лесі Українки. М. П. Кодак; [упорядкув. Л. С. Кодак; передм. Л. З. Мороз]. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2016. 88 с.
4. Кочерга С. Культурософія Лесі Українки. Семіотичний аналіз текстів: монографія. Луцьк: Твердиня, 2010. 656 с.
5. Онуфрієнко О. Віхи життєтворчості Лесі Українки в контексті наукової біографії модерного автора на межі століть. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Філологія. 2016. Вип. 2(36). С. 205-209.
6. Скаб М. В. Фразеологізми з релігійним компонентом в українських словниках. Українська лексикографія в загальнослов'янському контексті: теорія, практика, типологія : матеріали Міжнар. наук. конф., присв. пам'яті відомого укр. мовознавця, проф. Л. Г. Скрипник. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. С. 107–114.

**ТВОРЧІСТЬ АГАТАНГЕЛА КРИМСЬКОГО В СУЧАСНИХ
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЯХ**

Після тривалого періоду замовчування, спричиненого ідеологічними чинниками радянської доби, інтерес до творчої спадщини Агатангела Кримського поступово відроджувався упродовж 1960-1970-х років. Проте спроби повернення його імені в українське літературознавство були обмеженими: художні тексти автора публікувалися скороченими, а їхній зміст зазнавав ідеологічного редагування. Багаторічна ізоляція творів письменника в українському культурному просторі значно ускладнила повноцінне осмислення його літературної спадщини в розвитку українського модернізму.

Упродовж останніх десятиліть спостерігаємо помітне поживлення інтересу до феномену Агатангела Кримського – як ученого, так і письменника, чия постать дедалі частіше стає предметом міждисциплінарних досліджень. Сучасне літературознавство пропонує різні методологічні підходи до аналізу його художнього доробку, серед яких виокремлюємо психоаналітичний (С. Павличко [11], Н. Зборовська [3]), наратологічний (Г. Останіна [8-10]) та культурно-антропологічний (Ю. Ковалів [4-5], Ю. Горблянський [2]). Значний внесок у дослідження творчості митця також здійснили Т. Маленька [7], С. Петькун [12] та інші науковці. Попри це, белетристична спадщина Агатангела Кримського, передусім його проза, і сьогодні залишається недостатньо вивченою. Глибокий психологізм, інтелектуалізм, деструкція традиційних художніх опозицій забезпечують їй актуальність не лише в контексті українського модернізму, а й у площині постмодерного літературного мислення.

Мета статті – окреслити основні тенденції сучасної літературознавчої рецепції творчої спадщини Агатангела Кримського, простежити еволюцію наукових підходів до її осмислення – від ідеологічно зумовлених інтерпретацій радянського періоду до сучасних психоаналітичних, наратологічних та культурно-антропологічних студій, а також з'ясувати місце прози письменника в українському модернізмі доби.

Однією з перших спроб комплексного осмислення творчої спадщини Агатангела Кримського стала монографія Соломії Павличко «Націоналізм, сексуальність, орієнталізм: Складний світ Агатангела Кримського», де дослідниця запропонувала новаторський погляд на поетику та ідейний зміст його творів. С. Павличко розглядала ранню прозу письменника в межах особистісних і культурно-історичних чинників, що вплинули на формування його естетичної системи. Науковиця акцентувала на політичних, світоглядних і психологічних аспектах творчості митця, трактуючи збірку «Повістки і ескізи...» як «маніфест» молодого автора. Вона виокремила два провідні мотиви його ранньої прози – критику традиційного українського націоналізму та спробу осмислення сучасної людини, розірваної між раціональним і підсвідомим [11, с. 149].

Дослідниця першою в науці про літературу застосувала психоаналітичний підхід до інтерпретації творчості Агатангела Кримського, розкривши глибинні психологічні комплекси його персонажів. С. Павличко підкреслювала, що в українській літературі письменник був новатором у дослідженні підсвідомих імпульсів людини, відверто демонструючи темний, неусвідомлений бік її природи [11, с. 65].

Центральною ідеєю дослідження є положення про глибоку взаємозумовленість поезики Агатангела Кримського та його особистого життєвого досвіду. Психологічна надламаність персонажів, на думку вченої, відображає внутрішні переживання самого митця. Водночас окремі її висновки – зокрема припущення щодо особистісної ідентичності письменника – мають дискусійний характер, адже спираються на суб'єктивні психоаналітичні інтерпретації [11, с. 57].

Застосовуючи психоаналітичну методологію, Н. Зборовська теж запропонувала оригінальне трактування українського модернізму, акцентуючи на його внутрішньопсихологічному вимірі. Вона розглядала модерністський рух як прояв глибинних психічних процесів національної свідомості, у яких провідну роль відіграє психосексуальна енергія, що, на її думку, визначає механізми формування національної ідентичності [3, с. 210]. Такий підхід дозволив Н. Зборовській інтерпретувати творчість українських модерністів не лише як естетичний, а й як психологічно-культурний феномен, спрямований на самопізнання та утвердження особистісної й національної свободи.

Дослідження поезики Агатангела Кримського здійснюється за допомогою різних сучасних методів. Так, Г. Останіна у своїй студії використовує логічні та психологічні категорії для аналізу поведінки персонажів, сюжетобудови та психологізму [9]. Однак, для повноцінного розуміння багатоплощинної та неоднозначної творчості письменника більш продуктивним виявився герменевтичний підхід, який пропонує діалогічне розуміння тексту (С. Луцак [281], Г. Випасняк [1] та інші). Цей підхід дозволяє розглядати тексти Агатангела Кримського як відкриті системи, що постійно взаємодіють із читачем, розкриваючи нові грані його творчості.

Г. Останіна вважає письменника одним із перших українських прозаїків, які звернулися до модерністських прийомів письма [8-10]. Однак її спроба описати поезику А. Кримського за допомогою категорій, запозичених зі сфери логіки та психології, не завжди виявляється вдалою. Застосування таких категорій, як «інформативно-описові», «аналітичні» прийоми тощо, хоча й дозволяє виявити деякі особливості творчості письменника, але одночасно спрощує її і не дозволяє повною мірою передати всю багатогранність і оригінальність його стилю.

Ю. Ковалів слушно зазначає, що А. Кримський став зачинателем інтелектуальної експериментальної прози в українській літературі. Його ранні твори позначені пошуками нових художніх форм і засобів – автоцититуванням, «текстом у тексті», оніричними мотивами, містичними елементами. Письменник активно використовував поетичні вставки, цитуючи

власні переклади східної поезії, та інтегрував у прозу результати своїх філологічних студій. Замість традиційної лінійної структури сюжету А. Кримський експериментував із формами споглядання, фрагментарності та внутрішнього монологу [4, с. 399-402].

На думку Ю. Коваліва, творчість Агатангела Кримського є своєрідним викликом для традиційної літературознавчої думки, адже вона виходить за межі звичних уявлень про українську прозу кінця XIX – початку XX століття. Письменник довів, що національна література здатна до глибоких інтелектуальних експериментів і не зводиться до етнографічних чи дидактичних тем [5, с. 7-8].

Дослідник підкреслює, що Агатангел Кримський розумів людяність як здатність до діалогу з Іншим – представником іншої культури чи цивілізації. Як сходовознавець і гуманіст, він послідовно виступав проти імперського мислення, зображаючи внутрішній світ інтелігента, який переживає колоніальний тиск, але прагне зберегти моральну автономію [5, с. 10].

Ю. Горблянський визначає прозу Агатангела Кримського як виразний зразок українського модернізму, у центрі якого – суб'єктивне сприйняття дійсності та зосередженість на внутрішньому світі людини. На його думку, твори письменника є своєрідними експериментами зі словом, де розкривається психологічна глибина особистості, що прагне зберегти духовну цілісність у кризову добу зламу століть. А. Кримський майстерно зображував людину, котра намагається осмислити власне «я» в умовах руйнування традиційних цінностей, тривоги й самотності, створюючи тим самим нову модель індивідуального світу [2, с. 119].

С. Петькун зазначає, що А. Кримський – найвизначніша постать української науки та культури, чий внесок у їхній розвиток має фундаментальне значення. Науковець підкреслює, що, не маючи українського походження, А. Кримський став найпослідовнішим українським інтелігентом, чие «українське обличчя» засвідчило відданість національній культурі, мові та ідеї державності. Учений довів, що приналежність до нації визначається не етнічним походженням, а духовним вибором і громадянською позицією. С. Петькун також відзначає внутрішню суперечливість постаті Кримського, зумовлену його постійними коливаннями між двома науковими сферами – сходи- й українознавством. Цей дуалізм, на її думку, відображає глибокий конфлікт ідентичності та прагнення поєднати універсальність наукового мислення з національним служінням [12, с. 705-707].

Висновки. Сучасна літературознавча рецепція творчості Агатангела Кримського демонструє поступовий перехід від фрагментарних ідеологізованих інтерпретацій до комплексного, а то й міждисциплінарного осмислення його спадщини. Праці С. Павличко, Н. Зборовської, Г. Останіної, Ю. Коваліва, Ю. Горблянського, С. Петькун та ін. засвідчують: творчість талановитого письменника розглядається не лише як органічна складова українського модернізму, а й як феномен на межі культур, світоглядних систем і методологічних парадигм. У літературному дискурсі митець постає як інтелектуал і новатор, який випередив свій час, поєднавши у творчості психологізм, культурну рефлексію й інтелектуальну глибину. Його

проза й поетична збірка «Пальмове гілля» утворюють цілісну художню систему, де поєднуються філософічність, психологізм, інтертекстуальність, емоційна напруга. Якщо прозові твори демонструють пошуки нових форм самовираження, експеримент із внутрішнім світом людини та національною ідентичністю, то поетична збірка «Пальмове гілля» – глибину особистісного досвіду митця, його інтелектуальний і духовний універсалізм. Творчість Агатангела Кримського репрезентує один із найскладніших етапів розвитку українського модернізму, залишаючись актуальним об'єктом сучасного гуманітарного знання, що потребує подальших досліджень у контексті новітніх інтерпретаційних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Випасняк Г. Між святістю та гріховністю: дилема Андрія Лаговського в однойменному романі Агатангела Кримського. Житомирські літературознавчі студії. Житомир, 2013. Вип. 7. С. 192-200.
2. Горблянський Ю. Художня проза Агатангела Кримського: дис. ...канд. філол. наук: 10.01.01. Львів, 2021. 236 с.
3. Зборовська Н. Код української літератури : проект психоісторії новітньої української літератури: монографія. Київ : Академвидав, 2006. 504 с.
4. Ковалів Ю. Агатангел Кримський. Ковалів Ю. Історія української літератури: кінець XIX – поч. XXI ст. Київ: Академія, 2013. Т. 1. С. 397-406.
5. Ковалів Ю. Дещо про Агатангела Кримського, дещо про історію літератури. Кримський А. Виривки з мемуарів одного старого гріховоди: Вибране. Київ: Академія, 2017. 320 с.
6. Луцак С. Художня модель самопізнання через Іншого в романі «Андрій Лаговський» А. Кримського. Волинська філологічна: текст і контекст: зб. наук. праць. Луцьк, 2011. С. 106-113.
7. Маленька Т. Агатангел Кримський: портрет на тлі епох. Слово і час. 2001. № 1. С. 11-14.
8. Останіна Г. Г. «Діалог» культур у романі А. Кримського «Андрій Лаговський». Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Миколаїв: Філологічні науки, 2012. Т. 4. Вип. 9. С. 137-141.
9. Останіна Г. Г. Агатангел Кримський. Особливості поетики художньої творчості: монографія. Київ: Твім інтер, 2008. 224 с.
10. Останіна Г. Г. Система прийомів як проблема майстерності творчості А. Кримського. Наукові записки ХДПУ ім. Григорія Сковороди. Літературознавство : зб. наук. праць. Харків : Нове слово, 2004. Вип. 3. С. 145-150.
11. Павличко С. Д. Націоналізм, сексуальність, орієнталізм. Складний світ Агатангела Кримського. Київ: Вид-во С. Павличко «Основи», 2000. 328 с.
12. Петькун С. «Агатангел Кримський – феномен української науки та культури». Народознавчі зошити. 2013. №4. С. 705-708.

Воронко Віта

Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана

ЛІТЕРАТУРНЕ ФЕНТЕЗІ ДАРИ КОРНІЙ: ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ

Дара Корній (справжнє ім'я Мирослава Замойська) добре відома серед сучасних українських письменників, котрі пишуть у жанрі літературного фентезі. Її популярність зумовлена унікальним поєднанням національного колориту, міфологічних образів, сучасної проблематики, динамічної оповіді. Народилася авторка 20 вересня 1970 року у селі Секунь Старовижівського району Волинської області. Середню школу закінчила у селі Княжі Сокальського району Львівської області. Вищу освіту здобула на журналістсько-редакторському відділенні Українського поліграфічного інституту у Львові (нині Українська

академія друкарства). Свій літературний псевдонім письменниці утворила від імені дочки (Дарина – Дара) й дівочого прізвища матері – Корній.

Авторка захоплюється дохристиянською міфологією, праукраїнськими віруваннями та етнографією. Вона перетворила своє хобі на професію і говорить, що це «велике щастя, коли людина працює за своїм покликанням». Письменниця вважає, що сформувалася як митець на Волині, де жила з дитинства. Саме ця територія зі своїми казками, легендами і переказами, любовно розказаними бабусею та дідусем, безумовно впливала на світогляд та спосіб мислення майбутньої письменниці: знала, що мавки є добрі, готові допомогти, і злі, що зводять з розуму; містичні історії, в які вірила, були дуже природні та справжні, бо дідусь із лісу обов'язково привозив онуці гостинці від лісовика, вдома завжди залишали кашу для домовика та ін. Такі розповіді були органічною частиною життя Дари Корній. Тому відповідно вона і почала писати для дитячої аудиторії (журнали «Ангелятко», «Ангеляткова наука») та підлітків (журнали «Крилаті», «Однокласник»).

Перший «дорослий» твір Дари Корній був виданий «Клубом сімейного дозвілля» у 2010 році. Роман «Гонихмарник» написаний у жанрі міського фентезі. Письменниця згадує, що її донька зачитувалась вампірськими сагами, захоплено переказувала їх сюжети, а мати розуміла: українські підлітки навіть не здогадуються, наскільки цікавою, навіть екзотичною для них, є українська міфологія. Відтак романом «Гонихмарник» вона доводить українському читачеві переваги його ж міфологічних сюжетів, образів, мотивів. Роман «Гонихмарник» здобув третю премію літературного конкурсу Коронація слова 2010 року в номінації «роман»; був удостоєний відзнаки «Дебют року» від видання «Друг читача» та оголошений лауреатом премії асамблеї фантастики «ПОРТАЛ-2011» – «Відкриття себе» імені В. І. Савченко. Об'єктивно, що з цього часу Дара Корній отримала неофіційне звання «української Стефані Майєр».

У наступних романах «Зворотній бік світла», «Зворотній бік темряви», «Зворотній бік сутіні» та «Зворотній бік світів» авторка виводить із забуття праслов'янську міфологію, пропонуючи її адаптований для сучасного читача доступний та захопливий варіант. За словами Дари Корній, для того, щоб задум вдавсь, їй довелося збирати матеріал для першої книги аж дев'ять місяців.

Дара Корній – авторка не лише художніх текстів, а й книг етнографічного характеру. Так, у 2009 році, коли Дара Корній писала свій перший роман «Гонихмарник», авторка зіткнулася з проблемою, що в українському прозовому дискурсі відсутня науково-популярна, довідкова література про дохристиянську міфологію. Є окремі наукові розвідки, зокрема антологія народних вірувань В. Войтовича, але у них, як правило, домінує науковий підхід у трактуванні міфологічної свідомості українців, що не сприяє популяризації української міфології. З того часу письменниця почала збирати фольклорний матеріал у різних джерелах – зі спогадів старших людей, навіть карпатських мольфарів. Так поступово формувалася письменницький архів – «для себе». Тоді авторка навіть не думала, що цей матеріал може стати

основою для укладання довідкового видання з української міфології. Письменниця періодично наполегливо зверталася до різних науковців та дослідників із пропозицією написати на цю тему щось популярне, ненаукове, для широкого кола читачів, але справа не рухалася. Дара Корній зрозуміла: варто самій сідати й робити такий довідник. Оскільки фактичного матеріалу назбиралося дуже багато, то однією книгою не обійшлося. Так було написано чотири книги про чарівних істот українського міфу: про духів природи, домашніх духів, духів-шкідників, чарівних звірів українського міфу. Дара Корній дуже серйозно ставиться до всього, що вона робить. Тож фентезі для письменниці – серйозний жанр.

Письменниця з розумінням ставиться до різних рецензій на свої тексти, вважаючи, що коли немає однозначної оцінки, коли твір не залишає людину байдужою – значить він написаний добре, оскільки зачіпає глибини душі, що змушує читача реагувати – подобається або не подобається. Повертаючись до неоднозначного жанру, Дара Корній розповіла про те, як критично і себе оцінювала, пишучи романний цикл: і науково не підготовлена, щоб писати про праслов'янську міфологію, і, можливо, брак майстерності й досвіду написати доступно і переконливо, що це не просто казочка про вигаданий світ, а національний світогляд – невід'ємна складова духовності українців. Тому розуміла, що фантастика не є легкий прозовий жанр, писати який потрібно вчитися.

У цьому контексті Дара Корній переконана: українська міфологія має одну дуже важливу особливість – вона досі маловідома українцям і світу. Це змушує її постійно відкривати. Сьогодні авторка займає своє особисте місце в сучасному українському письменстві, представляючи містичне фентезі та фолк-фентезі. Її твори вирізняються тим, що вона бере за основу автентичні українські міфи, легенди та вірування, відроджуючи їх для сучасного читача. Письменниця майстерно інтегрує образи української міфології: мавок, потерчат, гонимарників, домовиків, лісовиків та багатьох інших в теперішні українські реалії. Вона не просто переказує старі легенди, а вплітає цих персонажів у складні, завжди актуальні сюжети, надаючи їм нової психологічної глибини. У її творах спостерігаємо виразний національний колорит: дія в романах часто відбувається у впізнаваних українських реаліях – від сільських хат і поліських лісів до великих міст, що створює ефект «магічного реалізму», де фантастичне тісно переплітається з буденним. Попри фентезійний антураж, романи Дари Корній глибоко психологічні, оскільки в них вона акцентує теми кохання, зради, провини, пошуку себе та боротьби добра і зла всередині людини.

Популярність Дари Корній не є випадковою і ґрунтується на кількох важливих факторах: 1) високий читачий запит на українське фентезі: її творчість задовільняє гострий попит українського читача на якісне фентезі, яке не було б калькою західних чи російських зразків, а ґрунтувалося б на власній культурній спадщині; 2) оригінальний авторський стиль: мова її творів є живою, образною, з діалектизмами та фольклорними зворотами, а отже, доступною для широкого кола читачів і водночас естетично привабливою; 3) активна

комунікація: письменниця є активною учасницею літературних фестивалів, зустрічей із читачами та книжкових форумів, що сприяє прямому зв'язку з аудиторією та її постійному зростанню; 4) висока продуктивність: регулярний вихід нових романів підтримує постійний інтерес до її творчості.

Дара Корній стала одним із тих авторів, які легітимізували жанр фентезі в сучасній українській літературі. До її появи українське фентезі часто вважалося «низьким» жанром масового письма. Її успіх засвідчує, що український фольклор може стати джерелом для творення масштабних і комерційно успішних літературних проєктів, відкривши перспективи для багатьох молодих авторів. Таким чином, Дара Корній є не просто популярною авторкою, а знаковою постаттю, котра успішно й органічно виводить давні українські міфи на сучасний вибагливий літературний ринок, майстерно пишучи унікальне та затребуване українське містичне фентезі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтович В. Міфи та легенди давньої України. Вид. 2-ге, доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 464 с.
2. Войтович В. Українська міфологія. Енциклопедія народних вірувань. Київ: «ФОР Стебеляк», 2014. 692 с.
3. Корній Дара. Гонимарник: роман; худож. А. Єрьоміна; дизайн обкл. Н. Величко / авт. передм. Л. Дашвар. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2012. 333 с.
4. Корній Дара. Чарівні істоти українського міфу. Духи природи; худож. А. Канкава. Харків: Vivat, 2017. 319 с.
5. Корній Дара. Чарівні істоти українського міфу. Домашні духи; худ. А. Канкава. Харків: Віват, 2019. 352 с.
6. Корній Дара. Чарівні істоти українського міфу. Духи-шкідники; худож. А. Канкава. Харків: Віват, 2021. 336 с.
7. Корній Дара. Чарівний звірслов українського міфу. Птахи; іл. С. Мудрої. Харків: Vivat, 2024. 429 с. (Серія «Оберіг»).

Семанюк Віта

Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана

ЛОКАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І ГЛОБАЛЬНІ НАРАТИВИ У ТВОРЧОСТІ МАРІЇ МАТІОС

Сучасна українська література, специфіку якої критики пов'язують із переходом від колоніального до постколоніального контексту, вирізняється багатством жіночої творчості та переосмисленням ролі локальних і глобальних наративів. Особливо це помітно в умовах сучасної воєнної реальності, коли почуття загострюються, а розуміння цінності кожного локального досвіду стає глибшим: немає «неважливого» локального, адже саме сукупність локальних історій формує глобальний наратив, за який сьогодні відбувається боротьба у світі. Як зазначає Ігор Набитович, «кожна наступна культурна епоха виростає з попередньої, руйнуючи й заперечуючи її стилістичні, ідейні первні, й, одночасно, до певної міри несе на собі печать багатьох ознак поетики цієї попередньої епохи» [6, с. 5].

У таких умовах національний літературний канон формується завдяки глибокому осмисленню національних ідей через усвідомлення локальних наративів: пострадянської травми, пошуку ідентичності, політичної трансформації. Сучасна українська література XXI століття постає на перетині локального й глобального, синтезуючи етнокультурну специфіку регіонів із загальнолюдськими проблемами ідентичності, пам'яті та моральної відповідальності. Саме відродження локальної ідентичності призвело до «потреби переосмислити національну ідентичність, що проявляється в формуванні нової колективної уяви про націю через прозу ... та творення того, що Олександра Валло називає «національним уявним» (the national imaginary) – дискурсу, який поєднує історичну пам'ять, постколоніальний досвід і сучасні культурні пошуки України» [12].

Метою статті є дослідити творчість Марії Матіос у контексті універсальних тем та локальних наративів; виявити особливості її індивідуального стилю як прикладу синтезу локальної ідентичності та глобальних наративів; окреслити художній світ письменниці та способи відображення локальної ідентичності у прозі.

На межі XX-XXI століть в український літературний процес впевнено ввійшла генерація авторок, проза котрих засвідчила їхній письменницький авторитет. У цьому контексті Марія Матіос є талановитою представницею «останнього радянського покоління» митців-вісімдесятників, що з'явилися на літературній ниві наприкінці 1980-х, а їхній життєвий і творчий досвід охоплює як радянську, так і пострадянську доби. «Бути жінкою в українській літературі 2000-х років, особливо тепер, у другому десятилітті, – це вже не щось екзотичне. Те, що двадцять років тому було маргінальним, стало центральним», – акцентувала Оксана Забужко у 2013 році під час розмови з польською журналісткою Ізою Хруслінською [9]. Г. Павлишин відзначає, що «постання й утвердження потужних жіночих голосів є однією з найпомітніших тенденцій у літературному дискурсі постнезалежної України» [7]. Відтак творчість Марії Матіос як художнє явище сучасної української літератури синтезує особистий і колективний досвіди, поєднуючи автобіографізм, історичну рефлексію та жіночий погляд на історію. Її художній світ характеризують емоційна напруга, альянзи та філософські рефлексії над людською долею. Письменниця через автобіографічні мотиви, фольклорну основу та психологічну деталізацію формує унікальний наратив, де локальні події та родинні історії резонують із глобальними культурними і соціальними контекстами. Її проза стає мостом між минулим і сучасністю, між особистим досвідом та колективною пам'яттю нації, що робить її твори ключовими для розуміння сучасного існування української нації. Зосередженість авторки на осмисленні здобутків і втрат української історії XX століття, особливо у «Солодкій Дарусі» і «Майже ніколи не навпаки», можна зіставити з постмодерністською тенденцією до ревізії національної спадщини [2].

«Я беруся за перо лише тоді, коли мені є що сказати», – пише Марія Матіос, тому її творчість критики трактують як «данину несамовитому нашому часові» [11] і розглядають крізь призму її біографічної історії.

Марія Матіос народилася на Буковині, і саме цей регіон став основним джерелом її художньої рефлексії, коли локальні мотиви виявляються через детальний опис побуту, традицій, мовлення персонажів та фольклору, що творять відчуття автентичності і культурної самобутності. «Солодка Даруся», «Щоденник страченої» та «Армагедон уже відбувся» – приклади творів, де локальний простір стає мікрокосмом національної історії, а внутрішній світ героїв відображає соціальні, психологічні та моральні проблеми спільноти [4].

Марія Матіос належить до тих письменниць, які формують образ сучасної української прози, органічно поєднуючи художню естетику з історичною свідомістю народу. Вона неодноразово підкреслює, що саме Буковина та її етнокультурна багатшаровість стали основним джерелом творчої уяви [1, с. 45], а в текстах синтезуються автобіографічний досвід, фольклорна традиція та національний світогляд.

Поряд із локальними деталями, проза Марії Матіос розкриває універсальні теми: травми війни, пошук ідентичності, моральну відповідальність, взаємозв'язок поколінь. Через особисті долі персонажів авторка осмислює загальнолюдські проблеми, зрозумілі та актуальні для зарубіжного читача. Рецензенти відзначають, що її твори мають глобальний культурний резонанс, поєднуючи регіональну етнопоетику із темами пам'яті та морального вибору [8, 10].

Біографічні мотиви у творчості Марії Матіос тісно переплетені з історичною долею України, особливо трагічного ХХ століття. Авторка свідомо конструює «малий світ» гуцульського села як мікрокосм національної пам'яті, у якому віддзеркалюються архетипи українського буття. Народжена у «не зовсім пересічному роді – про це нас попереджає сам факт, що письменниця його історію знає аж до 1790 року, починаючи з предка з німецькою чи австрійською кров'ю, який осів був тоді у буковинських Карпатах». Більш того, один із її прапрапрадідів був письменним ще на початку 19 ст., за що його називали «писарем», прадіда Іллю односельці довгий час обирали старостою, попри його неграмотність, а бабусю Гафію в селі через мудрість називали Соломоном, попри її чотирикласну освіту» [6, с. 4].

Часто біографічні факти визначають формування авторського мислення Марії Матіос, як-от, наприклад, її участь у створенні Юрієм Ілленком відомого кінофільму **«Білий птах з чорною ознакою»** (1971), де головний герой каже сміливі на той час, непоступливі й пророчі слова: «Це мої гори і я тут газда! Це я вирішую, кому в них жити!», запали не тільки в її серце – вони вплинули на формування цілого покоління її ровесників... Цей фільм, його прихована позацензурна символіка і чар ледь вловимими відгуками і нині резонує в її творчості. А в одному з епізодів того фільму вона назавжди залишиться маленькою Марічкою в постелах, що біжить під рясним дощем і музикою глининських музикантів дивиться на фатальний танець попівни Дани (Л. Кадочникова) і бандерівця Ореста (Б. Ступка)» [6, с. 4].

Авторка акцентує на закладених тоді, в ранньому віці, важливих світоглядних орієнтирах: «Тепер я розумію: саме той біг босоніж снігом не тільки не атрофував мою впертість, але назавжди загартував рецептори болю. Без того бігу я ніколи б не стала тією, ким я є» [3, с. 10-11]. Можливо, тому художній стиль Марії Матіос вирізняється поліфонічністю, багатством мовних засобів та пильною увагою до психологічної деталі. Її проза тяжіє до фрагментарності, поєднання документального й художнього, реалістичного й міфопоетичного. Однією з центральних тем є жіноча доля – не лише як соціальна, але як метафізична категорія. Так, у романі «Солодка Даруся» жінка стає втіленням родинної пам'яті, національної жертви та духовної сили.

Мова письменниці фольклорно наснажена діалектизмами, внутрішньою музикальністю та емоційною ритмікою. Вона відтворює індивідуальну свідомість персонажів через особливу мелодику мовлення, що створює ефект присутності [5]. Ця позиція у творах Марії Матіос реалізується через національну тематику, а водночас порушення складних моральних та екзистенційних питань, ускладнений психологізм (внутрішні переживання, «потік свідомості», оніричні візії), опозицію індивід-соціум, екзистенціальні проблеми та ін.

Проза Марії Матіос є прикладом успішного синтезу локальної ідентичності та глобальних наративів. Вона засвідчує: локальні історії можуть стати універсальними, якщо автор відтворює внутрішню психологію персонажів, емоційний та соціальний досвід. Це дозволяє українській літературі виявляти власну ідентичність у світовому культурному контексті. У творчості Матіос локальна етнокультура, жіночий наратив та історична пам'ять органічно поєднуються з глобальними проблемами, що робить її тексти актуальними і для наукового, і для читачького сприйняття (табл. 1).

Таблиця 1

Локальні ідентичності, глобальні наративи та їх взаємодія у творчості Марії Матіос

Категорія	Прояв у творчості	Твір	Взаємодія локального та глобального
Локальна ідентичність	Використання гуцульського діалекту, опис традицій, обрядів, свят, сімейного життя, соціальні ролі (гендерні, вікові), місцеві історії та міфи	«Солодка Даруся», «Благословіть жінку», «Майя», «Весна у чужому житті»	Локальна культура як живий простір, через який читач переживає глобальні історичні події
Глобальні наративи	Війни (Друга світова, локальні конфлікти), репресії, депортації, голодомори, соціальні проблеми, насильство, еміграція, тема людських трагедій та морального вибору	«Солодка Даруся» (Друга світова, переселення), «Битва під Крутами» (історичний контекст), «Майя» (соціальна нерівність)	Глобальні процеси (війни, репресії) впливають на життя персонажів, змушують змінювати локальні традиції та адаптуватися до нових умов
Взаємодія локального та глобального	Локальні герої переживають глобальні катастрофи, традиції та	«Солодка Даруся» (традиційне гуцульське село на	Локальна ідентичність стає «лінзою», через яку показані глобальні

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

мова	зберігають	тілі	війни	та	наративи;	історія
унікальність,	але під	репресій),			конкретної	громади
впливом	історії	«Благословіть			ілюструє	великі
трансформуються;		жінку»	(сімейні		соціальні	та історичні
персональні долі показують		конфлікти	на тілі		процеси	
універсальні теми		соціальних змін)				

Проза Марії Матіос здобула широкий резонанс серед літературознавців і читацької публіки. Критики відзначають поєднання індивідуальної авторської манери з глибоким філософським змістом [7]. «Солодка Даруся» отримала статус «роману-події» – тексту, де національну історію переосмислено через особисту трагедію. У зарубіжних оглядах відзначено універсальність тем у творчому доробку Марії Матіос – пам'ять, провина, мовчання як культурні архетипи [2]. Водночас критика зауважує певну патетичність і театральність її письма, що, однак, трактуємо органічним елементом її емоційної поетики, оскільки авторка є представницею «жіночого письма пам'яті», де мікроісторія родини перетворюється на макронаратив про національну ідентичність [11].

Висновки. Творчість Марії Матіос є важливою складовою сучасної української літератури, бо поєднує художній експеримент із глибоким етичним змістом. Її проза втілює концепцію пам'яті як способу осмислення історії, виступає простором жіночої нарації й естетичної рефлексії. Марія Матіос розширює жанрові й тематичні межі українського роману, надаючи йому рис психологічної та філософської глибини. Критичні інтерпретації її творчості підтверджують, що авторка посідає помітне місце в літературному процесі ХХІ століття. У цьому контексті відзначаємо ефективний синтез локального та глобального в її прозі. Локальна ідентичність виявляється через опис регіональної культури, побуту, мови і фольклору, створюючи автентичний художній простір. Глобальні наративи представлені універсальними темами: пам'яттю, травмою, моральною відповідальністю та пошуком ідентичності, забезпечуючи актуальність для сучасного читача в Україні та світі. Синтез локального і глобального у прозі Матіос увиразнює унікальність національної ідентичності та універсальність літературних тем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошук Л. Поетика жіночого досвіду у прозі Марії Матіос. Слово і час. 2016. №3. С. 45-53.
2. Історія української літератури ХХ ст.: у 2-х кн.: навч. посіб. для студентів філол. ф-ів вузів / за ред. чл.-кор. АН України В. Г. Дончика. 2-е вид. Київ: Либідь, 1995. Кн. 2. Ч. 2: (1960-1990-ті роки). 509 с.
3. Матіос М. Вирвані сторінки з автобіографії. Львів: ЛА «Піраміда», 2011. 368 с.
4. Матіос М. Солодка Даруся. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2004. 208 с.
5. Михида С. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника: монографія. Кіровоград: Поліграф-Терція, 2012. 357 с.
6. Набитович І. Знахарка троякої ружі: (мистецький світ Марії Матіос). Матіос М. Вибране. Львів: ЛА «Піраміда», 2010. С. 3-16.
7. Павлишин Г. Рецепція творчості Марії Матіос у сучасній українській літературі. Філологічні студії. 2019. №5. С. 101-109.
8. Chernetsky V. Mapping Postcommunist Cultures: Russia and Ukraine in the Context of Globalization. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2007.
9. Chruślińska I., Zabużko O. Ukraiński palimpsest. Oksana Zabużko w rozmowie z Izą Chruślińską. Kolegium Europy Wschodniej, 2013. 392 с.

10. Cousineau N. Sweet Darusya: A Tale of Two Villages by Maria Matios. World Literature Today, 2015.
11. Turin K. Творчість Марії Матіос у контексті української літературної критики. Master's thesis. University of Zagreb, 2019.
12. Wallo O. Ukrainian Women Writers and the National Imaginary: From the Collapse of the USSR to the Euromaidan. Toronto; Buffalo; London: University of Toronto Press, 2020. 201 p.

Мартинів Мар'яна

Науковий керівник – доц. Бородиця Світлана

ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ПОВОЄННОЇ ПРОЗИ

Естетична природа прозових творів 1960-х років не може бути осмислена поза контекстом радикальних стильових і тематичних змін, що відбулися в літературному процесі доби. Зумовлені суспільним «потеплінням» та переглядом доктринальних засад, вони призвели до «пробудження і розвитку вже майже зниклого літературного процесу», який був тривалий час обмежений стереотипами догматичного реалізму.

Незважаючи на те, що «відлига» виявилася лише частковим послабленням контролю, вона створила простір для природного «руху творчої сили», ознаменованого двома ключовими процесами: 1) почали публікувати та досліджувати (хоча й «частково, довільно й вибірково») спадщину репресованих митців (М. Куліш, Г. Косинка та ін.), що дозволило почасти відновити зв'язок із «перерваною традицією» модернізму 1920-х років; 2) дискусії кінця 1950-х – початку 1960-х років про «героя літератури» виявили прагнення до відходу від «слухняної автоматизованої істоти» – позитивного персонажа попереднього канону. Критики вимагали, щоб такий персонаж був не лише «діяльним у виробництві», але й «цікавим в особистому житті, багатим духовно».

Проза шістдесятників (В. Симоненко, Г. Тютюнник, М. Вінграновський, В. Дрозд, В. Шевчук, Є. Гуцало та ін.) реагувала на це прагнення, виводячи на перший план нові стильові пріоритети: глибоке дослідження «духовно багатого героя» та його внутрішнього світу, що прямо протиставлялося зовнішньому, ілюстративному зображенню; зміна тональності оповіді, наповнення її суб'єктивними переживаннями, що пізніше отримало назву «лірична проза»; замість однозначного «оптимізму за наказом», нова проза повертала в літературу «життєві суперечності» та правдиве зображення дійсності [3, с. 272-282].

Наприкінці 1950-х років в українській прозі активізується ліричне начало, що сприяло урізноманітненню художнього мислення та посиленню психологічної глибини. Лірична й ліризована проза, завдяки експресивності, інтонаційній гнучкості й увазі до найтонших порухів душі, розширила спектр мистецьких засобів, удосконалила художній інструментарій, надавши авторам смаку до психологічного аналізу. Однак уже в середині 1960-х стало помітно, що лірична проза почала «втомлюватися»: проявлялося дрібнотем'я, ізолюваність художнього світу, збудованого на суб'єктивному досвіді персонажа. З'явилася потреба в новій стильовій

стратегії, яка б поєднувала ліричність та епічність, – саме це визначило подальшу еволюцію жанру роману [2, с. 59-60].

Поступово формується нова система оповіді, заснована на поєднанні індивідуальної свідомості героя та авторського кута бачення. Такий синтез дав змогу глибше показати внутрішній світ персонажа, не втрачаючи зв'язку з об'єктивним зображенням дійсності. Цей тип письма унаочнює перехід від суб'єктивно-ліричної до конкретно-аналітичної прози, що фокусувалася на виявленні моральних, філософських і соціальних проблем сучасності. Як зазначав Л. Новиченко, у прозі 1960-х років виокремлюються нові стильові тенденції, майстерно реалізовані в лірико-романтичній та конкретно-аналітичній прозі. Сукупно вони демонстрували нову якість художнього мислення, де прагнення до психологізму поєднувалося з оновленням епічних форм [4, с. 29-31].

Показовими стали твори М. Стельмаха «Правда і кривда» та Р. Полонського «Яблука пахнуть снігом», у яких відчутна критика канонізованого «позитивного героя». Література дедалі рішучіше відмовлялася від схематичного оптимізму й прямолінійного моралізаторства, висувуючи на перший план правду внутрішнього переживання, психологічну мотивацію та духовну чесність.

Подолання ліричної обмеженості персонажа вимагало пошуку нових форм художнього зображення й оцінювання дійсності. Проза 1960-х років поступово долала обмеженість ліризованих структур, водночас засвоюючи їхній естетичний досвід. Література цього періоду прагнула до більш широкого, об'єктивного й неупередженого пізнання життя у всій його повноті.

На зламі десятиліть формується нова тенденція – звернення до реалістичного, часто навіть полемічного осмислення дійсності, що засвідчують твори «Звичайне життя» В. Собка, «Сіверяни» С. Скляренка, «Спека» Д. Міщенко, «Вишневий сад» П. Загребельного, «Корабелі» О. Сизоненка, «Єдина» Ю. Збанацького та ін.

Відбувається збагачення системи персонажів: у центрі оповіді з'являється не лише герой-позитив, а й негативний персонаж, який розглядається як повноцінний естетичний фактор. Це знаменувало відмову від спрощеного протиставлення добра і зла та відкривало простір для аналізу суперечливих людських характерів.

Нове естетичне мислення позначилося і у творчості П. Загребельного. У романах «Дума про невмирущого», «Спека», «День для прийдешнього» автор поєднав аналітичний підхід із глибоким психологізмом. Його проза вирізняється іронічністю, прагненням показати процес морального становлення людини.

У межах конкретно-аналітичної прози, що активно розвивалася у 1960-х, посилювався інтерес до психологічного роману, орієнтованого на багатогранного персонажа, внутрішні суперечності котрого розкриваються в динаміці, в дії. Показовими в цьому аспекті є «Свіже

повітря для матері» І. Муратова, «Людина живе двічі» Ю. Шовкопляса, «Крапля крові» Ю. Мушкетика, «Чужа кохана» А. Мороза, «Хвилі» Ю. Збанацького.

У прозі кінця 1950-1960-х років помітно посилюється увага до внутрішнього світу людини, складних психологічних процесів, які відбуваються одночасно на кількох рівнях її свідомості. Як зазначав Л. Первомайський, це не є роздвоєнням особистості, а радше її подвоєнням – здатністю діяти й мислити водночас, оцінювати й спостерігати себе збоку, що надає людському буттю відчуття особливої повноти [5, с. 262]. Таким чином, у структурі художнього образу поєднуються зовнішні та внутрішні процеси, розгортаючись не однолінійно, а паралельно, відображаючи складність мислення й поведінки людини.

Водночас у прозі цього періоду набуває значення тема долі, яка осмислюється не як фатальна зумовленість, а як активна життєва позиція особистості. Класичний тип характеру полягає не у «я для себе», а в бутті, у художній цінності долі. Саме до такого класичного типу побудови характеру тяжіє українська конкретно-аналітична проза 1960-х років, відмовляючись від розуміння долі, як «неминучої рокованості того, що відбувається з людиною в житті» [5, с. 497].

У центрі уваги митців – діяльність особистості, її свідомий вибір, прагнення «зробити власне життя» навіть за найскладніших умов. Це зумовило появу в літературі нового типу героя – такого, що розвивається не відповідно до авторського задуму, а завдяки власним внутрішнім потенціям. Критика відзначала цей феномен як «саморух» персонажів у романі. Дії персонажа мотивуються не лише моральними чи зовнішніми чинниками, а й особистими імпульсами, притаманними тільки йому.

Подібна тенденція виявляється у творчості Л. Первомайського. Його герой у романі «Дикий мед» чинить не за вказівками волі, а відповідно до внутрішніх поривів, що формують його як цілісну особистість. Така динамічна оцінка дозволяє бачити розвиток характеру в процесі оповіді – як це спостерігаємо у взаєминах Курлова і Берестовського, коли нові обставини переоцінюють знайомі образи, відкриваючи в них неочікувані риси [5, с. 531].

У 1960-х роках поступово формується нова модель взаємодії автора й персонажа. Якщо у прозі 1940-1950-х років домінував «авторитарний» принцип, за якого письменник «тримав у руках усі лінії оповіді», то тепер простір свободи героя значно розширюється. Персонажі починають діяти самостійно, іноді всупереч волі автора, що стає свідченням їхньої художньої самодостатності. Показовим у цьому сенсі є творчий процес Григорія Тютюнника. Письменник неодноразово визнавав, що його герої поводяться незалежно від задуму автора, вимагаючи до себе уважного й делікатного ставлення. Художній такт, естетична чутливість, повага до автономії персонажа – це риси, що визначають поетику конкретно-аналітичної прози. Без них вона не могла б сформуватися як самостійний стильовий напрям.

Прикладом такого аналітичного підходу може бути роман Григорія Тютюнника «Вир», де автор простежує складний процес духовного зростання головного персонажа Тимка Вихора.

Слушно зауважував Ю. Барабаш: цей твір поєднує елементи реалістичної манери з глибоким психологізмом і романтичною одухотвореністю. Саме синтез різних стильових тенденцій – ліричного, романтичного та аналітичного начал – створює неповторну поетику прози Тютюнника [1, с. 350-351].

Таким чином, романний дискурс 1960-х років став «принциповою» спробою відродження мистецтва як естетичного акту, що відкрило шлях для художніх пошуків, орієнтованих на реалістичний психологізм та глибоку народність. У літературі 1960-х років утверджується динамічна модель персонажа, який мислить, сумнівається, робить моральний вибір і творить власну долю. Водночас змінюється й роль автора: із «всезнаючого» оповідача він перетворюється на уважного спостерігача, котрий фіксує найтонші порухи душі героя. Цей процес, започаткований у 1960-х, продовжився в українській прозі 1970-х років – у творчості Ю. Мушкетика, Б. Харчука, П. Загребельного, В. Дрозда та інших, які розвивали аналітичну лінію, поглиблюючи її філософський зміст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш Ю. Я єсть народ... Роздуми, суперечки, портрети. Київ: Дніпро, 1967. 356 с.
2. Ковальчук О. Г. Український повоєнний роман: проблеми жанрового розвитку. Київ: Вища школа, 1992. 174 с.
3. Наєнко М. К. Історія українського літературознавства. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 365 с.
4. Новиченко Л. Проблеми стильової диференціації в сучасних східнослов'янських літературах. Київ: Наукова думка, 1968. 42 с.
5. Первомайський Л. Твори: у 7-ми т. Київ: Дніпро, 1969. Т. 4. 560 с.

Грицюк Вікторія

Науковий керівник – доц. Ткачук Олександр

ПОЕЗІЯ «МРІЄ, НЕ ЗРАДЬ» ЯК КЛЮЧ ДО РОЗУМІННЯ НЕОРОМАНТИЗМУ ЛЕСІ УКРАЇНКИ: МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ

Творчість Лесі Українки, на думку сучасних літературознавців, є виразно неоромантичною. Це не дивно, адже сама поетеса є авторкою терміну «новоромантизм», яким вона назвала новітні тенденції у творчості молодих авторів початку ХХ століття. У шкільній програма з української літератури 10 класу під час вивчення драматичних поем зазначається, що учень має користуватися поняттям «неоромантизм» [5, с.28]. Мета нашої статті показати, як при аналізі поезії «Мріє, не зрадь», передбаченої для текстуального вивчення за шкільною програмою, на рівні тематичних мотивів та образної системи, ознайомити учнів з неоромантизмом Лесі Українки.

Поезія «Мріє, не зрадь», написана в Грузії 1905 року, під враженням від революційних подій й має громадянську тематику. Тема революції була характерною для української поезії початку ХХ століття. При цьому у творі акцент не на самих подіях громадянської революції, а

на особистому досвіді, що є однією з провідних тенденцій неоромантичної поезії Лесі Українки.

Основну думку поезії задано ліричним героєм вже у першому рядку: «Мріє, не зрадь». Образний рівень твору тісно пов'язаний із персоніфікацією мрії та використанням алегорій. Образ мрії у творі є персоніфікованим. Поезія відзначається переконливою інтимністю, оскільки схожа на жанр розмови з музою. Варто звернути увагу учнів, що замість традиційної музи в жанрі «розмови із музою» Леся Українка використовує персоніфікований образ мрії, що додає нових відтінків її поетичному задуму. Про те, що мрія у поезіях Лесі Українки має значення творчості наголошує Ольга Камінчук: «Осмищення творчості як змісту життя поета через образ мрії виявлене у віршах «Я знала те, що будуть сльози, мука...», «Мріє, не зрадь» [1., 260]. Мрія відокремлюється в іншу персону, але вона має тісні зв'язки з ліричним «я», які в поезії відображаються через зорові образи (ночі, світло, примари).

У поезії розгортається міфологічний сюжет про чарівне пробудження, де є мотиви серця-чаші («сповнилось серце ущерт»), чарів, миті пробудження, посвяти та вірності. Мрія характеризується як процес, тяглість, існування якої у часі подібне до життя, вона з ним нерозривно пов'язана: «Я вже давно інших мрій відреклася для тебе. / Се ж я зрікаюсь не мрій, я вже зрікаюсь життя» [3, т.1, с.323]. Можна побачити також емоційний контраст до раціонального, який Леся Українка вважала характерним для неоромантичної поезії, зазначаючи, що поети у ній «протиставляють почуття розуму» [4, с.125]. Аналізуючи поезію «Мрія, не зрадь» варто наголосити учням про цю антитезу, яка виявляється в творі через емоційно насичені образи-мотиви, такі як чекання, надія, сон, радість, світло, яким протиставлений ніч, страх та зрада. Поряд з цим ми бачимо образ вольового рішучого ліричного героя, який підпорядковує усе своє єство одній меті.

На думку Раї Тхорук, у цій поезії Лесі Українки можна помітити «архетипну тему лицаря, порятованого феєю, чарівницею чи коханою, можна прочитати завдяки мотиву відважного спротиву» [2, с.251]. Все у поезії нагадує нам про героїчну тему битви. Сюжет звияти також реалізується через мотив відважного спротиву: «не зляка ні страждання, ні горе, ні смерть». Це переживання потенційного програного бою, що ставить під загрозу ідентичність героя, адже все своє життя він присвятив цій меті. «Я вже давно інших мрій відреклася для тебе» – говорить ліричний герой, чим підсилює трагізм сподівань отримати не перемогу, а поразку.

З цією темою пов'язаний і мотив пошуку пригод. Йдеться про сміливість зробити рішучий крок, що виявляється в інтертекстуальній згадці переходу через Рубікон: «Алюзія на «Фарсалиї» Марка Аннея Лукана виписана як згадка про ріку Рубікон і спалені римлянином Юлієм Цезарем кораблі. Завдяки Горацієві образ держави-корабля став загальним місцем у європейській культурі. І намір «здобути нове добро» в аналізованій поезії може вказувати на політично-громадянські підтексти» [2, с.252].

«Хто моря переплив і спалив кораблі за собою,
той не вмере, не здобувши нового добра».[т.1, с.323]

У цих словах захована і ширша думка про необхідність вольового начала, щоб відважитись на рішучий крок, змінити своє життя.

На композиційному рівні відбувається чітке розмежування й поєднання двох планів: роздумів про природу мрії (творчості) та відчуття, які виникають через тривогу, окреслену поняттям зради. У цьому відношенні стосунки між ліричним «я» та мрією-персонажем нагадують соціальні зв'язки людей. Звернення до мрії, виражене наказовими формами дієслів («не зрадь», «стань», «дай»), має широкий діапазон тональностей – від заклинання до докорів.

Цікавим образом, що передає це почуття є людини, яка напружено вдивляється у темряву. Як відомо, опозиція світло і темрява з'явилася ще у романтиків на позначення прогресу та невігластва. Осердям почувань ліричної героїні є сумнів, непевність у тих основах, що живлять її очікування та плани. Натомість сюжетом є розігрування героїчної ролі, яка всіма силами пробує вмовити адресата (мрію-творчість).

Алегорія «мрія-орел» із п'ятої строфи, на думку дослідників відсилає нас до римської літератури, де кружляння орла над кимось свідчить про благословіння богів і майбутню славу переможцю [2, с.252].

Остання строфа описує бажання ліричної героїні максимально реалізуватися в творчості («дай мені крила свої», «хочу... мати сама»). Тут знову з'являються типово романтичні образи вогню та весни, які пов'язані з громадянською проблематикою.

Наприклад, фраза «мріє, станься живою» (замість «зостанься живою») вказує на людський потенціал творчості, який ще не втілений в реальному житті. Це бажання, щоб мрія збулася, стала перемогою над сумнівами й невдачами. Як зазначила дослідниця: «Твори поетів-неоромантиків виявляють осмислення концепту творчості на основі антитези високої духовності і буденної свідомості, визначальною для неоромантичної свідомості»[1, с.275]. Фраза «я в тебе остатню надію вложила» вказує на духовний вибір неоромантичного героя, що зберігає найпотрібніший скарб до слушного часу, причому цей сховок не підвладний героїні.

На уроці можна уявити поезію «Мріє, не зрадь» як театральну сцену, де Мрія виступає у ролі загадкового, але життєво важливого союзника або суворого володаря. Неоромантична героїня, одягаючи маску лицаря-завойовника, не просто просить або благає (що було б «поезією чуття»), а веде монолог (що представляє «прозу розмірковувань»), намагаючись переконати цей могутній, але не до кінця осяжний творчий потенціал її особистості, що характерно для неоромантичного світогляду Лесі Українки, стати реальністю, що має конкретний громадський та історичний вимір (революція, Рубікон).

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія української літератури. Том.7: Література 80-90-х років XIX століття. Книга перша. К.: Наукова думка, 2020. С.244-277.

2. Тхорук Р. Поетова мрія про мрію та мова як вірш. Волинь філологічна: текст і контекст. Мова і вірш : зб. наук. пр. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. Вип. 16. С. 243-255.
3. Українка Леся. Збір. творів у 12 т. Т.1. Поезії. К.: Наукова думка, 1975. 447 с.
4. Українка Леся. Збір. творів у 12 т. Т.8.: Літературно-критичні статті. К.: Наукова думка, 1977. 314 с.
5. Українська література 10-11 класи : Профільний рівень. / За ред. Г.О. Усатенко, А.М. Фасолі К. : 2017.

Шургот Тетяна

Науковий керівник – доц. Ткачук Олександр

ЕСТЕТИЧНА СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО СИМВОЛІЗМУ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У 10 КЛАСІ

Перехід до символізму, як якісно нового етапу літератури, був підготовлений французькою романтичною лірикою середини XIX ст. Ключовими стали естетичні ідеї символізму сформовані відомими поетами Ш. Бодлером, П. Верленом, А. Рембо та С. Малларме. Дослідники називають окрім багатогранного символу ще й сугестію, таємничість, містицизм, інакомовність мови роль кольорів та музичність, що базувалася на сугестії.

Предтечею символізму вважається американський письменник і критик Едгар Аллан По. Він прагнув поєднати європейський романтизм, кордоцентризм та інтуїтивізм з американським практицизмом. На думку По, поет повинен був насамперед вразити читача формою, ритмами, алітераціями, строфікою, а також пробудити у ньому підсвідоме, викликавши емоційний шок. Ці ідеї розвивав Шарль Бодлер, який стверджував, що поезія має викликати у читачів світле, високе, але неясне захоплення, подібне до того, що викликає музика Ріхарда Вагнера. На уроках зарубіжної літератури учні знайомляться з внеском вищенаведених митців, що сприяє розумінню специфіки художніх пошуків українських митців.

Енциклопедичне визначення стверджує, що «символізм (від грецьк. *symbolon* – знак, символ, ознака) це тип творчості, в якому переважають інтуїтивне й асоціативне мислення»[1., с.390].

Модерна українська література кінця XIX – початку XX ст. розвинулася під впливом європейського символізму й відразу стикнулася зі спротивом з боку прихильників народницького реалізму. Хоча український символізм сформувався організаційно поступово (з кінця 1910-х рр.), ідеї та прийоми символізму присутні у творчості Миколи Вороного, Грицька Чупринки, Олександра Олеса, Миколи Філянського, представників галицького угруповання «Молодої Музи» (В. Пачовського, П. Карманського, М. Яцкова). З них тільки Олександр Олесь текстуально вивчається у старшій школі. Тим не менше, питання вивчення творчості модерністів розглядалося у багатьох працях сучасних методистів. О. Камінчук розглядає поезію Миколи Вороного в контексті символізму [3]. Т. Яценко звернула увагу на роль Миколи Вороного в декларуванні естетичних ідей модерністів [9], а також шляхи вивчення оглядової теми про модерністські течії [7]. Ця ж дослідниця пропонує вивчати український та

європейський модернізм у рамках літературного спецкурсу [6; 8]. Творчість П.Тичини також трактується у світлі символістських пошуків митця[5]

Мета нашого дослідження висвітлити ключові особливості становлення символізму в українській літературі початку ХХ ст. в контексті вивчення оглядової теми про символізму в 10 класі (профільний рівень).

Учні знайомляться зі складним літературним процесом початку ХХ ст., коли з'являються провокативні ідеї нової, європейської літературної творчості, де відбувається поступова апробація нової естетики. Гаслами модерністської культури стали естетизм, містицизм, захоплення ірреальним і підкреслення занепаду реального світу та синтез цих аспектів.

Розвиток українського символізму поділяється на кілька стадій:

Перша стадія (Пресимволізм): Тривала від початку ХХ століття до Лютневої революції 1917 року. На цьому етапі елементи символізму помітні у творчості О. Олеса, М. Вороного, Г. Чупринки, П. Карманського і М. Філянського. Їхні творчі шукання стали опорою для наступних символістів, таких як П. Тичина, Д. Загул, Я. Савченко та ін.. На цій стадії митці прагнули європеїзації української літератури, переборення народницьких тенденцій і відходу від селянської тематики.

Важливими здобутками пресимволістів були угруповання «Молода Муза» (1904-1906 рр., м. Львів) та спільнота об'єднана навколо журналу «Українська хата» (1909-1914 рр., м. Київ). «Молодомузівці» (М.Яцків, О. Луцький, В. Пачовський, П. Карманський) проголосили шлях на оновлення мистецтва. Остап Луцький у своєму маніфесті від імені молодого покоління так визначив мету: «Воля і свобода в змісті і формі, але все щирість і тепло сердечне і розуміння всіх ніжностей в почуваннях людських найсубтельніших тонах природи – ось і вся девіза молодого літературного тону» [2, с.168]. Хоча поезія цього періоду була забарвлена декадентськими мотивами туги, самотності та смерті, вона часто була наслідуванням європейських поетів, захоплення естетизмом поезії. На цьому етапі прихильники символізму зробили чимало у пошуку оновлення української поезії, прагнучи поєднати національну традицію з новою образністю, мотивами та переосмисливши фольклорні символи у контексті містицизму та естетизму.

Суто національне забарвлення раннього символізму полягало у його зв'язку з новоромантизмом та імпресіонізмом, небайдужості до ідеї національного визволення та насиченості фольклорними елементами.

Друга хвиля (Власне символізм): Розквіт українського символізму припадає на 1918-1922 роки, тоді, можна сказати, він сформувався як окремий літературний напрям. Становлення українського символізму передусім пов'язується з ранньою творчістю Павла Тичини (1914-1917), яка привернула увагу сучасників. Учня можна назвати імена Якова Савченка, Олексі Слісаренка, Дмитра Загула. У цей час символісти об'єдналися навколо журналу «Музагет»

(1919). Сформованими символістами вважають Д. Загула, Я. Савченка, П. Тичину. Вони розвинули в поезії українського символізму такі стильові домінанти, як сугестія, символ, синестезія, езотеризм мови, «алхімія слова», таємничість, містичний захват та музичність.

Особлива увагу варто приділити в 10 класі ролі Миколи Вороного як новатора. Його поезія – це надзвичайна музикальність та нові образи. Вороний прагнув відійти від народницької традиції та вивести українську літературу на нові висоти. Його звернення у «Літературно-науковому віснику» у 1901 році, де він закликав відійти від шаблонів, стабільних тем і тенденційності. Цю статтю відомий критик – прихильник реалізму, С. Єфремов назвав «маніфестом українського модернізму».

М. Вороний утверджував перевагу естетичного чинника художнього твору, який, на його погляд, мав мати досконалу форму, мистецтво має служити естетичній категорії краси, а не лише відображати реальне життя. Проте, у відповідь на «Послання» І. Франка, він стверджував, що високе мистецтво може поєднуватися з боротьбою за гармонійне щастя людини. У листах до М. Коцюбинського та інших він уточнював, що найбільшу увагу слід звернути на естетичний бік видання, усуваючи моралізаторські та тенденційні заміри, обравши провідною зорею «чисту штуку!». Він бажав уникнути грубого реалізму, а натомість мати твори з «легким філософічним повоєм (пантеїстичним, метафізичним)». Хоча Вороний сповідував «чисте мистецтво», він постійно намагався поєднати його зі ідеєю «служіння громаді», що відбивалося у його двоїстій творчій позиції. С. Павличко наголошує на естетизмові як «осередді платформи М.Вороного та його модернізму»[4, с.67].

Щоб краще зрозуміти суть символізму, можна трактувати учням його як чарівний міст між нашим повсякденним, видимим світом (реалізмом) та ідеальною, невидимою істиною. Символ у цьому випадку – не просто знак, а ніби вікно, завішене прозорою, але барвистою тканиною, крізь яке ми бачимо лише відблиски вищої реальності, збуджені музикою, ритмом і глибинними почуттями. Микола Вороний першим закликав українських митців покинути спроби малювати саму лише «землю» і почати шукати в небі «хоч клаптик того далекого блакитного неба».

Важливою особливістю українського символізму був зв'язок з національним життям, попри гасла естетизму він був глибоко національно закоріненим у соціальне буття народу, тому згодом з'явився так званий «червоний символізм» Василя Чумака, Василя Еллана-Блакитного, Гната Михайличенка), що нехарактерно для європейського символізму, далекого від суспільних проблем. Вітчизняні письменники, спираючись на «філософію серця», збагатили скарбницю світового символізму новими формами, зокрема особливою милозвучністю, використанням жанрів українського фольклору та поєднанням абстрактних символів з реальними враженнями.

Таким чином, елементи символізму продовжували впливати на інші течії, зокрема на «неокласиків» (М. Зеров визнавав впливи символістів) та український футуризм (М. Семенко).

Символізм став філософсько-поетичною школою, яка змогла виразити нове світосприйняття новими художніми засобами, вивчення нових поетичних засобів, синестезії, сугестії, багатозначності символів є важливим етапом розвитку естетичного чуття. Без глибокого осмислення цього явища у вітчизняній культурі учні не зможуть зрозуміти естетичні пошуки багатьох поетів 20-30-х років, яких вони вивчатимуть далі у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю.І.Ковалів. К: ВЦ «Академія», 2007. 622 с.
2. Луцький О. Молода Муза. Антологія української літературно-критичної думки першої половини XX ст. К.: Смолоскип. С.164-168.
3. Камінчук О. Поезія М. Вороного і український символізм. Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2010. № 1. С. 85-100.
4. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія. 2-ге вид., перероб. і доп. К.:Либідь, 1999. 447 с.
5. Сорокіна Н. О. Павло Тичина. Кларнетичний символізм. Вивчаємо українську мову та літературу. 2006. № 16. С. 31-35.
6. Яценко Т. Вивчення творчості Миколи Вороного на заняттях літературного спецкурсу. Українська мова та література в школі. 2009. № 7. С. 19-22.
7. Яценко Т. Розвиток модерністських тенденцій в українській літературі початку XX століття: Вивчення оглядової теми в 10 класі. Українська мова та література в школі. 2004. № 7-8. С. 27-31.
8. Яценко Т. Символізм у світовій художній літературі: методичні рекомендації щодо викладання спецкурсу. Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. 2011. № 1. С. 6-10.
9. Яценко Т. Творчість Миколи вороного – перша декларація ідей і форм українського символізму. Українська мова та література в школі. 2005. № 5. С. 22-26.

ЗМІСТ

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олійник Аліна

Науковий керівник – проф. Задорожна Ірина

THE SIGNIFICANCE OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC
COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS..... 3

Ковальчук Марта

Науковий керівник – доц. Конкульовський Володимир

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ У ВІДТВОРЕННІ КУЛЬТУРНОГО
КОНТЕКСТУ В КІНО..... 6

Сеньків Галина

Науковий керівник – доц. Пасічник Наталія

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ ТА ЇХ
ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ..... 9

Болюбаш Юлія

Науковий керівник – доц. Чумак Галина

ВІДТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОГО СТИЛЮ Е. ГЕМІНГВЕЯ
В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ..... 12

Подусівська Анастасія

Науковий керівник – доц. Вирста Наталія

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ
В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗЗСО..... 15

Новак Христина

Науковий керівник – доц. Кравець Світлана

СУБТИТРУВАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ В ПЕРЕКЛАДІ
АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КОНТЕНТУ..... 18

Чиж Оксана

Науковий керівник – доц. Дацків Ольга

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 21

Материнчук Роман

Науковий керівник – доц. Караневич Мар'яна

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АТМОСФЕРИ СТРАХУ В ПЕРЕКЛАДІ
РОМАНУ СТІВЕНА КІНГА «МЕРТВА ЗОНА»..... 25

Чихарівський Валентин Науковий керівник – доц. Караневич Мар'яна КОД ДЕТЕКТИВА: СПРИЙНЯТТЯ ОБРАЗУ ЕРКЮЛЯ ПУАРО В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ.....	28
Русіна Каріна-Марія Науковий керівник – доц. Дацків Ольга РОЗВИТОК УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КРЕАТИВНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	31
Григоровська Ірина Науковий керівник – доц. Гоца Наталія ПРИНЦИПИ ТА МОДЕЛІ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ.....	35
Купчинська Діана Науковий керівник – доц. Гоца Наталія ПЕРЕКЛАД РЕКЛАМИ КОСМЕТИКИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ.....	38
Звіжинська Вікторія Науковий керівник – доц. Кондратьєва Тетяна ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	43
Олійник Соломія Науковий керівник – доц. Кондратьєва Тетяна ПРИНЦИПИ ДОБОРУ АВТЕНТИЧНОГО ТЕКСТУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	46
Строк Юлія Науковий керівник – доц. Серняк Оксана CLASSROOM MANAGEMENT AS CRUCIAL FACTOR FOR EFFECTIVE INSTRUCTION OF EFL.....	49
Пилипишин Марія Науковий керівник – доц. Левчик Наталія ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	51
Бадан Наталія Науковий керівник – доц. Головацька Юлія ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНІВ К. ВОННЕГУТА «SLAUGHTERHOUSE-FIVE»).....	55
Присяжнюк Руслана Науковий керівник – доц. Головацька Юлія ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СЛЕНГІЗМІВ ЗАСОБАМИ ЦІЛЬОВОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІАЛУ «ЕЙФОРІЯ»).....	58

Мартинюк Валентина Науковий керівник – доц. Головацька Юлія ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДАЧІ ГУМОРУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	62
Богач Ірина Науковий керівник – доц. Левчик Наталя ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ.....	65
Легка Лілія Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДІА: ІДЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	69
Барановська Вероніка Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО СЛЕНГУ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ РОМАНУ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА «THE CATCHER IN THE RYE».....	72
Дорош Лідія Науковий керівник – доц. Бабій Людмила ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	75
Ізбянська Юлія Науковий керівник – доц. Бабій Людмила РОЛЬ АУДИТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	79
Клачко Лілія Науковий керівник – доц. Бабій Людмила ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	82
Марцинюк Анастасія Науковий керівник – доц. Бабій Людмила DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEAKING SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS.....	84
Сосінська Каріна Науковий керівник – доц. Бабій Людмила РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД.....	87
Якимішин Анастасія Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	90

Мисик Тетяна
 Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава
 МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАЛАМБУРУ ТА СПОСОБИ ЙОГО
 ВІДТВОРЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ЖАРТАХ І ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ....93

Стебельська Анна
 Науковий керівник – доц. Іванців Оріслава
 ВІДТВОРЕННЯ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ
 В АНГЛІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ
 ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ДИСКУРСУ.....97

Полуботок Андрій
 Науковий керівник – доц. Довбуш Ольга
 НОВОМОВА ЯК СИСТЕМА КОГНІТИВНОГО ОБМЕЖЕННЯ
 ЧЕРЕЗ РАДИКАЛЬНЕ СКОРОЧЕННЯ ЛЕКСИКОНУ (НА ПРИКЛАДІ
 РОМАНУ ДЖОРДЖА ОРВЕЛЛА «1984».).....100

Ярема Анастасія
 Науковий керівник – проф. Задорожна Ірина
 METHODS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' LEXICAL SKILLS.....103

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Стрияк Олена
 Науковий керівник – асист. Логвись Ольга
 ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ
 ТА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ.....107

Олійник Ольга
 Науковий керівник – асист. Логвись Ольга
 СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ
 НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ.....111

Сауляк Діана
 Науковий керівник – доц. Чайковська Ганна
 СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ
 З ПРИРОДНИМИ МАТЕРІАЛАМИ.....114

Білик Олег
 Науковий керівник – проф. Радчук Галина
 МЕХАНІЗМИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....118

Лемонджава Любов
 Науковий керівник – проф. Радчук Галина
 ДЕПРЕСИВНІ СТАНИ У СТУДЕНТІВ: ПРИЧИНИ ТА ПРОФІЛАКТИКА.....122

Іваноньків Неоніла
 Науковий керівник – проф. Орап Марина
 СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ
 ОСОБИСТОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ В КРИЗОВИХ УМОВАХ.....125

Уніят Лілія

Науковий керівник – доц. Гузар Олена

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО.....128

Головатюк Дарина

Науковий керівник – доц. Матіяш Валентина

ФОРМИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ТА БАТЬКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ.....131

Синишин Мар'яна

Науковий керівник – проф. Шпак Марія

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ У ДІТЕЙ.....136

Грицан Лілія

Науковий керівник – доц. Одинцова Галина

ВИКОРИСТАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....139

Демчина Олександр

Науковий керівник – доц. Цегельник Тетяна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ
ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....142

Кашуба Остап

Науковий керівник – доц. Цегельник Тетяна

ЧИННИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....146

Свідер Світлана

Науковий керівник – проф. Кікінежді Оксана

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....150

Бица Дмитро

Науковий керівник – доц. Крупник Іван

ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ У ВІЙСЬКОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....153

Дудар Катерина

Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор

ОБРАЗ БАТЬКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЬОГО
ЧОЛОВІКА У ДІВЧАТ СТАРШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....156

Казновецька Оксана

Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

ВІЙНА ЯК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....159

Гунчак Ірина Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна МЕДІАЦІЯ ЯК МЕТОД ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ.....	162
Тетеріна Лілія Науковий керівник – викл. Чопик Соломія ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ.....	165
Когут Олег Науковий керівник – викл. Чопик Соломія ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	168
Мізюк Юлія Науковий керівник – проф. Шпак Марія ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	170
Павлюк Аліна Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор ТЕОРЕТИЧНІ ПІДВАЛИНИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ БАТЬКА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ-ДІВЧАТ.....	174
Кот Софія Науковий керівник – доц. Куца Лариса МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ЛІТЕРАТУРНОЮ КАЗКОЮ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ НАТАЛІ ЗАБІЛИ).....	178
Рапій Марія Науковий керівник – асист. Логвись Ольга СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	181
Фецович Софія Науковий керівник – асист. Логвись Ольга ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОНТОГЕНЕЗІ.....	184
Бугайський Михайло Науковий керівник – доц. Свідерська Галина ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	187
Леськів Ольга Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ.....	191

Конон Юлія

Науковий керівник – викл. Блозва Павло

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ КОРОТКОСТРОКОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ
В ЗНИЖЕНІ ТРИВОЖНО-ДЕПРЕСИВНОЇ СИМПТОМАТИКИ
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПРОХОДЯТЬ РЕАБІЛІТАЦІЮ.....195

Крива Уляна

Науковий керівник – викл. Блозва Павло

СТИЛЬ ЛІДЕРСТВА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....198

Муж Софія

Науковий керівник – викл. Блозва Павло

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
В УМОВАХ ВІЙНИ.....202

Клапач Олена

Науковий керівник – асист. Логвись Ольга

ЕМПАТІЙНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ
ЮНАЦТВА В УМОВАХ ВІЙНИ.....206

Мрічка Анна

Науковий керівник – викл. Чопик Соломія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ
У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ.....209

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Кухар Назар

Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У КЛАСИЧНОМУ ТА ПЛЯЖНОМУ ВОЛЕЙБОЛІ.....212

Лясота Злата

Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....213

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Алампієва Ярина

Науковий керівник – доц. Симчак Руслан

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРУВАННЯ ПРИНЦИПІВ «ЗЕЛЕНОЇ»
ХІМІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС.....217

Буртник Вікторія

Науковий керівник – доц. Симчак Руслан

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....219

Кулик Дмитро Науковий керівник – проф. Грицак Людмила КВЕСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ.....	222
--	-----

Остафійчук Мар'яна Науковий керівник – проф. Столяр Оксана РОЗРОБКА ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЄКТУ «МІКРОПЛАСТИК» ДЛЯ КУРСУ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	226
--	-----

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Скриник Віталій Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся ПРОГРАМА ЛЕНД-ЛІЗУ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ПІСЛЯВОЄННОГО ПАРТНЕРСТВА США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	229
---	-----

Олексійко Юрій Науковий керівник – доц. Морська Наталія ФІЛОСОФІЯ ІІІ: ГАЛЮЦИНАЦІЇ, УПЕРЕДЖЕННЯ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЇХ МІНІМІЗАЦІЇ.....	232
---	-----

Крупник Олег Науковий керівник – доц. Древніцький Юрій УКРАЇНСЬКО-КАНАДСЬКІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ: РОЗВИТОК ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ПРОТИ РОСІЇ.....	235
---	-----

Галушка Руслан Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся РІД ЯК ДУХОВНИЙ ФУНДАМЕНТ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНЕАЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У БІОГРАФІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ.....	239
---	-----

Малишевський Роман Науковий керівник – проф. Алексієвець Микола ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ ВІДНОСИНИ У РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ: ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ТА СУЧАСНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	242
--	-----

Мороз Максим Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся СУТЬ НАЦІОНАЛІЗМУ ЮКІО МІШІМИ: ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА ІДЕЇ.....	246
--	-----

Шведик Анастасія Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся МІЖНАРОДНІ ОРГАНІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: ІСТОРИЧНІ УРОКИ, ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ.....	249
--	-----

Курило Мар'яна Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся	
--	--

ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІР РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	252
---	-----

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

Заремба Любомир Науковий керівник – доц. Тютюнник Ірина АЛЛА ГОРСЬКА ТА ВІКТОР ЗАРЕЦЬКИЙ: МОЗАІКА ЖИТТЯ І БОРОТЬБИ.....	256
Червінська Надія Науковий керівник – доц. Гиса Оксана ФОРТЕПІАННИЙ ЦИКЛ «РІЗДВЯНА МИТЬ» ОЛЬГИ ДРАГОМИРЕЦЬКОЇ: ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКІ АСПЕКТИ.....	259

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Черній Олександра Науковий керівник – доц. Решетука Тетяна СПРИЙНЯТТЯ ТРЕВЕЛ-КОНТЕНТУ УКРАЇНСЬКОЮ АУДИТОРІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ФОРМАТИ, ТЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ.....	263
Торкот Анастасія Науковий керівник – проф. Лановик Зоряна ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА В СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ.....	269
Роздайбіда Юлія Науковий керівник – проф. Лановик Мар'яна РЕЦЕПЦІЯ ФІЛОСОФІЇ ФРІДРІХА НІЦШЕ У ТВОРЧОСТІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ.....	272
Ярова Олеся Науковий керівник – доц. Ткачук Олександр ДРАМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ НА ХРИСТИЯНСЬКУ ТЕМАТИКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВИВЧЕННЯ У ШКОЛІ.....	275
Руда Аліна Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана ТВОРЧИСТЬ АГАТАНГЕЛА КРИМСЬКОГО В СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЯХ.....	278
Воронко Віта Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана ЛІТЕРАТУРНЕ ФЕНТЕЗІ ДАРИ КОРНІЙ: ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ.....	281
Семанюк Віта Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана ЛОКАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І ГЛОБАЛЬНІ НАРАТИВИ У ТВОРЧОСТІ МАРІЇ МАТІОС.....	284

Мартинів Мар'яна

Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана

ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ПОВОЄННОЇ ПРОЗИ.....289

Грицюк Вікторія

Науковий керівник – доц. Ткачук Олександр

ПОЕЗІЯ «МРІЄ, НЕ ЗРАДЬ» ЯК КЛЮЧ ДО РОЗУМІННЯ НЕОРОМАНТИЗМУ

ЛЕСІ УКРАЇНКИ: МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ.....292

Шургот Тетяна

Науковий керівник – доц. Ткачук Олександр

ЕСТЕТИЧНА СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОГО СИМВОЛІЗМУ В КОНТЕКСТІ

ВИВЧЕННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У 10 КЛАСІ.....295

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 45. — 2025. — 308 с.

***Видрук оригінал-макету
у науковому відділі Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка***

Комп'ютерна верстка: **Бойко Ж.Е.**