МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ

наукової конференції викладачів
та молодих науковців
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
з нагоди Днів науки

14 травня 2026 року



Житомир-2026

УДК 001.89:378.4
3-41

Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 12 від 26.06. 2026 року)

Редакційна колегія:

Калінін Вадим, кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології, в.о. директора Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

Махновська Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту Житомирської міської ради

Орлова Ольга, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР.

Відповідальні за випуск: Жуковська Вікторія, Новіцька Інеса.
Редактор: Свинарчук Вікторія

Збірник тез доповідей наукової конференції викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка з нагоди Днів науки (14 травня 2026 р.) [Електронний ресурс] : зб. тез доп. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2026. 755 с.

У збірнику вміщено тези доповідей учасників Наукової конференції викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка, проведеної з нагоди Днів науки 14 травня 2026 року. Матеріали відображають результати наукових досліджень у галузях природничо-математичних, суспільних, гуманітарно-мистецьких, аграрно-ветеринарних та інженерно-технічних наук. Збірник адресовано науково-педагогічним працівникам, науковцям, докторантам, аспірантам, здобувачам вищої освіти та всім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями.

Збірник тез доповідей розміщено на сайті електронної бібліотеки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Відповідальність за достовірність наведених фактів, цитат, власних назв, посилань на джерела, інших відомостей, а також за дотримання принципів академічної доброчесності та норм академічної етики несуть автори публікацій.

Позиція редакції може не збігатися з позицією авторів матеріалів.

© Автори, 2026
© Житомирський державний університет
імені Івана Франка, 2026

UDC 001.89:378.4
3-41

Recommended for publication by the Academic Council
of Zhytomyr Ivan Franko State University
(Minutes № 12 dated 29.06.2026)

Editorial board:

***Kalinin Vadym*,** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology, Acting Director of the Communal Institution «Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zhytomyr Regional Council

***Makhnovska Iryna*,** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Social Sciences and Humanities of Zhytomyr Medical Institute of Zhytomyr City Council

***Orlova Olha*,** Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Sciences and Humanities of the Communal Institution «Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zhytomyr Regional Council

Responsible for the issue: Zhukovska Viktoriia, Novicka Inesa.
Editor: Svynarchuk Viktoriia.

Book of Abstracts of the Scientific Conference of Faculty and Young Scientists of Zhytomyr Ivan Franko State University on the Occasion of Science Days (May 14, 2026) [Electronic resource] : book of abstracts. Zhytomyr : Zhytomyr Ivan Franko State University, 2026. 755 p.

The book contains the abstracts of reports by the participants of the Scientific Conference of Faculty and Young Scientists of Zhytomyr Ivan Franko State University, held on the occasion of Science Days on May 14, 2026. The materials reflect the results of scientific research in the fields of natural sciences and mathematics, social sciences, humanities and arts, agricultural and veterinary sciences, as well as engineering and technology. The collection is addressed to faculty members, researchers, doctoral students, postgraduate students, higher education applicants, and everyone interested in modern scientific research.

The book of abstracts is available on the website of the electronic library of Zhytomyr Ivan Franko State University.

The materials are published in the authors' original edition. The authors of the publications bear full responsibility for the accuracy of the facts, quotes, proper names, references to sources, and other information provided, as well as for compliance with the principles of academic integrity and standards of academic ethics.

The views of the editorial board do not necessarily reflect the position of the authors of the materials.

© Authors, 2026
© Zhytomyr Ivan Franko State University, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І. ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ 21

Іванна Підгаєцька, **21**

Людмила Маційвська, **21**

Владислав Поліщук, **21**

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ОПЕРНІЙ КЛАСИЦІ 21

Ірина Цюряк, **24**

Ірина Грушак, **24**

Анастасія Колесник, **24**

СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УЧАСТІ У МІЖНАРОДНИХ ВОКАЛЬНИХ КОНКУРСАХ 24

Богдан Мудрієвський, **29**

ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРОВАНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ БАЗ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ФАКТОЛОГІЧНОЇ ТА СЕМАНТИЧНОЇ ТОЧНОСТІ НЕЙРОННИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ 29

Єгор Лихотворик, **37**

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ ЕПІЧНОГО ФЕНТЕЗІ 37

Віктор Мойсієнко, **43**

МОВНЕ МИНУЛЕ РУСИ БЕЗ "ОБЩНОСТИ И ЕДИНСТВА" 43

Марина Панчук, **47**

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДВОСТОРОННЬОЇ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ СПІВПРАЦІ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ 47

Павло Щербанюк, **53**

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ ЖИТТЯ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ПАВЛА СКОРОПАДСЬКОГО 53

Тетяна Гордєєва, **58**

Тетяна Грибан, **58**

ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ: ГОЛОС СТІЙКОСТІ В ЧАСИ ВИПРОБУВАНЬ 58

Оксана Маркевич, **61**

ПРИКАЗ ГРОМАДСЬКОЇ ОПІКИ ЯК МІСЦЕВА БЛАГОДІЙНА ІНСТИТУЦІЯ (ЗА «УСТАНОВАМИ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ГУБЕРНІЯМИ» 1775 РОКУ) 61

Зоряна Подік, **66**

ВІЗУАЛЬНА МАПА ОБРЯДІВ ТА ЗВИЧАЇВ РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ 66

Софія Осовик, **69**

СИМВОЛІКА ЛЯЛЬКИ В ОДНОЙМЕННОМУ РОМАНІ БОЛЕСЛАВА ПРУСА 69

Валерія Ярош, **72**

ЕКОДИЗАЙН ЯК ТРЕНД СУЧАСНОГО ДИЗАЙНУ 72

Катерина Ткачова, **75**

ОБРАЗ ПРАВІКА ЯК САКРАЛЬНОГО ЦЕНТРУ СВІТУ В РОМАНІ ОЛЬГИ ТОКАРЧУК «ПРАВІК ТА ІНШІ ЧАСИ» 75

Андрій Кобетяк, **79**

МІЖКОНФЕСІЙНА НАПРУГА ЯК ВИКЛИК НАЦІОНАЛЬНІЙ БЕЗПЕЦІ УКРАЇНИ: РОЛЬ ДЕРЖАВИ У ФОРМУВАННІ МОДЕЛІ РЕЛІГІЙНОГО ПОРОЗУМІННЯ 79

Людмила Гуцало, **82**

КУЛЬТ ІМПЕРАТОРА В РИМСЬКІЙ ІМПЕРІЇ 82

Тарас Кобетяк, **84**

ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ДЕРЖАВНО-КОНФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ 84

Галина Гримашевич, **87**

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДІАЛЕКТНОГО КОНТИНУУМУ ЖИТОМИРЩИНИ 87

Іванна Пелех, **92**

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ (МІСЦЕВОМУ) РІВНІ 92

Сергій Слободянюк, **97**

НАЦІОНАЛІЗМ І МОДЕРНІСТЬ: УКРАЇНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЇ ЛІЇ ГРІНФЕЛЬД 97

СЕКЦІЯ ІІ. СУСПІЛЬНІ НАУКИ 104

***Сергій Котловий,* 104**

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ..... 104

***Анастасія Цимер,* 106**

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ РЕСУРС У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 106

***Анастасія Іскрижицька,* 109**

АРТИКУЛЯЦІЙНА МОТОРИКА ЯК ФУНДАМЕНТ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ 109

***Ірина Горбачевська,* 113**

***Наталія Мирончук,* 113**

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 113

***Світлана Поліщук,* 117**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 117

***Вікторія Кравченко,* 120**

***Наталія Мирончук,* 120**

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEAM-ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»..... 120

***Марія Огороднійчук,* 127**

***Валерій Невмержицький,* 127**

ВПЛИВ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНУ СТІЙКІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ 127

***Наталія Хоменко,* 132**

***Марина Іванова,* 132**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 132

Альона Ляшевич, **136**
Юлія Чайка, **136**
Валентин Бурковський, **136**
Олексій Усатенко, **136**
Олексій Шевченко, **136**
ПСИХОЛОГІЧНИЙ «БРОНЕЖИЛЕТ»: ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ 136
Віталій Майстренко, **143**
МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ 143
Ярослава Сікора, **147**
АДАПТИВНИЙ ДИЗАЙН ЦИФРОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ. 147
Алла Весельська, **152**
Ірина Іванчук, **152**
ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 152
Алла Весельська, **157**
Єлизавета Шевченко, **157**
ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 157
Людмила Вишнівська, **162**
Алла Весельська, **162**
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ СІМ'Ї 162
Ірина Васьківська, **166**
Альона Чистякова, **166**
РОЛЬ СЕНСОРНИХ ІГОР У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ІЗ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 166
Микола Туровський, **175**
ПОРУШЕННЯ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ ЯК ФАКТОР ДЕВІАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 175
Роман Дядюшкін, **178**
ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ В ІТ-ОСВІТІ: СИНЕРГІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ 178

Костянтин Чавченко, **183**

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДОСВІД МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТІВ 183

Ольга Бардюк, **186**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ ТА ЯКОСТІ СНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 186

Марина Лупан, **191**

САМООЦІНКА ТА ТРИВОЖНІСТЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКТИВНОСТІ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ 191

Олена Анічкіна, **195**

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ЗАСАДАХ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ НАСТУПНОСТІ 195

Назарій Нагорнюк, **199**

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS УЧНІВ ПРОФІЛЬНО-АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» 199

Оксана Бородіна, **204**

Андрій Лайчук, **204**

Олександр Гусаревич, **204**

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ 204

Алла Весельська, **208**

Катерина Столяр, **208**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМЕЙ 208

Сергій Куліков, **212**

Олег Гирин **212**

КОГНІТИВНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ 212

Ольга Ілліна, **215**

МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 215

Наталія Хоменко, **220**

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ТА ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА..... 220

Катерина Куцан, **224**

ГОЛОСИ ПОРЦЕЛЯНИ: СЕРІЯ ДОКУМЕНТАЛЬНИХ ПОДКАСТІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ БАРАНІВСЬКОГО ФАРФОРОВОГО ЗАВОДУ ТА КЕРАМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ЗВЯГЕЛЬСЬКОГО РАЙОНУ 224

Андрій Троценко, **228**

СИМУЛЯЦІЙНІ ВИБІРКИ ЗА МЕТОДОМ МОНТЕ-КАРЛО У РОЗРОБЦІ ОПИТУВАЛЬНИКІВ..... 228

Олена Степушенко, **231**

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ІЗ ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ РОДИН 231

Вікторія М'яновська, **238**

УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗЛУЧЕННЯ В ОСІБ ДОРОСЛОГО ВІКУ 238

Алла Весельська, **243**

Катерина Бойко, **243**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ..... 243

Анастасія Кондратюк, **250**

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ AR-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 250

Наталія Войтович, **253**

ЕЛЕКТРОННІ ДОКАЗИ В КРИМІНАЛЬНОМУ ПРОВАДЖЕННІ 253

Ярослава Мазурик, **256**

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЯ ІЗ ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ 256

Ігор Ільїн, **263**

БАГАТОРІВНЕВА РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ УТРИМАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПЕРИФЕРІЙНИХ ТЕРИТОРІЯХ: УПРАВЛІНСЬКІ УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ..... 263

Олена Усата, **267**

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ XR-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... 267

Наталія Сейко, **271**

Діана Лукашенко, **271**

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ПОРУШЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ 271

Лариса Мартиненко, **274**

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 274

В'ячеслав Солнишкін, **280**

СИТУАТИВНА ТА ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ 280

Анастасія Стаднік, **284**

ЕВОЛЮЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ НА ШЛЯХУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ) 284

Наталія Портницька, **290**

Людмила Труніна, **290**

ПРОЯВИ ТРИВОГИ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКТИВНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ 290

Інна Савчук, **296**

Олена Антонова, **296**

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 296

Павло Дрозд, **302**

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ЯК МЕДІАТОР КОГНІТИВНОЇ УПЕРЕДЖЕНОСТІ: ВІКОВА ДИНАМІКА ТА МЕХАНІЗМИ 302

Олександра Благоднюк, **306**

КОМУНІКАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ОСВІТНІХ ІНІЦІАТИВ: КЕЙС ФОТОГУРТКА «МИСТЕЦТВО ФОТОГРАФІЇ» 306

Світлана Максимець, **309**

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 309

Дмитро Гуков, **312**

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ 312

Марина Михайленко, **316**

АДАПТАЦІЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ 316

Вікторія Кравченко, **321**

Наталія Мирончук, **321**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» 321

Катерина Павлюк, **331**

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ .. 331

Влада Осіпчук, **336**

РОЗРОБКА ЦИКЛУ МЕДІАМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ БРЕНДУ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА СЕРЕД АБІТУРІЄНТІВ 336

Леся Корнійчук, **337**

ПОТЕНЦІАЛ ІГРОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 337

Тамара Литньова, **343**

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ 343

Анастасія Цимер, **346**

УПРОВАДЖЕННЯ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «ВЕСЛУВАННЯ НА БАЙДАРКАХ І КАНОЕ» В 10–11 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 346

Альона Кондратюк, **352**

Григорій Грибан, **352**

ЕМОЦІЙНЕ РОЗВАНТАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ БРЕЙКІНГУ 352

Олександр Івчук, **360**

Євгеній Жуковський, **360**

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ 360

Людмила Котлова, **364**

Анастасія Кирилюк, **364**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 364

Vladyslav Kulak, **367**

ENGLISH AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL MOBILITY OF STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION 367

Олександр Сазонов, **369**

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА УВАГУ В СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 369

Людмила Котлова, **373**

Аліна Макарчук, **373**

ЕКОСИСТЕМА ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ СУЧАСНОГО ЛОГОПЕДА: ВІД ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДО ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ 373

Oleksandr Voznyuk **378**

THE TARGET ASPECT OF FUNDAMENTAL ACMEOLOGY 378

Анатолій Шунда, **382**

Василь Купрійчук, **382**

ПУБЛІЧНА ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ 382

Володимир Прищепа, **386**

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ В ГУМАНІТАРНІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 386

Владислав Пінькевич, **390**

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ . 390

Павло Петренко, **396**

Василь Купрійчук, **396**

ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРОСТОРУ ЯК ПРІОРИТЕТ ДЕРЖАВНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ . 396

Василь Купрійчук, **401**

ГУМАНІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ 401

Андрій Купрійчук, **406**

ПУБЛІЧНА ПОЛІТИКА ЩОДО УЧАСТІ БІЗНЕС СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ НА ШЛЯХУ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ 406

Сергій Вовк, **411**

Василь Купрійчук, **411**

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ 411

Богдан Добровольський, **416**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТРИБУНІВ У ВИСОТУ З РОЗБІГУ НА ЕТАПІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ 416

Валентина Яковлева, **421**

Руслана Романюк, **421**

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ 421

Софія Зінчук, **425**

Олег Богуславський, **425**

ФОТОЖУРНАЛІСТИКА В УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ МЕДІА НА ПРИКЛАДІ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА 425

Михайло Ковальчук, **432**

Олександр Жуковський, **432**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ 432

Вікторія Коновчук, **436**

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖУРНАЛІСТИКИ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ: ВІД ТРАДИЦІЙНОГО ТЕЛЕБАЧЕННЯ ДО ВІДЕОПЛАТФОРМ ТА НОВИХ МЕДІА 436

Альона Чистякова, **442**

Людмила Кравчук, **442**

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ 442

Олександра Савіна, **445**

Людмила Кравчук, **445**

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ , ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ ЛОГОПЕДА 445

Марія Могилевець, **449**

Людмила Кравчук, **449**

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА 449

Анастасія Кирилюк, **452**

Людмила Кравчук, **452**

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДИСЛАЛІЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВИМОВИ 452

Карина Гримашевич, **455**

Людмила Кравчук, **455**

СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 455

Валерія Гарманчук, **460**

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 460

Христина Ваховська, **463**

РОЛЬ БАТЬКІВ У СПІЛКУВАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ 463

Софія Безносюк, **467**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 467

Яна Андріївська **470**

ВПЛИВ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ НА РОЗВИТОК ТА АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ... 470

Інеса Новіцька **473**

ІНКЛЮЗИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ 473

Олександра Новіцька, **478**

Інеса Новіцька **478**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 478

Дар'я Осіпчук, **484**

Інеса Новіцька **484**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 484

Юрій Назарчук **492**

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА 492

Владислав Абрамович, **499**

ІНТЕГРАЦІЯ ПРЕДМЕТНОГО ТА ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 499

Ярослав Кондратюк **504**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФУТБОЛІСТІВ В УМОВАХ ФУТБОЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ 504

Микола Масло **508**

УПРАВЛІННЯ ПСИХІЧНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ПРАЦІВНИКІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ КОМПАНІЙ НА ОСНОВІ СТРАТЕГІЧНОГО ПІДХОДУ 508

Ярослав Реморов **513**

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... 513

Ангеліна Бурмич **518**

Ігор Вербовський **518**

СІМ'Я ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ 518

Іванна Муравицька **522**

Ігор Вербовський **522**

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ: ТРЕНІНГОВІ ПРОГРАМИ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ ЛОГОПЕДА 522

Дар'я Плужнікова **525**

Ігор Вербовський **525**

ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 525

Аліна Пятак **529**

Ігор Вербовський **529**

ТИПОЛОГІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.... 529

Соболь Марія, **532**

Ігор Вербовський **532**

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ 532

Ірина Талько, **538**

Ігор Вербовський **538**

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ, ЛОГОПЕДА 538

ТА БАТЬКІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ 538

Шитова Руслана **541**

Ігор Вербовський **541**

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 541

Марина Янчевська **545**

Ігор Вербовський **545**

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 545

Анна Бондаренко **548**

Ігор Вербовський **548**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО ПРАВ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 548

Косолап Наталя **554**

Ігор Вербовський **554**

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 554

Софія Осовик **556**

Ігор Вербовський **556**

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА В ЗАПОБІГАННІ БУЛІНГУ ТА КІБЕРБУЛІНГУ СТОСОВНО ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 556

Катерина Ткачова, **561**

Ігор Вербовський **561**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ, В ЯКОМУ НАВЧАЮТЬСЯ ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВИ 561

Вікторія Мельниченко, **565**

ПСИХОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ОПИТУВАЛЬНИКІВ ДЛЯ ОЦІНКИ ТРИВОГИ У ОСІБ ІЗ РОЗЛАДАМИ ТРИВОЖНОГО СПЕКТРУ 565

В'ячеслав Солнишкін, **568**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЧАСТОТИ КЛІНІЧНО ЗНАЧУЩОЇ ТРИВОГИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПАЛЯТЬ ТА НЕ ПАЛЯТЬ: ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДОМ 2×2 TABLE STATISTICS..... 568

Анна Дем'янова, **571**

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕЛЯЦІЯ ПОКАЗНИКІВ ТРИВОГИ ЗА ШКАЛОЮ GAD-7 ТА ШКАЛОЮ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 571

Микола Гапончук, **574**

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ: ДОСВІД КЛІНІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ..... 574

Сергій Бондар **577**

ЕКОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТА В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ 577

Богдан Сербин, **582**

Інеса Новіцька **582**

ПРОБЛЕМИ ТА РИЗИКИ ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВИХ ЗМІН..... 582

Галина Сербин, **587**

Інеса Новіцька **587**

МЕТОДИЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ СТІЙКОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ 587

Юлія Кеснер, **593**

ГЕРОНТОКРЕАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ СТАРШОГО ВІКУ ЯК НЕДООЦІНЕНИЙ РЕСУРС ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 593

СЕКЦІЯ ІІІ. ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

603

Ольга Авдєєва **603**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНТОЦІАНОВИХ БАРВНИКІВ У ХАРЧОВІЙ ПРОМИСЛОВОСТІ..... 603

Ангеліна Андрійчук **607**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІН ВАРТОСТІ ЄВРО В УКРАЇНІ (2015-2025 РОКИ) 607

Аліна Присяжнюк, **612**
Олена Євдоченко **612**
ОЦІНКА ЯКОСТІ МЕДУ НА ОСНОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КИСЛОТНОСТІ 612
Анастасія Рассадкіна, **614**
Андрій Таргонський **614**
НЕРІВНОСТІ ДЛЯ ПОСЛІДОВНОСТІ ТИПУ r 614
Ольга Хімчик, **618**
Олександр Камінський, **618**
Юрій Тітов **618**
АДСОРБЦІЙНІ ВЛАСТИВОСТІ НАНОФЕРИТІВ НА ОСНОВІ КУПРУМУ 618
Наталія Ількевич, **621**
Денис Ромаш, **621**
Євген Севостьянов **621**
ПРО ОДНОСТАЙНО НЕПЕРЕРВНІ СІМ'Ї ГОМЕОМОРФІЗМІВ ПОСЛІДОВНОСТЕЙ ОБЛАСТЕЙ 621
Євген Севостьянов, **623**
Заріна Ковба **623**
ПРО ОДНУ ВЕРСІЮ ТЕОРЕМИ КАРАТЕОДОРІ ДЛЯ КЛАСІВ СОБОЛЄВА 623
Тетяна Шаран **625**
ОЦІНКА КИСЛОТНОСТІ ҐРУНТІВ ПАРКОВИХ ЗОН ЖИТОМИРЩИНИ 625
Андрій Грищук **628**
ПРО МОЖЛИВУ ЛОРЕНЦ-ІНВАРІАНТНУ МОДИФІКАЦІЮ РІВНЯННЯ ШРЕДІНГЕРА..... 628
Олександра Полякова **633**
ПОТЕНЦІАЛ ПОЛЯРИЗАЦІЙНОГО ПОЛЯ ТА ОПТИЧНІ ФОНОННІ МОДИ У БАГАТОШАРОВІЙ КВАНТОВІЙ НАНОПЛІВЦІ 633
Олександр Поплавський, **640**
СПЕКТРАЛЬНІ МЕТОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ЗНИЖЕННЯ РОЗМІРНОСТІ В ЗАДАЧАХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ 640

Іван Петренко, **644**
Ольга Кичкирук, **644**
Олена Анічкіна **644**
ЗМІНИ КИСЛОТНОСТІ ТА СКЛАДУ ҐРУНТІВ ПІСЛЯ ВИБУХІВ..... 644
Іван Хом'як **647**
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНАННЯ ВІДНОВЛЮВАНОЇ ЕКОЛОГІЇ ТА АСТРОЕКОЛОГІЇ В РАМКАХ ПРОГРАМИ ARTEMIS.. 647
Юлія Омельчук, **655**
Сніжана Кучерук, **655**
Олександр Камінський, **655**
Роман Денисюк **655**
СИНТЕЗ ТА ФІЗИКО-ХІМІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КАЛІЙ ТИТАНАТУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО АДСОРБЕНТУ ДЛЯ ОЧИЩЕННЯ ВОДНИХ СЕРЕДОВИЩ ВІД ОРГАНІЧНИХ БАРВНИКІВ 655
Дмитро Терещук **658**
ДИНАМІКА ІНДЕКСУ СПОЖИВЧИХ ЦІН НА ХЛІБ В УКРАЇНІ ЗА 2018-2026 РОКИ 658
Анастасія Савич, **664**
Таміла Коломієць **664**
КОРЕЛЯЦІЙНИЙ ЗВ'ЯЗОК МІЖ ВИПАДКОВИМИ КОМПЛЕКСНИМИ ЗМІННИМИ 664
Таміла Коломієць **673**
СТАТИСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПОМИЛКИ І РЕАЛЬНІСТЬ..... 673

СЕКЦІЯ IV. ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ НАУКИ 681

Нікіта Хоречко, **681**
Олександр Кривонос **681**
ПРИКЛАД ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ESP32 У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: РОЗРОБКА СИСТЕМИ ОПОВІЩЕННЯ 681
Анна Мельник **683**
ВИКОРИСТАННЯ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ГЕНЕРАЦІЇ АРХІТЕКТУРИ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ 683

Кирило Тєлєгін **688**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОФЛАЙН ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ГЕНЕРАЦІЇ СИНТЕТИЧНИХ ТРАНЗАКЦІЙНИХ ДАНИХ У CRM-СИСТЕМАХ 688

Вікторія Гуменюк **692**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОДНОПРОХІДНОЇ ТА БАГАТОПРОХІДНОЇ СХЕМ РЕНДЕРИНГУ ДЛЯ ДИНАМІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ 692

Артем Кучменко, **698**

Дмитро Іванов **698**

ТЕХНОЛОГІЇ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У РОЗРОБЦІ БАГАТОКОРИСТУВАЦЬКИХ ІГОР 698

Олександр Нежуренко **701**

КІБЕРБЕЗПЕКА ІОТ-МЕРЕЖ: НОВІ ЗАГРОЗИ ТА МОДЕЛІ ЗАХИСТУ 701

Дмитро Іванов, **707**

Олена Усата **707**

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВЕЛИКИХ ДАНИХ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ 707

Єгор Місько **711**

ПРОБЛЕМИ ПРОСТОРОВОЇ ВАЛІДАЦІЇ ПРИ ДИНАМІЧНІЙ ЗМІНІ ГАБАРИТІВ ВІРТУАЛЬНОГО ПЕРСОНАЖА (SHAPE-SHIFTING) В СЕРЕДОВИЩІ UNREAL ENGINE 711

Владислав Ленартович **715**

СТРУКТУРНІ ПРИЧИННІ МОДЕЛІ ДЛЯ ЗАДАЧ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В ІНТЕРАКТИВНИХ СЕРЕДОВИЩАХ 715

Олександр Семенов **718**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗКУ ЗАДАЧІ ПОБУДОВИ КАРТИ ГЛИБИН ЗОБРАЖЕННЯ 718

Ольга Чемерис, **724**

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНОЇ РОБОТОТЕХНІКИ НА БАЗІ ПЛАТФОРМИ ARDUINO ... 724

СЕКЦІЯ V. БІОМЕДИЧНІ НАУКИ 732

Іван Цанько **732**

МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕГЕНІВ ЛИСИЦІ ЗВИЧАЙНОЇ(VULPES VULPES) 732

Олександр Овдіюк, **735**
Леонід Горальський **735**
МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕРЦЯ ЛИСИЦІ ЗВИЧАЙНОЇ..... 735
(Vulpes Linnaeus, 1758)..... 735
Юлія Чайка, **739**
Микола Чайка **739**
ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО РАДІАЦІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА СТАН ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ ПОЛІСЬКОГО РЕГІОНУ..... 739
Денис Плютинський, **747**
Вікторія Бугаєнко, **747**
Ярослава Смольницька **747**
«ДИНАМІКА КОНЦЕНТРАЦІЇ ДІОКСИДУ АЗОТУ (NO_2) В АТМОСФЕРНОМУ ПОВІТРІ НАШОГО РЕГІОНУ У ПЕРІОД 2025–2026 РР. ТА ВПЛИВ РОБОТИ ДИЗЕЛЬНИХ ГЕНЕРАТОРІВ» 747

СЕКЦІЯ І. ГУМАНІТАРНО-МИСТЕЦЬКІ НАУКИ

УДК 782.1.041-055.2(477)

Іванна Підгаєцька,
викладач кафедри мистецької освіти
Людмила Маційовська,
викладач кафедри мистецької освіти
Владислав Поліщук,
концертмейстер кафедри мистецької освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ОПЕРНІЙ КЛАСИЦІ

Актуальність дослідження гендерної репрезентації в українському оперному театрі зумовлена необхідністю переосмислення національної культурної спадщини крізь призму соціокультурних трансформацій. Жіночий образ в українській оперній класиці виступає не лише як драматургічний елемент, а й як релевантне дзеркало еволюції суспільної свідомості, національної ідентичності та естетичних пошуків композиторів [2]. Протягом XIX – першої половини XX століття парадигма жіночого характеру зазнала суттєвих змін: від статичних етнографічно-побутових типів, заснованих на фольклорних джерелах, до складних психологічних портретів, що втілюють екзистенційні та соціальні виклики епохи [9].

Генезис української опери нерозривно пов’язаний із традиціями національного театру та народнопісенної творчості. У перших зразках жанру жіночий образ постає як архетип, закорінений у народному побуті. Одарка з опери Семена Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм» є яскравим прикладом комічно-побутового архетипу «сильної жінки», де драматургічна функція образу базується на контрасті зовнішньої сварливості та глибокої родинної відданості [7]. Її інтонаційна характеристика спирається на інтонації

побутової пісенності, що підкреслює реалістичність та приземленість образу.

Натомість Наталка в опері Миколи Лисенка «Наталка Полтавка» маркує перехід до лірико-драматичного трактування жіночої долі. Наталка виступає етичним ідеалом українського народу. Її образ – це не просто етнографічна маска, а вияв моральної стійкості та вірності. Оперна поетика Лисенка тут базується на пісенній основі, де кожна арія стає засобом саморозкриття героїні, її внутрішньої чистоти та готовності до самопожертви заради любові [4].

Подальша еволюція жіночого образу в творчості М. Лисенка свідчить про поглиблення психологізму та відхід від ілюстративності. В опері-хвилинці «Ноктюрн» образ Панни набуває символістських обрисів. Тут жіночий характер розкривається через складну систему лейтмотивів та імпресіоністичних звукових барв, що відтворюють найтонші рухи людської душі [9]. Це вже не об’єкт фольклорного дійства, а суб’єкт внутрішньої драми.

Особливе місце посідає образ Дідони в опері «Енеїда». Тут Лисенко вперше в українській музиці створює монументальний трагедійний образ античної героїні, адаптований до національного мелосу. Психологічний портрет Дідони вибудовується через драматичні монологи, де інтонаційна характеристика поєднує в собі класичну строгість та українську чуттєвість. Трансформація Дідони від закоханої жінки до зрадженої цариці, яка обирає смерть, знаменує появу активної героїні, здатної на вольовий вчинок [1].

У монументальній опері «Тарас Бульба» М. Лисенко звертається до образу Насті – матері Остапа та Андрія. Її роль у драматургії твору є лаконічною, але надзвичайно вагомою. Образ Насті втілює трагедію українського материнства, розіп’ятого між любов’ю до синів та обов’язком перед Батьківщиною. Музична мова її партії наповнена глибоким скорботним ліризмом, що сягає рівня філософського узагальнення архетипу Матері-України [4, 9].

Також варто відзначити Марильцю, чий образ у цій же опері репрезентує фатальну силу кохання, що стає причиною зради. Психологічна амбівалентність Марильці (любов до Андрія та приналежність до ворожого табору) створює гострий конфлікт, який виводить українську оперу на рівень європейської

романтичної драми [2].

Початок ХХ століття приніс нові естетичні орієнтири, що відобразилося у творчості Бориса Лятошинського. В опері «Золотий обруч» образ Мирослави постає як втілення активного жіночого начала. Мирослава – це жінка-воїн, жінка-борець, чия доля нерозривно пов'язана з визвольною боротьбою народу. Драматургічна функція образу базується на героїко-епічних засадах, а музична мова опери, насичена складною гармонією та експресіоністичними інтонаціями, підкреслює модерний характер героїні [5].

У середині ХХ століття Юлій Мейтус в операх «Украдене щастя» та «Молода гвардія» продовжує розвивати традиції соціальної та психологічної драми. Образ Анни («Украдене щастя») за Іваном Франком стає вершиною психологічного реалізму в українській опері. Її трагедія – це конфлікт особистого щастя з жорсткими соціальними нормами. Мейтус використовує складну систему психологічних жестів у музиці, що дозволяє передати роздвоєність душі героїні та її неминучу загибель [8].

Еволюція жіночих образів в українській оперній класиці демонструє стрімкий шлях від етнографічної типізації до глибинного філософського та психологічного аналізу людського буття. Якщо в ранній опері жінка виступала переважно як носій національного колориту та етичних чеснот, то в модерній драмі вона постає як самодостатня особистість, здатна на глибоку рефлексію, соціальний протест та трагічний вибір. Цей шлях свідчить про високий рівень зрілості українського оперного мистецтва, яке змогло поєднати національний архетип із загальнолюдськими гуманістичними ідеалами.

Список використаних джерел та літератури

1. Берегова О. О. Діалог культур в українському музичному просторі (ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2006. 356 с.
2. Зінькевич О. С., Чекан Ю. І. Музична культура Заходу ХІХ – початку ХХ століття : навч. посіб. Київ : Музична Україна, 2007. 464 с.
3. Кияновська Л. О. Українська музична культура : навч. посіб. Львів : Тріада плюс, 2008. 356 с.

4. Корчова О. О. Музичний модернізм як terra incognita : монографія. Київ : Музична Україна, 2020. 488 с.
5. Лятошинський Б. М. Епістолярна спадщина : у 2-х т. / упоряд. С. Царевич. Київ : Музична Україна, 2002. Т. 1. 256 с.
6. Муха А. І. Композитори України та української діаспори : довідник. Київ : Музична Україна, 2004. 352 с.
7. Станішевський Ю. О. Український оперний театр : історія і сучасність. Київ : Музична Україна, 2003. 440 с.
8. Степаненко М. Б. Статті. Розвідки. Есе. Київ : Гроно, 2014. 288 с.
9. Черкашина-Губаренко М. Р. Театр музичних драм. Проблеми сучасної оперної режисури. Київ : Музична Україна, 2002. 248 с.

УДК 7.091.1:781.2

Ірина Цюряк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецької освіти,
Ірина Грушак,
концертмейстер кафедри мистецької освіти,
Анастасія Колесник,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УЧАСТІ У МІЖНАРОДНИХ ВОКАЛЬНИХ КОНКУРСАХ

Авторами даних тез здійснюється спроба розкрити комплексний підхід підготовки студентів–вокалістів до міжнародних конкурсів. Актуальність теми зумовлена інтеграцією української мистецької освіти в європейський та світовий простір. Участь у міжнародних вокальних конкурсах є не лише формою атестації виконавської майстерності, а й важливим інструментом професійної соціалізації,

промоції національної культури та засобом формування індивідуального іміджу виконавця. Підготовка до таких заходів вимагає від здобувачів та викладачів застосування системних стратегій, що виходять за межі традиційного класу вокалу.

У сучасних умовах глобалізації мистецької освіти міжнародні вокальні конкурси є не лише інструментом професійної селекції, а й потужним стимулом для саморозвитку здобувача. Успіх на міжнародній арені залежить не тільки від природних даних, а й від стратегічно вибудуваного процесу підготовки, що поєднує репертуарний, вокально–технічний та психологічний аспекти [2].

Коротко розглянемо їх. Фундаментальним складником успішної підготовки здобувачів до міжнародних змагань є репертуарна стратегія, що ґрунтується на виваженому балансі між вокально–технічною складністю творів та розкриттям творчої індивідуальності виконавця. В контексті сучасних вимог до вокального виконавства, вибір конкурсної програми розглядається як стратегічний інструмент, що має демонструвати не лише рівень обдарованості, а й ступінь фахової інтелектуальності студента. Ключовим аспектом цієї стратегії є стилістична репрезентативність. Конкурсна програма має бути сформована як мультижанрова панорама, що демонструє володіння широким спектром сучасних вокальних стилів: автентичного звучання джазових стандартів, потужності поп–музики чи технічної складності сучасних напрямів. Такий підхід дозволяє здобувачу продемонструвати гнучкість вокального апарату, майстерне володіння різними техніками та здатність до перевтілення в межах багатоманітних естетичних концепцій сучасної музики, що є критично важливим для отримання високих балів від міжнародного журі [1].

Паралельно з історичним охопленням, особлива увага приділяється експлуатаційним якостям матеріалу або його «виграшності». Стратегічний підбір репертуару передбачає глибокий аналіз індивідуальної природи голосу: обрані твори повинні максимально ефективно експонувати тембральне багатство, теситурну стійкість, діапазонні можливості та філігранну технічну рухливість виконавця. Водночас складність репертуару має бути адекватною

поточному рівню підготовки, щоб уникнути форсування голосу та втрати художньої якості. Невід'ємною умовою інтеграції у світовий музичний простір є дотримання стандарту мовної автентичності. Робота над вокальним твором передбачає досягнення бездоганної фонетичної точності мовою оригіналу. Це вимагає від здобувача не лише механічного відтворення звуків, а й розуміння семантики тексту, що безпосередньо впливає на якість фразування та вокальну дикцію. Завершальним етапом формування вказаної стратегії є вибудовування драматургічної цілісності виступу, що забезпечить динамічність прослуховування, дозволить утримувати стійку увагу експертної комісії та створить логічно завершений творчий портрет молодого виконавця [4].

Вокально–технічна стратегія підготовки естрадного виконавця передбачає якісну інтенсифікацію фахового навчання, що трансформує освітній процес із суто академічного формату в режим максимальної «спортивної» готовності. У фокусі цієї стратегії перебуває формування високої вокальної витривалості та функціональної стабільності. Здобувач має бути підготовлений до роботи в екстремальних умовах: щільний графік репетицій, різна акустика залів та специфіка звукопідсилювальної апаратури, зберігаючи при цьому стабільну якість звуковидобування та енергетику виступу. Особливого значення набуває технологічна деталізація та нюансування. Процес підготовки передбачає мікроскопічне шліфування кожної музичної фрази, роботу над варіативністю динамічних відтінків та точністю вокальних штрихів. Це дозволяє досягти філігранної технічності, яка в естрадному мистецтві є невід'ємною частиною художнього образу. Важливим вектором стратегії також є мікрофонна культура та ансамблева взаємодія. У контексті естрадного виступу робота зі звукорежисером або акомпануючим складом чи концертмейстером виходить за межі простого супроводу, перетворюючись на повноцінне творче партнерство. Глибоке вивчення фактури партитури забезпечує метроритмічну точність та динамічну єдність, що створює монолітне звучання музичного номера [5].

Окремим стратегічним вектором у сучасних реаліях стає підготовка до дистанційної участі у міжнародних конкурсах, що потребує специфічних

компетенцій як від здобувача, так і від викладача. Дистанційний формат трансформує традиційне сприйняття виступу, зміщує акцент з живої енергетики на якість цифрової репрезентації творчого продукту. У межах цієї стратегії ключового значення набуває аудіовізуальна грамотність. Здобувач має опанувати навички роботи в кадрі, враховуючи специфіку відеозапису: вибір оптимального ракурсу, що демонструє вокальну позицію та артикуляцію, роботу зі студійним освітленням та акустичними характеристиками приміщення. Важливо розуміти, що в дистанційному форматі технічна якість запису стає частиною професійного іміджу: використання високоякісного звукозаписувального обладнання є критичним для адекватного відтворення тембральних нюансів та динамічного діапазону голосу.

Ефективність реалізації творчого потенціалу здобувача в умовах конкурентної боротьби безпосередньо залежить і від психологічної стратегії, спрямованої на формування стресостійкості та міцної сценічної волі. Оскільки міжнародне конкурсне середовище характеризується високим рівнем психоемоційної напруги, пріоритетним завданням стає опанування психотехнік саморегуляції. Впровадження методів ментальної візуалізації успіху та спеціальних дихальних вправ дозволяє вокалісту нівелювати деструктивний вплив сценічного хвилювання, трансформуючи його у творче піднесення. Психологічний аспект дистанційної участі також має свої особливості. Відсутність безпосереднього зворотного зв’язку від публіки та журі вимагає від вокаліста підвищеної внутрішньої концентрації та здатності генерувати емоційний стан «тут і зараз» перед об’єктивом камери. Процес створення конкурсного відео перетворюється на самостійний творчий акт, де важливо зберегти баланс між бездоганною технічною чистотою, якої легше досягти завдяки повторним дублям, та щирістю художньої інтерпретації, яка часто втрачається при багаторазових записах. Отже, стратегія дистанційної підготовки розглядається не як спрощений варіант, а як складний технологічний процес, що готує артиста до роботи у сучасному медіапросторі, розвиваючи навички самопродюсування та цифрової дистрибуції власної творчості [3].

Узагальнюючи вищевикладене, ми підкреслюємо, що участь здобувачів мистецьких спеціальностей у міжнародних вокальних конкурсах є не лише формою творчої самореалізації, а й потужною інноваційною моделлю професійної підготовки. Конкурсна діяльність виступає каталізатором інтенсифікації навчання, що дозволяє за короткий термін суттєво підвищити рівень виконавської майстерності. Ефективність підготовки забезпечується впровадженням комплексної стратегії, яка базується на синергії художньо–репертуарної глибини, вокально–технологічної довершеності та психологічної стійкості. Трансформація ролі викладача у наставника–продюсера та системне використання сучасних методів самоконтролю: відеоаналізу та дистанційних форм презентації, дозволяють перетворити процес підготовки на керовану технологію досягнення успіху.

Таким чином, реалізація запропонованих нами стратегій сприяє не лише формуванню конкурентоспроможного виконавця, здатного гідно репрезентувати національну вокальну школу на міжнародному рівні, а й забезпечує умови для повноцінної інтеграції українських митців у глобальний світовий музичний простір. Це закладає фундамент для подальшої професійної еволюції здобувача та його успішної адаптації до вимог сучасного світового арт–ринку.

Список використаних джерел та літератури

1. Гмиріна С. Добір навчального вокального репертуару як складова фахової підготовки естрадного співака. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2016. № 1. С. 105–108.

2. Єременко О. В. Специфіка підготовки студентів–вокалістів до участі у міжнародних конкурсах. Мистецька освіта в контексті глобалізації та євроінтеграції : зб. наук. праць. Суми, 2019. С. 112–115.

3. Опанасюк О. П. Психологічна підготовка вокаліста до виступу на міжнародних конкурсах. *Культура і сучасність.* 2021. № 1. С. 85–91.

4. Редя В. Я. Феномен вокального конкурсу як чинник професійного зростання молодого виконавця. *Мистецтвознавчі записки.* 2018. Вип. 33. С. 210–218.

5. Цюряк І. О. Специфіка опрацювання вокальних творів епохи Ренесансу сучасними виконавцями. *Слобожанські мистецькі студії*. 2025. № 1. С. 136–139.

УДК 81'322:81'374.73:004.89

Богдан Мудрієвський,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Спеціальність В11 «Філологія»
Інна Білюк (науковий керівник),
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та прикладної лінгвістики,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРОВАНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ БАЗ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ФАКТОЛОГІЧНОЇ ТА СЕМАНТИЧНОЇ ТОЧНОСТІ НЕЙРОННИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ

Сучасні великі мовні моделі (LLM) демонструють вражаючі результати в розумінні та генерації природної мови, охоплюючи широкий спектр застосувань – від відповідей на складні запитання до написання програмного коду [15]. Проте їхня безпрецедентна лінгвістична гнучкість та зв’язність тексту часто досягаються ціною генерування хибної або вигаданої інформації – явища, відомого як «галюцинації» [1]. Цей конфлікт між ідеальною синтаксичною правильністю та фактичною недостовірністю є однією з головних перешкод для безпечного використання нейромереж. Моделі здатні запам’ятовувати величезні обсяги інформації з навчальних корпусів, але часто не можуть її точно відтворити, генеруючи твердження, що виглядають правдоподібно, проте суперечать реальності [15].

Чисто статистичні методи прогнозування токенів, на яких базуються LLM, вичерпують свій потенціал у задачах, що вимагають високої точності, з кількох фундаментальних причин. По-перше, під час навчання моделей зазвичай використовується метод максимальної правдоподібності (MLE), який заохочує

систему генерувати найбільш імовірний наступний токен, але не містить явних штрафів за фактичні невідповідності [1]. В результаті нейромоделі надають пріоритет зв'язності та плавності тексту над його фактичною правильністю, фактично функціонуючи переважно як оптимізовані «машини для доповнення тексту» [1,2]. По-друге, процес декодування стикається з так званим «вузьким місцем Softmax» *(Softmax bottleneck)*: коли бажаний розподіл слів має кілька семантично можливих варіантів, ймовірнісна модель зазнає труднощів при визначенні пріоритетів [1, с. 2]. По-третє, у ситуаціях, які вимагають багатоетапного мислення *(multi-hop reasoning)* або логічного висновку, статистичного вгадування слів недостатньо – моделі не здатні самостійно встановлювати надійні логічні зв'язки між різними фактами, а сам процес міркування залишається непрозорим, позбавленим інтерпретованості [15].

Зазначені обмеження роблять суто ймовірнісні підходи неприйнятними у сферах із високими ставками, таких як медицина, юриспруденція та фінанси, де навіть незначні фактичні помилки, вигадана судова практика чи хибні фінансові показники можуть призвести до клінічної шкоди, юридичної відповідальності чи значних фінансових втрат [1, с. 15]. Відтак актуальність проблеми полягає у необхідності переходу від суто ймовірнісних систем до створення «довіреного ШІ» *(Trusted AI)*, який спирається на верифіковані знання. Найбільш перспективним шляхом є інтеграція мовних моделей із зовнішніми структурованими базами знань, що дозволяє забезпечити прозорість, детермінованість та фактологічну достовірність [15].

Аналіз сучасного стану досліджень засвідчує, що для вирішення проблеми фактологічної точності активно застосовуються кілька ключових підходів. Одним із найуспішніших є архітектура *RAG* (*Retrieval-Augmented Generation* – генерація, доповнена пошуком), яка поєднує параметричну пам'ять попередньо навчених моделей із зовнішньою непараметричною пам'яттю зазвичай представленою у вигляді щільного векторного індексу документів [12]. Під час обробки запиту нейронний пошуковик знаходить найбільш релевантні документи, котрі використовуються як додатковий контекст для генерації

остаточної відповіді. Принципово важливою перевагою технології *RAG* є можливість оновлення «світогляду» моделі шляхом простої заміни бази документів без потреби перенавчати мільярди параметрів нейромережі [12].

Іншим фундаментальним шляхом вирішення проблеми є навчання нейромереж безпосередньо на графах знань *(KG-enhanced LLMs)*. Модель *ERNIE (Enhanced Representation through Knowledge Integration)* покращує мовну репрезентацію завдяки спеціальним стратегіям маскування на рівні іменованих сутностей, змушуючи нейромережу неявно засвоювати інформацію про зв'язки між об'єктами та довгі семантичні залежності безпосередньо з тексту [6]. Модель *KEPLER*, у свою чергу, об'єднує текстові описи та структури графів, використовуючи мовні моделі для кодування описів сутностей у спільний семантичний простір, що допомагає системі розпізнавати невідомі сутності та так звані «відношення з довгим хвостом» [15].

Висока ефективність зазначених рішень значною мірою залежить від якості зовнішніх баз даних. Серед ресурсів, що знайшли практичне застосування, особливу роль відіграють *WordNet*, *ConceptNet* та *DBpedia*. *WordNet* є масштабною структурованою лексичною базою даних, де лексикалізовані концепти (синсети) пов'язані за допомогою базових семантичних відношень: синонімії, антонімії, гіпонімії, меронімії. Цей ресурс широко використовується як інструмент для автоматичного семантичного маркування та усунення лексичної неоднозначності [10]. *ConceptNet* є представницьким прикладом графа знань «здорового глузду» *(commonsense knowledge graph)*, який фіксує наявні знання про щоденні об'єкти та події, надаючи алгоритмам змогу розуміти неочевидні причинно–наслідкові зв'язки та значення слів у живому вживанні [15]. *DBpedia* відноситься до енциклопедичних графів знань і формується завдяки автоматичному структуруванню інформації зі статей Вікіпедії у форматі триплетів «суб'єкт – предикат – об'єкт», слугуючи базою для перевірки фактів [15].

Для коректної інтеграції знань у системи опрацювання природної мови (NLP) принципово важливо правильно класифікувати ресурси за їхньою

природою та функцією. Залучення зовнішніх і внутрішніх знань дозволяє системам виходити за межі простого статистичного передбачення слів [3]. Відповідно до сучасних підходів, ресурси поділяють на три типи: лексико–семантичні, онтологічні та фактичні бази знань, кожна з яких специфічно впливає на різні мовні рівні – від морфології до прагматики.

Лексико-семантичні бази фокусуються на значеннях слів, їхніх визначеннях та базових семантичних зв'язках. Вони дозволяють системам розуміти словозміну та нормалізувати текст: наприклад, ConceptNet використовує відношення FormOf, щоб пов'язати різні морфологічні форми одного слова [14]. На рівні лексичної семантики такі бази є критично важливими для вирішення проблеми багатозначності *(Word Sense Disambiguation, WSD),* дозволяючи машині розпізнати, яке значення слова реалізується у конкретному контексті [11]. Онтологічні бази, натомість, описують ієрархію понять, їхні властивості та правила взаємодії. Через побудову семантичних графів залежностей вони абстрагують інформацію, визначаючи предикатно-аргументні зв'язки незалежно від синтаксичної побудови речення [3], а також уможливлюють багатокрокове логічне виведення. Фактичні бази знань, представлені у форматі триплетів, впливають передусім на рівні дискурсу та прагматики: вони допомагають утримувати зв'язність розповіді у довгих текстах і забезпечують інформативність та релевантність висловлювань у діалогових системах [3].

Центральним теоретичним внеском цих тез є багаторівнева концептуальна модель інтеграції графів знань у нейронні мовні архітектури, яка складається з трьох взаємопов'язаних рівнів: підготовки *(input-level),* оброблення *(hidden-level)* та верифікації *(output-level).* На рівні підготовки звичайний текст перетворюється на структурований формат, що поєднує слова та факти з графів знань. Процес відбувається у два кроки: спочатку в тексті розпізнаються сутності, які пов'язуються з відповідними вузлами у базі знань [8, с. 5], а потім навколо знайдених сутностей витягуються контекстні підграфи (триплети «сутність – відношення – сутність»). У моделях типу *K-BERT* ці триплети вбудовуються

безпосередньо в текст, утворюючи «дерево речення» *(sentence tree)* [8], тоді як в архітектурі *CoLAKE* текст і підграфи поєднуються у єдиний граф слів та знань[5].

На рівні оброблення вирішується ключова проблема «інформаційного шуму» *(Knowledge Noise)*, коли надмірна кількість вбудованих фактів може спотворити початковий зміст речення [8]. Для керування увагою впроваджується матриця видимості, завдяки якій маскований механізм самоперевірки дозволяє токенам взаємодіяти лише з тими вузлами знань, які безпосередньо з ними пов'язані, ігноруючи сторонні гілки графа [8]. У графових моделях маскований кодувальник *Transformer* розраховує увагу на основі матриці суміжності графа, змушуючи механізм Attention збирати інформацію виключно від найближчих сусідів *(1–hop neighbors)* [5]. Альтернативним підходом є застосування незалежних «адаптерів знань» – невеликих нейромережевих модулів, що підключаються до основної моделі та обробляють факти незалежно, уникаючи катастрофічного забування попередньо вивченої інформації [7].

На рівні верифікації база знань слугує фактологічним фільтром, що гарантує достовірність згенерованої інформації. Сучасні моделі здійснюють перевірку фактів безпосередньо під час генерації за допомогою розширеного маскованого мовного моделювання над графами, зіставляючи згенеровані слова зі структурованими фактами з бази знань [5]. Моделі також навчаються класифікувати відношення між сутностями, що дозволяє відфільтровувати логічно неможливі зв'язки у тексті [5, с. 7], а їхня здатність дотримуватися фактів перевіряється через *cloze-style* запити (наприклад, тести *LAMA*), де згенероване слово-відповідь повинно строго відповідати об'єкту з бази знань [5, с. 7].

Підвищення фактологічної та семантичної точності відбувається завдяки двом взаємодоповнюючим механізмам. Фактологічна точність забезпечується процесом *Entity Linking* (зв'язування сутностей) – критично важливим етапом перетворення неструктурованого тексту на надійні структуровані факти [9]. Цей процес зіставляє багатозначні текстові згадки з унікальними об'єктами у базі знань (наприклад, *Wikidata*), формуючи чіткі реляційні факти у вигляді трійок «суб'єкт – відношення – об'єкт», завдяки чому система працює не з набором слів,

а з точно ідентифікованими фактами [9]. Семантична точність, у свою чергу, досягається через звернення до лексичних баз знань, які виступають як надійний фільтр, що обмежує ймовірнісні передбачення нейромережі та змушує її обирати значення слова, яке відповідає чітко задокументованому концепту [13].

Комплексним механізмом, що об'єднує обидва виміри точності, є процес *Chain-of-Verification* (ланцюжок верифікації) [4]. Цей ітераційний процес відбувається у кілька послідовних етапів: нейромережа генерує базову чорнову відповідь; на основі згенерованого тексту модель формулює серію цілеспрямованих запитань для перевірки власних тверджень; ізольовано відповідаючи на ці запити, система звертається до бази знань для підтвердження фактів або виявлення логічних невідповідностей; нарешті, узгодивши початкову гіпотезу з отриманими підтвердженими фактами, модель переписує текст, видаляючи галюцинації та формуючи верифіковану фінальну відповідь [4].

Для оцінювання ефективності запропонованої моделі планується застосування стандартних метрик точності (precision) та повноти (recall), а також спеціалізованих тестів на логічну несуперечність тексту. Очікується, що впровадження структурованих лінгвістичних баз нівелює насамперед ті помилки нейромереж, що зумовлені змішуванням схожих сутностей, неправильним вибором значення багатозначного слова та порушенням фактологічних залежностей у довгих текстах.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що інтеграція структурованих лінгвістичних баз у нейронні мовні архітектури є не факультативним покращенням, а неминучим етапом розвитку систем NLP, що прагнуть до надійності та достовірності. Запропонована багаторівнева концептуальна модель охоплює весь цикл обробки – від збагачення вхідного тексту фактами до верифікації вихідної відповіді – і формує теоретичне підґрунтя для подальшої практичної реалізації. Наступним кроком дослідження стане програмна реалізація описаної моделі та її тестування на контрольних вибірках текстів із подальшою порівняльною оцінкою ефективності відносно базових мовних моделей без зовнішніх баз знань.

Список використаних джерел та літератури

1. A Survey of Knowledge–Enhanced Text Generation / W. Yu, C. Zhu, Z. Li, Z. Hu, Q. Wang, H. Ji, M. Jiang. ACM Computing Surveys (CSUR). 2022. Vol. 1, No. 1. P. 1:1–1:40. DOI: 10.1145/3512467. URL: https://arxiv.org/pdf/2010.04389. (дата звернення 16.04.2026)

2. A Survey on Hallucination in Large Language Models: Principles, Taxonomy, Challenges, and Open Questions / L. Huang, W. Yu, W. Ma, W. Zhong, Z. Feng, H. Wang, Q. Chen, W. Peng, X. Feng, B. Qin, T. Liu. ACM Transactions on Information Systems. 2024. Vol. 1, No. 1. P. 1:1–1:58. DOI: 10.1145/3703155. URL: https://arxiv.org/pdf/2311.05232. (дата звернення 16.04.2026)

3. Alansari A., Luqman H. Large Language Models Hallucination: A Comprehensive Survey. arXiv preprint arXiv:2510.06265. 2025. URL: https://arxiv.org/pdf/2510.06265. (дата звернення 16.04.2026)

4. Chain–of–Verification Reduces Hallucination in Large Language Models / S. Dhuliawala, M. Komeili, J. Xu, R. Raileanu, X. Li, A. Celikyilmaz, J. Weston. arXiv preprint arXiv:2309.11495. 2023. URL: https://arxiv.org/pdf/2309.11495. (дата звернення 17.04.2026)

5. CoLAKE: Contextualized Language and Knowledge Embedding / T. Sun, Y. Shao, X. Qiu, Q. Guo, Y. Hu, X. Huang, Z. Zhang. Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics. 2020. P. 3660–3670. URL: https://arxiv.org/pdf/2010.00309. (дата звернення 17.04.2026)

6. ERNIE: Enhanced Representation through Knowledge Integration / Y. Sun, S. Wang, Y. Li, S. Feng, X. Chen, H. Zhang, X. Tian, D. Zhu, H. Tian, H. Wu. arXiv preprint arXiv:1904.09223. 2019. URL: https://arxiv.org/pdf/1904.09223. (дата звернення 17.04.2026)

7. K–ADAPTER: Infusing Knowledge into Pre–Trained Models with Adapters / R. Wang, D. Tang, N. Duan, Z. Wei, X. Huang, J. Ji, G. Cao, D. Jiang, M. Zhou. arXiv preprint arXiv:2002.01808. 2020. URL: https://arxiv.org/pdf/2002.01808. (дата звернення 18.04.2026)

8. K–BERT: Enabling Language Representation with Knowledge Graph / W. Liu,

P. Zhou, Z. Zhao, Z. Wang, Q. Ju, H. Deng, P. Wang. AAAI. 2020. P. 2901–2908. URL: https://arxiv.org/pdf/1909.07606. (дата звернення 18.04.2026)

9. Language Models as Knowledge Bases? / F. Petroni, T. Rocktäschel, P. Lewis, A. Bakhtin, Y. Wu, A. H. Miller, S. Riedel. Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and the 9th International Joint Conference on Natural Language Processing (EMNLP–IJCNLP). 2019. P. 2463–2473. URL: https://arxiv.org/pdf/1909.01066. (дата звернення 18.04.2026)

10. Miller G. A. WordNet: A Lexical Database for English. Cognitive Science Laboratory, Princeton University. 1992. 483 p. URL: https://aclanthology.org/H92–1116.pdf. (дата звернення 19.04.2026)

11. Pal A. R., Saha D. Word Sense Disambiguation: A Survey. International Journal of Control Theory and Computer Modeling (IJCTCM). 2015. Vol. 5, No. 3. P. 1–16. DOI: 10.5121/ijctcm.2015.5301. URL: https://arxiv.org/pdf/1508.01346. (дата звернення 19.04.2026)

12. Retrieval–Augmented Generation for Knowledge–Intensive NLP Tasks / P. Lewis, E. Perez, A. Piktus, F. Petroni, V. Karpukhin, N. Goyal, H. Küttler, M. Lewis, W. Yih, T. Rocktäschel, S. Riedel, D. Kiela. Advances in Neural Information Processing Systems. 2020. Vol. 33. P. 9459–9474. URL: https://arxiv.org/pdf/2005.11401. (дата звернення 19.04.2026)

13. Scarlini B., Pasini T., Navigli R. With More Contexts Comes Better Performance: Contextualized Sense Embeddings for All–Round Word Sense Disambiguation. Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP). 2020. P. 3528–3539. URL: https://aclanthology.org/2020.emnlp–main.285.pdf. (дата звернення 21.04.2026)

14. Speer R., Chin J., Havasi C. ConceptNet 5.5: An Open Multilingual Graph of General Knowledge. AAAI. 2017. URL: https://arxiv.org/pdf/1612.03975. (дата звернення 21.04.2026)

15. Unifying Large Language Models and Knowledge Graphs: A Roadmap / S. Pan, L. Luo, Y. Wang, C. Chen, J. Wang, X. Wu. arXiv preprint arXiv:2306.08302. 2023. URL: https://arxiv.org/pdf/2306.08302. (дата звернення 21.04.2026)

УДК 81’42:82-312.9

Єгор Лихотворик,
здобувач 1 курсу третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти спеціальність В11 «Філологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Марина Полховська (науковий керівник),
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ ЕПІЧНОГО ФЕНТЕЗІ

На сучасному етапі розвитку літературознавства та лінгвістики все частіше звертаються до вивчення особливостей специфіки різних літературних жанрів, адже саме жанр вагомою мірою визначає систему мовних засобів, що у свою чергу впливає на приниципи текстотворення та на те, як читачі сприйматимуть художній текст. У цьому контексті варто виокремити жанр фентезі як один з найбільш домінантних та розгалужених жанрів сучасної літератури, в межах якого поєднуються міфологія, авторські неологізми та складний рівень ономастикону певного фентезійного твору [3, с. 86].

Загалом, наразі жанр фентезі можна розглядати як різновид художньої літератури, у якому синтезуються звичайні, буденні речі та надприродні явища, які виступають органічною частиною вигаданого світу автора [5, с. 211]. На противагу жанру наукової фантастики, де досягнення та технології майбутнього здебільшого пояснюються з раціонального боку за допомогою наукових фактів, фентезі не має на меті використання наукових пояснень, а спирається на міфологічні та магічні уявлення. Як зазначає Куриленко Д. В. , фентезі моделює особливий тип умовної реальності [5, с. 211], де певні фентезійні елементи, як от наявність інших рас або існування магічної системи не порушують логіку побудови світу, а, втім, є його невід’ємною частиною. Саме цей аспект впливає на особливу мовну організацію тексту, адже автор має сконструювати з нуля

логічно побудовану картину буття.

Серед великої кількості різноманітних піджанрів фентезі, зокрема роментезі, гумористичного фентезі, затишного фентезі, young adult фентезі, гримдарк фентезі, особливий науковий інтерес становить саме епічне фентезі як окрема жанрова модифікація. Перш за все, епічне фентезі вирізняється з-поміж інших наявністю насиченого вторинного світу та глобальною конфліктною проблематикою. Епічне фентезі інкоропорує в себе конфлікти та протистояння між расами, народами або ж королівствами, які можуть тягнутися століттями й тисячоліттями. [1, с. 31-32]. У цьому жанрі зазвичай присутня велика кількість баталій, подорожей та перипетій між головними героями. Світи епічного фентезі зазвичай дуже розлогі, продумані та мають власні магічні закони та пантеони богів, на основі яких ґрунтуються вигадані релігії та культи [2, с. 86-87]. Проте на сторінках творів цього жанру вершаться долі не лише королівств і континентів, але й звичайних персонажів. Історії цього жанру мають в собі мотив вибору, відповідальності, пожертви та священих обітниць [1]. В історіях епічного фентезі герої долають довгий шлях становлення: маги вчаться бути архіваріусами та опановують різні види магії, молоді воїни вчаться битися, володіти мечем та щитом та поважати своїх суперників, а так звані «обрані», які мають врятувати світ від тотального знищення, стикаються з власними випробуваннями та сумнівами [1, с. 31]. Розлогий та продуманий до деталей вигаданий світ, магія, боротьба та битви Добра проти Зла – саме це і є «серцем і душею» епічного фентезі.

Для того, аби створити такі насичені вигадані світи, автори мають звертатися до певних мовностилістичних домінант, які притамані творам епічного фентезі [4]. Мовностилістичні домінати – це головні та найбільш характерні та частотні мовні засоби, які формують фундамент певного жанру або функціонального стилю мови. Саме ці домінанти характеризують «ядро» тексту та його загальну спрямованість [2, с. 61]. Серед мовностилістичних домінант епічного фентезі можна виокремити наступні:

- *використання архаїзмів та стилізації мовлення.* Досить часто автори

вдаються до використання застарілих форм аби створити середньовічну атмосферу або ж підкреслити урочистість звертання [10, с. 7-8]. Класичним прикладом епічного фентезі з великою кількістю архаїзмів – це «Володар Перснів» Дж. Р. Р. Толкіна. Наприклад у реченнях *«Thus shall it be.»* або *«Hail, Theoden King!»* використані інверсія та звертання для підкреслення урочистості.

- *створення авторських неологізмів.* Автори використовують новостворені слова ля номінації рас, народів, культур у вигаданому світі. [7, с. 223]. Якщо згадувати роман «Гоббіт», то у творі існує багато неологізмів на позначення рас та артефактів, зокрема *hobbit, mithril* (надміцний та легкий сріблястий метал) та *warg* (порода вовків-покручів) [7]. Ще одним яскравим прикладом системи неологізмів у творі епічного фентезі може слугувати роман «Шлях Королів» Брендона Сандерсона. Сторінку роману ряснiють промовистими авторськими неолоізмами. Наприклад *highstorm* (надпотужний ураган, що проноситься через увесь континент Рошар), *lighteyes* (панівний соціальний клас на Рошарі, займають позиції воїнів та знаті), *darkeyes* (клас простолюдинів на Рошарі, складають більшу частину населення та підпорядковуються світлооким (lighteyes)), *gemheart* (великий дорогоцінний камінь, що росте всередині тіл великих оболонів (*Greatshells*)).
- *наявність розгалудженої системи онімів (власних назв).* Будь-який твір епічного фентезі несе в собі унікальний набір онімів, які притамані певному вигаданому світу [6]. Сюди відносять назви земель, родів, міст, народів. Прикладом може слугувати цикл епічного фентезі «Пісня Льоду й Полум'я» Дж. Р. Р. Мартіна, де можна зустріти цілу низку онімів: *Winterfell* (назва фортеці роду Старків), King`s Landing (місто-столиця Семи Королівств), *Targariens* (рід – наїздників на драконах, який пережив загибель Валірії,і в результаті декілька століть правили Вестеросом). У творах Толкіна також можна знайти багато онімів, зокрема *Mordor* (назва вигаданої країни, фортеця Саурона), *Gondor* (вигадана держава, велике південне королівство людей), *Rivendell* (приховане ельфійське поселення в Серидзем'ї [7].
- *використання батальної лексики та сцен війни.* Всі автори епічного

фентезі послуговуються цим лексиконом, адже сцени масштабних баталій є невід'ємною частиною епічного фентезі. Прикладом може слугувати епізод з книги «Буря мечів» Дж. Р. Р. Мартіна – *Battle of the Blackwater*. У цьому епізоді детально описується планування військової стратегії, облога міста, двобої серед протиборчих сторін. Цей епізод насичений військовою термінологією, як, наприклад, використання слів *swords, shields, banners, siege, host.*

- *використання різних міфологічних та фольклорних мотивів* [6]. У кожному творі епічного фентезі існують вигадані релігії, пантеони богів або міфічних істот. У «Сильмариліоні» Дж. Р. Р. Толкіна можна відслідкувати космогонічні мотиви створення світу (образи *Валарів* як втілення стихій та фігура *Моргота* (наймогутніший із Айнур і уособлює апокаліпсис та руйнівне начало). У романі «Ерагон» Крістофера Паоліні важливу роль грають священі *дракони та мотив обраного героя,* які невід'ємно пов'язані між собою. В епічному романі «Малазька книга полеглих» Стіва Еріксона міфологічний шар взагалі представлений *давніми богами, культом предків* та надскладною системою магічних сил.
- *символічність тварин, гербів та кольорів.* У будь-якому творі епічного фентезі можна знайти різного роду символи, які несуть в собі додаткове значення (наприклад значення влади, честі, сім'ї, роду, смерті) [8, с. 254-255]. Яскравим прикладом може слугувати родинний герб з лютововком дому Старків з циклу «Пісня Льоду й Полум'я» Джорджа Мартіна [8]. Лютововк у вигаданому світі Джорджа Мартіна уособлює честь та шляхетність, і саме ці риси є притаманими роду Старків. Також варто зазначити, що у творі існує об'єднання (Night`s Watch), яке захищає королівства від навали Білих блукальців. З цією організацією асоціюється чорний колір, адже туди відправляють людей, більшість з яких гине, і тому чорний колір у цьому контексті втілює в собі смертельну небезпеку.
- *наявність бінарної опозиції Добра і Зла.* Важливою жанровою рисою епічного фентезі є конфлікт Світла й Темряви (Добра й Зла) [9, с. 87]. Це протистояння може набувати різних форм [9]. Наприклад, у творі «Володар

Перснів», де змальовується протистояння *Вільних народів* і *Саурона*, Світло асоціюється з надією (Вільні народи), а Темрява з руйнуванням і занепадом (військо Саурона).

Також серед мовностилістичних домінант можна виокремити деталізовані описи природи (наприклад, у творі «Володар Перснів» описи Ширу та Лотлоріену формують певну затишну атмосферу та концептуалізують світ в очах читачів) [7], використання пророцтв та клятв як невід'ємної частини фентезійного світу (наприклад в романі «Колесо Часу» Роберта Джордана існує пророцтво щодо «*Обраного Дракону*», який циклічно перероджується в певному смертному через деякий час, що символізує доленосні події в майбутньому) та контраст мовлення персонажів (у творах епічного фентезі зазвичай мова вищого класу – королів, воїнів та духовенства істотно відрізняється від мовлення «низів» – селян, злочинців та бідняків).

Підсумовуючи вище зазначене можна стверджувати, що саме мовностилістині домінанти формують і усталюють упізнавану основу для жанру. Вона включає в себе синтез масштабності вигаданої світобудови та особливого набору мовних засобів. Автономні художні світи епіного фентезі «живуть» за власними законами історії та культури саме завдяки поєднанню цих компонентів. І тому архаїзована лексика, символічність образів і, що не менш важливо, авторські неологізми, відіграють вирішальну роль у сприйнятті уявних фентезі-світів.

Список використаних джерел та літератури

1. Годунок З. В. Деконструкція жанрового канону (на прикладі фентезі XXI століття). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2025, 2.74 С. 31–35.

2. Долгушева О. Мовно-стилістичні домінанти художньої презентації жахливого у змалюванні атмосфери Е. По та М. Гоголем. *Studia philologica* (15), 2020. С. 60–69.

3. Зайченко Ю. О. Актуалізація конотативної домінанти в рамках хронотопу англомовних текстів фентезі. *Львівський філологічний часопис*, 2022, (11) С. 86–

92. URL: https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/philology/article/view/2414/2303 (дата звернення 27.04.2026)

4. Коваленко К. Стильова домінанта як літературознавча проблема. *Філологічні науки: зб. наук. пр. 2010*. Вип. 1. С. 94 –99.

5. Куриленко Д. В. Фентезі vs химерна проза : ідіостиль ірреального. *Молодий вчений,* 2016. № 11, ч. 2. С. 210–213.

6. Манахов О. І. Літературна традиція і жанр фентезі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 2014, 8 (2). С. 115–117.

7. Пушкар Т. М., Поліщук Л. П. Лексичні та граматичні трансформації в перекладі англійських романів в жанрі фентезі українською мовою (Дж. РР Толкін «Володар перснів»). *Закарпатські філологічні студії* 1.26, 2022. С. 221–225.

8. Старостенко Т. М. Рослинно-астральний символізм у романі Дж. Р. Р. Мартіна Гра престолів за циклом «Пісня льоду і полум'я». *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки* 39, 2015. С. 253–256.

9. Удовіченко Г. М. Особливості реалізації фольклорно міфологічних образів і мотивів у художньому світі фентезі. *Інтелект, особистість, цивілізація*, 2020, 2 (21). С. 77–89.

10. Філатова Н. С. Відтворення архаїчної лексики та синтаксису в сучасних перекладах і баланс між ясністю та автентичністю. *Вісник гуманітарних наук*, 2025, 13. URL: https://h-visnyk.com.ua/index.php/home/article/view/314 (дата звернення 26.04.2026).

УДК 811.161.2(091)

Віктор Мойсієнко,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови та методики її навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОВНЕ МИНУЛЕ РУСИ БЕЗ "ОБЩНОСТИ И ЕДИНСТВА"

На час становлення держави Русь – друга половина X – перша XI ст. – відбулося об'єднання руських племен навколо Києва. Можна по-різному оцінювати й трактувати близькість / віддаленість літописних племен полян, деревлян, сіверян, дулібів, уличів, тиверців, білих хорватів, але не можна заперечити їхню протоукраїнську етнографічно-культурно-мовну основу. Основу Руси, етно-мовне ядро на час її становлення й перетворення в державу складали русини, предки майбутніх українців.

Схема, запропонована російськими славістами в XIX ст., коли Україна й Білорусь не мали держав і власне були позбавлені права в імперії взагалі називатися окремим народом, – *праслов'яни* до V–VI – *спільносхіднослов'яни* (давньоруська народність) від VII/VIII до XIII – *росіяни*, *українці*, *білоруси* від XIV ст. – виявилася настільки живучою, що й зараз іще в багатьох славістичних осередках послідовно утримується й пропагується.

Інший погляд: від VII/VIII до XIII – на історичній арені з'являються як окремі народи *росіяни*, *українці*, *білоруси* – також у славістиці був відомий головно стараннями українських медієвістів, які творили за кордоном. В останні десятиліття, передовсім після 1991 року, українські славісти з материкової України також заявили про це і, що найголовніше, не лише з трибун українських наукових установ, але й на міжнародному рівні. Однак ні перші, ні другі не переламали ситуацію: про витоки української та білоруської культури й мови від XI в західних університетах не говорив ніхто й рідко хто говорить навіть зараз. «Князь Володимир хрестив Росію», «княгиня Ольга – перша російська жінка, яка стала християнкою», «риси російської мови виявлені в найдавнішій

східнослов'янській точно датованій пам'ятці – Остромировому Євангелії» – це не вигадки, це цитати зі статей, навчальних програм, підручників європейських університетів XXI ст. Славістичні осередки й надалі затуманені російським наративом про «древнерусскую общность и языковое единство» на теренах проживання східних слов'ян аж до XIV ст.

Свої міркування базую на таких засадах:

- Київ і навколишні землі – це основа і ядро Руси;
- культурно-мовно-звичаєва тяглість русинів, предків сучасних українців, упродовж усього історичного (писемного) періоду (від XI ст. до сьогодення) ніколи не переривалася. Тут цитую міркування Леоніда Залізняка, які поділяю: «Від склавинів празької культури Правобережжя Дніпра простежується неперервний розвиток до історичних русинів Південної Русі і далі до українців» [1, с. 350] та «Кінець антсько-склавинського етапу ґенези слов'ян знаменував вступ східного слов'янства у переддержавний період VIII – IX ст. У цей час відбулася культурна та політична консолідація слов'янства, що завершилася у IX – X ст. становленням слов'янських держав – Моравської, Сербської, Хорватської, Болгарської, Польської, а також давньоукраїнської держави Київська Русь» [1, с. 354].

Перші державотворчі традиції Руси – звичаєве право, писемність, малярство й архітектура – базувалися передовсім на традиціях русинів, безпосередніх предків українців. Жодних сумнівів не може бути й щодо твердження про основу *давньоруської* мови – вона від початків становлення Руси, тобто від появи перших писемних пам'яток (XI ст.) – *українська*.

В Русь-Україну, невдовзі після прийняття християнства, тобто за князювання Володимира та Ярослава, великим потоком почали надходити книги, підтримуючи процес християнізації. Ті тексти походили не з єдиного центру книгописання, наприклад Східної Болгарії, але з різних – Моравії, Паннонії, Македонії. Зауважимо, що ці тексти були як кириличні, так і глаголичні. Саме це різноманіття церковнослов'янських ізводів/редакцій книг, що потрапляли в Русь-Україну, допомогло усвідомити можливості, які дає письменство в

контексті мовно-культурної диференціації, а відтак це стало вагомим стимулом для випрацювання своєї особливої норми, яка мала б постати над іншими, різними мовно-орфографічними нормами рукописів різних редакцій. Це було необхідним для опанування хаосу, який міг настати, якби письменство Руси регулювалося винятково внутрішніми відчуттями писців. Зрозуміло, що на початку XI ст. така культурна експансія могла бути спрямована передовсім до княжої резиденції, стольного града Руси – Києва. Оті перші євангелія, псалтирі, апостоли, служебники, житія святих, устави церковні, мінеї, кормчі, стихірари, тріоді, палеї, які потрапляли на Русь для здійснення богослужінь, переписані в столичних київських скрипторіях і потім із цих уже київських протографів здійснювалися копії в новгородських, волинських, галицьких, полоцьких, смоленських скрипторіях.

Корпус текстів найдавнішого періоду Руси (XI – XIV ст.) являють пам'ятки церковно-книжної писемности. За свідченням російських медієвістів Любові Столярової та Вадима Криська таких книг близько тисячі, а загальний обсяг аркушів – кілька сотень тисяч. Це неймовірне багатство і водночас надзвичайні дослідницькі перспективи. Найдавніші книги в XI – XII ст. переписувані переважно на півдні Руси (Київ, Галичина, Волинь) та частково на півночі в Новгороді.

Перші руські норми не могли з'явитися водночас на теренах усієї Руси від Києва до Новгорода, від Галича до Суздалі. Особливо акцентую увагу на тому, що започатковували писемність у Русі писці-русини в Києві. Центром поширення писемности на всю Русь-імперію був Київ, а відповідно й перші місцеві мовні риси, які потрапляли до переписуваних у київських скрипторіях книг, були київські – руcько-українські. Тому перші орфографічно-мовні риси в рукописних книгах Руси від середини XI ст. – це риси, які впровадили в писемність русини-українці.

Узагальнення:

- На основі наявних мовних свідчень (оригінальних світських та переписних церковно-релігійних) в XI – XIII ст. незаперечно можна виділяти дві мовні зони

на теренах Руси Малої (початкової або Київської) і Великої (розширеної унаслідок підкорення Руссю Малою слов'янських і неслов'янських земель): власне Русь-Україну і Новгородщину. Це підтверджено до кінця XII ст. сотнями фактів.

- До XIV ст. з теренів Залісся, пізнішої Московії, перейменованої згодом на Росію, узагалі немає оригінальних чи бодай переписаних москвином писемних пам'яток, а до XV ст. відсутні тексти, у яких можна віднайти хоч якусь мовну рису, що підтверджувала б тезу, що її писав москвин, а не новгородець чи житель Руси, тобто русин-українець.
- Жодного прикладу впливу до кінця XVI ст. (у випадку з Новгородською республікою до завоювання його Москвою) новгородського (ідіому), білоруської, російської мов на українську не виявлено. Приклади очевидних українізмів у писемності Новгорода, Білорусі й Московії – сотні.
- До XV ст. мова москвинів, жителів Залісся, і мова новгородських словенів – це не одне й те ж, це різні народи й різні мови.
- - Після розпаду праслов'янської мовної одности на теренах Східної Славії, щонайменше, від IX – X ст. постали дві мови: українська і новгородська, їх присутність підтверджується як фактами писемних пам'яток, так і архаїчних діалектів. Від XV ст. можна підтвердити присутність білоруської, яка, найімовірніше, була й раніше, однак матеріалів, які б це підтверджували, з писемних пам'яток наразі немає. Російська мова – унікальна своїм походженням тим, що вона не постала на основі якогось конкретного східнослов'янського діалекту, вона не приземлена до конкретної місцевости Московії, як то було з українською, новгородською й білоруською.
- Якщо із російської схеми східнослов'янського етно- та глотогенезу забрати два постулати – «общность и единство», то вся ніби струнка й логічна побудова походження російського народу та російської мови вмить розсипається, оскільки неможливо доказати на основі оригінальних пам'яток присутність росіян саме як слов'ян в Русі до XIV ст.

Список використаних джерел та літератури:

1. Залізняк. Л. Стародавня історія України. Київ:Темпора. 2012. 541 с.

УДК 341.24:342.924:378(438:477)

Марина Панчук,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 032 «Історія та археологія»
Ольга Білобровець (науковий керівник),
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДВОСТОРОННЬОЇ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОЇ СПІВПРАЦІ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ

Результати українсько-польської освітньої співпраці є визначальними факторами на шляху до модернізації гуманітарної сфери та посилення позиції України на її євроінтеграційному шляху. Аналіз ефективності та перспектив партнерства України та Польщі у сфері вищої освіти потребує дослідження його нормативно-правових підвалин. Їхню основу складають двосторонні угоди та договори, що регулюють співробітництво, чітко окреслюючи його рамки, механізми і стратегії.

Питання становлення й розвитку нормативно-правової бази українсько-польської співпраці у сфері вищої освіти, а також значення і змістове наповнення відповідних документів дослідили Т. Моісеєва [1], О. Коваленко [2], М. Кучерепа [3] та ін.

Метою дослідження є характеристика двосторонніх нормативно-правових актів, що регулюють українсько-польську співпрацю у сфері вищої освіти; виявлення ключових тенденцій її становлення і розвитку на прикладі партнерських угод й договорів про співробітництво.

Становлення міждержавних зв'язків між Україною та Польщею відбулося на початку 90-х рр. XX ст. Україна, як незалежна держава, активно почала формувати зовнішню політику, покликану забезпечити їй міжнародне визнання і включення до спільноти прогресивних, демократичних держав. Встановлення дипломатичних відносин із Польщею сприяло не лише розвитку прямих добросусідських відносин, зважаючи на територіальну та історичну близькість, але й глибшій інтеграції України до європейського простору. Вагомим кроком на цьому шляху стало укладання Договору між Україною і Республікою Польщею про добросусідство, дружні відносини і співробітництво від 17.09.1992 р. [4].

Так, у статті 13 цього договору зазначено взаємні наміри щодо співробітництва у сфері культури та освіти, спираючись на загальноєвропейські стандарти. Відтак, міждержавні українсько-польські відносини від початку їхнього налагодження будувалися як такі, що покликані поширювати європейські цінності й принципи. У статті 14 знаходимо деталізацію стосовно прагнень організовувати академічні програми обмінів для студентів, аспірантів й викладачів, а також проводити спільні науково-дослідні розробки [4].

Наступним етапом, після окреслення загальних векторів співробітництва між Україною та Польщею шляхом ратифікації базових нормативно-правових актів, стало фокусування на взаємодії у конкретних сферах, де міждержавне партнерство визнавалося як стратегічно вигідне. У сфері вищої освіти важливо охарактеризувати Угоду між Урядом України і Урядом Республіки Польща про співробітництво в галузі культури, науки і освіти від 20.05.1997 р. [5].

Статті 8 і 9 цієї Угоди містять відомості щодо задекларованих планів сторін ініціювати й заохочувати пряму співпрацю між українськими та польськими закладами вищої освіти і науковцями. Основними напрямами такої взаємодії визначені навчання кадрів, реалізація спільних розробок й проведення наукових заходів. Відповідно, університети у цьому відношенні розглядалися сторонами як осередки наукового поступу, кадровий потенціал яких виступає посередником у двосторонній українсько-польській співпраці [5].

Безпосередні зв’язки були встановлені між Україною та Польщею і на рівні відповідних міністерств. Угода про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща від 02. 07. 2001 р. [6] стала засадничим інструментом побудови прямих інституційних контактів, що посприяв формуванню механізмів співпраці у площині вищої освіти. Декілька статей Угоди стосуються безпосередньо співробітництва у сфері діяльності закладів вищої освіти. Сторони дійшли згоди у питанні організації регулярних щорічних обмінів здобувачами ступеня магістра й аспірантами.

Окрім цього, угода містить положення, яке засвідчує наміри сторін сприяти активізації безпосередніх зв’язків між закладами вищої освіти. Таким чином, спостерігається перехід двосторонніх відносин на рівень прямих контактів для обмінів досвідом та поширення єдиних стандартів у межах інституційного співробітництва [6]. Окреслюючи питання двосторонніх зв’язків на рівні освітніх установ та окремих їх структурних підрозділів, важливо згадати наступні, котрі є представленими на урядових порталах. Йдеться, зокрема, про угоду між Варшавським університетом й факультетом соціальних наук та технологій Національного університету «Києво-Могилянська академія» [7] та меморандум між Варшавським університетом та Національним педагогічним університетом ім. М. Драгоманова [8].

Важливою подією для інтеграції України у європейський освітній простір стало підписання у 2005 р. Болонської декларації. Відтак, подальші кроки щодо імплементації європейських освітніх стандартів включали в себе також посилення прямої співпраці із європейськими державами, з Польщею зокрема. Остання, у свою чергу, будучи членом ЄС із 2004 р., планомірно адвокатувала шлях долучення України до європейських інституцій різних профілів і відповідно будувала свою зовнішню політику. Це посприяло інтенсифікації проєвропейського співробітництва у сфері освіти.

Тому підписання Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та

рівноцінність ступенів від 31.05.2006 р. [9] стало актуальним і помічним механізмом для стирання бар'єрів у межах академічного простору й провадження академічної мобільності. Відтак, сторони зобов'язалися створювати громадянам обох держав умови для продовження навчання у закладах вищої освіти шляхом взаємного підтвердження їхніх кваліфікацій і розвивати подальші академічні та наукові обміни. Отже, укладання цієї угоди ознаменувало собою новий етап у налагодженні продуктивної співпраці, яка, зокрема, забезпечувала поступове включення України до європейської системи вищої освіти. Це, у свою чергу, сприяло імплементації низки європейських положень та стандартів, що стало важливим процесом у контексті європейської інтеграції [9].

Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща про співробітництво в галузі освіти від 19. 01. 2015 р. [10] стала черговим етапом поглиблення двостороннього партнерства у сфері освіти, демонструючи нові інструменти для розширення взаємодії. Одним із них є взаємне долучення до різного роду проєктів й освітніх програм, що реалізуються міжнародними та регіональними організаціями, наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ, Радою Європи тощо. Отож, ініційовані сторонами наміри покликані не лише встановлювати прямі міждержавні контакти, а й інтегрувати це співробітництво в систему відповідних міжнародних програм, що розширює для України можливості власного представництва у європейському освітньому просторі [10].

Інституційна взаємодія між обома державами конструктивно розвивалася протягом тривалого періоду, набуваючи нових форм та окреслюючи додаткові напрями співпраці. Показовим є підписання Меморандуму про співпрацю між Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти з боку України та Комісією з оцінювання науки з боку Польщі (пол. *Komisja Ewaluacji Nauki*) від 2020 р. [11]. Сторони задекларували наміри стосовно організації спільних заходів, зокрема, конференцій та тренінгів з питань забезпечення якості вищої освіти. Окрім цього, меморандум містить положення щодо домовленостей про

проведення взаємних консультацій та надання методологічної й наукової підтримки. Ці факти свідчать про поглиблення взаємодії України та Польщі у сфері вищої освіти, у тому числі, у напрямі забезпечення її якості [11].

Таким чином, регулювання українсько-польської співпраці у сфері вищої освіти представлене низкою договорів, угод, а також меморандумів. Нормативно-правові акти не лише демонструють вектори і стратегії міждержавної освітньої взаємодії, але й інтегрують її в площину європейського освітнього простору. Це, у свою чергу, дає численні переваги та можливості для модернізації системи освіти в цілому, а також розвитку держави під впливом прогресивних європейських стандартів.

Список використаних джерел та літератури

1. Моісеєва Т. М. Українсько-польське співробітництво в сфері освіти. *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти : збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції*. Одеса: Університет Ушинського, 2023. С. 60-64. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17532 (дата звернення: 24. 04. 2026)

2. Коваленко О. Українсько-польська співпраця в галузі вищої освіти (1991-2010 рр.). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Історичні науки.* 2012. Вип. 9. С. 258-263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_6_2012_9_44 (дата звернення: 24. 04. 2026)

3. Кучерепа М. Українсько-польська культурна співпраця в сучасних умовах. Wojna na Ukrainie. Kijów – Warszawa: razem do zwycięstwa: Analizy – Refleksje – Kalendarium: praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Stępnia. Warszawa : Fundacja Wolność i Demokracja, 2022. P. 131-138. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/27851 (дата звернення: 24. 04. 2026)

4. Договір між Україною і Республікою Польщею про добросусідство, дружні відносини і співробітництво від 17 вересня 1992 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/616_172#Text (дата звернення: 25. 04. 2026)

5. Угода між Урядом України і Урядом Республіки Польща про співробітництво в галузі культури, науки і освіти від 20 травня 1997 р. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/616_058#Text (дата звернення: 25. 04. 2026)

6. Угода про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща від 02 липня 2001 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/616_037#Text (дата звернення: 25. 04. 2026)

7. Угода про міжнародне співробітництво між Варшавським університетом та факультетом соціальних наук та технологій Національного університету «Києво-Могилянська академія» від 12 грудня 2022 р. URL: https://wroclaw.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/dogovirno-pravova-baza-mizh-ukrayinoyu-ta-polshcheyu (дата звернення: 25. 04. 2026)

8. Меморандум про взаєморозуміння між Варшавським університетом та Національним педагогічним університетом ім.М.Драгоманова від 12 грудня 2022 р. URL: https://wroclaw.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/dogovirno-pravova-baza-mizh-ukrayinoyu-ta-polshcheyu (дата звернення: 25. 04. 2026)

9. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів від 31 травня 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/616_067#Text (дата звернення: 26. 04. 2026)

10. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща про співробітництво в галузі освіти від 19 січня 2015 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/616_180#Text (дата звернення: 26. 04. 2026)

11. Memorandum of cooperation between the National Agency for Higher education Quality Assurance (Ukraine) (NAQA) and The Scientific Research Evaluation Commission (Republic of Poland) (KEN). 2020. URL: https://en.naqa.gov.ua/?p=546 (дата звернення: 26. 04. 2026)

УДК 94(477.82)

Павло Щербанюк,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
факультету історії, права та публічного управління
Ольга Білобровець (науковий керівник),
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЄ ЖИТТЯ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ПАВЛА СКОРОПАДСЬКОГО

Актуальність теми. Події історичного процесу ХХ століття в Україні виступають об'єктом особливого наукового вивчення, зважаючи на значущість ознайомлення із досвідом минулих літ, врахування якого надасть можливість уникнути негативних рецидивів історії та сприятиме українському державотворенню. У зв'язку з цим особливо важливим і цінним є дослідження періоду Гетьманату Павла Скоропадського, який мав значний вплив на розбудову Української Держави. Залучення до української національної освіти широких народних мас і здійснення процесу українізації виступали пріоритетними завданнями означеного періоду, активна реалізація яких відбувалася і на території Волинської губернії.

Проблема суспільного життя Волині в часи Гетьманату П. Скоропадського знаходила своє висвітлення у наукових дослідженнях. Зокрема, вагомим виданням, ключовою темою якого стало вивчення Волинської губернії в означений період, є збірник наукових праць «Волинь у роки Української революції 1917–1921 рр.» [11]. У контексті розгляду перебігу національно-визвольних змагань на території Волинського регіону означена проблема висвітлюється у працях О. Дем'янюка [13], І. Гуцалюк [12], С. Лиса [14], В. Скальського і О. Разиграєва [15]. Однак, проведення послідовного та неупередженого аналізу джерельної бази та літератури, які містили вирішення

питання розкриття особливостей культурно-освітнього життя Волині у період Української Держави П. Скоропадського, засвідчило, що зазначена тема вимагає подальших фахових напрацювань та ретельного вивчення.

На відміну від суперечливої соціально-економічної політики Гетьманату П. Скоропадського сфера культурно-просвітницького розвитку мала позитивні тенденції. Гетьман зберіг інститут губернських комісарів народної освіти, сформований Українською Центральною Радою (УЦР). Прагнення до освіченості було присутнє у всіх верств населення, свідченням чого є стаття місцевої газети м. Житомир, яка акцентувала увагу на тому, що «у багатьох людей загорілось бажання освіти. В останні часи погляди дуже змінились. Ходять в школу малі й великі, заможні й бідні. І там, де колись на село було кілька чоловік письменних, що вміли трохи читати та писати, тепер багато стало ходить в школу. Розпізнали, що далі так жити не можна» [7, с.12].

Волинським комісаром освіти М. Черкавським 18 вересня 1917 р. було надіслано Генеральному секретарю освіти УЦР доповідну записку щодо проведення українізації шкіл у Волинській губернії. У документі йшлося про необхідність виходу спеціальної директиви, метою якої було проведення навчання українською мовою і забезпечення шкіл підручниками [16, с. 776–778]. Перший випуск «Волинської газети» повідомляв про запровадження у всіх школах «предметів українознавства як предметів обов'язкових для навчання» з початку нового навчального 1918-1919 року в Україні, «згідно із законом, затвердженим гетьманом». Водночас зазначалося, що «поруч зі шкільним вивченням бажано заводити серед учнів гуртки для позашкільного вивчення української літератури, історії» [4, с. 3].

Питання українізації вищих початкових шкіл Волинського регіону знаходилось під контролем Губернської шкільної ради, яка «постановила українізувати вищі початкові школи на Волині». Офіційний документ цього органу, надісланий освітнім установам, наголошував на тому, що «школи повинні бути державно-національні». При цьому зазначалось, що «багато шкіл на Волині вже українізувалось» [5, с.4]. Подальші повідомлення інформували

про те, що «у Губернській шкільній раді йде робота з формування українського вчительського персоналу» [6, с.4].

Особливу увагу в означений період було звернено на поступ позашкільної освіти і дошкільного виховання, що засвідчують прийняті закони щодо цього освітнього сектору. Так, положення документу «Про асигнування міністру народної освіти та мистецтва кредитів на позашкільну освіту» містили інформацію про те, що «Міністерство освіти приходить на поміч земським і міським самоврядуванням, які через особливих фахівців та інструкторів, губернських, повітових і міських, організують і планомірно утворюють по селах, містечках і містах: 1) для позашкільної освіти вечірні школи з навчанням грамоти і з популярно-науковими викладами; 2) бібліотеки-читальні з найкращим складом книжок; 3) різноманітні культурно-народні розваги, клуби, вистави, хори, екскурсії та інше, а для дошкільного виховання в тих же місцях – закладає дитячі садки, дитячі майданчики, захистки, захоронки (ясла)» [4, с.3].

Чільне місце у відбудові освіти займало питання розвитку професійної освітньої галузі. У цьому напрямку Волинська губернська шкільна рада вживала енергійні заходи, що сприяли поширенню професійної освіти на теренах краю. Зокрема, під час зборів цього органу було прийнято рішення «заснувати учбово-ремісничу майстерню у с. Вороб'ях Овруцького повіту» [5, с.4].

Зростанню національної свідомості населення регіону сприяв розвиток видавничої справи. У цей період значно збільшилося видання українською мовою книг, часописів і газет, у числі яких були й місцеві волинські видання. Зокрема, 1 вересня 1918 р. в адміністративному центрі губернії розпочався вихід «Волинської газети», видання якої здійснювалося «рідною українською мовою, найбільш доступною для розуміння навіть народних мас», зі збереженням «лексичних і граматичних особливостей головного волинського діалекту». Ґрунтуючись на демократичних принципах, газета «мала бути українським органом на Волині з виразним національним напрямком» [2, с.1]. Редакційна колегія газети зазначала, що «тепер, коли ми маємо на Волині, в Житомирі, щоденну свою українську газету, маємо змогу поставити своє рідне слово на

сторожі інтересів свого краю в культурно-просвітних, економічних, політичних напрямах» [2, с.2].

Значну роль у національному відродженні та культурному піднесенні краю відіграло утворення Луцької повітової «Просвіти», яку було зареєстровано Житомирським окружним судом 17 вересня 1918 р. Одним із лідерів та організаторів цього громадсько-культурного товариства Іваном Власовським з приводу його генези було відзначено: «…з революцією 1917 року, скрізь по українських містах, містечках і селах виникають т-ва «Просвіти». …Серед бурхливого моря нескінченних військових і революційних подій, на руїнах життя, спричинених світовою війною, в час повороту з евакуації народних мас, появляються тут паростки організацій, котрі завданням ставили національне усвідомлення і культурне піднесення свого народу…» [1, с. 6-7].

Культурне життя Волинської губернії у період Гетьманату П. Скоропадського було різноплановим та насиченим, що підтверджують публікації місцевої періодики. Так, 5 травня 1918 р. У Житомирі відбувся концерт «знаменитого скрипаля-віртуоза Вацлава Коханського» [8, с.1]. На театральній сцені Житомирського міського театру з 5 травня 1918 р. йшли різножанрові вистави: історичні драми, комічні та драматичні оперети [9, с.1]. Восени 1918 р. відбулося відкриття «театрального сезону та художнього театру», в анонсованому оголошенні було відмічено: «Драма і балет, опера і фарс – все побачать житомиряни» [10, с.1].

Отже, попри нетривалий період функціонування Української Держави, політичним курсом П. Скоропадського, спрямованим на процес українізації освітньої галузі та культурне піднесення країни після революційних подій, було закладено основу для майбутнього розвитку української освіти та культури на теренах Волинського регіону.

Список використаних джерел та літератури

1. Власовський І. Ф. Луцька Просвіта (10 літ просвітянської праці 1918–1928). Львів, 1928. 70 с.

2. Волинська газета. 1 вересня 1918. №1. С. 1.

3. Волинська газета. 1 вересня 1918 р. №1. С. 2
4. Волинська газета. 1 вересня 1918. №1. С. 3.
5. Волинська газета. 1 вересня 1918. №1. С. 4
6. Волинська газета. 4 вересня 1918 р. №3. С. 4
7. Волинська народна газета. 1 червня 1918. №7. С. 12.
8. Волинь. 3 травня 1918. №92. С. 1
9. Волинь 5 травня 1918 №94 С. 1.
10. Волинь. 5 жовтня 1918. №219. С. 1.
11. Волинь у роки Української революції 1917–1921 рр.: зб. наук. праць. Луцьк, 2019. 300 с.
12. Гуцалюк І . О. Українські національні органи влади на Волині (1917–1921 рр.): автореф. дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Київ, 2013. 19 с.
13. Дем'янюк О. Й. Волинь у військово-політичних процесах Української революції 1917–1921 рр.: автореф. дис. … д-ра іст. наук: 07.00.01. Львів, 2013. 32 с.
14. Лис С. Волинь в Українській революції 1917–1921 років: передумови, перебіг подій, наслідки. Науково-методичні матеріали. Луцьк, 2017. 28 с.
15. Скальський В., Разиграєв О. Волинь у період Української революції 1917–1921 рр.: суспільно-політичний розвиток і воєнна ситуація. Український історичний журнал. 2023. Число 6. С. 173.
16. Український національно-визвольний рух. Березень – листопад 1917 року. Документи і матеріали. К.: Вид-во Олени Теліги, 2003. 1024 с.

УДК 78.087.68(477)

Тетяна Гордєєва,
викладач кафедри мистецької освіти
Тетяна Грибан,
викладач кафедри мистецької освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ: ГОЛОС СТІЙКОСТІ В ЧАСИ ВИПРОБУВАНЬ

Хорове мистецтво України традиційно є одним із найпотужніших маркерів національної ідентичності [1, с. 48]. У сучасних реаліях повномасштабної війни воно трансформувалося в потужний інструмент культурної стійкості, психологічної підтримки суспільства та міжнародної культурної дипломатії.

Метою тез є аналіз трансформацій українського хорового виконавства в умовах воєнного часу (2022–2026 рр.), визначення його ролі як «голосу незламності» та окреслення перспектив розвитку.

Українське хорове мистецтво має тисячолітні корені – від давнього знаменного розспіву та співочих традицій Київської Русі, через братські школи XVII–XVIII століть і до класичної школи XIX–XX століть, представленої іменами М. Лисенка, М. Леонтовича, О. Кошиця. Народний і академічний хоровий спів завжди поєднував духовну, патріотичну та просвітницьку функції, стаючи не лише формою художнього вираження, а й способом збереження колективної пам’яті та національної свідомості.

У кризові періоди української історії – Голодомор, Друга світова війна, радянські репресії – хоровий спів перетворювався на потужний механізм культурного опору, дозволяючи зберігати мову, традиції та духовні цінності навіть за умов тотального нищення. Саме ця глибока історична традиція стала фундаментом сучасної стійкості, давши хоровим колективам внутрішню силу адаптуватися до найскладніших викликів сьогодення [1,с. 49-50].

З 24 лютого 2022 року хорові колективи України опинилися перед новими,

небаченими раніше викликами: евакуація учасників, обстріли концертних залів, мобілізація співаків, руйнування інфраструктури та вимушений перехід на онлайн- і благодійні формати діяльності. Багато колективів не припинили роботу навіть у прифронтових та деокупованих регіонах, перетворивши сцену на продовження культурного фронту. Яскравим прикладом такої стійкості став Національний заслужений академічний український народний хор імені Г. Верьовки, який, попри всі труднощі, продовжив активну концертну діяльність, організовував турне та долучався до заходів підтримки Збройних Сил України [3]. Не менш вражаючим є досвід хору «Гомін» Львівського органного залу: лише за 2025 рік колектив провів понад 200 концертів в Україні та Європі, а зібрані кошти дали змогу передати 25 автомобілів для потреб Сил оборони [4]. Ці факти свідчать, що хорове мистецтво перестало бути лише мистецьким явищем і стало частиною загальнонаціонального опору.

У репертуарній сфері війна спричинила глибокі трансформації. Значно актуалізувалися патріотичні твори класиків – «Молитва за Україну» М. Лисенка, обробки народних пісень воєнної тематики, козацькі та стрілецькі пісні. Водночас з’явилися численні нові композиції, присвячені героям сьогодення, жертвам агресії та надії на перемогу. Композитори та хормейстери активно поєднують класичну хорову традицію з сучасними елементами: мультимедійними проєктами, флешмобами, колабораціями з рок-музикантами та навіть електронною музикою. Міжнародні турне хорових колективів набули особливого значення як форма культурної дипломатії. Виступи в Європі, США та Канаді не лише збирали кошти на підтримку України, а й формували позитивний імідж держави, знайомили світову аудиторію з українською музичною спадщиною та сучасними творами, створеними в умовах війни [5].

Особливо важливою стала соціокультурна роль хорового співу в умовах війни. Колективне музикування перетворилося на потужний засіб психологічної реабілітації військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб та цивільного населення, що пережило травматичні події. Дослідження показують, що хоровий спів сприяє згуртуванню колективу, зниженню рівня тривожності, нормалізації

дихальних функцій, стабілізації серцевого ритму та загальному відновленню емоційної рівноваги [2, с. 341–342]. Він виконує й меморіальну функцію – вшанування полеглих, збереження пам'яті про героїв. Таким чином, хорове мистецтво стало своєрідною «культурною зброєю», яка протидіє ворожій пропаганді, зміцнює національну єдність і формує стійкий позитивний імідж України у світовому інформаційному просторі. Хоровий спів є ефективним інструментом психологічної реабілітації у воєнний час, поєднуючи елементи арт-терапії, групової підтримки та когнітивного опрацювання травми.

Війна значно прискорила процеси цифровізації хорового мистецтва. Онлайн-концерти, записи у бомбосховищах, віртуальні фестивалі, хорові флешмоби в метро та на вокзалах для евакуйованих, колаборації з іноземними хорами – усі ці нововведення не лише дозволили колективам вижити в умовах постійних обстрілів і відключень електроенергії, а й суттєво розширили аудиторію. Мистецтво стало доступнішим для мільйонів людей як в Україні, так і за кордоном, перетворившись на потужний засіб емоційної підтримки та культурної солідарності [6].

Підсумовуючи, хорове мистецтво України в умовах повномасштабної війни демонструє надзвичайну життєздатність і адаптивність. Воно не просто зберігає багатовікові традиції, а активно трансформується, стаючи голосом стійкості, єдності та надії для всієї нації. Подальший розвиток цієї сфери вимагає системної державної підтримки, інтеграції цифрових технологій, посилення міжнародної співпраці та активного впровадження хорової терапії в програми психологічної реабілітації військових і цивільного населення. Хоровий спів продовжує виконувати свою історичну місію – бути духовним стрижнем нації навіть у найтемніші часи, доводячи, що культура є невід'ємною частиною боротьби за свободу та ідентичність.

Список використаних джерел та літератури

1. Садовенко С. М. Хорове мистецтво України як багаторівневий соціокультурний феномен в контексті історичного процесу. *Культура і сучасність*. 2022. № 1. С. 48–55.

URL:http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4356. (дата звернення 27.04.2026).

2. Шалькевич Ю. Репертуарна політика хорових колективів України в сучасних соціокультурних умовах. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2026. № 1. С. 341–345. DOI:https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2026.356310(дата звернення 27.04.2026).

3. Національний заслужений академічний український народний хор імені Г. Верьовки: офіційний сайт. URL: https://veryovka.com/ (дата звернення 27.04.2026).

4. Хор «Гомін» передав 25 автівок для ЗСУ. Офіційний сайт Львівської міської ради. 2026. 27 січня. URL: https://city-adm.lviv.ua/news/culture/khor-homin-peredav-25-avtivok-dlia-zsu/ (дата звернення 27.04.2026).

5. Культура як опора: український творчий фронт у часи війни. Leopolis News. 2026. 16 лютого.

6. Як культура під час війни стала потужним голосом України. Kyiv Post. 2026. 28 лютого. URL: https://www.kyivpost.com/uk/post/70304 (дата звернення 27.04.2026).

УДК 94(47)"1775":364.65

Оксана Маркевич,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРИКАЗ ГРОМАДСЬКОЇ ОПІКИ ЯК МІСЦЕВА БЛАГОДІЙНА ІНСТИТУЦІЯ (ЗА «УСТАНОВАМИ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ГУБЕРНІЯМИ» 1775 РОКУ)

Вивчення історії благодійності та системи соціальної підтримки має важливе значення сьогодні для розуміння еволюції державної політики, а також для побудови ефективної системи, яка базувалася би не лише на окремих

волонтерських ініціативах, а була самодостатньо фінансово. Також це питання важливе в контексті формування громадянського суспільства, підвищення соціальної відповідальності перед особами, які опинилися у складному життєвому становищі. В умовах російсько-української війни це питання набуває особливої актуальності і потребує історичного аналізу. Серед українських дослідників, які розглядали ці питання виділимо дисертаційні дослідження Г. Махоріна [4] та Ф. Ступака [5], а також праці, що стосувалися окремих питань функціонування приказу в українських губерніях Російської імперії. Прикази як кредитні установи розглядала І. Дружкова [2], а роль лікарняних закладів Приказу у наданні первинної медико-санітарної допомоги – Г. Андріяка [1]. Мета статті – висвітлити організацію діяльності та повноваження Приказів громадської опіки (далі – Приказів) як місцевих благодійних установ згідно катеринівських «Установ для управління губерніями» 1775 р.

У другій половині XVIII століття в Російській імперії відбулася модернізація місцевих установ, яка стосувалася не лише доброчинності, а системи місцевого управління загалом. Змінювалися не лише назви органів влади, а підходи до традиційних форм допомоги. Катерина ІІ, будучи прихильницею ідей Просвітництва, вивчала європейський досвід організації соціальної допомоги. Вона ознайомилася з діяльністю благодійних установ тодішніх країн Європи, де вже успішно функціонували госпіталі, притулки для сиріт, богадільні та інші заклади громадської опіки. Це знайшло відображення в «Установах для управління губерніями» 1775 року (далі – Установи), які передбачали створення Приказів громадської опіки як державних органів місцевого управління у сфері соціального призріння [6, с. 232, 271-378]. Разом з тим нормативно-правові акти відображають більше наміри імператриці, конкретні приклади діяльності цієї інституції знайдемо в місцевих архівних та інших джерелах для дослідження.

Приказ громадської опіки створювався у кожній губернії імперії. Головою приказу був губернатор, а до складу входили по двоє засідателів від Верхнього земського суду, магістрату та Верхньої розправи (§ 38-39) [6, с. 232]. Також на

засіданні могли запрошуватись інші управлінці – для кращого розуміння місцевих справ. Найперше це стосувалося губернського предводителя дворянства, який був виразником дворянських інтересів і міг забезпечити підтримку привілейованого стану при прийнятті рішень [3, с. 107].

Окремий розділ (Глава XXV §378-394) присвячений повноваженням, фінансуванню та умовам утримання у цих закладах. Головними завданнями цієї місцевої інституції були нагляд і піклування за школами, сиротинцями для хлопчиків та дівчат, відкриття та нагляд за шпиталями / лікарнями, в тому числі для тих, хто не міг оплатити вартість лікування. Також Приказ громадської піки опікувався закладами для утримання душевнохворих обох статей, робітних будинків. За державні кошти дозволялося заснувати аптеку: продаж ліків міг поповнювати бюджет установи, а вище перерахованим закладам їх видавали безоплатно. Приказу не підпорядковувались школи та училища, які створювались за особливими грамотами та наказами духівництва, монаршої родини тощо [6, с. 371].

Окрема увага (§382) приділена фінансуванню цієї установи. Одноразово (при утворенні) на потреби установи виділялось 15 тис. рублів. Цими коштами розпоряджався губернатор, який контролював не лише витрати, а мусив дбати про зростання капіталу. Ці кошти могли використовуватись як кредитні, відсотки поповнювали бюджет Приказу. Вимоги до боржників чітко прописувались у цьому законі. Маєток (застава) мав розташовуватися в тій губернії, що і Приказ громадської опіки, термін позики – не більше року, а розмір не міг перевищувати 1000 і не бути менше 500 рублів. Дозволялося отримувати кошти від приватних осіб у вигляді благодійної допомоги. Таким чином йдеться про новий підхід до фінансування державою благодійності, а також формування кредитної системи, формування підприємливості, вміння збільшити не лише власні прибутки, а кошти підпорядкованої установи [6, §382, с. 271].

Звітність Приказу також була чітко регламентована. Всі отримані кошти вносились у прибутні книги, не робилося різниці між державними коштами чи приватними пожертвуваннями. Щорічні звіти відправлялися в губернські казенні

палати.

Народні школи мали відкриватися у всіх містах (*прим*. – містами в Російській імперії були всі адміністративні центри) та багатолюдних поселеннях. Батьки самостійно приймали рішення – віддавати дітей на навчання чи залишати вдома. Для бідних навчання було безкоштовним, а заможні платили помірну плату. Діти навчалися грамоті, письму, математиці, малюванню, а також законам Божим. Окремо йшлося про чистоту та провітрюваність приміщень, температурний режим взимку. Навчання мало відбуватися щоденно (в тому числі неділю) по дві години до обіду та дві – після. У середу та суботу – відпочинок після обіду. Тілесні покарання заборонялися [6, §384, с. 272].

Будинки для сиріт відкривалися в містах за потреби, або ж дітей віддавали на виховання добропорядним людям за помірну плату з тим, що Приказ міг контролювати їх стан у разі першої ж вимоги. І хоча в самому законі не вказується, що мається на увазі під «добропорядністю», але робилася примітка, щоб ремісники навчали сиріт ремеслам, торговці – веденню торгівлі тощо. Тобто говорилося про зобов'язання передати сиротам певні вміння, підготувати до самостійного життя, відповідно їх стану [6, §385, с. 272].

Місця для утримання божевільних, невиліковно хворих, старих, немічних перебували під особливою опікою держави. Такі заклади функціонували і до прийняття «Установ…», але з цього часу їх опікую займались Прикази. У таких закладах особи отримували безкоштовний нічліг, одяг та їжу. Порівняно більше в законі описано вимоги для утримання божевільних. Головний акцент робився на безпеці, надійній охороні, аби такі особи не загрожували суспільству, не могли вчинити втечі тощо [6, §386-389, с. 273-274].

Своєрідним досвідом стало запровадження робітничих будинків, де власною працею вільні люди могли забезпечити собі мінімальне утримання. Пропонувалося, щоб ці заклади спеціалізувалися на окремих заняттях – обробка каменю, ткацтво тощо. Головна ідея – праця в обмін на утримання. Перебування тут було добровільним, але лише для осіб, не зв'язаних іншими зобов'язаннями. Як і в інших благодійних закладах чоловіків та жінок утримували окремо [6,

§390, с. 274].

Заснування Приказів не означало, що відтепер заборонялася подібна приватна благодійна ініціатива. Навпаки, держава, виписуючи вимоги до таких закладів, намагалася забезпечити більш-менш рівні умови, пожвавити благодійну діяльність.

Отже, Приказ громадської опіки став унікальним явищем у місцевому адміністративному устрої: ця інституція об'єднувала елементи державного управління та благодійної діяльності, фінансуючись як з державних коштів, так і з приватних пожертвувань. Такий симбіоз державної ініціативи та приватної благодійності дозволив ефективніше вирішувати проблеми соціально вразливих верств населення – сиріт, хворих, людей похилого віку, інвалідів, душевнохворих тощо. Водночас успішність функціонування Приказу значною мірою залежала від особистої ініціативи губернатора. Саме його зацікавленість та активність у організації соціальної опіки визначали ефективність роботи установи. За відсутності такої ініціативи з боку губернатора благодійні заклади функціонували формально, не виконуючи покладених на них завдань.

Список використаних джерел та літератури

1. Андріяка Г. Роль лікарняних закладів Приказу громадської опіки у наданні первинної медико-санітарної допомоги населенню Київської губернії (1781-1904). *Проблеми історії України XIX – поч. XX ст.* 2014. Вип. 27. С. 25-40.

2. Дружкова І. Прикази громадської опіки як кредитні заклади на півдні України в першій половині XIX ст. (за матеріалами Херсонської губернії). С. 68-72. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* URL: https://files.znu.edu.ua/files/Fakhovivydannya/historySciWorks/20/20/druzhkova.pdf (дата звернення 29.04.2026)

3. Маркевич О. В. Волинський губернатор і губернський предводитель дворянства у співпраці та суперництві за владу (кінець XVIII – перша половина XIX століття). *Модернізаційні процеси на Волині в XIX - на початку XX століття.* 2018. С. 105-121.

4. Махорін Г. *Благодійна діяльність на Волині (1793-1917): історичний аспект* : дис... канд. іст. наук: 07.00.01 Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2007. 202 арк.

5. Ступак Я. Благодійність та суспільна опіка в Україні (кінець XVIII – початок XX ст.) : дис... доктора іст. наук: 07.00.01 Інститут історії України НАН України. Київ, 2010. 434 арк.

6. Установи для управління губерніями Російської імперії. 1775. *Повне зібрання законів Російської імперії: Зібрання 1-ше:* В 45 т. 1649-1825. №14392.

УДК 7.012

Зоряна Подік,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 022 «Графічний дизайн»
Олена Поліщук (науковий керівник),
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри образотворчого мистецтва та дизайну,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВІЗУАЛЬНА МАПА ОБРЯДІВ ТА ЗВИЧАЇВ РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ

Звернення розробки візуальної мапи обрядів та звичаїв різних регіонів України зумовлене потребою у збереженні та популяризації національної культурної спадщини в умовах глобалізації і діджиталізації суспільства. Тож дослідження є актуальним, адже поєднує етнографічні знання з сучасними засобами візуалізації при розробці оригінального дизайн-продукту та сприяє збереженню культурної спадщини України.

Українські обряди й звичаї є важливим елементом нематеріальної культури нашої цивілізації, що відображає історичний досвід українського народу протягом багатьох століть його історичного поступу [1]. А ще вони фіксують його духовні цінності, світогляд і, звісно, це в єдності визначає

національну ідентичність українців [4]. Проте сучасні соціальні процеси, зокрема урбанізація, міграція та вплив масової культури, призводять до поступового зникнення або трансформації традицій [3, с. 45]. Треба указати, що особливої уваги набуває збереження регіонального різноманіття обрядової культури, адже кожен регіон України має унікальні традиції, які формувалися під впливом історичних, географічних та етнокультурних чинників. Їх систематизація та дослідження є важливим завданням сучасної гуманітарної науки [2, с. 78]. Тоді як використання візуальних інструментів, зокрема створення мап дизайнерами, робить складну культурну інформацію у доступній, наочній та інтерактивній формі. Це допомагає узагальнити знання про обряди й звичаї, популяризує їх серед молоді та підвищує інтерес до української культури [4].

Метою дослідження є вивчення обрядовості та звичаєвих традицій різних куточків України, а також створення візуалізованої мапи, щоб системно відображати їхню будову, специфіку та взаємозв’язки. Для досягнення цієї мети передбачається зіставлення особливостей регіональних традицій і використання інструментів графічної візуалізації з метою отримання цікавого та водночас достатньо інформативного результату.

Для створення візуальних мап обрядів і традицій різних регіонів України доцільно використовувати сучасні онлайн інструменти, які поєднують доступність і функціональність. Вони дають змогу ефективно передати як культурні особливості, так і географічний контекст. При роботі над мапою, необхідно визначити її концепцію: обрати конкретні типи нематеріальної спадщини для відображення, продумати структуру подачі інформації та систему візуальних позначень. Завдяки цьому можна наочно показати регіональні відмінності, наприклад, між Галичиною, Поліссям і степовими територіями [4], використовуючи кольорове кодування, символи чи короткі текстові пояснення.

Серед базових інструментів варто відзначити Google My Maps, який дозволяє створювати інтерактивні карти з маркерами, зображеннями та текстовими описами. Він зручний для позначення окремих локацій, але

обмежений у дизайні та інфографіці. ThingLink дозволяє робити інтерактивні зображення з клікабельними точками для фото, відео чи тексту, що корисно для освітніх матеріалів, проте можливості стилізації обмежені. Найбільш універсальним додатком також є Canva, яка поєднує мапи, інфографіку та діаграми. Вона вже пропонує готові шаблони, графічні елементи, супровідні схеми та простий інтерфейс «перетягни і розмісти».

При розробці такого дизайн-продукту як візуальна мапа поєднання графічного застосунку Canva з ThingLink дозволяє створювати інтерактивні карти без спеціальних знань у геоданих. Тож завдяки простоті, доступності та багатству шаблонів Canva видається оптимальним інструментом для розробки продукту, завданням якого є популяризація української культурної спадщини.

Отже, використання візуальної мапи для фіксації обрядів та звичаїв різних регіонів України виступає ефективним інструментом представлення візуальної інформації, оскільки дозволяє систематизувати матеріал, зробити його доступним і наочним до сприйняття. Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що візуалізація традицій і обрядів у вигляді мапи є важливим для сучасного туризму та популяризації культурної спадщини нашого народу, адже нині зростає інтерес до наочних карт культурних об’єктів.

Тому для цього краще обирати формат карти, яка впорядковує інформацію та водночас демонструє регіональні особливості через кольори й іконки. Серед доступних інструментів варто указати Google My Maps і ThingLink, однак через обмежений дизайн можна обирати застосунок Canva. Цей цифровий інструмент для графічного дизайнера є простим у використанні, безкоштовним в базовій версії та дозволяє поєднувати візуальну карту з елементами інфографіки.

Список використаних джерел та літератури

1.Грушевський М. Історія української культури. Київ: Либідь, 1993. 400 с.

2.Ігнатенко І. Жіноче тіло у традиційній культурі українців. Київ: Інтелектуальна книга, 2014. 264 с.

3.Орел Л. Українська родина. Обряди і традиції. Київ: Вид-во ім. О. Теліги, 2015. 510 с.

4.Скляренко В. М., Шуклінова А., Сядро В. Українські традиції і звичаї. Харків: Фоліо, 2006. 318 с.

УДК 821.162.1.09

Софія Осовик,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність А4 Середня освіт
предметна спеціальність А4.02 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська))
Вікторія Білявська (науковий керівник),
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СИМВОЛІКА ЛЯЛЬКИ В ОДНОЙМЕННОМУ РОМАНІ БОЛЕСЛАВА ПРУСА

Роман Болеслава Пруса «Лялька», написаний у 1889 році, справедливо вважається каноном польської позитивістської прози кінця XIX століття. Ідеї еволюціонізму, лібералізму, нові уявлення про індивідуалістичні та раціональні концепції людини, поява культу щоденної праці, малих справ, які зумовлювали великі суспільні досягнення, як і поява нового героя – людини тихої щоденної праці задля великої мети, – ось ті естетичні засади позитивістських моделей, які, на думку Б. Гончаренко, їхні виразники несли в суспільство й через посередництво літератури [1, с. 18]. Суголосним є твердження С. Ковпік про те, що «Основні естетичні засади цього напрямку ґрунтувалися на супротиві романтизму та акцентуванні уваги на просвітництві. Усе це позначилося на якості позитивізму середини XIX століття, адже прогрес науки та суспільного розвитку також вплинув на загальні тенденції напрямку» [2, с. 22].

Назва роману, запозичена автором з газетної хроніки, тривалий час викликала дискусії у наукових колах. У художній системі роману лялька стає

багатовимірним символом, який охоплює різні аспекти існування людини у великому місті, серед яких соціокультурні, психологічні, екзистенційні та ін.

У романі конфлікт навколо порцелянової ляльки показує наскільки дріб'язковим і деградаційним був тогочасний аристократичний світ Варшави. Банальний випадок з вигаданою крадіжкою іграшки Болеслав Прус наповнює надзвичайно глибоким соціальним змістом. Баронеса Кшешовська, жінка істерична та озлоблена, звинуватила бідну вдову Гелену Ставську, свою сусідку, в злочині, якого та не скоювала, а потім влаштувала обшук із поліцією та подала до суду. Лялька – каталізатор несправедливості та соціального тиску. Вона підкреслює: у світі, де людська гідність має меншу вагу за матеріальну річ, люди самі починають нагадувати неживі предмети черствістю та відсутністю співпереживання.

Ключовою постаттю, яка корелює з образом ляльки, є Ізабелла Ленцька. Саме вона є центральним втіленням символу «ляльковості» у творі. Болеслав Прус майстерно проводить паралелі між її зовнішньою витонченістю та внутрішньою порожнечею. Зовні вона граційна, а зсередини – черства й холодна. Ізабелла, ніби лялька, вихована в ізольованому середовищі розкоші та етикету. Усе її життя – це фальшива гра, де будь-яка щира емоційність вважається недоречною чи неетичною. Світ вітрин та дзеркал – це саме про неї, адже Ізабелла сприймає себе як об'єкт для милування, а не як людину, здатну активно впливати на власну долю. Ознаки «ляльковості» проявляються і в тому, що дівчина не здатна на щире кохання, замінюючи його розрахунками щодо фінансових перспектив. Також Ізабелла є протилежністю Станіславу Вокульському, протагоністу роману, адже вона не здатна до еволюції. Вона – продукт своєї епохи, запрограмована на застарілі соціокультурні норми. Світ пані Ленцької позбавлений інтелектуальних пошуків; він наповнений мріями та ідеалізацією салонних героїв, відірваних від реальності. Контрастом до її оточення виступає образ людини праці, яка прагне розвитку не лише держави, а й власної особистості через активну діяльність. Таким протиставленням автор демонструє, що старий устрій уже нежиттєздатний і суспільству необхідні нові

цінності.

Важливе філософське наповнення символами роман отримує через роздуми Ігнація Жецького. Його щоденні ритуали у вітрині магазину, коли він власноруч заводить механічні іграшки, є метафорою та своєрідною концепцією *theatrum mundi*, тобто «театр світу». Люди постають маріонетками, чиї нитки знаходяться в руках невидимих сил. Трагедія Вокульського полягає в його бунті проти статусу маріонетки. Він намагається подолати соціальну зумовленість, пробити бар'єри та еволюціонувати від бідного офіціанта до успішного підприємця й науковця. Проте його згубне кохання до Ізабелли стає причиною, яка втягує його назад у світ ляльок та фальші. Також епізодом для розуміння символіки ляльки стало перебування Вокульського в Парижі. Це місто в романі постає як гігантський, впорядкований механізм, де кожен гвинтик має свою функцію. Саме на противагу хаотичній та «ляльковій» Варшаві, Франція пропонує шлях науки. Проте навіть наукові прагнення Вокульського не можуть переважити його ірраціональний потяг до Ізабелли Ленцької. Треба пам'ятати, що він знаходиться на межі романтичного та позитивістського. Чоловік усвідомлює, що вона «порожня іграшка», лялька, але продовжує випробовувати власну долю, намагаючись довести неможливе, бути з нею, при цьому не зраджуючи власні ідеали.

Болеслав Прус використовує символ ляльки для спостереження занепаду польської еліти. Представники аристократії зображені як герої, що втратили життєву енергію. Вони існують за інерцією, повторюючи фрази та жести своїх предків, пливуть за течією. Їхня відмова від продуктивної праці перетворює їх на манекени, пусті та неживі, які лише прикрашають соціальний простір, але не здатні його змінювати. Вони красиві у своєму колі, але порцеляново-крихкі, готові розбитися за першого ж зіткнення з реальним життям.

Підсумовуючи, символіка ляльки в однойменному романі Болеслава Пруса є універсальним засобом художнього узагальнення, проєкцією суспільства в цілому. Вона наштовхує на роздуми про межі людської свободи та особистості. Автор доводить, що духовна порожнеча людства є наслідком відмови від

власного «я» на користь штучних, іграшкових ідей, які схвалені суспільством. Лялька – це не просто іграшка, вона втілює усе суспільство, де людина перестає бути живою істотою, втрачає суб'єктність і перетворюється на елемент гри. Крім того, символ ляльки можна трактувати, як уособлення героїв, залежних від усталених суспільних норм, традицій, стереотипів.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко Б. Моделі польського позитивізму в українській літературі XIX століття: дис. ... канд. філ. наук; 10.01.05. Київ, 2017. 196 с.
2. Ковпік С. Проблема симетрії / асиметрії в новелістиці Болеслава Пруса. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2022. Вип. 2 (97). С. 20-29.

УДК 7.012

Валерія Ярош,
здобувачка 3 курсу першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 022 «Графічний дизайн»
Олена Поліщук (науковий керівник),
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕКОДИЗАЙН ЯК ТРЕНД СУЧАСНОГО ДИЗАЙНУ

Сучасний дизайн є важливою складовою матеріального і духовного життя сучасних людей, оскільки завдяки діяльності дизайнерів створюється багато корисних виробів, які є, до того ж, приємними та зручними у користуванні. Це меблі, одяг і взуття, біжутерія, рекламна продукція, книги, журнали, тощо. Але стилістичне оформлення в цих дизайн-проєктах є різним. Варто указати на популярність у наш час екологічного дизайну, як стилю. Це зумовлено багатьма причинами, одна із головних – популяризація ідеї охорони довкілля і

забезпечення середовища для нормального повсякденного життя сучасності.

Мета дослідження: окреслити роль екологічного дизайну, як напряму розвідок, у створенні продуктів, розроблених графічними дизайнерами.

Розгляд цінності екодизайну, при розробці виробів графічного дизайну розглянемо на прикладі розробки логотипу для екологічно орієнтованого бренду (нами запропонована назва – «StyEko», цей виробник має спеціалізуватися, за нашим задумом, на розробці та виготовленні продуктів із натуральних матеріалів, популяризуючи цінності охорони довкілля, захисту природи, важливості підтримування біологічного різноманіття на Землі).

Треба врахувати, що кожний графічний дизайнер має забезпечити цілісність композиції дизайну продукту, бо субординація меню, тексту та зображення створюють порядок, візуальну ієрархію. Тож ієрархія та принципи субординації композиції сприяють належній стилізації дизайнерської розробки.

Логотип «StyEko» складається із двох елементів – сумки-шопера виконаної в урбаністичному стилі, що наштовхує клієнта на асоціації із чимось міським та стильним, а листок створений геометрично вивіреними лініями, щоб показати м’якість та зв'язок бренду із природою та довкіллям.



Кольору логотипу було приділено багато уваги, важливо було зробити так, щоб колір не виглядав як «типовий» зелений, який використовується у майже всіх екологічних програмах, плакатах, продукції та асоціюється із переробкою пластику. Такий яскраво зелений колір не вважається модним та сучасним, тому для нашого логотипу була створена інша стратегія – виявити колір, який покаже відношення до екології та матиме професійний характер, виглядатиме сучасно та водночас стильно. Основним кольором, відтак, ми обрали колір - темну хвою. Темна хвоя також уособлює довіру та стабільність для покупця, він добре сприймається людським оком, легко запам’ятовується та викликає позитивні

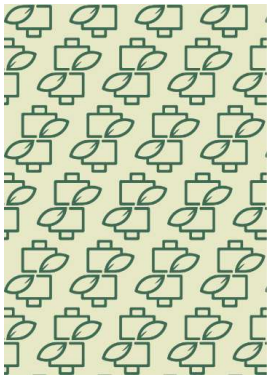
асоціації. Також для логотипу існують додаткові відтінки кольорів, які показують різноманітність палітри бренду та сумісність із різними кольоровими поверхнями на яких буде зображено логотип.



Шрифт. Назва еко-бренду «StyEko» виконана жирним шрифтом без зарубок. Вибір такого шрифту зумовлюється легким читанням для покупця, що дозволяє краще його зчитувати та ліпше запам’ятовувати, щоб забезпечити більшу пізнаваність бренду. Поєднання великих та малих літер створює приємний візуал та додає динаміки. Шрифт також має легку геометричну основу, що поєднується із прямими формами логотипу, це робить загальну композицію цілісною та завершеною.

Ідея та концепція. Ідея створення логотипу полягає у тому, щоб об’єднати дві сфери діяльності – стиль та екологічність. Бренд показує, що використання еко-речей - це не обмеження, а сучасний новий стиль моди та життя. Купуючи таку продукцію, покупець має відчувати, що вкладається в щось більше ніж просто стильна річ, а свідомо обираючи якісні матеріали, що допоможуть менше шкодити природі. Концепція відображає головну думку бренду – екологічність як стиль мислення та комфорту.

Паттерн еко-бренду. Паттерн створений з віддзеркаленого логотипу, що утворює незвичайний орнамент, який потім можна буде використати як задній фон для сайту, підкладки у сумках чи рюкзаках, задня сторона етикетки тощо. Орнамент дозволяє впізнати бренд, навіть без прямого використання логотипу. Також цей візерунок вирішує проблему порожнього простору, а використання лінійного малюнка робить паттерн ненав’язливим і приємним для сприйняття.



Висновки: як підсумок варто вказати, що у графічному дизайні використовуються, насамперед кольори природньої сезонної палітри, коли мова іде про популяризацію екологічного дизайну. Також, на нашу думку, важливо м'якою суцільною лінією контурно чи силуетно зображати графеми, як стилізовані образи елементів флори та фауни.

УДК 821.162.1.09

Катерина Ткачова,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність А4 Середня освіта
предметна спеціальність А4.02 Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (польська))
Вікторія Білявська (науковий керівник),
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОБРАЗ ПРАВІКА ЯК САКРАЛЬНОГО ЦЕНТРУ СВІТУ В РОМАНІ ОЛЬГИ ТОКАРЧУК «ПРАВІК ТА ІНШІ ЧАСИ»

У статті досліджується функціонування образу села Правік у романі Ольги Токарчук «Правік та інші часи» як сакрального центру міфологічного світу. Проаналізовано специфіку організації хронотопу, особливості міфологізації часу, архетипну систему персонажів та наративні стратегії творення художньої реальності. Доведено, що Правік виконує функцію універсального центру світу,

у якому поєднуються історичний, символічний і філософський виміри буття. Роман розглядається як приклад постмодерної міфологізованої прози, що моделює сакральний простір через взаємодію міфу, часу і простору.

У літературознавстві сакральний простір розглядається як модель світу, насичена символічними та міфологічними смислами. У постмодерній прозі він часто набуває універсального характеру, виходячи за межі географічної конкретики. У міфологічному хронотопі простір стає носієм пам'яті, а час – циклічним і багатовимірним.

У романі О. Токарчук село Правік виконує функцію сакрального центру, навколо якого організовано художній світ твору. Воно є не лише місцем дії, а й символічною моделлю всесвіту: «Правік – це місце, що лежить посеред усесвіту <…> У центрі Правіка Бог насипав гірку, на яку щоліта злітаються хмари хрущів. Тому люди назвали це підвищення Хрущевою Гіркою. Бо справою Бога є творити, а людей – називати» [2, с. 3–4]. Образ села одночасно структурує простір роману, формує часову організацію подій і забезпечує символічне навантаження всіх рівнів художньої реальності. Завдяки цьому село постає не як локальна географічна точка, а як універсальна модель світу.

На думку Л. Лавринович образ Правіку «будується відповідно до жорсткої системи міфологічних уявлень про простір та час. Насамперед, простір чітко структурований на центр і периферію (порожній зовнішній простір). Особливість центру – його замкненість, непроникність» [1, с. 129].

Правік постає як «центр світу», у якому кожен елемент простору набуває символічного значення, а природа виступає носієм духовної пам'яті. Саме через просторову організацію авторка підкреслює ідею цілісності буття, де людина, природа і час утворюють єдину систему взаємозв'язків.

Час у романі не є лінійним, а має циклічну та багаторівневу структуру. Події повторюються через покоління, що формує ефект «вічного повернення». Така модель часу дозволяє авторці поєднати історичний, міфологічний і психологічний виміри оповіді, створюючи складну багатошарову структуру художнього світу. У романі відсутня класична лінійна хронологія. Натомість

формується багатовимірна система, у якій різні часові пласти співіснують і взаємодіють. Це дозволяє розглядати час як один із ключових механізмів творення міфологічного хронотопу.

Таким чином, час у Правіку є багатовимірною системою, у якій співіснують різні історичні та символічні пласти. Він не лише фіксує події, а й надає їм сакрального змісту, формуючи відчуття безперервності життя громади та повторюваності людського досвіду.

Персонажі роману реалізують архетипні моделі, серед яких Герой, Мудрець, Мати, Тінь, що формують символічну структуру тексту. Вони виступають як носії універсальних культурних значень, які відображають колективні уявлення про людину, мораль і духовність.

Ця система архетипів демонструє внутрішню організацію світу персонажів роману. Кожен архетип виконує не лише сюжетну, а й символічну функцію, формуючи глибший рівень інтерпретації тексту. Взаємодія архетипів формує динамічний міфологічний простір роману, у якому поєднуються індивідуальні історії та колективна пам’ять. Саме через систему архетипів реалізується ідея єдності людини з традицією, природою та історією спільноти.

Природа у романі виконує не декоративну, а структурну функцію. Вона стає активним елементом художнього світу, що впливає на формування символічного змісту твору та відображає внутрішній стан персонажів Природний простір у романі Ольги Токарчук є важливим елементом міфологічного хронотопу, який забезпечує цілісність художнього світу та підсилює його символічне навантаження.

Філософська основа роману вибудовується навколо концепції вічного повернення, яка передбачає циклічність буття та повторюваність подій у різних історичних і поколіннєвих вимірах. Такий підхід руйнує традиційне лінійне сприйняття часу та формує уявлення про історію як безперервний процес відтворення смислів і досвіду.

Важливим аспектом є ідея гармонії людини і природи, де природне середовище постає не як фон подій, а як активний учасник буття. Людина в

цьому контексті розглядається як частина цілісної екосистеми, а не як її домінуючий елемент, що підкреслює єдність і взаємозалежність усіх форм життя.

Концепція колективної пам'яті відіграє ключову роль у формуванні ідентичності спільноти, адже минуле зберігається не лише в індивідуальному досвіді, а й у традиціях, обрядах та міфологічних уявленнях. Це створює безперервний зв'язок між поколіннями та забезпечує збереження культурної спадщини.

Не менш важливою є ідея моральної відповідальності, яка визначає поведінку персонажів і їхнє ставлення до світу. Вона підкреслює необхідність усвідомленого вибору та наслідків людських дій у межах спільноти й природи.

Отже, образ Правіка у романі О. Токарчук виконує функцію сакрального центру художнього світу, навколо якого вибудовується просторово-часова та організація системи персонажів тексту. Він постає як ключова модель міфологічного хронотопу, у якій поєднуються символічні, історичні та філософські смисли, що забезпечує багаторівневе прочитання твору та його інтерпретацію в контексті постмодерної прози.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що Правік є сакральним центром художнього світу, який визначає структуру простору та логіку розвитку подій. Час у романі має циклічну та міфологічну природу, персонажі реалізують архетипні моделі, а природа виконує символічну функцію. Усе це дозволяє розглядати роман О. Токарчук як яскравий приклад постмодерної міфологізованої прози, в якій сакральний простір стає основою художньої системи твору.

Список використаних джерел

1. Лавринович Л.Б. Художня інтерпретація ідеї часопростору в романі О. Токарчук «Prawiek i inne czasy». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2012. Вип. 28. С. 128–149.

2. Токарчук О. Правік та інші часи : роман / Переклав з польської Віктор Дмитрук. Львів : Кальварія. 2004. 224 с.

УДК 32:328:2-78:355

Андрій Кобетяк,
доктор політичних наук, доцент,
професор кафедри філософії та політології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МІЖКОНФЕСІЙНА НАПРУГА ЯК ВИКЛИК НАЦІОНАЛЬНІЙ БЕЗПЕЦІ УКРАЇНИ: РОЛЬ ДЕРЖАВИ У ФОРМУВАННІ МОДЕЛІ РЕЛІГІЙНОГО ПОРОЗУМІННЯ

Сучасна Україна є поліконфесійною державою, у якій співіснує значна кількість релігійних організацій, що представляють різні конфесійні традиції. Така релігійна багатоманітність, з одного боку, виступає проявом демократичного розвитку та свободи совісті, а з іншого – створює передумови для виникнення міжконфесійних суперечностей. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах російсько-української війни, коли релігійний фактор стає елементом гібридного протистояння.

Міжконфесійна напруга в Україні дедалі частіше розглядається не лише як соціально-культурне явище, але і як чинник, що безпосередньо впливає на стан національної безпеки. У цьому контексті особливого значення набуває роль держави у формуванні ефективної моделі державно-церковних відносин, спрямованої на забезпечення релігійного порозуміння та суспільної консолідації.

Протистояння між конфесіями в Україні мають складний і багатовимірний характер, що зумовлено історичними, політичними та соціокультурними чинниками. Важливу роль у формуванні сучасного релігійного ландшафту відіграли процеси пострадянської трансформації, які супроводжувалися відродженням релігійності та активізацією діяльності релігійних організацій.

Водночас, як зазначають дослідники, міжконфесійні конфлікти залишаються характерною рисою українського суспільства і не втратили своєї актуальності в сучасних умовах. Особливо гострою є проблема протистояння в православному середовищі, що має не лише релігійний, але й політичний вимір.

Розкол між різними православними юрисдикціями часто супроводжується боротьбою за майно, вплив і символічний капітал.

Російська агресія значно посилила конфліктогенність релігійної сфери. Релігія в цьому контексті використовується як інструмент інформаційної та ідеологічної війни, спрямованої на дестабілізацію українського суспільства та підрив державності [1, с. 57]. Таким чином, міжконфесійна напруга трансформується у фактор гуманітарної безпеки, що потребує системного державного реагування.

В умовах воєнного стану держава змушена переосмислювати підходи до регулювання релігійної сфери. З одного боку, необхідно забезпечити дотримання конституційного принципу свободи совісті, а з іншого – запобігти використанню релігійних організацій у підривній діяльності.

Державно-церковні відносини в Україні на сучасному етапі перебувають у стані трансформації, зумовленої як внутрішніми процесами, так і зовнішніми викликами, зокрема війною та геополітичним протистоянням [2, с. 112]. Зокрема, актуалізується проблема законодавчого врегулювання діяльності релігійних організацій, пов’язаних із державою-агресором. Водночас надмірне втручання держави у релігійну сферу може призвести до обмеження прав віруючих та загострення конфліктів. Тому важливим є дотримання балансу між безпековими інтересами та принципами демократичної держави.

Формування ефективної моделі релігійного порозуміння передбачає поєднання правових, інституційних та комунікативних механізмів. Держава має виступати не лише як регулятор, але і як посередник у міжконфесійному діалозі. Одним із ключових інструментів забезпечення релігійної злагоди є розвиток платформ для міжконфесійного співробітництва, таких як ради церков і релігійних організацій. Їх діяльність сприяє формуванню культури толерантності, взаєморозуміння та спільної відповідальності за суспільний розвиток.

Важливим напрямом державної політики є також підтримка освітніх і просвітницьких програм, спрямованих на формування міжрелігійної

толерантності. Як показує міжнародний досвід, саме діалог і комунікація є найбільш ефективними засобами подолання релігійної поляризації.

Крім того, держава має забезпечити прозорість і рівність у ставленні до всіх релігійних організацій, не допускаючи дискримінації за конфесійною ознакою. Це є важливою передумовою зниження рівня конфліктності та зміцнення довіри між релігійними спільнотами.

Попри наявність певних позитивних тенденцій, зокрема зростання рівня міжконфесійної взаємодії, Україна й надалі стикається з низкою викликів у цій сфері. Серед них – політизація релігії, зовнішній вплив, інформаційні маніпуляції та збереження історичних конфліктів. У післявоєнний період проблема міжконфесійних відносин може набути нових форм, пов'язаних із процесами відновлення держави та переосмислення національної ідентичності. У цьому контексті особливо важливим є формування довгострокової стратегії державно-церковної взаємодії, орієнтованої на стабільність і розвиток.

Підсумовуючи відзначимо, що міжконфесійна напруга в Україні є складним соціально-політичним явищем, що має безпосередній вплив на національну безпеку. В умовах російсько-української війни вона набуває особливої гостроти, трансформуючись у складову гібридного протистояння.

Ефективна державна політика у сфері державно-церковних відносин має базуватися на принципах балансу між безпекою та свободою, рівності конфесій, розвитку діалогу та інституційної взаємодії. Лише за таких умов можливе формування стійкої моделі релігійного порозуміння, що сприятиме консолідації українського суспільства та зміцненню державності.

Список використаних джерел та літератури

1. Титаренко В., Филипович Л. Проблемні аспекти міжконфесійних та державно-конфесійних відносин у суспільно-політичній ситуації в Україні. *Українське релігієзнавство.* 2020. № 93. С. 55-64.

2. Дорош А. Вивчення державно-церковних відносин в Україні у працях вітчизняних дослідників. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2025. Вип. 62. С. 106–115.

УДК 94(37):292.07:321.6

Людмила Гуцало,
кандидат історичних наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КУЛЬТ ІМПЕРАТОРА В РИМСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

Імператорський культ у добу Принципату був не лише його складовою, а й римської релігії. Зміни в економічній та соціальній структурі римського суспільства зумовили еволюцією ідеології. Релігійна політика імператорів, яка виходила на перший план в обґрунтуванні існуючого ладу, як і раніше ґрунтувалася на римських традиціях та пов'язаного з ним культом імператора.

Зароджується культ імператора після смерті Юлія Цезаря – сенат проголошує його божеством у 42 р. до н.е. Але говорити про імператорський культ як постійне явище можна лише з правління Октавіана Августа. Август не був державним божеством при житті, після смерті від сенату він отримав «caelestas honores». Лише після цього Август став державним богом Divus Augustus державного культу та отримав у Римі державні храми й жерців, хоча до цього він широко шанувався як бог у приватному культі римлян та мешканців Італії.

Проіснував культ імператора до навернення до християнства імператора Костянтина у 312 р.

Усі імператори I ст. підтримували культ покійних імператорів. Але загальноприйнятим і обов'язковим зробив його Веспасіан, уніфікувавши його та заснувавши культ усіх обожнених імператорів. Саме за Веспасіана відбулося обожнення імператорської влади в цілому, а не лише окремого принцепса.

Зазначимо, що за часів Тіберія злочини проти імператорського культу почали переслідуватися згідно закону про образу величі. Посилювалося пожиттєве релігійне шанування принцепсів, що суперечило політичним і моральним уявленням римської знаті Юліїв–Клавдіїв.

На думку Олега Петречка, еволюція культу імператора «при усіх

відмінностях у західних та східних провінціях – відбувається у напрямку визнання правлячого імператора богом за життя» [6, с. 26].

Згідно культу імператор поєднував у собі божественну і земну сторони світу, був представником богів на землі, виявленням волі богів.

Традиційно імператорський культ розглядавсь як майже суто політичний феномен, який мав сприяти єдності держави і лояльності народу [3; 4]. Але важливо зазначити, що все ж для частини населення Імперії він мав ще й релігійне значення, і нехтування ним було рівнозначне нелояльності до існуючого ладу, образі богів, нехтуванню місцевих звичаїв.

На честь імператорів зводилися храми, проводилися релігійні обряди як і для інших богів. Аби довести свою лояльність владі, піддані Римської імперії були зобов'язані здійснювати жертвоприношення перед статуями імператора. Це були обряди, що включали і криваві, і безкровні жертви (вино, ладан), які приносилися живому чи вже покійному імператору. У написах із Ефесу, Віфінії, Пергаму йдеться про містерії в імператорському культі [7]. Артур Нок вказував на відсутність обітниць чи подячних молитов на честь живих чи померлих імператорів. Він порівнював цей культ із шануванням значків легіонів у римській армії [5].

Серед деяких науковців існує думка про те, що не існувало імператорського культу, а «скоріш за все була низка різних культів, які зосереджувалися на поклонінні імператору, його родині чи попередникам, але діяли цілком самостійно у відповідності до різних місцевих умов» [1, p. 318].

Імператорський культ став і частиною римської релігії, і важливою складовою Принципату. Він сприймався населенням, окрім юдеїв та християн [2, с. 1066-1067].

Отже, релігійна політика римських імператорів у I–II ст. базувалася на традиційній римській релігії та імператорському культі, який об'єднав населення навколо поклоніння обожненим і діючим правителям Римської імперії. Він був особливою релігійною системою, яка була поширена у римських провінціях і мала свою організацію. Але культ імператорів не став справжньою релігією, а

скоріш був проявом політичної лояльності, що мав релігійний відтінок, підданих Римської імперії.

Список використаних джерел та літератури

1. Beard M., North J., Price M. Religions of Rome. Vol. I: A History. Cambridge: Cambridge University Press,, 1998. 476 p.
2. Гуцало Л. В., Ковтун Н. М., Рудницька О. П. Конфлікт держави та християнства в Римській імперії в I – на початку IV ст. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 3 (33). С. 1062–1076.
3. Charlesworth M.P. Some Observations on Ruler-Cult Especially in Rome. *Harvard Theological Review.* 1935. Vol. 28. P. 5–44.
4. Nock A.D. Religious Developments from the Close of the Republic to the Death of Nero. *Cambridge Ancient History.* London, 1934. Vol. 10. The Augustan Empire, 44 B.C.–A.D. 70. P. 465–511.
5. Nock A.D. The Roman Army and the Roman Religious Year. *Harvard Theological Review.* 1952. Vol. 45. P.186–252.
6. Петречко О. М. Релігійна політика римського уряду в добу принципату (I-II століття н. е.): традиційні та чужоземні культи. *Вісник Львівського університету.* Серія історична. 2009. Вип. 44. С. 13-38.
7. Pleket H.W. An Aspect of the Emperor Cult: Imperial Mysteries. *Harvard Theological Review.* 1965. Vol. 58. P. 331–347.

УДК 322.2:351

Тарас Кобетяк,
здобувач третього (освытньо-наукового)рывня вищої освіти
спеціальності 031 Релігієзнавство
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ДЕРЖАВНО-КОНФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

Європа, характеризуючись високим рівнем релігійного та культурного

плюралізму, виробила узгоджену модель міжрелігійної взаємодії, що ґрунтується на універсальних цінностях прав людини, свободі совісті та принципі недискримінації. Попри відсутність уніфікованої системи регулювання на наднаціональному рівні, існує комплекс правових та інституційних механізмів, які забезпечують ефективну взаємодію: зокрема, в межах ЄС сформовано нормативно-ціннісний фундамент, що поєднує правові гарантії (ст. 9 Європейської конвенції з прав людини, ст. 17 Договору про функціонування ЄС, документ «Віра, діалог і безпека») з діяльністю ключових інституцій – ЄСПЛ, ОБСЄ та платформ міжрелігійного й міжпереконального діалогу. У результаті формується структурована та політично інтегрована модель, яка поєднує міжрелігійний діалог із національними стратегіями, правовими гарантіями та механізмами мультикультурного врядування, забезпечуючи соціальну згуртованість і зниження конфліктності в умовах плюралізму [2, p.20].

Враховуючи євроінтеграційний курс України та високий рівень суспільного схвалення вступу до ЄС (близько 88% громадян у вересні 2024 року виступали за це) [3], вивчення й адаптація європейського досвіду державно-конфесійних відносин і міжрелігійної взаємодії набувають особливої актуальності. У цьому контексті доцільно окреслити ключові напрями, які можуть бути запозичені та адаптовані в українських реаліях з урахуванням безпекових викликів і потреб суспільної консолідації.

1. Інтеграція вітчизняного законодавства у європейський простір. Європейський стандарт державно-конфесійних відносин передбачає рівність суб’єктів, чіткі процедури та відсутність адміністративних зловживань. В Україні, попри наявність базових норм і механізмів, їх застосування є нерівномірним, а узгодженість із ЄКПЛ і практикою ЄСПЛ – неповною, що зумовлює адміністративну варіативність і ризики обмеження свободи віросповідання. Відтак уніфікація та прозорість процедур є ключовою умовою підвищення ефективності регулювання.

2. Активне залучення держави до міжрелігійного діалогу. Європейський

досвід засвідчує, що держава може поєднувати нейтральність із консультативною роллю, формуючи інституційні механізми співпраці з релігійними громадами, що сприяє соціальній інтеграції та запобіганню конфліктам. На практиці це реалізується через узгоджену двосторонню взаємодію, яка охоплює всі релігійні конфесії та переконання [1], що підсилює громадянський консенсус і захист свободи віросповідання. У вітчизняному контексті це створює підґрунтя для розвитку превентивного діалогу, інтеграції релігійних спільнот у правове поле та зниження міжконфесійної напруги.

Таким чином, перспективи впровадження європейського досвіду державно-конфесійних відносин в Україні пов'язані з переходом від декларативного запозичення норм до їх послідовної практичної реалізації через удосконалення законодавства відповідно до стандартів ЄСПЛ, інституціоналізацію міжрелігійного діалогу та забезпечення рівних і прозорих правил взаємодії для всіх конфесій. Ключовим є формування цілісної та гнучкої моделі співпраці держави й релігійних спільнот, яка поєднуватиме правові гарантії, інституційні механізми та культуру толерантності, що дозволить мінімізувати міжконфесійну напругу, підвищити довіру до держави, як учасника діалогу, а також використати потенціал релігійних акторів як ресурсу суспільної стабільності та національної безпеки.

Список використаних джерел та літератури

1. Meseguer Velasco S. State Relations with Religion: Common Law or Special Law? Religions. 2025. Vol. 16, No. 12. P. 1487

2. Sahri A. H. The role of interfaith dialogue in enhancing global peacebuilding. International Journal of Religion Moderation. 2025. Vol. 1, No. 1. P. 20.

3. Підтримка громадянами вступу України до Європейського Союзу та НАТО. Ставлення до іноземних держав. Ставлення до мирних переговорів (вересень 2024 р.) / Український центр економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова. URL: https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/pidtrymka-gromadianamy-vstupu-ukrainy-do-yevropeiskogo-soiuzu-

ta-nato-stavlennia-do-inozemnykh-derzhav-stavlennia-do-myrnykh-peregovoriv-veresen-2024r (дата звернення: 01.05.2026).

УДК 811.161.2’282.2

Галина Гримашевич,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови та методики її навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДІАЛЕКТНОГО КОНТИНУУМУ ЖИТОМИРЩИНИ (ДО 40-РІЧЧЯ АВАРІЇ НА ЧАЕС)

26 квітня 1986 року сталася техногенна планетарна катастрофа, яка спричинила значний негативний вплив на екологію довкілля, призвела до багатьох змін і в інших галузях, із-поміж яких і гуманітарній, зокрема мовній, адже після переселення людності з багатьох теренів, які були віднесені до різних зон радіаційного забруднення, утворилися мовні лакуни, а жителі значних територій опинилися в новому, переважно незвичному для себе мовному оточенні.

Аварія на Чорнобильській атомній електростанції зачепила передовсім три області України: Київську, Житомирську, Рівненську, а в них – саме терени Полісся, передовсім Середнього, унікального ареалу України, який здавна привертав увагу вчених різних галузей, а серед них – і мовознавців, найчастіше діалектологів, оскільки саме ця частина Славії досить архаїчна, за припущеннями багатьох дослідників, є прабатьківщиною слов’ян, де найповніше збережено реліктові говіркові риси, які передаються від покоління до покоління, зазнаючи мінімальної динаміки.

Проте аварія на ЧАЕС зумовила те, що середньополіський ареал, зокрема територія північних районів Житомирської обл. та Київської обл., через екстралінгвальні чинники отримав назву Чорнобильська зона, а середньополіський мовний ареал, як зауважував П. Гриценко, як діалектна

цілість перестав існувати, тому вже 1999 року вчений робить висновок про те, що поняття середньополіський діалект, яке дотепер було відоме українській діалектології, уже належать минулому, періодові до 1986 р., що призвело до відчутних інформаційно-культурних утрат для славістики й україністики [5, с. 5–8].

Крім того, діалектологи усвідомлювали (та й сьогодні усвідомлюють) невідворотність утрати говіркового мовлення та важливість збереження його для майбутніх поколінь. З огляду на зазначене в післяаварійні роки було організовано низку експедицій для зібрання автентичного поліського діалектного матеріалу в переселенських говірках, результатом яких стала низка важливих праць, із-поміж яких – чотиритомне видання «Говірка с. Машеве Чорнобильського р-ну», у якому репрезентовано мовосвіт і світогляд поліщуків зазначеного села крізь призму діалектних текстів [1], двокнижжя «Говірки Чорнобильської зони» (тексти та системний опис) [2; 3], у другій частині якого системно проаналізовано за матеріалами першої книжки словозміну різних частин мови, синтаксичні, лексичні та семантичні діалектизми чорнобильських говірок. Крім того, відома низка праць П. Гриценка [4; 5 та ін.], у яких учений актуалізує питання створення чорнобильського мовного фонду, що уможливить забезпечення наступних поколінь дослідників інформацією про говірки Чорнобильської зони, акумуляцію ще не втрачених свідчень про ці говірки, а також об’єктивне вивчення в майбутньому факторів, напрямів та інтенсивності змін цих говірок у нових умовах функціонування [4, с. 44], М. Ткачук, у яких дослідниця переважно акцентує на вивченні ботанічної лексики чорнобильських говірок крізь призму реконструкції редуктивного ареалу [8; 9; 10 та ін.], Л. Рябець [7], де науковця проаналізувала представлення говірок Чорнобильської зони в дескриптивних, лінгвогеографічних і лексикографічних працях, які репрезентують матеріал, що може стати емпіричною базою для укладання словника чорнобильських говірок. У контексті нашого дослідження варто також відзначити лінгвогеографічну працю Т. Назарової «Лінгвістичний атлас Нижньої Прип’яті», яка хоч і вийшла друком ще до аварії на ЧАЕС, але саме в ній зі 133

говірок представлено 5 н.п Житомирської обл. (Довгий Ліс, Звіздаль, Народичі, Голубієвичі Народицького та Павловичі Овруцького р-нів), які втрапили до Чорнобильської зони, тому про мовлення цього ареалу можемо дізнатися саме з цієї праці [6]

За офіційними даними, після аварії на ЧАЕС значна частина населених пунктів Житомирської області потрапили до різних зон радіоактивного забруднення: до зони відчуження – 7 н.п. Народицького та Овруцького р-нів; до 2 зони забруднення (тобто зони безумовного обов'язкового відселення) – 16 н.п. Народицького, 14 – Овруцького, 2 – Олевського, 4 – Лугинського районів; загалом від аварії на ЧАЕС постраждало населення 8 н.п. Володарсько-Волинського, 35 – Новоград-Волинського, 80 – Ємільчинського, 304 – Коростенського, 150 – Овруцького, 61 – Олевського, 49 – Лугинського, 104 – Малинського, 61 – Народицького р-нів. Зазначені терени – середньополіський етномовний континуум, у якому закономірно відбулися інтенсивні міграційні рухи (як примусові, так і добровільні) не тільки в межах області, а й України загалом, що, звичайно, вплинуло й на діалектне мовлення поліщуків.

Уже в перші місяці після аварії на ЧАЕС поліщуків переселили в різні області України. Водночас частина жителів із забруднених територій Народицького, Овруцького, Олевського та Лугинського р-нів переїхали в інші сільські населені пункти Житомирської обл., зокрема до Житомирського, Андрушівського, Брусилівського, Новоград-Волинського та Чуднівського р-нів. Крім того, відомі ситуації, коли для переселенців із Чорнобильської зони спеціально будували села (напр., с. Білокамінка в Овруцькому р-ні (4 зона), куди були відселені жителі цього самого району із зони відчуження та із сіл Народицького р-ну).

Зазначені вище екстралінгвальні чинники зумовили низку змінидіалектного континууму та говіркового мовлення Середнього Полісся:

1. На місці відселених населених пунктів опинилися діалектні лакуни, адже перестала існувати кожна говірка як самодостатня мовна система, яка склалася впродовж тривалого часу, перетворившись на редуктивну.

2. Переселення людей із середньополіських говірок на інші території, хай навіть теж Середнього Полісся, зумовило ситуацію, коли в сільських населених пунктах поряд почали функціювати дві (а інколи й більше) говірки: передовсім корінна та привнесена, носіями якої якраз і були переселенці з Чорнобильської зони (напр., у с. Садки Житомирського р-ну переселено мешканців Лугинського, Народицького та Овруцького р-нів).

3. Діалектоносії, опинившись у новому говірковому оточенні, поступово втрачали особливості рідної говірки, що в результаті закономірно призводило до поступового згасання привнесених діалектних рис, оскільки поліщуки переймали мову господарів. Пощастило тим, які були переселені цілими селами, що дало їм змогу певний час спілкуватися між собою за допомогою своєї рідної говірки, що уможливило збереження поліських діалектних рис на різних мовних рівнях, як, наприклад, сталося з жителями говірки с. Машеве Чорнобильського р-ну, які були переселені в с. Лукаші Барашівського р-ну Київської обл.

4. Функціювання в одному населеному пункті двох (або й більше) говірок – аборигенної та привнесеної – призвело до виникнення низки варіантів (як фонетичних, так і словотвірних та лексичних), що, з одного боку, може свідчити про збагачення говіркового мовлення, а з іншого – про поступове зникнення діалектизмів із виразними поліськими рисами з лексикону говіркоcіїв, стирання та консервацію окремих діалектних рис.

5. Запис говіркового мовлення від переселенців із Чорнобильської зони Житомирщини у XXI ст. дає підстави констатувати, що поліські мовні елементи як репрезентанти рідної говірки збережені тільки в мовленні інформаторів старшого покоління, оскільки молодь, яка виросла в новому діалектному оточенні, практично не використовує полісизмів у мовленні.

6. Найвідчутніших змін зазнала лексична система, оскільки саме лексичні діалектизми найповніше відтворюють побут, світогляд жителів певного діалектного етноконтинууму (*мач – вила, кіяхі – кукурудза, бульба – картопля*, *журахвіни – клюква, козлякі – губ'які* тощо).

7. Представників старшого покоління переселенців виразно вирізняють в

усному мовленні насамперед фонетичні риси середньополіських говірок, передовсім у царині вокалізму (напр., спорадичне збереження [о] в новому закритому складі, наявність звука [и^{і}] тощо).

Отже, незважаючи на те що з часу аварії на ЧАЕС, яка призвела до трансформації діалектного континууму та говіркового мовлення різних територій України, зокрема й Житомирщини, минуло 40 років, проблема збереження унікального мовлення тих теренів, які отримали назву Чорнобильська зона, і досі актуальна, адже, поки ще живі носії середньополіських говірок, завдання діалектологів – максимально зафіксувати автентичне діалектне мовлення й репрезентувати його в монографічних та лексикографічних виданнях, зберегти як цей неоціненний скарб для прийдешніх поколінь як своєрідний пам'ятник поліщукам та їхній малій багатостраждальній батьківщині.

Список використаних джерел та літератури

1. Говірка села Машеве Чорнобильського району: У 4-х ч. / Уклад.: Ю. І. Бідношия, Л. В. Дика. Центр захисту культурної спадщини від надзвичайних ситуацій, 2003–2005.
2. Говірки Чорнобильської зони. Системний опис. Київ: Видавництво «Довіра». 272 с.
3. Говірки чорнобильської зони. Тексти / Упоряд.: П. Ю. Гриценко та інші. Київ, 1996. 358 с.
4. Гриценко П. Ю. Говірки Чорнобильської зони сьогодні. *Полісся: мова, культура, історія*: Матеріали міжнародної конференції. Київ: Асоціація етнологів 1996. С. 38–46.
5. Гриценко П. Ю. Дослідження говірок Чорнобильської зони на тлі інших діалектних систем. *Говірки Чорнобильської зони. Системний опис*. Київ: Видавництво «Довіра» 1999. С. 5–14.
6. Назарова Т. В. Лінгвістичний атлас Нижньої Прип'яті. Київ: Наукова думка, 1985. 135 с.
7. Рябець Людмила. Говірки Чорнобильської зони в лінгвогеографічному

опрацюванні. *Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2021. Вип. 1 (29). С. 31–34.

8. Ткачук Марина. Міконоімінація в чорнобильських говірках (питання реконструкції ареалу). URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/ca9ef54d-51cd-4776-8423-b1493b482202/content (дата звернення: 20.04.2026).

9. Ткачук М. М. Ботанічна лексика говірок Чорнобильської зони, мотивована зоономенами. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ef534a5-b07f-4487-ad1c-48ec102d1f27/content (дата звернення: 20.04.2026).

10. Ткачук М. М. Ботанічна лексика говірок Чорнобильської зони: реконструкція редуктивного ареалу. Київ: Наукова думка, 2016. 373 с.

УДК 351.07:37.014.553

Іванна Пелех,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність D4 «Публічне управління та адміністрування»
Тетяна Краснобока (науковий керівник),
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри права та публічного управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ (МІСЦЕВОМУ) РІВНІ

Процес децентралізації управління освітою в Україні, що супроводжується передачею повноважень від центральних органів влади до органів місцевого самоврядування, зумовлює докорінну трансформацію системи загальної середньої освіти. Проте, попри стратегічну мету підвищення автономії ЗЗСО, практична реалізація цієї реформи стикається з низкою проблем.

Управління трансформаційними процесами в ЗЗСО базується на поєднанні

стратегічного планування та ситуаційного реагування, що дозволяє адаптувати освітню систему до критичних зовнішніх викликів. У сучасних реаліях цей процес спрямований на забезпечення сталого розвитку всіх учасників навчання в умовах подолання наслідків воєнного стану, пандемії, демографічної нестабільності та екологічних ризиків. Ключовим завданням менеджменту стає нівелювання освітніх втрат і прогалин у знаннях здобувачів освіти, що виникли внаслідок переривання навчального процесу. Особлива увага приділяється оперативній інтеграції внутрішньо переміщених дітей у нове освітнє середовище, а також створенню ефективних механізмів дистанційної освіти для українських школярів, які перебувають за кордоном [2, с. 315]. Таким чином, управління ЗЗСО виступає інструментом гнучкої перебудови освітньої діяльності, забезпечуючи її безперервність, доступність та якість у кризових обставинах.

У 2025 р. Державна служба якості освіти України та її територіальні органи представили аналіз діяльності місцевих органів виконавчої влади у ЗЗСО. Зокрема, серед недоліків діяльності місцевих органів Служба виділила: не узгодженість з вимогами чинного законодавства; загальність посадових інструкцій та недостатня конкретизованість службових обов'язків; перевищення повноважень місцевих органів влади в управлінні закладами освіти (затвердження штатних розписів, дублювання або підміна рішень керівництва тощо); порушення обліку дітей, що проживають у межах відповідної громади; перевищення норм наповнюваності класів ЗЗСО; порушення організації навчання за рівнем профільної середньої освіти; відсутність центрів професійного розвитку педагогів; порушення організації інклюзивного навчання та безбар'єрного освітнього простору [3].

Окремо Державна служба якості освіти України представила проблеми у сфері загальної середньої освіти, серед яких: порушення облаштування укриттів для проведення навчальних занять під час повітряної тривоги; відсутність медичного обслуговування здобувачів освіти; порушення організації інклюзивного навчання (вакантні або не введенні в штатний розпис посади

асистента вчителя), не врахування індивідуальних програм розвитку дійте за особливими освітніми програмами [3]. Таким чином, ключовими проблемами залишаються невідповідність місцевих актів національному законодавству, перевищення управлінських повноважень, а також порушення в організації інклюзивного навчання та забезпеченні безпекового освітнього процесу.

Важливим завданням для освітньої сфери залишається пошук управлінських моделей, що дозволять ефективно поєднувати переваги місцевої автономії та державної політики. У цьому контексті зміцнити можливості ЗЗСО можливо за допомогою завершення процесу впровадження фінансових планів. Дослідники І. Яковенко та Ю. Жукова зазначають, що фінансове планування ЗЗСО в умовах децентралізації формується на основі: нормативно-правового регулювання, механізмів бюджетного забезпечення (зокрема, освітні субвенції) та управлінські інструменти на місцевому рівні. Так, правове поле фінансового планування на місцевому рівні формують Закон України «Про освіту» (визначення меж фінансової автономії), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (повноваження та організація діяльності ЗЗСО), Бюджетний кодекс України (регламентування бюджетного процесу, міжбюджетні трансфери, правила фінансування видатків), а також Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні», що визначає повноваження територіальних громад у розподілі бюджету для ЗЗСО [4, с. 3864-3865].

Фінансове планування в ЗЗСО на місцевому рівні перебуває на шляху переходу до фінансової автономії. Водночас цей процес супроводжується низкою проблем. Серед них виділяється недосконаліть розподілу освітньої субвенції. Головним джерелом фінансування зарплат педагогічних працівників є освітня субвенція, яка розраховується за формулою, що враховує кількість здобувачів освіти та наповнюваність класів. В результаті, формула часто не враховує фактичну мережу шкіл, особливо в сільській місцевості, що супроводжується дефіцитом коштів у невеликих територіальних громадах. Крім того, в умовах воєнного стану визначення розрахункової наповнюваності класів (РНК) для формування освітньої субвенції для кожної громади ускладнюється

відсутністю точних даних про населення, а динаміка міграції здобувачів освіти з небезпечних регіонів випереджає коригування бюджетних показників. За таких умов МОН заморозили РНК для кожної громади для бюджетних років 2023–2025 рр. [1]. Подальша реалізація цього підходу стає складніша, оскільки фактична та реальна кількість здобувачів освіти суттєво розходиться, тому для деяких територіальних громад виділяється недостатньо коштів, для інших – забагато. Виклики війни також зумовили додаткові витрати ЗЗСО на облаштування укриттів, відновлення пошкоджених приміщень та забезпечення дистанційного навчання, що створює незаплановані фінансові навантаження.

На проблеми фінансового планування ЗЗСО впливає обмеженість власних надходжень та пасивність у фандрейзингу – процесі залучення матеріальних, інформаційних та людських ресурсів для реалізації соціальних проєктів, культурних ініціатив або підтримки діяльності некомерційних організацій. Зокрема, штат ЗЗСО зазвичай не передбачає менеджерів або відповідних фахівців. А для надання платних послуг (оренди басейнів, спортивних майданчиків, актових залів) заклади освіти часто потребують значні фінансові інвестиції, яких немає у місцевому бюджеті. Варто враховувати й нерівномірні можливості територіальних громад. Великі, економічно розвинені громади спроможні забезпечити ЗЗСО сучасним обладнанням, тоді як дотаційні – змушені економити на таких базових потребах, як опалення чи поточний ремонт.

У сучасних умовах реформування освіти ЗЗСО переходять від пасивного кошторисного утримання до активного фінансового планування, що стимулює диверсифікацію джерел їхнього наповнення. Пріоритетними напрямами, на думку І. Яковенко та Ю. Жукова, повинні включати залучення додаткового капіталу, участь у цільових бюджетних і міжнародних грантових програмах, а також реалізація механізмів співробітництва, що дозволяє отримувати міжбюджетні трансферти за надання освітніх, спортивних чи культурних послуг сусіднім громадам. Крім того, автономізація закладів відкриває можливості для розширення спектра платних послуг: від традиційних гуртків і оренди майна

(включаючи високотехнологічне обладнання) до інноваційних форм трудової взаємодії з бізнесом, розвитку сервісів шкільного харчування та побутового обслуговування. Ефективне використання інструментів благодійності, зокрема управління майновими правами, у поєднанні з правомірним оформленням добровільних внесків, формує стійку основу для зміцнення матеріально-технічної бази та підвищення конкурентоспроможності освітніх закладів [4, с. 3872].

Крім того, умови воєнного стану додали до управлінського порядку денного безпековий аспект, що вимагає від місцевих органів управління гнучкості та здатності до кризового менеджменту. Проблеми створення безпечного освітнього середовища, облаштування укриттів та організація дистанційного/змішаного навчання потребують не лише додаткових інвестицій, а й нових підходів до координації зусиль усіх стейкхолдерів.

Висновки. Ефективність управління системи загальної середньої освіти в Україні безпосередньо залежить від успішного поєднання місцевої автономії із чітким дотриманням державної освітньої політики. Реалізація стратегій адаптивного управління та диверсифікація джерел фінансування дозволять забезпечити безперервність і якість освітнього процесу навіть у складних умовах воєнного часу.

Список використаних джерел та літератури

1. Освітня субвенція 2026. *Міністерство освіти та науки України*. URL: https://mon.gov.ua/tag/osvitnia-subventsiia-2026?&tag=osvitnia-subventsiia-2026 (дата звернення: 28.04.2026).

2. Попович Л. Специфіка управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти під час війни в Україні. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. № 34. С. 309–320.

3. Типові недоліки в діяльності місцевих органів управління освітою у 2025 році. *Державна служба якості освіти України*. URL: https://sqe.gov.ua/analiz-oms-3kv2025/ (дата звернення: 28.04.2026).

4. Яковенко І., Жукова Ю. Фінансове планування закладів загальної середньої

освіти як напрям удосконалення регіонального управління на рівні територіальних громад. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. 2026. № 2(54). С. 3862–3877.

УДК 94(477):321.64"19"

Сергій Слободянюк,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 032 Історія та археологія
Житомирський державний університет імені Івана Франка

НАЦІОНАЛІЗМ І МОДЕРНІСТЬ: УКРАЇНА КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЇ ЛІЇ ГРІНФЕЛЬД

Аналіз українського націоналізму крізь призму постмодерних теорій відкриває нові можливості для розуміння історичного досвіду та сучасних викликів державотворення. У сучасному світі націоналізм виступає не лише історичним явищем, а й ключовим фактором політичного, економічного та культурного розвитку.

Концепція американської дослідниці Лії Грінфельд, яка трактує націоналізм як «суперформу» та рушійну силу модерності, відкриває нові можливості для осмислення українського кейсу. В умовах складних геополітичних, соціальних та культурних катаклізмів, що пов’язані з як локальними, так і глобальними подіями (гібридна війна проти України з окупацією територій, що тривала з 2014 року і перейшла в повномасштабну фазу у 2022 році, світова пандемія Covid-19, криза міжнародної політики, соціальні процеси – біженство, формування соціально незахищеного прошарку т.з. прекаріату) [7, с. 11, 153–155], важливим є звернення до осмислення місця України в цих подіях та «сили», що скріплює суспільство і дозволяє йому функціонувати і розвиватися попри несприятливі умови. В цих умовах український націоналізм постає не лише політичною ідеєю, а й інструментом консолідації, фактором генези демократичних цінностей та модерної

державності, що дозволяє говорити про Україну в оптиці глобального світу.

Метою статті є аналіз концепції націоналізму Л. Грінфельд, окреслення ролі націоналізму як рушійної сили модерності у формуванні державності, політичної культури, економічної свідомості та культурної ідентичності України, а також виявлення його значення під час військових дій як чинника виживання, мобілізації та інтеграції у глобальний світ.

Основоположною роботою Л. Грінфельд у дослідженні теорії нації та націоналізмів є «Nationalism: five roads to modernity» («Націоналізм: п'ять шляхів до модерності»). Як слушно зауважує дослідниця, «демократія з'явилася на світ у вигляді націоналізму, ідея нації містилася у ній як метелик у коконі» [5, с. 10]. Завдяки цьому держава перестала бути привілейованою корпорацією вищих верств суспільства та почала набувати всенародного характеру.

Дослідниця характеризує націоналізм як явище, що спонукало світові держави до модернізації. Характерною формою сучасного націоналізму визначається партикуляризм, за яким кожна людина самовизначається відповідно до приналежності до національної спільноти. Таким чином, почуття обов'язку перед цією спільнотою та перед її колективними цілями зростає [5, с. 8].

Нацією, за Л. Грінфельд, вважається символічна трансляція форм людського співжиття в часі. Поява та існування цих форм є штучним, а не природним. Утворюються ці штучні форми в результаті взаємодії соціальних, політичних та економічних факторів, а ці фактори, своєю чергою, утворюють унікальну комбінацію ідей та уявлень для кожної групи людей [5, с. 14−15].

Націоналізм, у свою чергу, можна розглядати як «суперформу», або систему, яка підтримує і розвиває національну ідентичність. Він охоплює ідеї, цінності, політичні та соціальні практики, що сприяють формуванню, збереженню та зміцненню нації.

Унікальність підходу Л. Грінфельд полягає у розгляді націоналізму як культури сучасності. Це поняття має під собою модерну інтертекстуальну основу. Дослідниця поділяє «сучасність» на історичну і концептуальну. У

контексті історичної сучасності аналіз націоналізму постає в рамках конкретних історичних періодів. Починаючи з XVII ст. і продовжуючи до XX, де націоналізм є рушійною силою модернізації і переходу від традиційного суспільства до модерного. Сучасність же як ідея та концепція осмислюється крізь призму широкого поняття континууму – безперервності часу, в якому націоналізм послідовно відігравав, відіграє і, ймовірно, відіграватиме ключову роль у формуванні національних ідентичностей, політичних устроїв і соціальних взаємин [5, с. 17].

Розвиток ідей про націоналізм як прискорювача розвитку людства розглядається і в роботі «The Spirit of Capitalism: Nationalism and Economic Growth» («Дух капіталізму: націоналізм і економічне зростання»). Предмет-об'єктним полем дослідження стає аналіз ключових факторів зростання та творення сучасної економічної цивілізації. Робота зосереджена на висвітленні взаємозв'язку націоналізму як системи та розвитку продуктивних сил людства. [6, с. 4–6]. Головним рушієм розвитку визнається саме націоналізм, що є, по-перше, мотиваційним фактором, по-друге, фактором формування економічної свідомості, по-третє, політичним фактором.

Л. Грінфельд стверджує, що націоналізм стимулює людей до економічної конкуренції та постійного пошуку національного престижу [5, с. 29–31]. Ці ідеї, як зазначає дослідниця, беруть свій початок від творчого доробку філософа Адама Сміта, зокрема його концепція «The Wealth of Nations» («Багатства народів») бачення національного багатства та соціального порядку, що була глибоко вкорінена в англійському суспільстві та культурі XVIII століття.

Дослідниця аналізує розвиток економічної свідомості у різних країнах Європи та Азії; Америки. На прикладах Англії, Нідерландів, Франції, Німеччини, США, Японії, дослідниця показує, що націоналізм був тим ядром, яке дозволяло переходити націям до капіталізму як наступної сходинки розвитку продуктивних сил, виявляючи унікальні особливості цього процесу [6, с. 29−58, 107−153, 154−223, 225−298, 369−428]. Паралельно на цих прикладах розглядається вплив націоналізму на економічну політику, що часто призводило до домінування саме

економічних інтересів у міжнародних відносинах, але основою яких було бажання «національного престижу», що згадувалось вище. Це, у свою чергу, ставить під сумнів бачення Карла Маркса, що виводив розвиток цивілізації лише з розвитку продуктивних сил, а націю та націоналізм відносив до надбудов над економічним базисом.

Л. Грінфельд виділяє два типи націоналізму, які відображають несхожі інтерпретації суверенітету народу: колективістські-авторитарний, який схильний до ірраціональності і авторитаризму, та індивідуалістські-лібертаристський, що суголосний демократичним цінностям. Відмінності між ними полягають у їхньому розумінні ролі індивіда та суспільства, зокрема пріоритету групи, нації, суспільства або індивідуальній свободі, правам та самовираженню [5, с. 11]. Окрім того, вважає дослідниця, націоналізми можна розрізняти за критерієм належності до національного колективу.

Колективний націоналізм заснований на спільних етнічних, культурних та історичних ознаках і найчастіше виникає, коли існує загроза культурному чи етнічному зникненню. Цей тип є наслідком ресентименту: колективної психологічної заздрості менш розвинених спільнот до вищезгаданих націй, яка трансформується у почуття ненависті та образи. Яскравим прикладом колективістського націоналізму, за Л. Грінфельд, є націоналізм в Німеччині. Він виникає як протистояння класичній економічній теорії фрітрейдерства (політиці вільної торгівлі) в боротьбі з англо-французьким домінуванням.

Індивідуалістичний націоналізм, напроти, базується на громадянських правах та свободах та сприяє об’єднанню етнічних груп в єдину національну державу. Як тип виникає в Англії та Франції внаслідок природних еволюційних процесів.

Український історичний досвід яскраво підтверджує тезу Л. Грінфельд про націоналізм як рушійну силу модерності. Від доби козацької державності та ідей народного суверенітету у XVII ст. до формування модерної української нації у XIX–XX ст., націоналізм виступав не лише культурним, а й політичним чинником. Він забезпечував перехід від традиційних форм соціальної організації

до модерних – від етнічної спільноти до політичної нації.

Тому особливо важливим є український досвід ХХ ст., коли націоналізм став інструментом боротьби за державність у складних умовах імперського та радянського панування. З одного боку – колективістський націоналізм, що мобілізував суспільство на захист від загрози культурного та політичного зникнення різними діаметрально протилежними заходами – від підпільної боротьби ОУН, атентатів, акцій протесту та непокори [2, с. 26, 29, 47, 54], до втілення окремої від імперського центру в Москві політики українізації, розвиток України радянської, а не України під владою більшовиків [1, с. 75–80]; з іншого – індивідуалістичний, що втілювався у прагненні до демократичних прав і свобод, що, незважаючи на терор і тоталітарну систему, збереглися і набули актуальності у період послаблення тоталітарного режиму, закономірним наслідком якого стало звільнення України від радянського управління з центром в Москві [4, с. 308–311] та подальших змін («Помаранчева революція», «Революція Гідності», декомунізація, активний спротив збройній агресії 2014 р., 2022 р.), покликаних вибудувати власну державницьку траєкторію, що йшла і йде врозріз із політичними, економічними, культурними зазіханнями РФ, що живе ресентиментом до всього українського і вбачає своє процвітання лише в поневоленні України [4, с. 305].

У сучасній Україні націоналізм вписується у визначення Л. Грінфельд «суперформи», яка підтримує ідентичність та модернізаційні процеси. Він поєднує політичний вимір – боротьбу за суверенітет і демократичний устрій – з економічним, де прагнення до «національного престижу» стимулює розвиток продуктивних сил, інтеграцію у світову економіку та пошук власної моделі модернізації. Важливим прикладом є сучасна економічна ситуація в Україні, де, попри важкі умови війни, розвивається військово-промисловий комплекс, збирається врожай, підтримується експорт товарів. Економіка спрямована на європейську інтеграцію, технологічні інновації та розвиток підприємництва, що поєднує прагнення до національної самостійності з глобальними економічними процесами.

Культурний вимір українського націоналізму також підтверджує концепцію Л. Грінфельд. Українська мова, література, мистецтво та історична пам’ять стали основою формування модерної ідентичності. Від «Кобзаря» Тараса Шевченка до сучасних культурних практик, націоналізм виступає не лише політичною, а й культурною силою, яка забезпечує безперервність національного континууму. Саме культура стає тим простором, де поєднуються історична та концептуальна «сучасність» [3, с. 67].

Повномасштабна війна РФ проти України років стала одним із найбільших викликів для українського націоналізму, але в той же час стала поштовхом для трансформації, підтверджуючи його роль як чинника виживання та модернізації. Анексія Криму, збройний конфлікт на сході України та повномасштабне вторгнення Росії у 2022 році актуалізували колективне відчуття приналежності, що проявився у масовій мобілізації, волонтерському русі та самоорганізації суспільства. Водночас індивідуалістичний вимір втілився у прагненні до демократичних прав і свобод, які стали ідейним підґрунтям для спротиву. Війна стала каталізатором суспільного дискурсу, в якому українська нація як спільнота постає перед вирішенням вузлових питань: утвердження України як демократичної держави, розвитку оборонної промисловості та технологій, консолідації через мову, практики пам’яті, осмислення наслідків постпам’яті та символів як основи єдності [3, с. 61–62]. Таким чином, український націоналізм у воєнних умовах підтвердив універсальність концепції Л. Грінфельд: він розвивається та забезпечує безперервність національного континууму навіть у найскладніших історичних випробуваннях, залишаючись основоположним елементом сучасного суспільного дискурсу.

Отже, український досвід демонструє, що націоналізм може бути одночасно інструментом виживання, модернізації та інтеграції у глобальний світ, залишаючись джерелом демократичних цінностей і культурної самобутності. Він є тією «суперформою», яка забезпечує не лише історичну тяглість, а й здатність нації адаптуватися до викликів сучасності та майбутнього.

Список використаних джерел та літератури

1. Мейс Дж. Комунізм та дилеми національного визволення: Національний комунізм у радянській Україні 1918–1933, пер. з англ.: М. Яковлєв, Київ: «КОМОРА», 2018. 496 с.
2. Мірчук П. Нарис історії Організації Українських Націоналістів Т. 1: 1920-1939. Мюнхен: «Українське Видавництво», 1968. 639 с.
3. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України: аналіт. доповідь Яблонський В. М., Лозовий В. С., Валевський О. Л., Здіорук С. І., Зубченко С. О. та ін. за заг. ред. В. М. Яблонського, Київ: НІСД, 2019. 144 с. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-09/dopovid_polityka_druk_03.pdf (дата звернення 30.04.2026)
4. Плохій С. Остання імперія : занепад і крах Радянського Союзу / Сергій Плохій, пер. з англ.: Я. Лебеденко, А. Саган. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 512 с.
5. Greenfeld L. Nationalism: five roads to modernity. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press. 1992, 581 p. URL: https://nationalismstudies.org/wp-content/uploads/2021/03/Nationalism-Five-Roads-to-Modernity-by-Liah-Greenfeld-z-lib.org_.pdf (дата звернення 30.04.2026)
6. Greenfeld L. The Spirit of Capitalism: Nationalism and Economic Growth. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2003. 540 p. URL: https://paxmongolica.org/wp-content/uploads/2017/12/nationalismeconomicgrowth.pdf (дата звернення 29.04.2026)
7. Standing G. The Precariat. The new dangerous class. London, New Dehli, New York, Sydney, Bloomsbury Academic, 2011. 353 p. URL: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58691/9781849664547.pdf (дата звернення 29.04.2026)

СЕКЦІЯ ІІ. СУСПІЛЬНІ НАУКИ

УДК: 316.77:316.346.2

Сергій Котловий,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Соціальні комунікації є невід'ємною частиною життя людини, адже саме через них відбувається обмін інформацією, формування міжособистісних відносин і соціальних ролей. Одним із важливих чинників, що впливає на характер і стиль спілкування, є гендер - соціально сконструйована система ролей, норм і очікувань, пов'язаних із належністю до певної статі.

Гендер відрізняється від біологічної статі тим, що визначається не лише фізіологічними характеристиками, а й соціокультурними установками. У процесі соціалізації люди засвоюють моделі поведінки, які вважаються «типово чоловічими» або «типово жіночими», і ці моделі значною мірою впливають на стиль комунікації.

У науковій літературі виділяють кілька ключових гендерних відмінностей у спілкуванні:

1. Орієнтація на результат та процес. Чоловіки частіше орієнтуються на досягнення конкретного результату в розмові: передача інформації, вирішення проблеми. Жінки, навпаки, більше уваги приділяють самому процесу спілкування, емоційній взаємодії та підтримці контакту.

2. Емоційність та експресивність. Жінки зазвичай демонструють більшу емоційну відкритість, використовують ширший спектр невербальних засобів (міміка, жести, інтонація). Чоловіки частіше дотримуються стриманого стилю, уникаючи надмірної емоційності.

3. Стиль мовлення. Жіноче мовлення часто характеризується використанням ввічливих форм, запитань, уточнень і підтримувальних реплік.

Чоловіки частіше використовують прямі висловлювання, твердження і можуть демонструвати домінантність у розмові.

4. Конкуренція та співпраця. У чоловічій комунікації частіше проявляється елемент змагання - прагнення до лідерства, самоствердження. Жіноча комунікація зазвичай більше спрямована на співпрацю, досягнення взаєморозуміння та гармонії [2].

Важливо зазначити, що гендерні особливості не є універсальними або незмінними. Вони значною мірою залежать від культурного середовища, рівня освіти, професійної діяльності та індивідуальних рис особистості. У сучасному суспільстві традиційні ролі поступово трансформуються, що призводить до змішування комунікативних стилів.

З розвитком цифрових технологій (соціальні мережі, месенджери, онлайн-платформи) гендерні відмінності частково стираються. У віртуальному середовищі люди мають більше можливостей для самовираження, а також можуть свідомо обирати стиль комунікації, незалежно від традиційних гендерних норм.

Водночас навіть у цифровому просторі зберігаються певні тенденції: наприклад, жінки частіше використовують емодзі та підтримувальні коментарі, тоді як чоловіки - більш лаконічні повідомлення [1].

Таким чином, гендерні особливості соціальних комунікацій є складним і багатогранним явищем, що формується під впливом як біологічних, так і соціокультурних факторів. Розуміння цих відмінностей сприяє підвищенню ефективності спілкування, уникненню конфліктів і розвитку толерантності у суспільстві.

У сучасному світі важливо не лише враховувати гендерні особливості, а й виходити за межі стереотипів, формуючи індивідуальний стиль комунікації, заснований на взаємоповазі, відкритості та рівності.

Список використаних джерел та літератури

1. Кравченко О. Гендерні аспекти лідерства майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО. *Збірник наукових праць Уманського державного*

педагогічного університету, 2020. (1), 95–104. https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2020.208176

2. Karam B. Gendered Lives: Communication, Gender and Culture. *Gender Questions*. 2016. https://doi.org/10.25159/2412-8457/1555

УДК 37.091.3:[811.111:004.738.5]

Анастасія Цимер,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність А4 Середня освіта
Валентина Папіжук (науковий керівник),
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ РЕСУРС У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному цифровому суспільстві соціальні мережі стали невід'ємною частиною щоденної комунікації. Під соціальною мережею розуміють онлайн-платформу, що забезпечує користувачам можливість створювати персональні профілі, встановлювати соціальні зв'язки та обмінюватися різноформатним контентом у режимі реального часу [4, с. 211]. Це визначення охоплює широкий спектр цифрових сервісів, які різняться функціональністю, аудиторією та характером взаємодії.

У науковій літературі запропоновано різноманітні підходи до класифікації соціальних мереж. За характером контенту виокремлюють: текстоорієнтовані (Twitter/X, Facebook), відеоорієнтовані (YouTube, TikTok), фотоорієнтовані (Instagram, Pinterest), аудіоорієнтовані (Spotify, SoundCloud) та полімедійні платформи, що інтегрують усі зазначені формати. За типом спільноти соціальні мережі поділяють на загальні (Facebook, Instagram), тематичні (Reddit, Quora), професійні (LinkedIn, ResearchGate) та навчальні (Edmodo, Schoology) [1, с. 45].

За географічним охопленням розрізняють глобальні платформи та регіональні мережі з переважно локальною аудиторією.

З погляду педагогічного використання особливо перспективними є платформи, що уможливлюють синхронну й асинхронну комунікацію, підтримують різноформатний контент та мають широку автентичну англомовну спільноту. Серед них – YouTube як джерело автентичних відеоматеріалів, Instagram та TikTok як платформи для відпрацювання навичок аудіювання та розвитку соціокультурної обізнаності, а також Reddit та Quora як середовища для розвитку академічного письма й критичного мислення [5, с. 78].

Соціокультурна компетентність є одним із ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності й передбачає знання культурних норм, цінностей, традицій та стереотипів країни мови, що вивчається, а також уміння адекватно використовувати ці знання в ситуаціях реального спілкування [3, с. 186]. Соціальні мережі створюють унікальний дидактичний простір для формування цієї компетентності, оскільки надають доступ до справжнього, невідредагованого культурного контексту.

Дидактичний потенціал соціальних мереж у контексті формування соціокультурної компетентності реалізується за кількома напрямами. По-перше, занурення в автентичне мовленнєве середовище: платформи містять мільйони одиниць автентичного контенту – мемів, коментарів, відеоматеріалів, новин, – що відображають актуальний стан розмовної мови та культурні тенденції. По-друге, розвиток полікультурного бачення: взаємодія з носіями мови та представниками різних культур дозволяє формувати толерантність і критичне ставлення до міжкультурних відмінностей [2, с. 102]. По-третє, вивчення невербальних аспектів комунікації: відеоматеріали у соціальних мережах демонструють міміку, жести, інтонацію та інші паравербальні елементи, що є критично важливими для повноцінного спілкування.

Практична реалізація дидактичного потенціалу соціальних мереж може здійснюватися через проєктну діяльність (створення тематичних сторінок, ведення блогів англійською мовою), виконання завдань на аналіз культурно

маркованих текстів, проведення віртуальних обмінів та спільних онлайн-проєктів із носіями мови. Такий підхід відповідає принципам комунікативної та культурно зорієнтованої методики навчання іноземних мов [5, с. 90].

Упровадження соціальних мереж у навчальний процес має очевидні переваги. Перш за все, вони підвищують мотивацію старшокласників завдяки використанню звичних і привабливих для молоді платформ. Дослідження підтверджують, що навчальна діяльність у цифровому середовищі сприймається молодими людьми як більш релевантна й менш формалізована [4, с. 215]. По-друге, соціальні мережі розширюють можливості автентичної практики поза межами класу: учні можуть спілкуватися з носіями мови, читати новини, дивитися відео, коментувати публікації – усе це в режимі реального часу. По-третє, вони сприяють формуванню навичок цифрової грамотності та критичного медіасприйняття, які є ключовими компетентностями XXI століття [1, с. 112].

Водночас інтеграція соціальних мереж у навчання пов’язана з низкою ризиків. Академічні ризики включають відволікання уваги, зниження концентрації та потенційне розмивання меж між навчальною й рекреаційною діяльністю. Мовні ризики зумовлені поширенням у соціальних мережах сленгу, скорочень та граматично некоректних конструкцій, що може негативно впливати на формування мовної норми [3, с. 188]. Приватність і безпека даних є окремою проблемою: використання публічних платформ вимагає дотримання вимог щодо захисту персональних даних здобувачів освіти.

Для мінімізації ризиків необхідно розробити чіткі педагогічні стратегії використання соціальних мереж: визначити цілі, регламентувати форми участі, навчати учнів критично оцінювати контент. Ефективним є впровадження змішаного підходу, за якого соціальні мережі виступають доповненням до традиційних навчальних матеріалів, а не їх замінником [2, с. 45].

Отже, соціальні мережі є потужним і багатоаспектним освітнім ресурсом у навчанні англійської мови, що відкриває нові можливості для формування комунікативної та соціокультурної компетентностей учнів. Усвідомлення дидактичного потенціалу та ризиків цих платформ дозволяє вчителю ефективно

інтегрувати їх у навчальний процес, забезпечуючи автентичне мовленнєве середовище та підвищуючи мотивацію старшокласників.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
2. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
3. Скрипник Н. І. Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі // Львівський філологічний часопис. 2020. № 6. С. 186–191.
4. Boyd D. M., Ellison N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 13, No. 1. P. 210–230.
5. Kramsch C. Language and culture. Oxford : Oxford University Press, 2000. 134p.

УДК 376.3:612.78

Анастасія Іскрижицька,
асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АРТИКУЛЯЦІЙНА МОТОРИКА ЯК ФУНДАМЕНТ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Мовлення є однією з найскладніших вищих психічних функцій людини, яка забезпечує не лише комунікацію, а й розвиток мислення та соціальну адаптацію. В основі цього складного процесу лежить робота артикуляційного апарату – тонко координованої системи м’язів, що перетворює потоки повітря на членороздільні звуки.

Сучасному логопеду важливо знати як працює мовленнєвий аналізатор, адже ці знання допоможуть зрозуміти механізми багатьох мовленнєвих станів у

дітей з порушенням розвитку. Мовленнєвий аналізатор складається з центрального та периферичного апарату. Периферичний апарат – це система органів, які виконують фізичну роботу з перетворення повітряного потоку на звуки мови, його можна поділити на три основні відділи:

- дихальний відділ, складові якого – легені, бронхи, трахея, діафрагма та грудна клітка, – забезпечує необхідний тиск повітря, який «штовхає» голосові зв'язки та проходить крізь артикуляційні органи;

- голосовий (фонаційний) відділ є джерелом звукоутворення, де формується голос людини. Основою цього відділу є гортань із голосовими зв'язками, що забезпечує генерацію звуку через їхню вібрацію під дією повітряного потоку та безпосередньо впливає на формування індивідуальних характеристик голосу: його висоти, сили та тембру;

- артикуляційний відділ є найскладнішим компонентом мовленнєвого апарату, де відбувається трансформація звуку на конкретні фонеми, що забезпечується узгодженою роботою активних органів (язика, губ, м'якого піднебіння та нижньої щелепи), які перебувають у постійному русі, та пасивних «опор» (зубів, твердого піднебіння й альвеол), що створюють необхідні перешкоди для формування повітряного потоку.

Поняття артикуляції неоднозначне. Артикуляція (від лат. articulatio – розподіл) – це виразність вимови в цілому та дія мовнорухового апарату зокрема, внаслідок чого утворюються різноманітні звуки мовлення. В артикуляції виділяють такі фази:

- екскурсія (від лат. excursio – вилазка) – коли здійснюється підготовка мовнорухового апарату до вимови того чи іншого звука (наприклад, під час вимови верхньоязикових звуків язик піднімається до верхніх альвеол);

- кульмінація (від лат. culmen – вершина) – під час якої фіксується певний артикуляційний уклад (наприклад, під час вимови [у] губи витягуються в трубочку);

- рекурсія (від лат. recursio – вороття) – час повернення органів

мовнорухового апарату в початкове положення [3, С. 31-43].

Ю. Рібцун зазначає, що формування правильної звуковимови неможливе без диференційованої роботи органів мовленнєво-рухового апарату, дихання та голосу, їхньої комплексної взаємодії. У мовленні звуки вимовляються не ізольовано, а плавно один за одним, тому органи артикуляційного апарату повинні швидко змінювати своє положення, пристосовуватися один до одного (коартикуляція) [3, С. 31-43].

Сьогодні в логопедичній практиці ми все частіше стикаємося з тим, що порушення артикуляційної моторики набувають масового характеру. Спостереження фахівців свідчать про чітку тенденцію: дітям стає складніше опановувати точні, координовані рухи мовленнєвого апарату. Це зумовлено як змінами в загальному психофізіологічному розвитку сучасного покоління, так і трансформацією соціального середовища, в якому вони зростають. Артикуляційна недостатність – це значно глибша проблема, ніж просто «неправильна вимова». На практиці ми спостерігаємо два ключові фактори, що провокують ці труднощі. Перший фактор – це брак природного сенсомоторного навантаження: сучасний побут (зміна раціону на м'яку їжу, дефіцит активних ігор з природними матеріалами) суттєво обмежує розвиток м'язів обличчя та язика. Фізіологічний тонус артикуляторів просто не отримує належного стимулу для розвитку. Другий – труднощі нейромоторного програмування: Дитині часто бракує внутрішнього «алгоритму» для виконання складної мовленнєвої дії. Якщо мозок не встигає побудувати точну програму для м'язів, мовлення стає нечітким, змазаним або «заміщується» простішими звуковими аналогами. Ігнорування необхідності своєчасної корекції артикуляційних порушень створює ризик їхньої трансформації у вторинні дефекти, зокрема: порушення фонематичного сприймання (нездатність диференціювати схожі за звучанням фонеми), загальне недорозвинення експресивного мовлення, а в перспективі – формування специфічних розладів навчання (дислексії та дисграфії), що значно ускладнює процес шкільної адаптації дитини.

Ефективна реалізація мовленнєвої функції неможлива без досконалого

володіння артикуляційною моторикою – цілісною системою рухів органів мовлення, що забезпечують точне й динамічне формування звуків. Цей механізм еволюціонує в онтогенезі дитини: від хаотичних, рефлекторних рухів у ранньому віці до свідомого, цілеспрямованого керування артикуляційними актами. Серед ключових чинників, що зумовлюють успішність цього розвитку, варто виділити морфофункціональну готовність артикуляторів, рівень нейромоторної координації (включаючи розвиток загальної та дрібної моторики), а також здатність центральної нервової системи до якісного моторного програмування. Вагомим вектором впливу залишається і соціальне оточення, яке задає мовленнєві орієнтири для дитини.

Отже, артикуляційна моторика є базисом для становлення чіткої фонетичної системи, а не просто вторинним елементом мовленнєвого апарату. Саме тому педагогічний та корекційний вплив має базуватися на інтеграції фізіологічних, нейропсихологічних та соціальних підходів. Своєчасна стимуляція моторного планування та проактивна логопедична корекція є вагомим внеском в успішний розвиток дитини: від правильної артикуляції до впевненого академічного та когнітивного потенціалу в майбутньому.

Список використаних джерел та літератури

1. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 38–43.

2. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 227–232.

3. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011. № 3 (33). С. 31–43.

4. Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : КНТ, 2021. 308 с.

УДК 373.3:376-056.36

Ірина Горбачевська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка
Наталія Мирончук,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ УЧНЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Упровадження інклюзивної освіти в Україні актуалізує потребу в розробці індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) для учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Такі діти потребують персоналізованого підходу, що враховує їхні психофізичні особливості та рівень актуального розвитку. Відсутність чітких механізмів моделювання ІОТ ускладнює роботу вчителів початкової школи в умовах інклюзивного класу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему навчання дітей із ЗПР досліджує чимало науковців. Найбільш ґрунтовними є праці К. Лебединської, А. Колупаєвої, Н. Софій. Зокрема, В. Мелаш, С. Дубяга, А. Вареничeнко обґрунтовують необхідність спеціальної підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливостями психічного розвитку. С. Миронова розкриває особливості організації освітнього процесу в інклюзивних класах НУШ. Т. Щерба досліджує труднощі адаптації дітей із ЗПР до шкільного навчання та обґрунтовує необхідність системного психолого-педагогічного супроводу. Водночас питання безпосереднього моделювання ІОТ для учнів із різними формами ЗПР залишається недостатньо розробленим.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних засад та практичних

механізмів моделювання індивідуальної освітньої траєкторії учня початкової школи із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізований шлях освітнього розвитку дитини, що вибудовується з урахуванням її потреб, можливостей і зони найближчого розвитку. Стосовно учнів із ЗПР вона є цілісною системою корекційно-розвивального супроводу, спрямованою на максимальну реалізацію потенціалу дитини. На відміну від Індивідуальної програми розвитку, яка є нормативним документом, ІОТ охоплює весь освітній шлях дитини – від первинної діагностики до прогнозування перспектив її розвитку.

Затримка психічного розвитку являє собою уповільнений темп формування пізнавальних процесів і емоційно-вольової сфери, що зумовлює тимчасову невідповідність рівня розвитку дитини її паспортному віку. Залежно від етіології розрізняють чотири основні форми ЗПР: конституційного, соматогенного, психогенного та церебрально-органічного походження. Кожна з цих форм має свою специфіку проявів та динаміку розвитку, що безпосередньо впливає на побудову ІОТ. Оскільки основні труднощі навчання дітей із ЗПР пов'язані зі зниженою стійкістю уваги, недостатнім рівнем пам'яті та мислення, слабкістю довільної регуляції поведінки, підвищеною втомлюваністю та зниженою навчальною мотивацією, моделювання ІОТ має враховувати ці особливості на всіх етапах [3].

Здійснивши аналіз нормативно-правової бази та наукової літератури, ми визначили чотири структурні компоненти ІОТ учня з ЗПР. Діагностично-аналітичний компонент передбачає комплексне вивчення рівня розвитку дитини – оцінку сформованості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовленнєвого розвитку та навчальних умінь. На цьому етапі важливо визначити як наявні труднощі, так і потенційні можливості дитини відповідно до концепції зони найближчого розвитку. Для правильної організації цієї роботи вчителю необхідно володіти знаннями щодо стану розвитку кожного учня, факторів, що впливають на його навчальну діяльність, та методів корекційної роботи [1].

Цільовий компонент включає визначення конкретних, вимірюваних і реалістичних цілей навчання та розвитку в двох вимірах: освітньому (засвоєння програмового матеріалу на адаптованому рівні) та корекційно-розвивальному (подолання виявлених відставань). Змістово-процесуальний компонент визначає конкретний зміст освітньої діяльності, форми, методи та прийоми навчання, а також необхідні адаптації навчального матеріалу. Він передбачає спрощення формулювань завдань, додаткову візуалізацію, використання полісенсорного підходу, ігрових технологій та наочного моделювання. С. Миронова наголошує, що в умовах НУШ організація навчального середовища для дитини з ООП має ґрунтуватися на принципах партнерства та спільної відповідальності всіх учасників освітнього процесу [2]. Моніторингово-оцінювальний компонент забезпечує систематичне відстеження динаміки розвитку учня на трьох рівнях: поточному, проміжному та підсумковому. Оцінювання навчальних досягнень учнів із ЗПР має бути орієнтованим на індивідуальний прогрес дитини, а не на порівняння з нормативними показниками класу [3].

Реалізація ІОТ здійснюється за чотириетапним алгоритмом. Перший етап – первинна діагностика, що проводиться на початку навчального року та включає вивчення медичної документації, психолого-педагогічну діагностику та бесіди з батьками. Другий етап – командне планування: за результатами діагностики скликається засідання команди психолого-педагогічного супроводу, на якому визначаються пріоритетні напрями роботи та розробляється індивідуальна програма розвитку. Третій етап – безпосередня реалізація ІОТ через систему адаптованих уроків, індивідуальних і групових корекційно-розвивальних занять. Четвертий етап – моніторинг і корекція: кожні чотири-шість тижнів команда супроводу обговорює проміжні результати та за необхідності вносить зміни до траєкторії [1].

Ефективне моделювання та реалізація ІОТ учня із ЗПР можливі лише за умови злагодженої командної роботи. Вчитель початкових класів щоденно адаптує навчальний матеріал і здійснює поточний моніторинг. Як зазначають В. Мелаш, С. Дубяга та А. Варениченко, для цього вчитель має бути відповідно

підготовлений як у процесі здобуття вищої освіти, так і через систему підвищення кваліфікації [1]. Асистент учителя забезпечує безпосередній супровід учня на уроці, практичний психолог відповідає за психодіагностику та корекційні заняття, вчитель-дефектолог проводить спеціалізовану роботу з подолання пізнавальних і мовленнєвих труднощів. Батьки є рівноправними учасниками команди супроводу, підтримують навчання вдома та реалізують рекомендації фахівців у повсякденному житті [2].

Висновки. Таким чином, в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні роль учителя початкової школи у моделюванні ІОТ учня із ЗПР зростає. Педагог має володіти не лише фаховими, але й корекційно-педагогічними знаннями. Лише за таких умов можливо забезпечити ефективний освітній супровід дитини із затримкою психічного розвитку та її повноцінну інтеграцію в освітній процес. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці конкретного методичного інструментарію для побудови ІОТ при різних формах ЗПР.

Список використаних джерел та літератури

1. Мелаш В., Дубяга С., Варениченко А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної діяльності учнів із особливостями психічного розвитку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка.* 2022. № 2 (29). С. 68–72.

2. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

3. Щерба Т. В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку. *Психологія: реальність і перспективи.* 2018. № 11. С. 193–198.

УДК 37.091.33.311:373.3

Світлана Поліщук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Наталія Мирончук (науковий керівник),
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження полягає в тому, що в умовах Нової української школи особлива увага приділяється розвитку активної, самостійної, творчої особистості учня. І саме рівень сформованості пізнавальної активності є важливим показником успішного навчання дитини. Пізнавальна активність проявляється у прагненні молодших школярів до навчання, пізнання, самостійності, творчості, інтересі до здобуття нових знань.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей пізнавальної активності учнів початкової школи та обґрунтуванні умов її ефективного розвитку.

Проблему розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи досліджують Н. Бібік, Л. Кравчук, Н. Максимчук, Л. Мостова, О. Савченко, О. Хомяк та ін. Дослідники обґрунтовують теоретичні засади, особливості, умови розвитку пізнавальної активності особистості. Головною спонукою пізнавальної активності молодшого школяра є пізнавальний інтерес, який визначає «позитивне ставлення суб’єкта до своєї діяльності, вибіркову спрямованість на об’єкт і явища навколишнього середовища» [2, с. 25].

Пізнавальну активність розглядають як самостійну, ініціативну діяльність особистості, спрямовану на вивчення навколишнього світу, що виявляється у допитливості, прагненні до знань та високому рівні розумових зусиль. У

структурі пізнавальної активності учнів початкової школи виокремлюємо такі компоненти: мотиваційний компонент (пізнавальні потреби учня та інтерес до навчання), когнітивний компонент (знання про пізнавальні процеси, способи і методи пізнання), діяльнісний (уміння застосовувати знання на практиці та самостійність у виконанні завдань).

Молодший шкільний вік є сприятливим для розвитку пізнавальної активності. В цей період формується стійкий пізнавальний інтерес, який є умовою успішної навчальної діяльності. Тому важливо в цей період розвивати пізнавальні здібності учня, зміцнювати навички самостійного осмислення і засвоєння навчальної інформації, формувати інтелектуальні уміння.

Можемо визначити такі психолого-педагогічні особливості пізнавальної активності учнів початкової школи:

- емоційна зацікавленість, що передбачає використання інтерактивних технологій навчання та цікаве подання навчального матеріалу;
- наочно-образне мислення, що зумовлює необхідність використання наочності, практичних дій і творчих завдань у навчальному процесі;
- недостатньо сформована довільна увага, швидка втомлюваність, що передбачає часту зміну видів навчальної діяльності;
- переважання зовнішньої мотивації (мотивом для навчання учнів може бути оцінка, похвала від учителя);
- ситуативність, вибірковість інтересу, що залежить від умов організації навчальної діяльності, змісту та методів навчання;
- висока потреба в ігровій діяльності.

Відповідно важливим завданням учителя є врахування психолого-педагогічних особливостей учнів та створення педагогічних умов, які б сприяли ефективному навчанню учнів та забезпечували їх розвиток і процесі навчання.

На основі аналізу наукових праць [2; 3; 4] визначимо умови формування пізнавальної активності учнів початкової школи: розуміння дитиною змісту і значення матеріалу; новизна у змісті навчання; використання оптимальної системи тренувальних, творчих, пізнавальних та інших завдань; практична

спрямованість матеріалу; самостійність дітей у їхній діяльності; висока ефективність кожного уроку; глибоке знання вчителем предмета, інтерес до нього, уміння зацікавити ним дітей.

Вирішальне значення в навчанні має правильно організований освітній процес. Якщо він враховує індивідуально-психологічні особливості кожного учня у процесі діяльності, то це створює сприятливі умови для ефективного сприйняття й засвоєння знань.

До методів стимулювання пізнавальної активності молодших школярів дослідники [2; 3; 5] відносять метод пізнавальної гри, навчальних дискусій, заохочення, створення ситуації успіху, проблемний виклад та ін., а також електронні застосунки [1].

Отже, пізнавальна активність учнів початкової школи є досить складним інтегрованим психологічним утворенням, розвиток якого потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, врахування психологічних закономірностей розвитку дитини та використання сучасних освітніх підходів.

Список використаних джерел та літератури

1. Корницька І. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів засобами навчальних онлайн-сервісів. *Молодий вчений. 2018. №*3 (55). С. 551-554. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5003

2. Максимчук Н., Хом'як О. Особливості розвитку пізнавальної активності учнів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. №2. С. 24-29. URL: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-4

3. Мостова Л. Стимулювання пізнавальної активності молодших школярів засобами дидактичних ігор. *Наука і освіта.* 2016. №6. С. 95-100. URL:https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-18

4. Ніколенко Л. Т. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів. *Початкова школа*. 2001. № 8. С.28.

5. Форостюк Т. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів на

уроках української мови засобами проблемних завдань і дидактичної гри. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С.474-477.

УДК 373.3:005.342:37.015.31

Вікторія Кравченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка
Наталія Мирончук,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEAM-ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в суспільстві та динамічний розвиток знань зумовлюють необхідність формування в учнів здатності діяти ініціативно, відповідально та креативно. У контексті реформування української освіти, згідно з концепцією «Нова українська школа», підприємливість визначена як одна з ключових компетентностей, що забезпечує успішну самореалізацію особистості. Актуальність проблеми підсилюється тим, що сучасні діти дедалі раніше стають активними споживачами та учасниками фінансових відносин, що потребує відповідної педагогічної підтримки вже на рівні початкової ланки освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування підприємницької компетентності та фінансової грамотності молодших школярів висвітлена у працях Н. Бахмат [1], О. Варецької [2], О. Лосєвої [2], С. Прищепи [3] та інших. Дослідники акцентують увагу на необхідності раннього ознайомлення дітей з основами економічних знань. Зокрема, О. Варецька та

О. Лосєва розробили технологію впровадження авторського курсу «Початки економіки» [2]. Питання структури підприємницької компетентності досліджували О. Біда, В. Гончарук, Процай Л., Шинкевич Д. [5] та ін.

Попри наявність ґрунтовних напрацювань, у практиці часто зберігається вузьке розуміння підприємливості лише як сукупності економічних знань. Недостатньо висвітленим залишається питання цілісного формування цієї якості саме засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який має значний потенціал для діяльнісного навчання в початковій школі. Формування підприємливості учнів початкової школи засобами STEAM-підходу реалізується через залучення їх до дослідницької та проєктної діяльності, що інтегрує природничу, математичну, технологічну та творчу складові й передбачає розв'язання практично орієнтованих завдань із моделюванням підприємницьких ситуацій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності підприємливості як ключової компетентності молодшого школяра та розкриття педагогічних можливостей інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у процесі її формування засобами STEAM-підходу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетентність» у сучасному вимірі визначається як динамічна сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують здатність людини до успішної соціалізації та діяльності. Підприємливість, своєю чергою, виходить за межі суто бізнесового контексту і розглядається як здатність втілювати ідеї в життя через креативність, інноваційність та готовність до ризику.

На основі аналізу сучасних наукових підходів до проблеми формування підприємницької компетентності (зокрема праць О. Біди, О. Варецької, О. Лосєвої та інших дослідників) встановлено, що підприємницька компетентність молодшого школяра має складну інтегративну структуру, яка поєднує взаємопов'язані компоненти когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного та особистісно-рефлексивного характеру [2]. Такий підхід відповідає сучасній компетентнісній парадигмі освіти, що передбачає не лише засвоєння

знань, а й формування здатності до їх практичного застосування, розвитку особистісних якостей та ціннісних орієнтацій.

Важливим складником підприємницької компетентності є мотиваційно-ціннісний компонент, який відображає внутрішню спрямованість особистості молодшого школяра на здійснення підприємницької діяльності. Він охоплює пізнавальний інтерес до економічних явищ і процесів, позитивне ставлення до праці та ініціативної діяльності, прагнення досягати результату, а також усвідомлення значущості підприємливості в сучасному суспільстві. Сформованість цього компонента зумовлює активність учня у навчально-пізнавальній діяльності, стимулює його до самостійного пошуку рішень та виявлення ініціативи.

Когнітивний компонент підприємницької компетентності передбачає наявність у молодших школярів системи знань про основи економічної діяльності, підприємництва, ресурсів, потреб, обміну, а також елементарних уявлень про способи організації та реалізації підприємницьких ідей. Цей компонент забезпечує теоретичне підґрунтя для формування практичних умінь і виступає необхідною умовою усвідомленої діяльності у сфері підприємництва. Важливо, що зміст знань має бути адаптованим до вікових особливостей учнів і пов’язаний із їхнім життєвим досвідом.

Ключову роль у структурі підприємницької компетентності відіграє діяльнісний компонент, який характеризує здатність учнів застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Він включає вміння планувати власну діяльність, генерувати ідеї, організовувати прості проєкти, приймати рішення, співпрацювати з іншими та доводити розпочату справу до завершення. Формування цього компонента передбачає активне залучення учнів до різних видів діяльності, зокрема ігрової, проєктної, дослідницької, що створює умови для набуття досвіду підприємницької поведінки.

Не менш важливим є особистісно-рефлексивний компонент, який відображає індивідуально-психологічні якості особистості, необхідні для успішної реалізації підприємницької діяльності. Його складниками є

ініціативність, відповідальність, самостійність, рішучість, наполегливість, а також здатність до самоаналізу, самоконтролю та оцінювання результатів власної діяльності. Цей компонент забезпечує внутрішню регуляцію поведінки учня, сприяє формуванню адекватної самооцінки та готовності до подолання труднощів.

Таким чином, підприємницька компетентність молодшого школяра є цілісним інтегративним утворенням, у структурі якого взаємодіють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Їх гармонійний розвиток забезпечує формування в учнів здатності до ініціативної, відповідальної та продуктивної діяльності, що є важливою передумовою успішної соціалізації особистості в сучасному суспільстві.

Важливою частиною підприємливості є фінансова грамотність − комплекс установок і знань, що забезпечують ефективне управління ресурсами. У молодшому шкільному віці це виявляється у розумінні зв’язку між працею та винагородою, ощадливості та раціональному споживанні.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» володіє унікальними можливостями для формування цієї компетентності завдяки поєднанню природничої, громадянської, історичної, соціальної та технологічної галузей. Процес формування реалізується через наскрізну змістову лінію «Підприємливість і фінансова грамотність».

Аналіз типових освітніх програм початкової школи, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна, дає підстави стверджувати про наявність різних, проте взаємодоповнювальних підходів до реалізації освітнього потенціалу інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Зазначені програми відображають сучасні тенденції розвитку початкової освіти в контексті компетентнісного підходу та спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів, зокрема підприємницької.

Зокрема, програма, розроблена під керівництвом О. Савченко, характеризується орієнтацією на системність і послідовність засвоєння знань про навколишній світ, зокрема про роль праці в житті людини, значення економічної

діяльності та необхідність раціонального використання природних і матеріальних ресурсів. У межах цієї програми акцентується увага на формуванні в учнів цілісного уявлення про взаємозв'язки у системі «людина – природа – суспільство», розвитку пізнавальної активності та усвідомленого ставлення до результатів праці. Такий підхід сприяє закладенню основ економічної грамотності, відповідального ставлення до ресурсів і формуванню ціннісних орієнтацій, що є важливими складниками підприємницької компетентності.

Водночас програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна, базується на засадах діяльнісного та дослідницького підходів, що передбачає активне залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності. У ній особлива увага приділяється організації освітнього процесу через розв'язання проблемних ситуацій, виконання дослідницьких завдань, проєктну діяльність та взаємодію учнів у групах. Такий підхід забезпечує розвиток критичного мислення, умінь аналізувати інформацію, приймати рішення, співпрацювати з іншими, що безпосередньо пов'язано з формуванням підприємницької компетентності. Важливою характеристикою цієї програми є її практична спрямованість та орієнтація на формування досвіду діяльності, що дозволяє учням застосовувати набуті знання у реальних життєвих ситуаціях.

Отже, порівняльний аналіз типових освітніх програм свідчить, що, незважаючи на відмінності в акцентах, вони взаємно доповнюють одна одну та створюють цілісне підґрунтя для формування підприємницької компетентності молодших школярів. Поєднання системного засвоєння знань із діяльнісним та дослідницьким підходами забезпечує ефективну реалізацію потенціалу інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у сучасній початковій школі [4].

Ефективність формування підприємливості молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах STEAM-підходу істотно залежить від добору методів навчання, які забезпечують активну участь учнів у різних видах діяльності, сприяють розвитку їхньої ініціативності, самостійності та здатності до прийняття рішень. Зокрема, йдеться про організацію дослідницьких і проєктних завдань, що інтегрують природничу,

математичну, технологічну та творчу складові, передбачають використання елементарних розрахунків, моделювання рішень, застосування цифрових інструментів і презентацію результатів. Аналіз педагогічної практики дозволяє виокремити низку методів, що мають особливу результативність у формуванні підприємницьких якостей учнів початкової школи.

Одним із провідних методів є проєктна діяльність, яка створює умови для інтеграції знань і практичного досвіду учнів. У процесі реалізації навчальних проєктів (зокрема організації шкільних ярмарків, благодійних акцій, екологічних ініціатив) учні залучаються до планування спільної діяльності, розподілу ролей і обов'язків, визначення ресурсів та елементарного бюджетування. Така діяльність сприяє формуванню відповідальності, ініціативності, умінь працювати в команді, а також розвиває навички планування та організації діяльності, що є важливими складниками підприємницької компетентності.

Важливе місце посідають ігрові технології, які відповідають віковим особливостям молодших школярів і забезпечують емоційно насичений характер навчальної діяльності. Використання рольових ігор (наприклад, «Крамниця», «Банк», «Підприємство») дозволяє моделювати елементарні економічні відносини у безпечному освітньому середовищі. У ході таких ігор учні набувають первинного досвіду взаємодії у сфері обміну, розподілу ресурсів, прийняття рішень, що сприяє кращому розумінню економічних процесів та формуванню практичних умінь.

Не менш значущими є діалогічні форми навчання, які забезпечують розвиток комунікативної компетентності та критичного мислення учнів. Зокрема, використання «мозкових штурмів» сприяє генеруванню ідей, формуванню здатності до творчого пошуку рішень і колективного обговорення проблем. Дискусії, у свою чергу, дозволяють учням аргументувати власну позицію, визначати пріоритетність потреб, аналізувати різні варіанти рішень і робити обґрунтований вибір. Такі форми роботи сприяють розвитку соціальних навичок, умінь співпраці та відповідального ставлення до прийняття рішень.

Отже, поєднання проєктної діяльності, ігрових технологій та діалогічних

форм навчання в контексті STEAM-підходу забезпечує комплексний вплив на формування підприємливості молодших школярів. Зокрема, реалізація навчальних проєктів, що інтегрують елементи природничих знань, математичних розрахунків, технологічного моделювання та творчого представлення результатів, сприяє не лише засвоєнню елементарних економічних знань, а й розвитку практичних умінь, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що становлять основу підприємницької компетентності.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» дозволяє дітям перейти від теоретичного розуміння понять «гроші» чи «ресурси» до практичних навичок: планування кишенькових витрат, оцінки вартості товарів, розуміння сімейного бюджету. Це сприяє розвитку праксеологічної функції компетентності − здатності діяти в реальних ситуаціях.

Висновки. Підприємливість молодшого школяра − це інтегративна якість, що поєднує ініціативність, відповідальність та здатність до прийняття рішень у повсякденному житті. Інтегрований курс «Я досліджую світ» є оптимальною платформою для її формування в умовах STEAM-підходу, оскільки дозволяє органічно поєднати засвоєння економічних знань із розвитком практичних умінь через дослідницьку та проєктну діяльність, що інтегрує природничу складову (дослідження явищ і ресурсів), математичну (елементарні розрахунки та планування), технологічну (використання цифрових інструментів), інженерну (моделювання та конструювання рішень) і творчу (дизайн та презентація результатів). Формування підприємливості в цьому контексті забезпечує успішну соціалізацію дитини та закладає фундамент для її майбутньої конкурентоспроможності.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні та експериментальній перевірці конкретних методичних комплексів інтегрованих завдань для учнів 3–4 класів, спрямованих на розвиток навичок сталого споживання та соціального підприємництва.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахмат Н. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів

на уроках математики в Новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. № 31. С. 107–122.

2. Варецька О., Лосєва О. Нова українська школа: формування підприємницької компетентності учнів початкових класів : наук.-метод. посіб. Запоріжжя : Київ С. Советнікова, 2019. 196 с.

3. Прищепа С. Формування підприємницької компетентності учнів у сучасній школі: зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 75–78.

4. Типові освітні програми. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/tipovi-osvitni-programi-2

5. Шинкевич Д. К., Процай Л. П. Структурно-функціональний контент підприємницької компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 76. С. 235-240.

УДК 159.922.2:351-057.34

Марія Огороднійчук,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри права та публічного управління
Валерій Невмержицький,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність С4 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНУ СТІЙКІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

В умовах повномасштабної збройної агресії проти України, високої невизначеності, хронічної напруженості та постійних реформ публічної служби суттєво зростає психоемоційне навантаження на державних службовців. Вони одночасно виконують складні професійні завдання, забезпечують безперервність

функціонування органів влади, взаємодіють із громадянами, які перебувають у стані стресу або травми, та самі є учасниками або свідками травматичних подій. У таких умовах тривожність із природної адаптивної реакції може перетворюватися на дезадаптивний фактор, що підриває психологічну стійкість особистості й, відповідно, впливає на ефективність публічного управління загалом.

Питання тривожності та психологічної (життєвої, стресо)стійкості дорослої особистості висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних психологів, які розглядають стійкість як інтегральну характеристику здатності людини зберігати функціональність в умовах стресу, швидко відновлюватися після кризових подій, адаптуватися до змін. У дослідженнях, присвячених публічній службі, дедалі частіше акцентується увага на проблемі емоційного виснаження, професійного вигорання, зростанні рівня тривожності й депресивних проявів у державних службовців [1][2]. Одночасно сучасні управлінські та правові підходи (зокрема впровадження системи охорони психічного здоров'я, розробка рекомендацій щодо турботи про ментальне здоров'я працівників) визнають психічне благополуччя критично важливим ресурсом функціонування державних інституцій [5].

Разом з тим, комплексне бачення впливу рівня тривожності на психологічну стійкість саме державних службовців як суб'єктів публічного управління, а також розуміння того, як ці психологічні чинники опосередковано впливають на ефективність управлінських процесів, потребують подальшого теоретичного осмислення та емпіричного вивчення.

Тривожність у сучасних психологічних підходах розглядається як емоційний стан або відносно стійка властивість особистості, пов'язана з очікуванням небезпеки, відчуттям невизначеності, внутрішньої напруги, занепокоєння щодо можливих негативних подій. Для умов публічної служби характерне нашарування кількох джерел тривожності: загальносуспільна (пов'язана з війною, економічною ситуацією, безпекою), професійна (відповідальність за прийняті рішення, страх помилки, санкцій, суспільної

критики), організаційна (нестабільність, бюрократичний тиск, дефіцит ресурсів, кадрові зміни) та особистісна (власний життєвий досвід, індивідуальні особливості) [3].

Психологічна стійкість державного службовця, у цьому контексті, розуміється як здатність зберігати внутрішню рівновагу, працездатність, раціональність мислення й відповідальність за прийняті рішення в умовах тривалого стресу, високої невизначеності та ризику. До її ключових компонентів належать:

1. емоційна саморегуляція;
2. когнітивна гнучкість і здатність до реалістичної оцінки ситуації;
3. навички стрес-менеджменту;
4. почуття професійної та особистої компетентності;
5. підтримуючі соціальні зв'язки у трудовому колективі.

Високий або хронічно підвищений рівень тривожності може проявлятися у державних службовців у вигляді постійного відчуття напруги, труднощів з концентрацією уваги, тенденції до обережності, уникання відповідальності, відкладання прийняття рішень, зниження здатності бачити альтернативи та прогнозувати наслідки. Це, у свою чергу, зумовлює:

1. уповільнення управлінських процесів;
2. формальний, а не змістовний підхід до виконання завдань;
3. підвищену конфліктність у колективі;
4. погіршення якості комунікації з громадянами;
5. зростання ризиків помилкових або невмотивованих рішень.

Таким чином, тривожність тут виступає не лише індивідуальним психологічним феноменом, а й фактичним чинником зниження ефективності публічного управління [7]. Психологічна стійкість, навпаки, дозволяє зменшити негативний вплив тривожності, трансформувавши її з деструктивного у конструктивний ресурс (наприклад, як стимул до більш відповідальної підготовки рішень, обачного ставлення до ризиків, але без паралічу діяльності) [5].

З позицій публічного управління важливо враховувати, що рівень тривожності та психологічної стійкості державних службовців значною мірою детермінується не лише індивідуальними рисами, а й організаційним середовищем. Серед управлінських чинників, які посилюють тривожність, можна виокремити:

1. авторитарний або хаотичний стиль керівництва;
2. непрозорість прийняття рішень;
3. відсутність зрозумілих критеріїв оцінювання результатів роботи;
4. перевантаження працівників завданнями без належних ресурсів;
5. нехтування питаннями психічного здоров'я на рівні інституції.

Натомість, зниженню тривожності та підвищенню психологічної стійкості сприяють:

1. демократичний, підтримуючий стиль лідерства;
2. чіткі й зрозумілі процедури, регламенти, інструкції;
3. справедливе та прозоре оцінювання результатів;
4. доступність програм професійного навчання, супервізії, наставництва;
5. наявність системи психосоціальної підтримки (консультації психолога, тренінги з емоційної саморегуляції, програми профілактики вигорання).

Важливою є й сучасна нормативно-правова рамка, що в Україні формується навколо системи охорони психічного здоров'я, зокрема із закріпленням відповідальності роботодавця за умови праці, які не шкодять психічному благополуччю працівників, а також створення можливостей для доступу до психологічної допомоги [6]. Для органів публічної влади це означає необхідність інституціалізації практик турботи про психічне здоров'я персоналу, інтеграції відповідних заходів у системи управління персоналом та організаційного розвитку[4].

Підвищена тривожність державних службовців в умовах війни та інституційної нестабільності прямо знижує їхню психологічну стійкість, що проявляється у напрузі, униканні відповідальності, формальному виконанні завдань, конфліктах у колективі та погіршенні взаємодії з громадянами,

внаслідок чого страждає оперативність і якість публічного управління. Натомість сформована психологічна стійкість дозволяє утримувати працездатність, раціональність мислення й відповідальність за рішення, перетворюючи помірну тривожність на ресурс обачного ставлення до ризиків, а не на чинник управлінського паралічу.

Визначено, що ключовим регулятором рівня тривожності та стійкості є не лише індивідуальні особливості службовців, а насамперед організаційне середовище: стиль лідерства, прозорість процедур, зрозумілі критерії оцінювання, доступ до навчання, супервізії та психосоціальної підтримки. У цьому контексті практики турботи про психічне здоров'я персоналу й формування підтримувального, демократичного управлінського середовища слід розглядати як структурний компонент підвищення результативності органів публічної влади, а не факультативний «соціальний бонус».

Список використаних джерел та літератури

1. Білик О. І. Вплив емоційного інтелекту на стресостійкість державних службовців в умовах пандемії covid-19: виклики та перспективи розвитку психологічної стійкості. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7. С. 488-496. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/scntint_2024_7_44.

2. Весельська М. Психологічна стійкість публічних службовців під час професійної діяльності в умовах воєнного часу. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2023. Вип. 2. С. 37-40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npmaupp_2023_2_7.

3. Войтенко А. Б., Якобчук В. П., Мосієнко О. В., Плотнікова М. Ф. Психологічна стійкість державних службовців в умовах викликів та соціально-економічного розвитку. *Інвестиції: практика та досвід*. 2025. № 3. С. 213-220. URL: https://www.nayka.com.ua/index.php/investplan/article/view/5647.

4. Гординя Н. Психологічні особливості прийняття ефективних управлінських рішень державними службовцями в умовах воєнного стану в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 1 (71). С. 48-58. URL: https://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/16457.

5. Іванов Є. В. Професійна компетентність державних службовців у психологічному вимірі. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2025. № 4. С. 1375-1387. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prainnsc_2025_4_121.

6. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/.

7. Петровський П. М. Психологічна стійкість як чинник національної безпеки України: публічно-управлінський аспект. *Успіхи і досягнення у науці*. 2025. № 12. С. 1262-1273. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sucachs_2025_12_105.

УДК 159.922.7:373.2:81'233

Наталія Хоменко,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Марина Іванова,

здобувачка 3 курсу (бакалаврського) рівня вищої освіти,

спеціальність 016 «Спеціальна освіта (логопедія)»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В сучасних умовах розвитку дошкільної освіти в Україні проблема розвитку зв’язного мовлення у дітей дошкільного віку набуває особливої ваги, адже саме зв’язне мовлення забезпечує повноцінну комунікацію, пізнавальну активність, становлення мислення та успішну підготовку дитини до навчання у школі. Для дошкільників мовлення є провідним засобом взаємодії з дорослими й однолітками, тому труднощі у побудові висловлювань, послідовному переказі, описі, поясненні подій або власних переживань прямо впливають на соціалізацію, розвиток емоційно-вольової сфери та загальну готовність до

навчальної діяльності. Особливо помітними ці труднощі стають у дітей з мовленнєвими порушеннями: вони можуть мати обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови, недостатню сформованість логіко-смислової організації висловлювання та зв'язності, що ускладнює участь у спілкуванні, засвоєння інструкцій, взаємодію в дитячому колективі й повноцінне включення в освітній процес. Саме тому дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення в дошкільному віці є актуальним як для педагогічної теорії, так і для практики роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти та в сім'ї.

Проблематика розвитку зв'язного мовлення у дошкільному віці широко представлена в українських дослідженнях, у яких висвітлюються закономірності становлення мовлення, умови формування зв'язності, а також педагогічні й корекційні підходи до подолання труднощів мовленнєвого розвитку. Різні аспекти цієї проблеми висвітлювали українські науковці: А. Богуш [1;2], М. Вашуленко Н. [3], Гавриш [4], К. Крутій [5], Рібцун Ю. [6].

Мета дослідження полягає у емпіричному вивченні рівня розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

У дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку.

Процедура дослідження передбачала виконання серії мовленнєвих завдань різної складності, спрямованих на вивчення особливостей розвитку монологічного мовлення у дітей:

- складання розповіді за сюжетною картиною;
- складання розповідь за серією сюжетних картинок;
- переказ знайомої казки;

Даний комплекс завдань дозволив оцінити здатність дитини самостійно будувати висловлювання та прослідкувати логічність складання розповіді. Фіксувалися не лише кінцеві мовленнєві результати, а й процес виконання завдання, зокрема потреба в допомозі дорослого. Це дало можливість розмежувати рівень самостійності мовленнєвої діяльності дітей.

Аналіз виконання завдань показав неоднорідність рівнів сформованості монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку (рис.1.).

Високий рівень продемонстрували 7 дітей, що становить 23,3% від загальної кількості обстежених. Їхні висловлювання були повними за змістом, логічно послідовними, з чітким дотриманням теми та використанням різноманітних лексико-граматичних засобів, при цьому допомога дорослого майже не знадобилася. Такі діти самостійно планували висловлювання, адекватно поєднували речення між собою та завершували розповідь логічним підсумком. За результатами роботи над переказом діти точно передавали основний зміст твору, дотримувалися логіки подій, використовували мовні засоби для зв'язку між частинами тексту та доповнювали розповідь деталями. Їхні висловлювання були емоційно забарвленими, послідовними й зрозумілими без додаткових підказок.



Рис. 1 Результати оцінювання монологічного мовлення

Середній рівень виявлено у 14 дітей, що складає 46,7% вибірки. У цих дошкільників розповіді загалом відповідали темі, однак спостерігалися окремі порушення послідовності подій, повтори, недостатня деталізація або граматичні неточності. Діти цього рівня часто потребували додаткових запитань чи уточнень з боку дорослого для підтримання логіки розповіді. Незважаючи на це, основний зміст завдання передавався зрозуміло, а мовлення зберігало відносну зв'язність. Під час роботи над переказом казки, дошкільники відтворювали загальний зміст твору, проте іноді пропускали другорядні події, спрощували сюжет або порушували часову послідовність. У мовленні спостерігалася обмеженість сполучних слів і недостатня виразність мовних засобів. Для збереження цілісності розповіді дітям періодично була потрібна допомога у

формі уточнювальних запитань.

Низький рівень зафіксовано у 9 дітей, що становить 30% від загальної кількості. Їхні висловлювання мали фрагментарний характер, відзначалися значними порушеннями послідовності, пропусками важливих змістових ланок і обмеженим словниковим запасом. Діти часто не могли самостійно розпочати або завершити розповідь, потребували постійної допомоги у вигляді навідних запитань чи повторних інструкцій. Перекази були короткими, неповними, часто зводилися до окремих несистематизованих фраз. Діти відчували труднощі у розумінні причинно-наслідкових зв’язків між подіями та не могли самостійно відтворити сюжет твору. Під час роботи потребували постійної допомоги з боку дорослого у стимулюванні мовленнєвих висловлювань.

Отже, за результатами дослідження встановлено, що у дітей старшого дошкільного переважає середній рівень розвитку монологічного мовлення. Частина дітей продемонструвала сформовані вміння будувати повні, логічно послідовні висловлювання, проте у значної кількості спостерігалися труднощі з деталізацією, послідовністю подій та граматичним оформленням. Виконання завдань над роботою з художнім текстом показало, що не всі дошкільники однаково успішно передають сюжет, утримують причинно-наслідкові зв’язки та зберігають цілісність переказу без підтримки дорослого.

Список використаних джерел та літератури

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2021. 336 с.

2. Богуш А.М.(ред.), Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704с.

3. Вашуленко М.С. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука успіху навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс.* 2011. Вип. 10. С. 95-99.

4. Гавриш Н.В. Розвиток зв’язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посіб. Київ: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.

5. Крутій К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2013. № 3. С. 85–90.

6. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації з формування зв'язного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 250-256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_38

УДК 159.923:378.22:799.011

Альона Ляшевич,
кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Юлія Чайка,
кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін,
здоров'я людини та адаптивного спорту
Валентин Бурковський,
викладач кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Олексій Усатенко,
викладач кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Олексій Шевченко,
викладач кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ «БРОНЕЖИЛЕТ»: ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

Травматичні та кризові події воєнного часу, економічна нестабільність і надмірне навчальне навантаження зумовлюють тривале перебування здобувачів

вищої освіти у стані напруження та виснаження, що, в свою чергу, негативно позначається на їхній психоемоційній стійкості й фізичному самопочутті [1, с. 5; 2, с. 76; 3, с. 49]. Як наслідок, спостерігається зниження когнітивної та фізичної працездатності, емоційної стабільності й мотивації, що погіршує академічну успішність та рівень залученості молоді в освітній процес.

Водночас у значної частини здобувачів освіти недостатньо сформовані навички соматичної саморегуляції та тілесного відновлення, які сприяли б оптимізації функціональних станів і формуванню резильєнтності в умовах хронічного стресу [5, с. 314]. Це зумовлює потребу в пошуку та впровадженні цілеспрямованих освітніх рішень.

Хронічна соматична дисоціація та психофізичне виснаження здобувачів вищої освіти, спричинені кумулятивним стресом війни, високим навчальним навантаженням та дефіцитом навичок відновлення – все це перешкоджає розвитку тілесного виміру психологічної стійкості в освітньому середовищі [2, с. 77; 3, с. 49; 5, с. 313]. Ці проблеми загострюються через ефект «відкладеного життя» та складність довгострокового планування, що зумовлено постійною загрозою безпеці та негативним інформаційним фоном [1, с. 5; 2, с. 76]. Надмірне фізичне й психологічне навантаження під час освітнього процесу виснажує адаптаційні ресурси організму. Високі вимоги до себе, внутрішній психологічний тиск та намагання залишатися продуктивним за будь-яких умов негативно позначаються на емоційному стані молоді. Крім того, порушення режиму сну, харчування та рухової активності суттєво погіршують загальне самопочуття [2, с. 76; 3, с. 49; 5, с. 313]. Через недостатньо сформовану культуру піклування про свій психофізичний стан та ігнорування потреби у відпочинку й відновленні здобувачі освіти відчувають стан постійної втоми.

Основними проявами порушення психоемоційної стійкості у молоді є хронічне психофізичне виснаження, зниження тілесної резильєнтності та втрата базового відчуття фізичної безпеки. На фізіологічному рівні такі стани супроводжуються стійким м’язовим напруженням, функціональним перевантаженням нервової системи та зниженням адаптаційного потенціалу

організму в умовах тривалого стресу [5, с. 313]. Недостатній рівень сформованості навичок соматичної саморегуляції лише обмежує здатність до своєчасного відновлення внутрішніх ресурсів і підтримання психофізіологічної рівноваги.

В освітньому середовищі зазначені порушення проявляються через комплекс взаємопов'язаних когнітивних, емоційних і поведінкових змін. Зокрема, фіксуються когнітивно-мотиваційні розлади, що характеризуються підвищеною втомлюваністю під час занять, труднощами концентрації уваги, зниженням пізнавальної активності та внутрішньої мотивації до навчання і професійного саморозвитку [5, с. 313]. Це часто супроводжується формальним виконанням завдань за відсутності достатнього психічного ресурсу. Також спостерігається посилення психосоматичних і емоційних проявів, зокрема зростання рівня тривожності, емоційної лабільності та дратівливості, виникнення головного болю і м'язових спазмів, а також зниження здатності до самоконтролю з можливими ознаками дисморфофобічних переживань. Поведінковий компонент виявляється у зменшенні рівня рухової активності, порушеннях режиму сну та дисбалансі харчової поведінки [2, с. 76; 3, с. 49; 5, с. 313].

Описані явища мають комплексний негативний вплив на молоде покоління, сприяючи накопиченню хронічної втоми, зниженню навчальної продуктивності та погіршенню якості життя в цілому [1, с. 5; 2, с. 76; 3, с. 49; [5, с. 313]. За відсутності цілеспрямованих заходів підтримки та впровадження ефективних відновлювальних практик ці стани набувають стійкого характеру, що обмежує освітній потенціал здобувачів та ускладнює їхню соціально-професійну реалізацію.

Мінімізація довгострокових наслідків кризового досвіду, що виявляються у формі психофізичного виснаження здобувачів вищої освіти внаслідок кумулятивного стресу війни, потребує системних змін в освітньому процесі. Пріоритетним завданням стає інтеграція доступних форм рухової активності, тілесно-орієнтованих практик та навчання навичкам соматичної саморегуляції

[1, с. 10; 2, с. 77; 5, с. 314]. Впровадження таких інструментів безпосередньо спрямоване на зміцнення психоемоційної стійкості, відновлення внутрішнього ресурсу та підвищення адаптаційних можливостей молоді в умовах невизначеності [4, с. 4].

Авторами пропонується розробка, апробація та впровадження в освітній процес комплексу інструментів, що включає короткі тілесно-орієнтовані релаксаційні практики: динамічні паузи, дихальні вправи, техніки заземлення та прогресивну м'язову релаксацію; спеціалізовані тренінги для здобувачів вищої освіти з розвитку навичок соматичної саморегуляції, стресостійкості та психофізичного відновлення; інформаційно-просвітницькі заходи щодо підтримки фізіологічної резильєнтності (гігієна сну, культура харчування, оптимальна рухова активність, профілактика перевтоми); створення в освітньому середовищі умов для тілесного розвантаження й відновлення, зокрема безпечних зон або «куточків соматичної розрядки» у місцях відпочинку та укриттях.

Інноваційність розробки полягає у впровадженні цілісної моделі розвитку психологічної стійкості здобувачів вищої освіти на основі тілесного виміру відповідно до запитів та актуальних потреб здобувачів. Унікальність підходу полягає в системному поєднанні рухової активності, тілесно-орієнтованих практик саморегуляції, навичок психофізіологічного відновлення та компонентів фізичної безпеки в освітньому просторі. На відміну від фрагментарних профілактичних або оздоровчих заходів, запропонований підхід передбачає інтеграцію практик відновлення, самодопомоги та безпечної поведінки в повсякденний освітній процес, що сприяє не лише зниженню психофізичного виснаження, а й формуванню довготривалих адаптаційних ресурсів особистості в умовах хронічного стресу.

Дана розробка реалізує принцип кінцугі через перетворення кризового психофізичного виснаження на об'єкт подолання та точку розвитку нових адаптаційних можливостей. Вразливість здобувачів вищої освіти, що проявляється у тілесному напруженні, хронічній втомі, тривожності та зниженні

внутрішнього ресурсу, у межах провадження розробки в освітній процес стає підставою для формування стійких навичок соматичної саморегуляції, тілесного відновлення, стресостійкості та усвідомленого ставлення до власного психофізичного стану [1, с. 10; 2, с. 77; 4, с. 4; 5, с. 314]. Таким чином, пережитий кризовий досвід не витісняється, а інтегрується в структуру особистості, стаючи фундаментом для зміцнення резильєнтності, самопідтримки та здатності до швидкого відновлення.

У ході реалізації запропонованих методик відбувається цілеспрямована трансформація досвіду тривалого життя й навчання в умовах війни, що характеризується хронічним стресом, психофізичним виснаженням, порушенням відчуття безпеки і дефіцитом навичок самовідновлення. Деструктивні стани, які первинно знижують якість життя, працездатність та психоемоційну стійкість, розглядаються як вихідна точка для формування нових ресурсів: тілесної усвідомленості, фізіологічної резильєнтності та культури здоров'язбереження. Трансформація відбуватиметься через системне впровадження в освітній процес регулярних тілесно-орієнтованих практик, динамічних пауз, дихальних вправ, технік заземлення та прогресивної м'язової релаксації. Важливим складником є інформаційно-просвітницька робота щодо гігієни сну, культури харчування та профілактики перевтоми, а також організація тренінгів із розвитку саморегуляції, стресостійкості та відновлення. Додатковими механізмами виступають інструктаж науково-педагогічного складу щодо діагностики ознак виснаження здобувачів, моніторинг їхнього стану та створення «куточків соматичної розрядки» для відновлення внутрішнього ресурсу, що знижує тілесне напруження й підтримує відчуття захищеності.

Після реалізації перших етапів проєкту очікується підвищення обізнаності здобувачів вищої освіти щодо взаємозв'язку між фізичною активністю, тілесним самопочуттям і психоемоційною стійкістю. Учасники проєкту опанують базові навички соматичної саморегуляції, тілесного заземлення, дихальної релаксації та самоспостереження за рівнем напруги й втоми. Можливими короткостроковими

змінами стануть зниження суб'єктивного відчуття психофізичного напруження, покращення загального самопочуття, підвищення працездатності, більш активне залучення до рухової активності, зростання мотивації до навчання та формування позитивного ставлення до практик відновлення. На рівні освітнього середовища прогнозується активне впровадження регулярних динамічних пауз, тренінгів, просвітницьких заходів і створення умов для тілесного розвантаження та відновлення, що сприятиме формуванню позитивного ставлення молоді до практик самодопомоги

У довгостроковій перспективі проєкт має сприяти формуванню сталої культури здоров'язбереження, тілесної усвідомленості та психофізіологічного відновлення в закладі вищої освіти, що покращить якість навчального процесу та сприятиме підвищенню академічної успішності. Очікується, що здобувачі вищої освіти набудуть стійких навичок соматичної саморегуляції, краще підтримуватимуть режим сну, харчування, рухової активності та відновлення, що підвищить їхню фізіологічну резильєнтність і адаптаційні можливості в умовах хронічного стресу. Системні зміни в освітньому середовищі проявлятимуться в посиленні взаємопідтримки в академічних групах, покращенні психоемоційного клімату, зниженні рівня психофізичного виснаження учасників освітнього процесу та зростанні безпекового потенціалу освітнього простору, що дозволить зберегти інтелектуальний потенціал молоді в кризових умовах.

Оцінка ефективності запропонованого проєкту здійснюватиметься на основі комплексу кількісних і якісних індикаторів. До статистичних показників належать зростання рівня залученості здобувачів до рухових, тренінгових і просвітницьких заходів, а також збільшення частки осіб, які систематично використовують дихальні вправи, техніки заземлення та інші інструменти соматичної саморегуляції в повсякденному житті. Психофізіологічний вектор ефективності визначатиметься за результатами моніторингу та самооцінювання здобувачів, що мають зафіксувати зниження рівнів тілесної напруги, втоми та загального виснаження організму. Очікується позитивна динаміка когнітивних

показників (працездатності, концентрації уваги), посилення навчальної мотивації та стабілізація психоемоційного клімату в академічних групах. Організаційним критерієм успішності моделі виступатиме функціонування «куточків соматичної розрядки» та безпосередня інтеграція тілесно-орієнтованих практик у регулярний розклад освітньої діяльності. Підсумковим якісним індикатором виступає верифікація суб'єктивного відчуття фізичної безпеки та соціально-психологічної підтримки здобувачів у межах освітнього простору. Це підтверджуватиметься рефлексивними відгуками студентів щодо суттєвого покращення якості рекреації, стабілізації психоемоційного стану та загального самопочуття, що є ключовим маркером ефективності пропонованих інновацій.

Список використаних джерел та літератури

1. Мицкан Т. С., Мегем О. М., Коровинський І. О. Дослідження ефективності програм фізичної активності в зниженні стресу та покращенні ментального здоров'я. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. Вип 16. С. 1–22.

2. Овчаренко О. Ю. Психоемоційний стан студентів в умовах збройного конфлікту. Габітус. 2023. Вип. 53. С. 75–81.

3. Первухіна С. М., Ківерник О. В. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів під час воєнного стану. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2024. Вип. 102. С. 48–51.

4. Pedersen B. K. and Saltin B. Exercise as medicine–evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. 2015. 25. P. 1–72.

5. Tsyhanovska N., Skalski D. W., Filipkowska D., Kreft P. Wpływ aktywności fizycznej na redukcję stresui regulację emocji. Physical culture and sport: Scientific Perspective. 2025. 2(1). pp. 213–320.

УДК 373.5.016:94(100):159.955-053.66

Віталій Майстренко,
здобувач 1 курсу другого (магістерського)
ОПП «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)»
Людмила Гуцало (науковий керівник),
кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри всесвітньої історії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Сучасні вимоги до якості шкільної освіти передбачають орієнтацію на формування не лише предметних знань, а й широкого спектра компетентностей, серед яких особливе місце посідає здатність до критичного осмислення інформації. У контексті глобалізації та інформаційного перенасичення ця компетентність набуває дедалі більшого значення для підготовки відповідальних і свідомих громадян.

Всесвітня історія як навчальна дисципліна у старшій школі являє собою унікальне середовище для розвитку аналітичних умінь. Охоплюючи події та процеси від давнини до сучасності, вона дозволяє учням зіставляти різні точки зору, інтерпретувати джерела, виявляти суперечності у наративах та формулювати власні обґрунтовані оцінки. Особливо актуальним це є у 10-11 класах, де зміст навчання охоплює складні і часто дискусійні події новітньої доби [1, с. 8].

У педагогічній науці критичне мислення тлумачиться як когнітивна здатність суб’єкта навчання самостійно оцінювати інформацію, виявляти її достовірність, аргументовано обстоювати власну позицію та переглядати її під впливом нових переконливих доказів.

К. Баханов розглядає технологію розвитку критичного мислення як

психолого-педагогічне явище, наголошуючи, що воно є не лише освітньою метою, а й процесом, невіддільним від змісту навчання [2, с. 4-5].

А от Н. Вукіна у науково-методичному посібнику з навчання критичного мислення зосереджує увагу на практичних аспектах його формування. Авторка наполягає на тому, що ключовою умовою розвитку критичності є навчання учнів ставити правильні запитання, а не просто отримувати готові відповіді [3, с. 24-26]. Саме питальна культура, за Вукіною, є тією рушійною силою, що спрямовує учня до самостійного дослідження і перевірки інформації.

Критичне мислення як здатність до об'єктивного аналізу та оцінки отриманої інформації, що ґрунтується на логічних аргументах і доказах, а не на емоціях чи упередженнях визначає С. Гончаренко [4, с. 182].

Ефективна педагогічна стратегія формування критичного мислення передбачає послідовне застосування різноманітних активних методів навчання. Д. Десятов, окреслюючи практичні аспекти методів критичного мислення, наголошує, що ключовими прийомами на уроці історії є складання «кошика ідей», методика «товстих і тонких запитань», сенкан та таблиця «ЗХД» (знаю – хочу дізнатися – дізнався) [7, с. 5-7].

Серед ефективних методів особливої уваги заслуговує технологія проблемного навчання. Постановка перед учнями відкритих проблемних запитань без однозначної відповіді спонукає їх до самостійного пошуку, зіставлення різних пояснювальних схем та вибудовування власної аргументованої позиції. Так, під час вивчення причин та наслідків Другої світової війни доцільно запропонувати учням проаналізувати систему чинників, що призвела до розв'язання збройного конфлікту, та оцінити відповідальність різних держав [7, с. 10-11].

Н. Гупан та О. Пометун звертають увагу на необхідність розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини як наскрізної теми всесвітньої історії. Дослідники стверджують, що аналіз документів про права людини, вивчення конкретних випадків їх порушення та захисту формує у школярів не лише когнітивні, а й ціннісні складові критичного ставлення до

суспільно-політичних явищ [5, с. 63-65].

Дискусійні форми роботи займають вагоме місце в арсеналі методів формування критичного мислення. Навчальна дискусія, дебати, метод «акваріуму» та сократівська бесіда є апробованими технологіями, що сприяють розвитку вміння аргументувати, вислуховувати альтернативну точку зору і критично переглядати власні погляди. При вивченні суперечливих питань всесвітньої історії – колоніалізму, геноцидів, холодної війни – особливо ефективними є структуровані дебати, що змушують учнів свідомо захищати навіть ту позицію, яку вони особисто не поділяють [2, с. 7-8].

Значну роль у розвитку критичного мислення відіграє метод аналізу першоджерел. Залучення до навчального процесу автентичних документів, свідчень очевидців, пропагандистських матеріалів та фотоархівів дозволяє учням не лише поглибити розуміння конкретних подій, а й виробити методологічні навички роботи з історичною інформацією. Вміння визначити автора джерела, його мету, контекст написання та можливу необ’єктивність є ключовими компетенціями для розвитку критичного ставлення до будь-яких текстів [1, с. 14-15].

Ефективне формування критичного мислення учнів значною мірою залежить від педагогічної позиції вчителя. Сучасна методика наполягає на переході від транслятора готових знань до ролі фасилітатора і медіатора навчального процесу. Вчитель організовує діяльність учнів, ставить відкриті запитання, моделює прийоми аналізу та заохочує учнів до самостійних умовисновків. Н. Вукіна підкреслює, що роль учителя в технології розвитку критичного мислення докорінно відрізняється від традиційної: замість носія інформації він стає «провокатором» пізнавального процесу, що вміло формулює запитання і створює ситуації інтелектуального утруднення [3, с. 18-19].

Формування критичного мислення майбутніх учителів історії, як зазначає Л. Гуцало, є необхідною умовою їхньої професійної компетентності, оскільки воно дозволяє не лише глибоко аналізувати суперечливі історичні джерела та розрізняти маніпулятивні інтерпретації минулого, а й створювати підґрунтя для

виховання свідомих громадян. Авторка наголошує, що цей процес має бути системним і базуватися на впровадженні інтерактивних методів навчання, таких як проєктний метод, які стимулюють учнів до самостійного пошуку істини, обґрунтування власної позиції та розвитку інтелектуальної гнучкості в умовах сучасного інформаційного суспільства [6, с. 258].

Науковиці О. Маркевич та Л. Гуцало зазначають, що використання історичних джерел є фундаментальним інструментом формування інформаційної компетентності здобувачів освіти, оскільки дозволяє перетворити процес вивчення історії з пасивного засвоєння фактів на активне дослідження. Авторки підкреслюють, що робота з першоджерелами розвиває здатність критично оцінювати вірогідність даних, систематизувати великі масиви інформації та самостійно конструювати історичні знання, що є критично важливим для протидії дезінформації в сучасному цифровому просторі [8, с. 1789].

В умовах сьогодення важливою складовою критичного мислення є медіаграмотність – здатність учнів орієнтуватися у масиві суперечливої публічної інформації, розрізняти достовірні та маніпулятивні джерела, виявляти пропаганду та інформаційні операції.

Таким чином, предметний зміст всесвітньої історії у старших класах – із його складними причинно-наслідковими зв’язками, багатоваріантністю інтерпретацій і суспільно-політичною актуальністю – є оптимальним середовищем для послідовного формування критично мислячої особистості. Ідеї К. Баханова, Л. Гуцало, Н. Вукіної, та інших дослідників, розглянуті у статті, утворюють цілісну теоретико-методичну базу для подальшого вдосконалення освітнього процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 384 с.

2. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище. *Історія та правознавство*. 2008. № 33 (169). С. 4–9.

3. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посіб. Харків, 2007. 190 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гупан Н., Пометун О. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр.* 2008. Вип. 27. С. 45–51.
6. Гуцало Л. В. Формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів історії. *Zeszyty Naukowe MANS w Łomży*. 2023. № 90. S. 249–260.
7. Десятов Д. Л. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії. *Історія в школах України*. 2007. № 9. С. 5–11.
8. Маркевич О. В., Гуцало Л. В. Формування інформаційної компетентності здобувачів у процесі вивчення історії завдяки історичним джерелам. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 12 (42). С. 1780–1792.

УДК 37.091.33:004

Ярослава Сікора,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АДАПТИВНИЙ ДИЗАЙН ЦИФРОВИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності освітнього процесу через використання персоналізованих підходів до подання навчального контенту. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення дистанційного та змішаного навчання, а також різноманітність освітніх потреб здобувачів освіти зумовлюють необхідність переосмислення підходів до розроблення цифрових навчальних матеріалів.

Водночас важливим концептуальним підґрунтям проєктування цифрових ресурсів виступає універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning, UDL), який орієнтований на забезпечення доступності освітнього контенту для здобувачів.

Згідно з українським законодавством, універсальний дизайн в освіті – «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [1].

На думку Дж. Теохаріса та Дж. Каустон-Теохаріс, перевага універсального дизайну в навчанні пов'язана з використанням «гнучких навчальних матеріалів і завдань, які надають альтернативу здобувачам з різними здібностями» [10, с. 744]. Універсальний дизайн у навчанні передбачає надання інформації, яка може бути сприйнята усіма здобувачами, тобто набір освітніх матеріалів, за допомогою яких окремі здобувачі можуть опрацьовувати одні й самі завдання на різних рівнях [4; 5].

Одним із перспективних напрямів є адаптивний дизайн цифрових навчальних матеріалів, який передбачає створення контенту, здатного змінюватися залежно від характеристик користувача [6], включає модифікацію змісту та форм подання [2].

Отже, адаптивний дизайн навчальних матеріалів – це підхід до їх проєктування, що передбачає варіативне та динамічне налаштування змісту, структури й способів подання навчальної інформації відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, забезпечуючи персоналізацію навчання та доступність освітнього середовища. Він сприяє підвищенню мотивації до навчання, забезпечує ефективніше засвоєння знань і розвиток ключових компетентностей.

Концепція UDL [9] закладає педагогічне підґрунтя адаптивного підходу. У версії UDL 3.0 [4] акцентовано увагу на колективному вимірі навчання та системному мисленні: від індивідуальної доступності – до інклюзивних освітніх середовищ. Принципи UDL – множинні засоби залучення (чому навчатися),

представлення (що вивчати), дії та вираження (як демонструвати результат) – утворюють концептуальну основу адаптивного дизайну на педагогічному рівні.

Когнітивна теорія мультимедійного навчання [7] обґрунтовує психологічні механізми, що детермінують ефективність множинних форм подання навчального контенту. Принцип подвійного кодування [8] та концепція обмеженої робочої пам'яті [3] пояснюють, чому поєднання вербального та візуального каналів сприйняття підвищує ефективність засвоєння для широкого кола здобувачів.

Стандарти Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2 [11] формують технічну нормативну базу вебдоступності, структуровану навколо чотирьох принципів: сприйняття, керованості, зрозумілості та надійності. Важливо підкреслити теоретичне обмеження WCAG: стандарти орієнтовані на технічну доступність інтерфейсів, але не на педагогічну доцільність навчального контенту. Це зумовлює необхідність їх інтеграції з педагогічними концепціями UDL і теорією мультимедійного навчання в єдину модель.

Таким чином, синтез трьох підходів дозволяє сформувати теоретичну рамку адаптивного дизайну, що охоплює педагогічний, психологічний та технічний виміри проєктування цифрових навчальних матеріалів.

Розглянемо основні методичні принципи адаптивного дизайну.

Мультимодальність – це системне дублювання навчальної інформації через кілька сенсорних каналів та знакових систем – текст, аудіо, візуальні образи, відео, кінестетичні елементи (там, де це технічно можливо). Практична реалізація мультимодальності в цифрових навчальних матеріалах передбачає кілька рівнів:

1. обов'язкове дублювання: кожен ключовий смисловий блок представлений щонайменше у двох форматах. Відео супроводжується субтитрами та текстовим транскриптом. Інфографіка має текстовий опис. Аудіозапис має транскрипт. Схема або діаграма має текстовий еквівалент.

2. варіативне подання: той самий зміст запропонований у кількох принципово різних форматах на вибір здобувача. Концепція пояснена через

визначення, приклад, аналогію та схему. Задача представлена текстово та у відеопрезентації. Здобувач самостійно обирає формат, що відповідає його стилю навчання.

3. адаптивне подання: система автоматично обирає або пропонує формат подання відповідно до профілю здобувача – його попередніх виборів, темпу засвоєння, продемонстрованих труднощів. Цей рівень потребує технологічної підтримки з боку системи управління навчанням (LMS) та відповідної аналітики навчання.

Зазначимо, що мультимодальність, реалізована формально, без змістовної узгодженості між форматами, не досягає педагогічної мети.

Структурна чіткість визначає логічну та візуальну організацію навчального матеріалу. В контексті цифрового середовища структурна чіткість реалізується через семантичну розмітку, ієрархію заголовків та логічну навігацію в LMS.

Структурна чіткість ґрунтується на принципі когнітивного розвантаження: складне й неупорядковане подання перевантажує пам’ять і ускладнює засвоєння. Натомість логічно організований матеріал підвищує доступність навчання, особливо для здобувачів із когнітивними особливостями або в умовах хронічного стресу.

Інтерактивність у контексті адаптивного дизайну означає не просто наявність інтерактивних елементів у матеріалі (кліки, тести, опитування), а цілеспрямоване проєктування розгалужених навчальних сценаріїв, де темп подання матеріалу та складність завдань динамічно підлаштовуються під прогрес і результати конкретного здобувача.

Адаптивна складність реалізується у кількох вимірах: темп подання (здобувач сам контролює швидкість переходу між блоками або система адаптує її автоматично), рівень деталізації (базові/розширені пояснення на вибір або за результатами діагностики), обсяг підказок та зворотного зв’язку (більше підтримки для тих, хто її потребує, менше – для тих, хто демонструє самостійність), формат завдань (складніші форми вираження для просунутих

здобувачів, спрощені для початківців).

Модель адаптивного дизайну залишиться нереалізованою без відповідної професійної готовності педагога. Вчитель/викладач інформатики займає особливе місце в контексті цифрової інклюзії: він одночасно є розробником цифрових навчальних матеріалів та консультантом колег щодо цифрових інструментів.

Отже, адаптивний дизайн навчальних матеріалів є принципово новою парадигмою у педагогічному проєктуванні Його впровадження в освітню практику потребує одночасних зусиль на кількох рівнях: нормативному (включення вимог WCAG та принципів UDL до стандартів розробки цифрового освітнього контенту); організаційному (підготовка педагогів, розробка інституційних політик щодо доступності); технологічному (оснащення LMS інструментами адаптивності та аналітики навчання); дослідницькому (емпірична валідація ефективності адаптивного дизайну в українському освітньому контексті).

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 27.04.2026).

2. Павлюк Р., Даценко І. Особливості адаптування навчальних завдань з української мови для учнів середнього шкільного віку з порушенням мовлення. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 4 (43). С. 200–217. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.414.

3. Baddeley A. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*. 2000. Vol. 4. P. 417–423. DOI: 10.1016/S1364-6613(00)01538-2.

4. CAST. Universal Design for Learning Guidelines 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org (дата звернення: 10.04.2026).

5. Massouti A. *Inclusion and policy enactment in teacher education: A focus on pre-service teacher preparation for the inclusive classroom*: monograph. University of Western Ontario, 2019. 188 p.

6. Maulana A., Wiyono D. Y. Adaptive material design supporting personalized education: Challenges and opportunities. *Journal of Technology, Education & Teaching (J-TECH)*. 2025. Vol. 1, № 2. P. 86–89. DOI: https://doi.org/10.62734/jtech.v1i2.419.

7. Mayer R. E. *Multimedia learning*. 3nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 450 p. DOI: https://doi.org/10.1017/9781316941355.

8. Paivio A. *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press, 1986. 322 p.

9. Rose D. H., Meyer A. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria: ASCD, 2002. 215 p.

10. Theoharis G., Causton-Theoharis J. Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: revising lesson planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, № 7. P. 743–761. DOI: https://doi.org/10.1080/13603110903350321.

11. W3C. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. 2023. URL: https://www.w3.org/TR/WCAG22/ (дата звернення: 19.04.2026).

УДК 159.942.5-053.67

Алла Весельська,
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології
Ірина Іванчук,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасні соціальні умови характеризуються високим рівнем динамічності, невизначеності та постійною зміною вимог до особистості. Молоді люди дедалі частіше зіштовхуються зі стресогенними чинниками, що пов'язані з навчальним

навантаженням, професійним самовизначенням, міжособистісними труднощами, економічною нестабільністю та загальною суспільною напругою. За таких обставин особливого значення набуває проблема внутрішніх психологічних ресурсів, які дозволяють людині зберігати емоційну рівновагу, ефективно адаптуватися до нових умов і конструктивно долати життєві труднощі.

До важливих ресурсів особистості належать емоційний інтелект і копінг-стратегії. Емоційний інтелект забезпечує здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції, а також правильно інтерпретувати емоційні стани інших людей. Копінг-стратегії визначають способи реагування людини на стресові ситуації, труднощі та внутрішні конфлікти. Взаємозв'язок цих феноменів є важливим напрямом сучасних психологічних досліджень, оскільки саме від рівня емоційної компетентності значною мірою залежить ефективність поведінки особистості у складних життєвих обставинах.

Юнацький вік є особливим періодом онтогенезу, у межах якого відбувається становлення самосвідомості, формування життєвих цінностей, професійної ідентичності, самостійності та індивідуального стилю поведінки. Саме в цей період закладаються основи психологічної зрілості та виробляються стійкі механізми подолання труднощів.

Проблема емоційного інтелекту активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Дж.Маєр та П.Саловей визначали емоційний інтелект як сукупність здібностей до сприйняття, розуміння та управління емоціями [6]. Д.Гоулман розглядав його як одну з провідних умов життєвого успіху, професійної ефективності та гармонійної соціальної взаємодії [2].

Поряд із цим дедалі більшої актуальності набуває проблема копінг-поведінки молоді. У сучасних умовах саме здатність особистості обирати конструктивні способи подолання труднощів є важливим показником психологічної адаптації. Тому дослідження зв'язку між емоційним інтелектом та копінг-стратегіями у юнацькому віці є своєчасним і соціально значущим.

У сучасній психологічній науці емоційний інтелект розглядається як

багатовимірний феномен, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. На думку Е.Носенко та Н.Ковриги, емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості, яка поєднує емоційну обізнаність, здатність до емпатії, самоконтроль та емоційну саморегуляцію [5]. В. Зарицька підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту сприяє соціальній адаптації, формуванню зрілих моделей поведінки та успішній самореалізації особистості [4]. Високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із кращою стресостійкістю, продуктивною комунікацією та вищим рівнем психологічного благополуччя.

Поняття копінгу трактується як система когнітивних, емоційних і поведінкових дій, спрямованих на подолання труднощів або зменшення їх негативного впливу. С. Грабовська та М. Єсип зазначають, що копінг є важливою формою адаптивної активності особистості, яка визначає ефективність взаємодії людини з проблемною ситуацією [3]. І. Андрущенко наголошує, що у юнацькому віці копінг-стратегії мають особливе значення, оскільки саме в цей період особистість активно навчається самостійно долати труднощі та нести відповідальність за власні рішення [1].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє припустити, що емоційний інтелект виступає одним із внутрішніх чинників вибору більш адаптивних копінг-стратегій.

Емпіричне дослідження проводилося серед осіб юнацького віку. Загальна вибірка становила 53 респонденти. Для визначення рівня емоційного інтелекту використано методику Н.Холла «Діагностика емоційного інтелекту», що дозволяє дослідити інтегративний показник емоційного інтелекту та його основні складові: емоційну обізнаність, керування емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей.

Для вивчення копінг-стратегій використано методику Е. Хейма, яка дає змогу визначити домінуючі способи подолання труднощів у трьох сферах: когнітивній, емоційній та поведінковій.

Для перевірки взаємозв'язку між показниками було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Аналіз рівня емоційного інтелекту показав, що низький рівень був притаманний більш ніж половині досліджуваних – 54,7%. Середній рівень виявлено у 43,4% респондентів. Високий рівень зафіксовано лише у 1,9% учасників дослідження. Отримані результати свідчать про недостатню сформованість емоційної компетентності у значної частини молоді. Найбільш розвиненою складовою емоційного інтелекту виявилася емпатія, тоді як найнижчі результати спостерігалися за шкалою керування емоціями. Це може свідчити про те, що молоді люди здатні співпереживати іншим, однак ще не повною мірою володіють навичками емоційної саморегуляції.

Дослідження копінг-стратегій показало, що у когнітивній сфері адаптивні способи подолання труднощів використовують 34,0% опитаних, відносно адаптивні – 35,8%, неадаптивні – 30,2%. В емоційній сфері адаптивні стратегії виявлено у 26,4%, відносно адаптивні – у 39,6%, неадаптивні – у 34,0%. У поведінковій сфері адаптивні стратегії використовують 34,0% респондентів, відносно адаптивні – 37,7%, неадаптивні – 28,3%.

Отже, у більшості досліджуваних переважають адаптивні та відносно адаптивні способи реагування, однак частина молоді все ще демонструє недостатньо ефективні моделі подолання труднощів.

Для встановлення взаємозв’язку між рівнем емоційного інтелекту та копінг-стратегіями було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. У результаті аналізу виявлено статистично значущий позитивний зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та когнітивними копінг-стратегіями ($r = 0,922$; $p < 0,001$). Це означає, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту частіше використовують раціональний аналіз проблемної ситуації, планування, пошук рішень та переосмислення труднощів.

Також встановлено позитивний зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та емоційними копінг-стратегіями ($r = 0,791$; $p < 0,001$). Тобто вищий рівень емоційної компетентності пов’язаний із кращим контролем переживань, зниженням внутрішньої напруги та конструктивним емоційним реагуванням.

Між рівнем емоційного інтелекту та поведінковими копінг-стратегіями

також виявлено позитивний статистично значущий зв'язок ($r = 0,848$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що люди юнацького віку з вищим рівнем емоційного інтелекту частіше обирають активні поведінкові способи подолання труднощів: звернення по підтримку, конструктивні дії, пошук допомоги та співпрацю.

Теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження засвідчили наявність тісного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та копінг-стратегіями у юнацькому віці. Встановлено, що зі зростанням рівня емоційного інтелекту підвищується схильність молоді до використання адаптивних когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій подолання труднощів. Найбільш виражений зв'язок простежується з когнітивними способами реагування. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності психологів закладів освіти, консультативній практиці, а також у розробці тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості молоді.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко І. Г. Психологічні особливості впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2018. № 6. С. 4–8.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.

3. Грабовська С., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях // Соціогуманітарні проблеми людини. 2010. № 4. С. 188–199.

4. Зарицька В. Емоційний інтелект: актуальність проблеми // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2008. Вип. 24. С. 56–57.

5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість // Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 9. С. 22–27.

6. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. 1993. Vol. 17. № 4. P. 433–442.

УДК 159.922.1-053.87:004.9

Алла Весельська,
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології
Єлизавета Шевченко,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирськогоий державний університет імені Івана Франка

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровізацією всіх сфер життя, що суттєво змінює умови соціалізації підростаючого покоління. Інтернет стає не лише джерелом інформації, але й провідним середовищем комунікації, самореалізації та дозвілля підлітків. У зв'язку з цим зростає значення дослідження психологічних наслідків використання цифрових технологій, зокрема феномену інтернет-залежності як специфічної форми адиктивної поведінки.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій Інтернет стає важливим середовищем соціалізації підлітків, однак його надмірне використання може призводити до формування інтернет-залежності. Особливу значущість проблема набуває у підлітковому віці, який характеризується підвищеною емоційною вразливістю, нестабільністю психіки та активним пошуком ідентичності. Водночас існують гендерні відмінності у використанні інтернет-ресурсів, що проявляються у різних формах онлайн-активності та мотивації перебування в мережі. Недостатня вивченість гендерних особливостей інтернет-залежності у підлітків зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямку.

Проблема інтернет-залежності розглядається в межах різних наук – психології, психіатрії, соціології, культурології. У межах даного дослідження було комплексно проаналізовано основні теоретичні підходи до визначення

інтернет-залежності як форми поведінкової адикції, що формується під впливом як індивідуально-психологічних, так і соціальних чинників.

Зокрема, було проаналізовано концепцію А.Голдберга, який одним із перших визначив інтернет-залежність як патологічне використання Інтернету, що супроводжується порушенням контролю над поведінкою та негативними наслідками для особистості. Подальшого розвитку ця проблематика набула у працях К.Янг, яка не лише уточнила сутність інтернет-залежності, але й запропонувала її діагностичні критерії та валідний інструмент вимірювання [1]. Особливу увагу було приділено її моделі ACE, яка пояснює механізми формування залежності через доступність Інтернету, можливість контролю взаємодії та високий рівень емоційного залучення.

Також було проаналізовано підхід М.Гріфітза, у межах якого інтернет-залежність розглядається як різновид поведінкової адикції, що має спільні механізми з іншими формами залежної поведінки [2]. Встановлено, що ключовими ознаками такої залежності є компульсивність, втрата контролю та психологічна залежність від онлайн-активності. Особливого значення набуває теза про те, що Інтернет може виконувати не лише розважальну функцію, але й виступати як засіб компенсації внутрішніх психологічних проблем, зокрема тривожності, соціальної ізоляції та низької самооцінки.

Крім того, було проаналізовано вітчизняні наукові підходи до дослідження інтернет-залежності у підлітковому віці, представлені у працях Ю.Асєєвої, Т.Вакуліч, С.Глущенка, О.Белінської [1–5]. У цих дослідженнях інтернет-залежність розглядається як складне соціально-психологічне явище, що формується в умовах порушення процесів соціалізації, емоційної нестабільності та дефіциту реального міжособистісного спілкування. Проаналізовані джерела дозволяють стверджувати, що підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку адиктивної поведінки через незрілість механізмів саморегуляції, підвищену потребу у схваленні та схильність до ескапізму.

У ході дослідження було детально проаналізовано гендерний аспект інтернет-залежності, який виступає одним із ключових факторів її специфіки.

Встановлено, що гендерні відмінності проявляються на рівні мотивації, змісту та інтенсивності онлайн-активності. Так, для хлопців характерною є орієнтація на досягнення, конкуренцію та отримання емоційного збудження, що зумовлює їхню більшу схильність до ігрової інтернет-залежності. Онлайн-ігри в цьому випадку виступають як середовище реалізації потреби у самоствердженні та соціальному визнанні.

Натомість для дівчат більш характерною є комунікативна спрямованість використання Інтернету, що проявляється в активному використанні соціальних мереж, месенджерів та платформ для онлайн-спілкування. Така форма активності пов'язана з потребою у підтримці соціальних зв'язків, емоційній взаємодії та отриманні схвалення від інших. Відповідно, інтернет-залежність у дівчат частіше має емоційно-компенсаторний характер і пов'язана з регуляцією психологічного стану.

Аналіз емпіричних даних підтвердив виявлені теоретичні закономірності та дозволив конкретизувати характер гендерних відмінностей. Зокрема, встановлено, що показники ігрової залежності (за методикою IGD-20) є вищими у хлопців, що свідчить про їхню більшу залученість у конкурентно-орієнтовані форми онлайн-активності. У той же час дівчата демонструють вищі показники за шкалами, пов'язаними з надмірним використанням соціальних мереж та комунікативних платформ (за результатами IAT), що вказує на домінування соціально-орієнтованої поведінки в Інтернеті. Також виявлено, що у дівчат інтернет-залежність частіше супроводжується підвищеним рівнем емоційної залежності від онлайн-взаємодії, тоді як у хлопців вона пов'язана з поведінковою залученістю та труднощами контролю ігрової активності. Отримані результати підтверджують, що гендер виступає важливим фактором диференціації форм і проявів інтернет-залежності у підлітковому віці.

З метою емпіричного підтвердження теоретичних положень було проведено дослідження з використанням методик Internet Addiction Test (IAT) К.Янг та Internet Gaming Disorder (IGD-20) Х.Понтес та Д.Кусс. У дослідженні взяли участь підлітки віком 14–16 років. Аналіз отриманих результатів дозволив

встановити наявність гендерно зумовлених відмінностей у рівні та формах інтернет-залежності, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження та узгоджується з результатами попередніх наукових розвідок.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє розглядати інтернет-залежність як багатофакторне явище, у формуванні якого важливу роль відіграють як індивідуально-психологічні особливості підлітків, так і гендерні відмінності, що визначають специфіку їхньої поведінки у цифровому середовищі. Встановлено, що гендер виступає значущим детермінуючим чинником, який впливає на характер онлайн-активності, мотивацію використання Інтернету та форму прояву залежної поведінки.

Актуальною проблемою підліткового віку є зростання рівня інтернет-залежності, що супроводжується порушенням саморегуляції, емоційною нестабільністю та зниженням якості реальної міжособистісної взаємодії. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки цілеспрямованих психокорекційних і профілактичних програм, орієнтованих на формування адаптивних моделей поведінки у цифровому середовищі та гармонізацію психічного розвитку підлітків.

Психокорекційна робота, на нашу думку, має реалізовувати наступні завдання:

1. Формування навичок самоконтролю та усвідомленої регуляції часу перебування в Інтернеті.

2. Розвиток ефективних механізмів емоційної регуляції та подолання психологічного напруження без використання цифрового середовища як єдиного способу компенсації.

3. Розвиток комунікативних умінь і навичок міжособистісної взаємодії у реальному соціальному середовищі.

4. Формування адекватної самооцінки та зниження залежності від зовнішнього схвалення у віртуальному просторі.

5. Розвиток внутрішньої мотивації до навчальної, соціальної та творчої діяльності поза межами Інтернету.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що інтернет-залежність у підлітковому віці має виражений гендерно зумовлений характер і формується під впливом комплексу психологічних та соціальних чинників. Встановлено, що специфіка залежної поведінки визначається відмінностями у мотивації та формах онлайн-активності підлітків різної статі. Запропонована психокорекційна програма спрямована на розвиток саморегуляції, емоційної стабільності та адаптивної поведінки, що сприяє зниженню рівня інтернет-залежності та формуванню гармонійного особистісного розвитку підлітків

Список використаних джерел та літератури

1. Асєєва Ю. О. Кіберадикції молоді як проблема XXI століття : монографія. Львів : Орал, 2020. 414 с.
2. Асєєва Ю. О. Комп'ютерна залежність, інтернет-залежність та кіберадикції. Психологічний часопис. 2020. Т. 6, № 6. С. 57–65.
3. Белінська О. П. Дитина і комп'ютер: психологічні реалії віртуального світу. Психолог. Шкільний світ. 2016. № 46. С. 27–29.
4. Бєляєва О. Комп'ютер і дитина. Які небезпеки чатують в інтернеті. Психолог. 2015. № 9–10. С. 66–69.
5. Борисенко З. Психопрофілактика залежності підлітків від Інтернету. Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія. 2021. Вип. 49. С. 22–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2021_49_4 (дата звернення: 10.05.2025)..

УДК 159.92.8:159.923.33

Людмила Вишнівська,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Алла Весельська,
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ СІМ'Ї

Підлітковий вік є одним із ключових етапів становлення особистості, на якому відбуваються значні фізіологічні, емоційні та соціальні зміни. У цей час формується самосвідомість, зростає прагнення до незалежності, особливу роль починає відігравати спілкування з однолітками, а також посилюється чутливість до оцінок оточуючих. У зв'язку з цим поведінка підлітків часто характеризується імпульсивністю, конфліктністю та схильністю до агресивних проявів. Проблема агресивної поведінки стає ще більш актуальною на тлі сучасних викликів, таких як соціальна нестабільність, підвищений рівень стресу та складнощі у сімейних стосунках.

Агресивна поведінка є поширеним проявом дезадаптації в підлітковому віці. Вона може проявлятися у вигляді фізичної агресії, вербальних атак або прихованих форм негативізму. Такі реакції впливають на стосунки з батьками, вчителями, однолітками, а також негативно позначаються на успішності в навчанні і психоемоційному стані підлітка. Особливе значення для формування агресивних моделей поведінки має сімейне середовище, оскільки саме сім'я є першоджерелом соціалізації особистості.

Окремий інтерес науковців викликає вивчення відмінностей у психологічних аспектах агресивної поведінки підлітків, які виховуються в повних і неповних сім'ях. Тип родини, характер відносин між її членами, підхід до виховання, рівень підтримки та емоційної близькості – усе це має суттєвий

вплив на поведінкові реакції підлітка. Вивчення цієї проблематики має важливе як теоретичне, так і практичне значення, оскільки сприяє розробці ефективних способів профілактики й корекції агресивної поведінки серед молодого покоління.

Проблема, що стосується психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків із повних та неповних сімей є надзвичайно актуальною, оскільки саме сімейне середовище відіграє ключову роль у формуванні особистості, емоційного стану, навичок подолання труднощів і моделей міжособистісної взаємодії дитини. У підлітковому віці, коли зростає потреба в самоствердженні, незалежності та визнанні від оточуючих, несприятливі умови виховання можуть провокувати підвищену конфліктність, роздратованість та схильність до агресії. Особливу увагу варто приділяти підліткам із неповних сімей, адже вони часто стикаються з емоційним дефіцитом, перевантаженням одного з батьків або стресом через зміни у структурі родини. Водночас і в повних сім'ях можлива поява агресивних поведінкових проявів через напружений психологічний клімат, застосування суворих методів виховання або нехтування емоційними потребами дитини.

Проаналізувавши низки наукових досліджень можна виокремити ключові аспекти, на які спираються вчені у вирішенні зазначеної проблеми. По-перше, несприятливі умови в сімейному середовищі обумовлюють виникнення вторинних відхилень у психоемоційному стані та поведінковому розвитку підлітків, що висвітлюється в роботах таких дослідників, як О.Боднар, Т.Кочубей та ін. По-друге, дефіцит батьківської уваги, емоційної підтримки та стабільності справляє негативний вплив на формування особистісних рис дитини, її самооцінку, а також на розвиток здатності до саморегуляції; це було предметом досліджень С.Максименка, М.Савчина та Т.Титаренко. По-третє, конфліктні взаємини в родині, суперечливі виховні стратегії або відсутність одного з батьків призводять до появи певних відхилень у соціальній поведінці підлітків. Зокрема, спостерігається підвищена тривожність, затримка у формуванні комунікативних навичок, дратівливість,

конфліктність та схильність до агресивних реакцій. Ці аспекти розглядалися у творах А. Басса, А. Дарки, Р. Попелюшка та Ю. Брецка [1].

Агресивна поведінка підлітків є складним і багатогранним явищем, яке формується під впливом як внутрішніх особистісних, так і зовнішніх соціальних чинників. Цей період життя підлітків характеризується активним становленням характеру, формуванням ціннісних орієнтирів, розвитком самосвідомості та пошуком свого місця в суспільстві. Часто ці процеси супроводжуються емоційною нестабільністю, схильністю до імпульсивних вчинків, підвищеною вразливістю до критики та прагненням до незалежності. Як наслідок, у відповідь на труднощі підлітки можуть демонструвати різкі емоційні реакції, протестну поведінку або навіть агресію [2].

З точки зору психології агресія визначається як форма поведінки, спрямована на завдання фізичної чи психологічної шкоди іншим людям або собі. Серед підлітків найпоширенішими формами агресії є фізична, що проявляється через бійки, штовхання чи псування майна; вербальна, яка проявляється у вигляді принижень, крику, погроз чи образ; а також непряма, що включає ігнорування, поширення пліток, маніпуляції чи демонстративну образу [3]. Часто така поведінка слугує підліткам методом самоствердження, захисту особистих кордонів або сигналом про сильні внутрішні переживання та потребу в увазі.

Сучасні дослідження свідчать, що ключовим фактором, який впливає на розвиток дитини, є не стільки структура сім'ї, скільки якість взаємин усередині неї. У ситуаціях, коли в неповній сім'ї дитина отримує любов, підтримку, емоційну стабільність і чітке виховання, ризик проявів агресивної поведінки значно зменшується [4]. Водночас, навіть у повній сім'ї, за умов напруженого психологічного клімату, рівень агресивності може залишатися досить високим. Це підкреслює важливість не форми сімейних стосунків, а їх суті – емоційної атмосфери між членами родини.

Помітний вплив на схильність до агресії мають також шкільне середовище і взаємодія з однолітками. Бажання підлітка завоювати авторитет серед друзів, уникнути принижень чи продемонструвати власну силу часто провокують

агресивну поведінку. Якщо в сім'ї не закладено основ конструктивного спілкування, дитина може частіше вдаватися до фізичного чи емоційного тиску, наприклад, крику або конфліктів, як способу досягнення своїх цілей.

Одним із ключових напрямів профілактики агресії є створення позитивної психологічної атмосфери в родині. Довіра між батьками й підлітками, послідовність в очікуваннях від дитини і підтримка її самостійності відіграють тут важливу роль. Також ефективними є психологічні тренінги, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, навичок самоконтролю, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій та підвищення здорової самооцінки. Формування агресивної поведінки підлітків у повних або неповних сім'ях залежить від багатьох чинників, головним з яких є внутрішньосімейний клімат. Гармонійні взаємини в сім'ї, увага до емоційних і психологічних потреб дитини та підтримка з боку дорослих слугують основою для зниження ризиків агресивності та забезпечення всебічного розвитку особистості підлітка.

Таким чином, правильно організована корекційно-розвиткова робота передбачає розвиток процесів компенсації, виправлення і відновлення порушених функцій, згладжування недоліків пізнавальної діяльності, сприяє формуванню необхідних властивостей особистості, мотивації діяльності та установок і дитина стає практично незалежною від стану зорового аналізатора. Дана програма закріплює вже набуті раніше вміння та сприяє отриманню нових знань та досвіду.

Список використаних джерел та літератури

1. Буюклі М. Психологічні аспекти агресивної поведінки підлітків в інформаційному просторі. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. Збірник наукових праць. 2021. С.17-22.

2. Волянська О. В. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету Юридична академія України імені Ярослава Мудрого*. Серія: Соціологія, 2016.№3, С.117-134.

3. Галич Н. В., Онищенко Ю. М. Психологічні причини агресивної поведінки школярів. *Військова психологія у вимірах війни і миру*: проблеми, досвід,

перспективи, 25-26 жовтня 2024 р. : Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції, 2024.С.75-78.
4. Гнатюк І. Агресивна поведінка підлітків у контексті воєнних подій. *Психологічний часопис*. 2021. №2. С. 77–85.

УДК 37.091.33-027.22:376.011.3-027.561-051:373.2

Ірина Васьківська,
старший викладач кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Альона Чистякова,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 016 Спеціальна освіта
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЛЬ СЕНСОРНИХ ІГОР У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ІЗ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Під сенсорними іграми у сучасній корекційній педагогіці розуміють спеціально організовані ігрові ситуації, у яких дитина через систему відчуттів: дотик, зір, слух, пропріоцепцію та рух – отримує інформацію про навколишній світ і водночас активно включається у мовленнєву діяльність. Особливість сенсорних ігор полягає в тому, що вони поєднують одразу кілька напрямів розвитку: сенсорний, когнітивний, емоційний і мовленнєвий. Дитина не просто виконує дію з предметом, а обов'язково вербалізує свій досвід – описує текстуру, колір, форму, температуру, звук або рух. Таким чином створюється природна мотивація до мовлення, адже слово виникає не як формальна вимога дорослого, а як необхідність передати власне враження. Саме ця інтеграція практичної діяльності та мовленнєвого супроводу, на що звертають увагу С. Конопляста та Т. Сак [1], а також Ю. Рібцун [2], робить сенсорні ігри особливо ефективними у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Дослідження ефективності використання сенсорних ігор у логопедичній роботі проводилось із дітьми старшого дошкільного віку, які мали різні типи

мовленнєвих порушень (дислалія, ЗНМ, ФФНМ), на базі ЗДО №44 міста Житомира. На основі аналізу мовленнєвих карток, консультацій із практикуючим логопедом закладу та безпосереднього спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей під час занять, було складено психолого-педагогічну характеристику кожної дитини. Встановлено, що значна частина дітей має недостатній рівень мовленнєвої активності, обмежений словниковий запас, труднощі у вимові окремих звуків, а також складнощі у побудові граматично правильних речень. Окрім цього, у частини дітей спостерігалася невпевненість у мовленнєвій взаємодії з однолітками та дорослими, що негативно впливало на розвиток комунікативних навичок. Таким чином, дітей було поділено на контрольну на експериментальну групи – по 5 осіб.

Перший етап дослідження передбачав первинне обстеження дітей задля цілісного уявлення про рівень мовленнєвого розвитку: фонетико-фонематичний розвиток, лексичний розвиток, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення. Узагальнення результатів показало, що показники експериментальної та контрольної груп були досить близькими, що є важливою умовою для забезпечення об'єктивності подальшого порівняльного аналізу ефективності впроваджених педагогічних впливів. У експериментальній групі більшість дітей (60 %) продемонстрували низький рівень мовленнєвого розвитку. Це означає, що у значної частини дітей спостерігалися системні труднощі, які охоплювали одразу кілька сторін мовлення. Насамперед це стосувалося недостатньої сформованості фонетичної системи, обмеженості словникового запасу та труднощів у побудові граматично правильних висловлювань. Лише 20 % дітей досягли середнього рівня, що свідчило про наявність частково сформованих мовленнєвих навичок, однак із вираженою потребою у подальшій корекційній роботі. Ще 20 % дітей продемонстрували відносно високий рівень мовленнєвого розвитку, проте навіть у цій підгрупі спостерігалися окремі неточності у звуковимові або лексичному оформленні висловлювань.

У контрольній групі результати були дещо рівномірнішими: 40 % дітей перебували на низькому рівні мовленнєвого розвитку, 40 % – на середньому рівні

та 20 % – на високому. Така структура розподілу свідчить про те, що хоча частина дітей уже мала певну базу мовленнєвих навичок, загалом рівень сформованості мовлення залишався недостатнім для повноцінного комунікативного розвитку. Важливо підкреслити, що навіть у дітей із середнім рівнем спостерігалися окремі труднощі, які проявлялися у нестійкості мовленнєвих умінь, зниженій мовленнєвій активності та обмеженій самостійності у висловлюваннях.

Детальний аналіз результатів за критеріями дозволив виявити специфіку мовленнєвих труднощів у обох групах. Так, оцінювання фонетико-фонематичного розвитку показало, що 60 % дітей експериментальної групи та 40% дітей контрольної, мали низький рівень сформованості цього компонента. У більшості випадків це проявлялося у порушеннях звуковимови: діти неправильно артикулювали окремі звуки, замінювали складні звуки більш простими або повністю їх пропускали. Такі порушення ускладнювали чіткість мовлення та загальне сприймання мовленнєвого повідомлення співрозмовником. Значні труднощі спостерігалися і у сфері фонематичного сприймання. Діти мали складнощі з розрізненням близьких за звучанням фонем, що негативно впливало на формування правильних мовленнєвих навичок. Вони часто не помічали різниці між звуками у словах, що призводило до стійких помилок у вимові.

У сфері лексичного розвитку в обох групах переважали середній та низький рівні, які становили по 40 % відповідно. Це свідчило про обмеженість активного словникового запасу дітей та недостатнє використання різних частин мови у мовленні. Діти рідко використовували прикметники для опису предметів, часто замінювали їх загальними словами або жестами, а також обмежено застосовували дієслова, що зменшувало виразність їхніх висловлювань. У процесі виконання діагностичних завдань було помітно, що діти часто не могли підібрати точне слово для позначення предмета або дії, що свідчить про недостатню сформованість лексико-семантичних зв’язків.

Аналіз граматичної будови мовлення виявив ще більш виражені труднощі. У контрольній групі 60 % дітей мали низький рівень сформованості граматичних

навичок, тоді як в експериментальній групі цей показник становив 40 %. Діти часто порушували узгодження слів у роді, числі та відмінку, неправильно використовували прийменники, а також будували спрощені, граматично неповні речення. У багатьох випадках висловлювання зводилися до коротких конструкцій, які не передавали повного змісту думки.

Не менш важливим аспектом стало оцінювання зв'язного мовлення, оскільки саме цей компонент відображає здатність дитини інтегрувати всі мовленнєві засоби у цілісне висловлювання. Отримані результати показали, що значна частина дітей обох груп (40 %) мала труднощі у побудові логічно послідовних висловлювань. Діти часто порушували хронологію подій, пропускали важливі деталі, не використовували засоби зв'язку між реченнями або застосовували їх неправильно.

Після завершення констатувального етапу дослідження та отримання первинних діагностичних даних було організовано формувальний етап, який мав ключове значення для перевірки ефективності використання сенсорних ігор у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Саме на цьому етапі відбувалася корекційно-розвиткова робота, побудована на принципах системності, послідовності, індивідуалізації та поступового ускладнення завдань. Зокрема, підкреслюється, що ефективність мовленнєвого розвитку значною мірою залежить від регулярності впливу та поєднання різних видів діяльності, що стимулюють одночасно сенсорну, моторну та мовленнєву сфери.

Формувальний етап тривав 6 тижнів і передбачав проведення занять тричі на тиждень по 20–25 хвилин. Усі заняття проводилися в експериментальній групі, тоді як контрольна група навчалася за традиційною логопедичною методикою без спеціального використання сенсорних ігор. Кожне заняття мало чітко структуровану побудову, що включала чотири послідовні етапи: сенсорну розминку, основну сенсорну гру, мовленнєві вправи та підсумкове обговорення.

Початковим етапом кожного заняття була сенсорна розминка, мета якої – активізувати різні канали сприймання дитини (тактильний, зоровий, слуховий) та налаштувати її на подальшу мовленнєву діяльність. Наприклад,

використовувалися вправи типу «Відчуй і назви», де діти на дотик визначали предмети у «чарівному мішечку» (шарик, кубик, камінчик, тканина різної фактури) і намагалися їх описати. Також застосовувалася гра «Що звучить?», у якій діти розрізняли звуки різних предметів (дзвіночок, барабан, папір, вода) та називали їх. Такі вправи не лише розвивали сенсорне сприймання, а й одразу стимулювали мовленнєву активність через необхідність вербалізації відчуттів.

Другим етапом була основна сенсорна гра, яка займала центральне місце у структурі заняття. Саме тут відбувалося основне поєднання сенсорної діяльності з мовленнєвим розвитком. Залежно від теми заняття та виявлених труднощів дітей використовувалися різні види ігор. Наприклад, для розвитку фонетико-фонематичного слуху застосовувалися ігри «Злови звук», «Повтори ритм»; для розвитку лексичного запасу використовувалися сенсорні ігри з предметами різної фактури та властивостей – «Чарівна скринька», «Сортування за ознаками». Особливо ефективною виявилася гра «Знайди пару», де діти поєднували предмети за ознаками (м’яке – тверде, гладке – шорстке, велике – маленьке) і пояснювали свій вибір словами. Така діяльність сприяла формуванню лексико-семантичних зв’язків і активному використанню нових слів у мовленні.

Третій етап заняття передбачав виконання мовленнєвих вправ, які були безпосередньо пов’язані з результатами сенсорної діяльності. Тут відбувалася основна вербалізація отриманого досвіду. Дітям пропонувалося складати речення, короткі описи або міні-розповіді на основі того, що вони щойно відчули або побачили. Наприклад, після гри з предметами діти виконували завдання «Розкажи про предмет», де потрібно було скласти 2–3 речення про об’єкт, використовуючи прикметники, дієслова та прийменники. Також застосовувалася вправа «Продовж речення», де дитині пропонувалося завершити почате логопедом висловлювання. Це сприяло розвитку граматичної будови мовлення та формуванню навичок побудови речень. Важливим було те, що кожна граматична форма не подавалася ізольовано, а виникала у контексті дії. Наприклад, під час роботи з природними матеріалами (камінці, листя, шишки, крупи) діти описували їх у різних граматичних формах залежно від кількості та

ситуації: «одна шишка – багато шишок», «великий камінь – великі камені», «сухий листок – сухі листки». Особливу роль у формуванні граматичної будови відігравали ігрові ситуації з елементами помилкового мовлення, коли педагог спеціально створював умови для мовленнєвого виправлення. Наприклад, дорослий міг навмисно сказати неправильну форму («одна яблука», «багато машинка»), після чого діти мали виправити висловлювання.

Окрему увагу приділяли розвитку зв'язного мовлення. Для цього використовувалися сюжетні сенсорні ігри, які створювали максимально наближені до реального життя комунікативні ситуації. Серед них особливо ефективними були ігри «Подорож у ліс», «У магазині», «На кухні», «У лікарні», де діти виконували різні ролі та взаємодіяли між собою. У грі «Подорож у ліс» діти уявляли себе мандрівниками, які досліджують природне середовище: вони торкалися листя, кори, шишок, описували їх властивості, порівнювали, висловлювали свої враження. Мовленнєва активність у цьому випадку виникала природно, оскільки кожна дія вимагала словесного оформлення: «я відчуваю шорстку кору», «листок сухий і легкий», «камінці холодні». Поступово діти переходили від окремих слів до коротких, а згодом і більш розгорнутих висловлювань.

Під час підсумкового обговорення на заняттях діти разом із логопедом відтворювали їх хід, послідовно пригадуючи, які саме ігри виконувалися, з якими предметами вони працювали, які відчуття при цьому виникали та які мовленнєві завдання були найцікавішими або найскладнішими. Така організація роботи дозволяла не лише повторити та закріпити новий лексичний і граматичний матеріал, але й активізувати довготривалу пам'ять, що є особливо важливим для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких часто спостерігаються труднощі із запам'ятовуванням та відтворенням мовленнєвих структур.

Варто також підкреслити, що вся система занять будувалася на принципі поступового ускладнення мовленнєвих завдань, що відповідало загальним закономірностям розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. На початковому етапі формувального впливу переважали прості сенсорні ігри, у яких мовленнєве

навантаження було мінімальним і здебільшого зводилося до називання предметів, їх ознак або дій. У міру проходження формувального етапу структура занять ускладнювалася: збільшувалася кількість мовленнєвих завдань, розширювався словниковий матеріал, а самі ігри ставали більш багатокомпонентними та сюжетно насиченими. Наприклад, якщо на перших заняттях діти лише називали предмети, визначали їх колір чи форму, то потім вони вже складали короткі описи, порівнювали об'єкти між собою, пояснювали свої дії та будували елементарні розповіді з кількох послідовних речень.

Загалом система формувального етапу була побудована таким чином, щоб мовлення ставало природним способом вираження сенсорного досвіду. Таким чином, організована система сенсорних ігор створила умови для активізації всіх сторін мовленнєвого розвитку, підвищення мовленнєвої ініціативи дітей, збагачення словникового запасу та формування більш складних граматичних і комунікативних структур мовлення.

На контрольному етапі дослідження було проведено повторну діагностику мовленнєвого розвитку дітей за тими самими критеріями та методиками, що використовувалися раніше. Це забезпечило об'єктивність порівняння результатів і дозволило чітко відстежити динаміку змін, які відбулися під впливом формувальної роботи із застосуванням сенсорних ігор.

Отримані дані свідчать про наявність вираженої позитивної динаміки саме в експериментальній групі, де систематично впроваджувалися сенсорні ігри у структуру логопедичних занять. Зокрема, частка дітей із високим рівнем мовленнєвого розвитку зросла з 20 % до 60 %, що є суттєвим якісним показником ефективності проведеної роботи. Одночасно відбулося значне зниження кількості дітей із низьким рівнем – з 60 % до 20 %, що свідчить про подолання найбільш виражених мовленнєвих труднощів у більшості учасників експериментальної групи. Середній рівень залишився на позначці 20 %, що можна розглядати як перехідний етап у подальшому розвитку мовлення, оскільки ці діти демонстрували нестійкі, але вже сформовані позитивні зміни.

У контрольній групі, де заняття проводилися за традиційною

логопедичною методикою без системного використання сенсорних ігор, також спостерігалися певні позитивні зміни, однак вони були менш вираженими та мали переважно кількісний, а не якісний характер. Так, високий рівень мовленнєвого розвитку залишився без змін (20 %), тоді як середній рівень зріс до 60 %, а низький знизився до 20 %. Це свідчить про те, що традиційні методи логопедичної роботи забезпечують певний розвиток мовлення, однак не дають такого комплексного ефекту, як поєднання сенсорної та мовленнєвої діяльності.

Найбільш помітний прогрес спостерігався у сфері фонетико-фонематичного розвитку. Діти стали значно краще розрізняти звуки рідної мови на слух, підвищилася точність їхнього фонематичного сприймання, зменшилася кількість замін, пропусків і спотворень звуків у мовленні. У лексичному розвитку також відбулися суттєві позитивні зміни. Діти експериментальної групи почали активно використовувати нові слова, зокрема прикметники та дієслова, що раніше становило для них значні труднощі. Їхні висловлювання стали більш змістовними, точними та різноманітними. Особливо важливо, що дошкільники почали не лише називати предмети, а й описувати їх властивості, функції та власні дії з ними. Наприклад, замість односкладових відповідей типу «камінь», «вода», «м’яч» з’явилися розгорнуті мовленнєві конструкції: «камінь холодний і твердий», «вода прозора і тепла», «м’яч великий і м’який». Це свідчить про якісне збагачення словникового запасу та формування більш складних семантичних зв’язків.

У граматичній будові мовлення також було зафіксовано позитивні тенденції. Діти експериментальної групи значно краще узгоджували слова у роді, числі та відмінку, зменшилася кількість аграматизмів у мовленні. Вони почали більш усвідомлено використовувати прийменники, будувати граматично правильні словосполучення та прості речення. Важливо, що граматичні навички почали проявлятися не лише у вправах, а й у спонтанному мовленні під час ігор, що свідчить про їхнє закріплення на практичному рівні.

Найбільш виражені якісні зміни були зафіксовані у розвитку зв’язного мовлення. Саме цей компонент показав найбільший рівень динаміки, що

закономірно при системному використанні сюжетно-рольових та сенсорних ігор. Діти експериментальної групи почали будувати більш логічні, послідовні та розгорнуті висловлювання. Вони активніше брали участь у діалогах, навчилися підтримувати тему розмови, відповідати на запитання розгорнутими фразами, а також самостійно складати короткі розповіді. Особливо важливо, що у процесі повторної діагностики було відзначено зростання мовленнєвої ініціативи дітей. Вони стали частіше самостійно починати мовленнєву взаємодію, ставити запитання, коментувати власні дії та висловлювати емоційні оцінки.

У порівняльному аспекті результати експериментальної та контрольної груп дозволяють стверджувати, що позитивна динаміка підтверджує ефективність загальної логопедичної роботи, однак більш вираженими є зміни саме в експериментальній групі і вказують на особливу результативність використання сенсорних ігор. Поєднання сенсорного досвіду із мовленнєвою діяльністю забезпечило багатоканальне сприймання інформації, що є одним із найефективніших шляхів формування мовлення у дітей із його порушеннями. Тому доцільно зробити висновок про те, що систематичне використання сенсорних ігор у роботі вчителя-логопеда забезпечує позитивну динаміку розвитку всіх компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Вони сприяють не лише корекції мовленнєвих порушень, але й активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних навичок та підвищенню мовленнєвої мотивації дітей.

Список використаних джерел та літератури

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посібник. Київ Знання, 2010. 293 с.

2. Рібцун Ю., Боднарюк М.В. Логодіагностика навичок розуміння та використання прийменникових конструкцій дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 87, ч.2.С. 367–374.

УДК 159.923-055.52-053.5

Микола Туровський,
здобувач освіти першого (бакалавського) рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія» 44Бд-Псих групи
Людмила Фальковська (науковий керівник),
старший викладач кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРУШЕННЯ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ ЯК ФАКТОР ДЕВІАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Дисфункція сімейної структури, і насамперед викривлення взаємин між батьками та дітьми, виступає фундаментальним предиктором формування стійких відхилень у поведінці підлітків. Зокрема аналіз витоків девіантної поведінки неминуче веде до висновку: саме системні збої в родині, і передусім деформація стосунків між батьками та дитиною, є чи не найважливішими чинниками соціального неблагополуччя.

Очевидно, що пубертатний період сам по собі є випробуванням через глибокі психофізіологічні зміни та кризу ідентичності. У цей час сім’я може стати або «безпечною гаванню», що допомагає подолати труднощі, або ж, навпаки, патогенним середовищем, яке буквально штовхає підлітка до дезадаптації. На наш погляд, системний підхід тут є ключовим: девіація – це не просто «погана поведінка» окремої дитини, а симптом хворої сімейної динаміки, своєрідний спосіб системи підтримувати свою хитку рівновагу.

Варто наголосити, що спектр таких відхилень є надзвичайно широким. Це не тільки правопорушення чи вживання психоактивних речовин, а й аутоагресія, втеча у віртуальні світи чи пошук визнання в асоціальних групах. Спільною рисою всіх цих патернів є порушений емоційний зв’язок із батьками, що формувався роками і в підлітковому віці досяг критичної межі.

Особливість цих порушень вражає своєю різноманітністю, проте в її основі завжди лежить ігнорування базових потреб підлітка – потреби в безпеці,

безумовному прийнятті та повазі до його права бути собою. Емоційне відторгнення не обов'язково проявляється через крик. Це може бути тиха байдужість, ігнорування почуттів дитини або ж холодна фіксація виключно на оцінках чи успіхах. Усе це руйнує фундамент довіри до світу. Як наслідок, підліток не має відчуття власної цінності. Коли «Я-концепція» будується на піску, людина стає легкою здобиччю для зовнішніх деструктивних впливів. Девіація тут виступає як спроба заповнити внутрішню порожнечу або як крик протесту проти домашньої фрустрації. Проте існує й інша крайність – симбіотична гіперпротекція. Як наголошує В. Заіка [1, с. 53], батьки, намагаючись контролювати кожен крок підлітка через власну тривогу, фактично забороняють йому дорослішати, психологічно сепаруватися, що позбавляє дитину права на помилку й це, зрештою, провокує вибуховий і часто руйнівний протест чи бунт.

Аналіз структури таких сімей часто демонструє розмитість ієрархії, оскільки внутрішні кордони настільки дифузні, що виникає феномен «сплутаності». Дитину нерідко втягують у батьківські конфлікти, де вона змушена бути то миротворцем, то «буфером», що абсолютно спотворює її уявлення про відповідальність. Буває й навпаки: за жорстких кордонів підліток відчуває себе зайвим. Тоді асоціальні вчинки стають відчайдушним способом бути поміченим, адже навіть негативна увага (покарання) краща за повне ігнорування.

Цей механізм, відомий як «симптом на службі системи», яскраво проявляється у демонстративному самоушкодженні, депресивних станах чи спробі суїциду. Насправді підліток часто не хоче помирати – він хоче зупинити нестерпну ситуацію вдома і змусити батьків нарешті звернути на нього увагу, маніпулюючи їхнім почуттям провини.

Важливу роль відіграє і те, як у сім’ї спілкуються, адже так звані «подвійні послання», коли слова суперечать жестам, та постійний диктат замість діалогу позбавляють підлітка здатності до емпатії та рефлексії. Більше того, батьки часто несвідомо «нагороджують» дитину власними страхами чи витісненими

бажаннями. Підліток просто починає грати роль «сімейного бунтаря», яку йому приписали. Саме такі механізми на думку групи ужгородських науковців І.Б. Учитель, М.В. Сурякової та Ю.А. Варушки [2, с. 124] породжує замкнене коло: погана поведінка викликає нову хвилю критики, а критика ще більше штовхає дитину до девіації та пошуку розуміння серед таких же «ізгоїв» як він сам.

Така згубна традиція відкриває ще глибшу проблему: ми бачимо передачу дисфункції через покоління. Батьки, які самі не знали любові в дитинстві, просто не мають моделі адекватного виховання. Їхні реакції на підліткову опозиційність часто адресовані не їхній дитині, а «тіням минулого» – їхнім власним батькам. Саме тому, як вважає М. Сичинська [3, с. 6], корекція лише поведінки підлітка без роботи з батьками зазвичай марна. «Пацієнтом» тут є вся сімейна історія з її таємницями та невиплаканими втратами. Психологічна допомог за таких обставин має на меті розірвати це коло передачі травми.

Отже, порушення батьківсько-дитячих взаємин - це не просто фактор ризику, а центральний вузол усієї девіантної структури. Тут немає місця простим поясненням. Девіація – це специфічна мова, сигнал дистресу, який сім’я не може опрацювати інакше, тому профілактика неможлива без глибокої реконструкції стосунків у родині. Це не моральний дефект, а специфічна форма комунікації - сигнал про нестерпні умови існування в первинній групі. Профілактика девіацій вимагає глибокого вивчення сімейних взаємин, з’ясування характеру переживань та баченння стосунків з боку дитини та у контексті роду, адже лише тоді можна сподіватись на повернення родині її первинної місії - бути джерелом надійної опори та безумовного прийняття. Тільки це дозволить перетворити кризу підліткового віку з катастрофи на точку особистісного зростання та шлях до справжньої зрілості в родині, не залежно від віку.

Список використаних джерел та літератури

1. Заіка В. Вплив дисгармонійних дитячо-батьківських стосунків на виникнення адиктивних схильностей у підлітковому віці. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2023. С. 50–54. URL: https://visnyk-

ped.uzhnu.edu.ua/article/view/278661 (дата звернення: 27.04.2026)

2. Учитель І. Б., Сурякова М. В., Варушка Ю. А. Зв'язок стилю сімейного виховання та невротизації підлітків. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2025. С. 120–125. URL: https://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/496 (дата звернення: 27.04.2026)

3. Сичинська М. Батьківсько-дитячі взаємини як чинник формування резильєнтності підлітків. Київ: Університет менеджменту освіти, 2025. С. 1–10. URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spnma/article/view/828 (дата звернення: 27.04.2026)

УДК 378.147:004.415.2:004.9

Роман Дядюшкін,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
науково-навчального інституту педагогіки та управління
Олександра Дубасенюк (науковий керівник),
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ В ІТ-ОСВІТІ: СИНЕРГІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Актуальність проблеми. Сучасна вища освіта потребує модернізації викладання та підвищення залученості студентів. У науковому дискурсі особлива увага приділяється впровадженню методологій активного навчання, зокрема концепції проєктного навчання (Project-Based Learning, PBL). Вчені наголошують на важливості інтеграції цих методологій із цифровими технологіями в освітній процес.

Мета дослідження. Метою дослідження є аналіз сучасних освітніх

парадигм та цифрових інфраструктур для систематизації передового досвіду, визначення ефективних педагогічних моделей і виявлення ключових викликів інтеграції активних методів навчання в освітній процес.

Виклад основних положень. Проєктне навчання є провідною студентоцентрованою моделлю освіти. У межах цього підходу здобувачі стають активними суб'єктами навчання, самостійно конструюючи знання через дослідження та вирішення реальних проблем [1]. Такий підхід стимулює студентів синтезувати інформацію та застосовувати теорію на практиці.

PBL, інтегроване з інформаційними технологіями, використовує цифрові екосистеми для оновлення навчального контенту. Зокрема, застосовуються хмарні мобільні платформи, інструменти мережевої комунікації та централізовані електронні ресурси. Це забезпечує самокерований та персоналізований навчальний досвід, що відповідає індивідуальним потребам студентів [4].

У більш широкому макромасштабі створення національних цифрових освітніх порталів є прикладом значної інституційної прихильності до цих модернізованих структур. Типовим прикладом такої системної інтеграції є централізований державний вебпортал України Дія Освіта. Ця комплексна національна платформа надає ресурси з цифрової грамотності та спеціалізовані навчальні матеріали, сприяючи побудові персоналізованих освітніх траєкторій для технологічного суспільства [1].

Крім того, в академічній літературі виділяють великий набір додаткових моделей активного навчання, розроблених для функціонування в тандемі з базовими проєктними підходами. Ці різноманітні методології включають впровадження перевернутих класів. У середовищі перевернутого класу базовий навчальний контент переважно засвоюється студентом вдома до початку заняття, що гарантує виключне виконання спільних та практичних завдань під час цінного аудиторного часу. Додатково механізми спільного навчання часто впроваджуються для покращення взаємодії між однолітками. Ці спільні системи помітно включають методології взаємного навчання та структуровані вправи з

парного програмування. Для подальшого стимулювання участі студентів викладачі все частіше включають стратегії гейміфікації у свої навчальні програми. Гейміфікація систематично використовує привабливі ігрові механіки, такі як змагальні таблиці лідерів та інтенсивні академічні хакатони, для суттєвого підвищення внутрішньої мотивації студентів. Нарешті, орієнтовані на процес моделі керованого дослідницького навчання вимагають від студентів спільної роботи у структурованих командах для вирішення ретельно спрямованих аналітичних питань [2].

Детальний порівняльний аналіз поточної літератури виявляє кілька ключових сфер наукового консенсусу. Незважаючи на географічні кордони та інституційні контексти, дослідники та практики поділяють значний консенсус щодо фундаментальних переваг цих інтерактивних моделей:

Подолання розриву між академічним середовищем та індустрією. Одна з критичних сфер загальної згоди зосереджена на унікальній здатності цих методологій успішно долати існуючий розрив між академічною підготовкою та очікуваннями галузі. Вчені одноголосно стверджують, що проєктне навчання та пов'язані з ним активні методології успішно адаптують університетську підготовку безпосередньо до реальних вимог ринку [3, 4, 5].

Культивування багатовимірних гнучких (soft) навичок. Існує повний консенсус щодо важливості розвитку гнучких (soft) навичок. Традиційні формати лекцій не забезпечують формування соціальних та емоційних компетенцій, необхідних у професійному середовищі. Проєктне навчання сприяє розвитку комунікації, лідерства, командної роботи та критичного мислення [2, 3].

Еволюція профілю викладача. Цей методологічний перехід неминуче вимагає фундаментальної зміни традиційної ролі викладача. Університетський викладач систематично переходить від ролі прямого джерела декларативних знань до функціонування як динамічний фасилітатор або інтелектуальний наставник [5].

Посилення мотивації студентів. Паралельно із цією суттєвою зміною

обов'язків викладачів постійно фіксується зростання мотивації студентів та їхньої загальної академічної залученості, що суттєво підвищує заявлену задоволеність навчанням [2].

Необхідність технологічної синергії. Цифрова інтеграція є обов'язковою умовою сучасної освіти. Ефективна реалізація PBL потребує органічного впровадження передових цифрових інструментів [4].

Незважаючи на значні теоретичні переваги, ретельний порівняльний аналіз одночасно висвітлює кілька суттєвих суперечностей. Автори постійно вказують на системні конфлікти під час виконання та висловлюють різні погляди щодо загальної ефективності цих передових моделей.

Окремим предметом наукових дискусій є питання оцінювання результатів навчання. Традиційні іспити не повною мірою відображають рівень опанування навичок, сформованих під час активного навчання. Науковці пропонують використовувати комплексні рубрики оцінювання та взаєморецензування, хоча оцінка групової роботи залишається вразливою до суб'єктивізму [7].

Інша критичне питання існує щодо тонкого балансу між студентською автономією та необхідним навчальним контролем. Тоді як надмірний контроль з боку викладача активно пригнічує творче вирішення проблем, занадто велика автономія студента неминуче призводить до відсутності структурного керівництва [7]. Якщо недосвідченим студентам надається занадто велика автономія, це може легко призвести до серйозних відхилень від основної навчальної програми та спричинити глибоку демотивацію студентів [3]. Крім того, наукова література виявляє значні дискусії щодо різної ефективності конкретних спільних педагогічних методів, як от парне програмування, яке не завжди може давати бажані академічні результати [2].

Висновки. Підсумовуючи, найбільш поширений і складний виклик криється у постійному конфлікті між педагогічним ідеалізмом та практичними інституційними ресурсними обмеженнями. Багато теоретичних освітніх концепцій схильні сильно ідеалізувати проєктне навчання як універсально застосовний метод. Проте численні прагматичні вчені наголошують, що такі

передові методології є надзвичайно ресурсомісткими. Успішне впровадження активного навчання вимагає справді значних інвестицій часу з боку викладачів університетів для ретельного планування та наставництва. Додатково ці сучасні структури абсолютно вимагають надійної та дорогої технологічної інфраструктури.

Отже, часто виникає глибокий опір з боку досвідчених інституційних викладачів. Освітні установи, яким бракує адекватного фінансового забезпечення або сучасного технічного обладнання, часто стикаються з труднощами під час ефективного впровадження цих складних цифрових моделей. Як прямий результат цих значних операційних і фінансових бар'єрів, дослідники прямо застерігають від використання проєктного навчання як єдиного методу викладання. Натомість ці прагматичні вчені рішуче виступають за змішаний педагогічний підхід. Ця змішана стратегія спеціально розроблена для забезпечення того, щоб критичні базові академічні концепції ефективно висвітлювалися за допомогою традиційних засобів, перш ніж студенти розпочнуть масштабну та ресурсомістку практичну роботу.

Список використаних джерел та літератури

1. Деякі питання Єдиного державного веб-порталу цифрової освіти. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-2024-п#Text (дата звернення: 27.04.2026).
2. Мартиненко С., Нужин О. Застосування активних методів навчання у процесі підготовки фахівців з іт. Наука і техніка сьогодні. 2024. № 5(33). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-742-751 (дата звернення: 28.04.2026).
3. Chabanna M. Project-based learning as a method ofinterdisciplinary integration in higher education. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.10259030.
4. Chen H., Yang J. Application of it-integrated project-based learning in the teaching reform of undergraduate education. International journal of emerging technologies in learning (ijet). 2021. Vol. 16, no. 05. P. 248. URL: https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.21085 (date of access: 28.04.2026).

5. Enhancing software engineering education through project-based learning / T. Manikumar et al. Jeet. 2025. Vol. 38. P. 173-178. URL: https://journaleet.in/index.php/jeet/article/view/2270 (date of access: 28.04.2026).
6. Project-Based learning for teaching software engineering: an experience report / B. Vieira et al. Anais do XXXI workshop de informática na escola. Porto Alegre, RS, Brasil, 2025. P. 346–356. URL: https://doi.org/10.5753/wie.2025.13209.
7. Rehman S. U. Trends and challenges of project-based learning in computer science and engineering education. 2024. P. 397–403. URL: https://doi.org/10.1145/3629296.3629360.

УДК 364:172

Костянтин Чавченко,
аспірант кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДОСВІД МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТІВ

Війна в Україні суттєво ускладнила практику соціальної роботи, поставивши фахівців у ситуацію постійного вибору між кількома варіантами дій, жоден з яких не є повністю оптимальним. У таких умовах етичні дилеми перестають бути винятком і стають типовою складовою професійної діяльності.

Зростання кількості вразливих груп населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб, поранених військових, людей з інвалідністю, значно підвищує навантаження на систему соціальних послуг [1]. Це призводить до ситуацій, коли соціальний працівник змушений визначати пріоритети допомоги, обираючи, кому вона буде надана першочергово. Такий вибір неминуче має етичний характер і пов’язаний із ризиком порушення принципів справедливості та рівності.

Досвід міжнародних проєктів демонструє, що подібні ситуації є характерними для кризових і воєнних контекстів. Зокрема, у практиці

гуманітарних організацій значна увага приділяється розробці етичних стандартів, які мають забезпечити баланс між потребами клієнтів і можливостями системи [4]. Водночас навіть наявність таких стандартів не усуває необхідності індивідуального прийняття рішень у конкретних випадках.

Однією з найбільш поширених дилем є конфлікт між вимогами звітності та реальними потребами клієнтів. У межах державної системи соціальної роботи значна увага приділяється кількісним показникам – кількості наданих послуг, охопленню населення, дотриманню строків. Натомість гуманістичні підходи, характерні для міжнародних організацій, орієнтовані на якість допомоги та індивідуальні потреби людини.

Це створює ситуацію, коли соціальний працівник змушений обирати між формальним виконанням вимог і наданням дійсно необхідної допомоги. У деяких випадках дотримання адміністративних процедур може суперечити інтересам клієнта, що формує етичну напругу в професійній діяльності.

Ще одним важливим аспектом є проблема конфіденційності в умовах війни. Соціальні працівники часто працюють із чутливою інформацією, пов’язаною з переміщенням осіб, їхнім станом здоров’я або соціальним статусом. Водночас необхідність взаємодії з різними структурами – державними органами, міжнародними організаціями, благодійними фондами – вимагає обміну цією інформацією. Це створює ризик порушення принципу конфіденційності та вимагає постійного балансу між безпекою клієнта і ефективністю допомоги [2].

У дослідженнях підкреслюється, що робота в умовах війни супроводжується високим рівнем емоційного навантаження на соціальних працівників, що також впливає на процес прийняття рішень [3]. Під впливом стресу зростає ймовірність спрощення оцінки ситуації або ухвалення рішень на основі обмеженої інформації. Це підсилює значущість етичної рефлексії як складової професійної діяльності.

Досвід міжнародних проєктів показує, що одним із ефективних механізмів подолання етичних дилем є впровадження супервізії та колективного

обговорення складних випадків. Такі практики дозволяють зменшити індивідуальний тиск на працівника та забезпечити більш зважений підхід до вирішення проблемних ситуацій [4].

Водночас важливо враховувати, що пряме перенесення міжнародних етичних моделей у вітчизняну практику не є ефективним. Як зазначається у наукових дослідженнях, такі моделі потребують адаптації до локального контексту, з урахуванням культурних, інституційних та ресурсних особливостей [1]. У протилежному випадку вони можуть сприйматися як формальні вимоги, що не відповідають реальним умовам роботи.

Таким чином, етичні дилеми в умовах війни є невід'ємною частиною соціальної роботи. Вони виникають на перетині обмежених ресурсів, високих очікувань та складних життєвих ситуацій клієнтів. Досвід міжнародних проєктів дозволяє сформувати підходи до їх вирішення, однак їх ефективність залежить від здатності адаптувати ці підходи до українських реалій.

Список використаної літератури:

1. Chuiko O., Shkuro V., Semigina T. Continuities and Innovations in Social Work Practice Education in Ukraine : Lessons from the Pandemic and War Context. Social Work Practice Education Beyond the Pandemic : Comparative Perspectives on Continuities, Adaptations and Innovations. Cham : Springer Nature Switzerland, 2024. P. 105–117. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66559-2_8

2. Dominelli L. Behaving ethically during challenging disaster situations : Undertaking research and delivering aid during the armed conflict in Ukraine. Handbook of research methods in social work. Edward Elgar Publishing, 2025. P. 418–430. https://doi.org/10.4337/9781035310173.00044

3. Gusak N., Martin J., Sousa C. Reflections from a seminar series supporting Ukrainian social workers in time of war : Professional solidarity and human rights. Journal of Human Rights and Social Work. 2024. https://doi.org/10.1007/s41134-024-00317-z

4. Чавченко К. Етика та стандарти соціальної роботи в проєктах міжнародних організацій: постановка проблеми. Ввічливість. Humanitas. 2025. С. 232–244. https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.30

УДК 159.922.8:613.79-057.875

Ольга Бардюк,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія»
Людмила Баєва (науковий керівник),
старший викладач кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ ТА ЯКОСТІ СНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Проблема якості сну набуває особливої значущості в контексті сучасного освітнього середовища, де здобувачі вищої освіти стикаються з інтенсивним навчальним навантаженням, стресовими чинниками та впливом цифрових технологій. В умовах воєнного стану, що склався в Україні, ця проблема загострюється додатково: повітряні тривоги, перебої з електропостачанням, хронічна тривожність та порушення звичних соціальних ритмів безпосередньо позначаються на якості нічного відпочинку студентської молоді. Наукова актуальність окресленого питання зумовлена недостатньою вивченістю комплексного взаємозв'язку різних параметрів якості сну з показниками академічної успішності та мотивацією до навчання саме в українському воєнному контексті.

Теоретичні та емпіричні аспекти впливу сну на пізнавальні процеси досліджували І. Гоян та Т. Данилова, А. Денісієвська, Є. Калініченко, І. Чепурко, В. Фещук та інші. Серед зарубіжних дослідників проблему взаємозв'язку якості сну та академічних досягнень вивчали J. D. Creswell та співавтори, R. Jalali та співавтори, L. A. Musshafen та співавтори, A. G. Wheaton та співавтори.

Вітчизняні науковці О. Виноградова-Аник та І. Лук'яненко досліджували порушення сну та їхній зв'язок з академічною успішністю в умовах воєнного стану [1, с. 21].

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей взаємозв'язку рівня академічної успішності та якості сну здобувачів вищої освіти. В основу дослідження покладено припущення про те, що існує статистично значущий взаємозв'язок між якістю сну та рівнем академічної успішності: вищі показники якості сну пов'язані з вищим рівнем академічної успішності та мотивації до навчання.

Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс методів. Якість сну оцінювали за допомогою Піттсбурзького індексу якості сну (Pittsburgh Sleep Quality Index, PSQI), що охоплює сім компонентів: суб'єктивну якість сну, латентність засинання, тривалість сну, ефективність, порушення сну, застосування снодійних препаратів та денну дисфункцію. Глобальний індекс PSQI вище 5 балів традиційно розглядається як індикатор клінічно значущих порушень сну. Мотивацію навчальної діяльності діагностовано за методикою А. Реана (34 твердження за п'ятибальною шкалою Лайкерта). Академічну успішність операціоналізовано через самозвіт про середній бал за останній семестр за 100-бальною шкалою. Для статистичного опрацювання застосовано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона та t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок при рівні значущості $p \leq 0,05$.

Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2025–2026 навчального року в онлайн-форматі через платформу Google Forms. Загальна вибірка становила 42 здобувачі вищої освіти різних курсів та форм навчання, переважно 3–4 курсів бакалаврського рівня.

Описова статистика ключових показників виявила надзвичайно високу поширеність порушень сну в досліджуваній вибірці. 81,0 % учасників (34 особи) мають глобальний індекс PSQI вище клінічного порогу ($M = 10,67$; $SD = 5,16$), середня тривалість сну становить лише 6,35 години на добу ($SD = 1,29$) і є нижчою за рекомендовану для дорослих норму, а понад половина досліджуваних

(54,8 %) негативно оцінює якість власного нічного відпочинку. Отриманий рівень поширеності суттєво перевищує типові показники студентської популяції в міжнародних дослідженнях мирного часу, де частка осіб із PSQI > 5 переважно становить 50–70 % [3, с. 75]. Це може свідчити про посилення негативного впливу воєнного контексту на якість сну українських здобувачів.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого негативного зв'язку між якістю сну та академічною успішністю. Коефіцієнт кореляції Пірсона між глобальним індексом PSQI і середнім балом становить $r = –0,416$ ($p = 0,006$), що відповідає помірній силі зв'язку. Серед окремих компонентів PSQI найсильнішим предиктором академічної успішності виявилися порушення сну протягом ночі (C5: $r = –0,604$; $p < 0,001$), другим за силою – суб'єктивна якість сну (C1: $r = –0,445$; $p = 0,003$). У контексті воєнного стану перший із цих результатів набуває особливої значущості, оскільки переривання сну у здобувачів в Україні нерідко зумовлене не лише індивідуально-психологічними чинниками, а й зовнішніми безпековими обставинами: повітряними тривогами, відсутністю електропостачання, необхідністю переміщення до укриття у нічний час.

Особливо показовим є результат щодо тривалості сну, узятої ізольовано: прямого статистично значущого зв'язку між кількістю годин нічного сну та середнім балом академічної успішності не зафіксовано ($r = 0,209$; $R^2 = 0,044$). Це означає, що лише близько 4,4 % варіації середнього бала може бути пояснено варіацією тривалості сну в годинах. Цей результат підкріплює один із центральних теоретичних тезисів роботи: не кількість, а якість сну є основним чинником впливу на академічну продуктивність здобувачів. Аналогічний висновок зроблено в систематичному огляді L. A. Musshafen та співавторів, які встановили, що саме недостатня якість сну, а не лише його тривалість, є більш значущим предиктором академічних результатів у студентській популяції [4, с. 80].

Особливо потужними виявилися кореляції показників сну з мотиваційними шкалами. Загальна мотивація навчальної діяльності демонструє

сильний негативний зв'язок із суб'єктивною якістю сну (r = –0,766), порушеннями сну (r = –0,687) та глобальним індексом PSQI (r = –0,681). Внутрішня мотивація навчання, яка у сучасній психології освіти традиційно розглядається як найпродуктивніший і найбільш стійкий тип мотиваційної регуляції, виявилася найбільш вразливою до впливу порушень сну (r з C1: –0,725). Натомість зовнішня негативна мотивація – мотивація уникнення невдач – є відносно стійкою до впливу сну. Така закономірність дозволяє інтерпретувати мотивацію не лише як модератор, а й як один з основних посередницьких каналів впливу сну на академічну діяльність: погіршення сну насамперед позначається на бажанні здобувача вчитися та готовності докладати зусиль, а вже через зниження мотивації – на формальних академічних результатах [2, с. 32].

Порівняння підгруп досліджуваних із різною якістю сну за t-критерієм Стьюдента додатково підтвердило висунуту гіпотезу. Здобувачі з хорошою якістю сну (PSQI ≤ 5; n = 8) у середньому майже на дев'ять балів перевершують за успішністю своїх колег із порушеннями сну (PSQI > 5; n = 34): 84,43 проти 75,76 бала за стобальною шкалою (t = 2,22; p = 0,032). Статистично значущими виявилися також відмінності за внутрішньою мотивацією (3,68 проти 2,74; p = 0,012), загальною мотивацією (3,24 проти 2,52; p = 0,017) і тривалістю сну (7,81 проти 6,01 години; p < 0,001).

На основі отриманих емпіричних результатів розроблено систему практичних рекомендацій щодо оптимізації якості сну здобувачів вищої освіти, структуровану за трьома рівнями реалізації. Індивідуальний рівень охоплює формування регулярного розпорядку сну, оптимізацію фізичного середовища спальні (зокрема використання штор блекаут, що одночасно виконують функцію світломаскування), запровадження «цифрової комендантської години» за 60–90 хв до сну, техніки релаксації та формування алгоритму нічного пробудження при повітряних тривогах. Інституційний рівень передбачає перегляд практики раннього (до 8:00) початку занять, особливо для дистанційних форм навчання, інтеграцію елементів освіти щодо гігієни сну в навчальні програми та

забезпечення доступу здобувачів до кваліфікованої психологічної підтримки. Психолого-консультативний рівень включає скринінг PSQI у стандартному протоколі первинної діагностики, використання елементів когнітивно-поведінкової терапії безсоння (CBT-I) та групові психоосвітні тренінги.

Висунута гіпотеза дослідження отримала емпіричне підтвердження в усіх основних положеннях: зафіксовано статистично значущий негативний зв'язок між якістю сну та академічною успішністю; доведено пріоритетну роль якісних, а не кількісних характеристик сну; підтверджено посередницьку роль мотивації; виявлено посилення впливу порушень сну в умовах воєнного стану. Перспективою подальшої наукової розробки проблеми є проведення лонгітюдних досліджень, які дозволили б відстежити причинно-наслідкову спрямованість зв'язку між сном і академічними результатами, а також експериментальна перевірка ефективності корекційних програм у студентському середовищі.

Список використаних джерел та літератури

1. Виноградова-Аник О., Лук'яненко І. Порушення сну та їхній зв'язок з академічною успішністю здобувачів медичної освіти в умовах воєнного стану. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. № 1. С. 20–24.

2. Дужич Н. В., Марущак М. І. Взаємозв'язок академічної успішності та академічної мотивації серед студентів-медсестер. *Україна. Здоров'я нації.* 2023. № 2. С. 31–35.

3. Огоренко В., Шорніков А. Порушення сну та якість життя здобувачів медичної освіти під час воєнного стану. *PMGP.* 2023. Т. 8, № 1. Art. e0801439.

4. Musshafen L. A., Tyrone R. S., Abdelaziz A., Sims-Gomillia C. E., Pongetti L. S., Teng F. et al. Associations between sleep and academic performance in US adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine.* 2021. Vol. 83. P. 71–82.

УДК 159.922.8:004.7

Марина Лупан,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за пеціальністю 053 «Психологія»
Алла Весельська (науковий керівник),
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

САМООЦІНКА ТА ТРИВОЖНІСТЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКТИВНОСТІ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ

Соціальні мережі стали одним із ключових середовищ соціалізації молоді, суттєво трансформуючи умови формування особистості. Особи віком 18–24 роки проводять у соціальних мережах у середньому понад три години на добу. Для юнацького віку, який є сензитивним з точки зору становлення Я-концепції, такий масштаб залучення до цифрового простору має виразні психологічні наслідки. Питання про те, яким чином інтенсивність користування соціальними мережами позначається на рівні самооцінки та тривожності молоді, залишається недостатньо систематично дослідженим у вітчизняній психологічній науці.

Самооцінка є складним багатокомпонентним психологічним утворенням, що охоплює когнітивний, емоційно-оцінний та поведінково-регулятивний компоненти і виконує широкий спектр функцій – від регулятивної до прогностичної. У юнацькому віці самооцінка характеризується підвищеною рухливістю і залежністю від зовнішньої соціальної оцінки. В. В. Зарицька та Д. С. Козаченко наголошують: особи з вираженою невідповідністю між самоуявленням і реальними досягненнями демонструють статистично значущо нижчий рівень суб'єктивного благополуччя ($r = -0{,}52$, $p < 0{,}01$), що підкреслює функціональне значення адекватної самооцінки для психологічного здоров'я загалом [1]. І. О. Шматок у свою чергу зафіксувала: у підлітків і юнаків із завищеним рівнем домагань при заниженій самооцінці ситуативна тривожність

суттєво вища ($r = 0,62$, $p < 0,01$), ніж у осіб з адекватним поєднанням обох показників [2]. Ця розбіжність між «хочу» і «маю» є тією точкою психологічної вразливості, яку цифрове середовище соціальних мереж посилює особливо потужно – через систематичну трансляцію ідеалізованих образів, що слугують еталонами для порівняння.

Механізм впливу соціальних мереж на самооцінку та тривожність є багатоплановим. По-перше, платформи створюють середовище безперервного соціального порівняння, системно підсилюючи «висхідне» порівняння – з людьми, чиє життя виглядає значно привабливішим. По-друге, кількісні показники схвалення (лайки, підписники, перегляди) формують у молодої людини уявлення про власну соціальну цінність як про вимірювану змінну, безпосередньо залежну від реакцій аудиторії. По-третє, необхідність постійної самопрезентації породжує розрив між публічним і приватним «Я», усвідомлення якого є потенційним джерелом хронічної внутрішньої напруги. М. С. Вітюк та А. Ф. Лісовенко встановили: молодь з рівнем активності у соціальних мережах понад 4 год/добу демонструє самооцінку на 1,8 бала нижче за 10-бальною шкалою, ніж їхні однолітки з активністю до 1 год [3]. Є. В. Карпенко та О. Є. Карпенко показали: молодь, що проводить у мережах понад 5 год/добу, у 2,4 рази частіше демонструє клінічно значущий рівень тривожності порівняно з тими, хто обмежується однією годиною ($p < 0,001$) [4].

Окремого розгляду заслуговує феномен FOMO (страх втрачених можливостей) – страху пропустити щось важливе в онлайн-просторі, – який генерує компульсивну перевірку оновлень і нездатність відволіктися від смартфона у будь-яких обставинах. Такий страх є одним із механізмів переходу ситуативної тривожності у стійку особистісну характеристику: систематична активація тривожної системи знижує поріг її чутливості, формуючи хронічну гіперпильність щодо будь-якої соціальної взаємодії. Важливим є і гендерний аспект: самооцінка у жінок виявляється більш чутливою до соціального зворотного зв'язку в мережах, тоді як у чоловіків вона більш тісно пов'язана з відчуттям компетентності у виконанні завдань. Суттєвим є також тип активності:

пасивне прогортування корелює зі зниженою самооцінкою та підвищеною тривожністю, натомість активна участь – коментування, публікації – дає протилежний ефект.

З метою емпіричного дослідження зазначених закономірностей було сформовано вибірку з 30 осіб юнацького віку (15 юнаків та 15 дівчат, M = 15,5 року, SD = 1,02), яких розподілено на три підгрупи за середньою добовою тривалістю перебування у соціальних мережах: низька активність (до 2 год, n = 10), середня (2–4 год, n = 11) та висока (понад 4 год, n = 9). Для психодіагностики застосовано комплекс із чотирьох методик: Шкала залежності від соціальних мереж (SMAS, C. Andreassen, α = 0,83); Шкала самооцінки М. Розенберга (RSES, α = 0,85); методика Дембо–Рубінштейн у модифікації А. М. Прихожан, що дозволяє виявити диференційовану самооцінку та рівень домагань; Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера(STAI, α = 0,87/0,89). Статистична обробка даних здійснювалася непараметричними методами, що продиктовано відхиленням розподілу від нормального та малим обсягом вибірки.

Дані узгоджуються із загальною гіпотезою дослідження: активне користування соціальними мережами пов'язане зі зниженням рівня самооцінки та підвищенням тривожності, причому цей зв'язок опосередковується посиленням орієнтації на зовнішню соціальну оцінку. Самооцінка і тривожність у цифровому середовищі утворюють зворотний зв'язок: занижена самооцінка спонукає до частішого звернення до соціальних мереж у пошуках схвалення, що запускає механізм висхідного порівняння і додатково знижує самооцінку. Цей замкнений цикл дезадаптації становить одну з центральних практичних проблем, що потребують уваги психологів, педагогів і фахівців у сфері психічного здоров'я молоді.

Таким чином, проблема взаємозв'язку самооцінки, тривожності та активності користування соціальними мережами є актуальною і потребує комплексного підходу – як на рівні теоретичного осмислення, так і на рівні практичного втручання. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям

для розроблення програм психологічного супроводу молоді, спрямованих на формування адекватної, стійкої самооцінки, зниження рівня особистісної тривожності та розвиток критичного медіаграмотного ставлення до споживання контенту соціальних мереж.

Список використаних джерел та літератури

1. Зарицька В. В., Козаченко Д. С. Феномен самооцінки у психологічному дискурсі. Journal of Psychology Research. 2023. № 29(12). С. 19–25.

2. Шматок І. О. Рівень домагань і самооцінка у підлітковому та юнацькому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 3. С. 58–65. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v3i.7475

3. Вітюк М. С., Лісовенко А. Ф. Самооцінка та ментальне здоров'я. Сучасна психологія: виклики та перспективи : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2025. С. 39–42. DOI: https://doi.org/10.32837/11300.30993

4. Карпенко Є. В., Карпенко О. Є. Самооцінка як запорука психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти. Вища освіта у період воєнного стану: сучасні виклики та проблемні питання. 2025. С. 113–116. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-480-4-32

6. Гринечко А. Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. Молодіжна політика: проблеми та перспективи : зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2019. С. 272–276.

УДК 378.011.3-051:5

Олена Анічкіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ЗАСАДАХ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ НАСТУПНОСТІ

Реформування системи вищої освіти в Україні зумовлює необхідність перегляду концептуальних підходів до професійної підготовки викладацьких кадрів. Особливого значення це набуває у контексті впровадження Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» [4], який детермінує нові вимоги до кваліфікації, трудових функцій та компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників. Додаткової актуальності цьому процесу додає необхідність дотримання норм щодо відповідності освітніх програм спеціальностям [3], що вимагає чіткої кореляції між фаховими знаннями та методичною майстерністю викладача. Сучасний викладач природничих дисциплін має бути не лише фахівцем у галузі хімії, фізики чи біології, а й володіти навичками проєктування освітніх програм, управління якістю освіти, цифровою фасилітацією та академічним лідерством.

Проблема підготовки викладачів природничих наук у сучасних умовах активно розробляється вітчизняними та закордонними вченими. Фундаментальне значення для розуміння синтезу фахової та технологічної підготовки мають праці Mishra P. та Koehler M. щодо концепції TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) [5]. В умовах цифрової трансформації особливої ваги набувають розвідки Петренко Л., Кучерявого О. та Лавріненка О. [2], які акцентують увагу на розвитку професіоналізму викладача як агента змін. Водночас виклики, пов'язані з організацією експериментальної діяльності в дистанційному форматі та подоланням освітніх втрат, висвітлено у

працях Мельниченко Н. та ін. [1] та Yumak S. [6]. Проте питання функціональної наступності рівнів підготовки викладачів природничих дисциплін потребує подальшого обґрунтування.

Аналіз практики підготовки магістрів та докторів філософії природничих спеціальностей свідчить про домінування традиційної дидактичної моделі, яка зосереджена переважно на формах і методах навчання, залишаючи поза увагою ширші трудові функції: експертну діяльність, супровід акредитаційних процедур та стратегічний розвиток закладу вищої освіти. Отже, виникає потреба у функціонально-орієнтованому проєктуванні змісту освіти, що забезпечить готовність майбутнього викладача природничих дисциплін закладів вищої освіти до викликів динамічного академічного простору.

Теоретичну базу дослідження становлять системний та компетентнісний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати підготовку як цілісний процес, де кожна освітня компонента корелює з конкретною трудовою функцією. Компетентнісний підхід забезпечує трансформацію освітньої програми у систему інструментів для якісного виконання посадових обов’язків. Ключовим принципом виступає принцип функціональної наступності, що передбачає поступове ускладнення завдань від другого (магістерського) до третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Традиційна модель підготовки викладачів часто базується на логіці навчальних дисциплін («Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання в закладі вищої освіти»). Пропонований підхід передбачає, що зміст підготовки має визначатися структурою трудових функцій, зафіксованих у Професійному стандарті. Це дозволяє подолати розрив між теоретичними знаннями та реальними професійними викликами.

Нами виокремлено матрицю функціональної наступності, яка деталізує розподіл обов’язків між рівнями вищої освіти:

1. Другий (магістерський) рівень: формування здатності до безпосередньої навчальної діяльності (планування занять, консультування, оцінювання). Пріоритетом тут є оволодіння методиками подолання освітніх

втрат у природничих науках, що виникли через тривале дистанційне навчання.

2. Третій (освітньо-науковий) рівень: розширення функцій до експертно-управлінських. Аспіранти мають готуватися до проєктування освітніх програм, керівництва науковими проєктами здобувачів та реалізації академічного лідерства.

Результатом реалізації такої підготовки є сформована готовність – складне інтегральне утворення. Ми пропонуємо п’ятикомпонентну модель готовності майбутнього викладача природничих дисциплін:

- Мотиваційно-лідерський компонент. Визначає систему ціннісних орієнтирів та професійну ідентичність. Викладач розглядається не як ретранслятор знань, а як агент змін, відповідальний за розвиток фахової спільноти та дотримання академічної доброчесності.
- Змістово-когнітивний компонент. Поєднує глибокі фахові знання з природничих наук (фундаментальна підготовка) та розуміння нормативно-педагогічних засад (Професійний стандарт, критерії якості НАЗЯВО).
- Функціонально-діяльнісний компонент. Характеризує операційні вміння: від методики проведення лабораторного практикуму в умовах безпеки до проєктування цілісних освітніх траєкторій.
- Інструментально-технологічний компонент. Акцентує увагу на цифровізації. Це не просто вміння користуватися комп’ютерну техніку та інформаційні технології, а здатність до дидактичної фасилітації: використання ШІ для персоналізації навчання, візуалізація складних хімічних чи фізичних процесів, хмарні технології для спільної експериментальної роботи.
- Рефлексивно-оцінювальний компонент. Забезпечує здатність до самоаналізу, готовність до безперервного професійного розвитку (Life-long learning) та корекції власної діяльності на основі результатів моніторингу якості освіти.

Специфіка природничих наук (хімія, фізика, біологія, екологія) полягає в домінуванні експериментального методу пізнання. Запропонована модель враховує це через акцент на формуванні експериментальної компетентності та

подоланні «практичного дефіциту» в умовах змішаного навчання. Водночас структура моделі є інваріантною: її функціональний «каркас» залишається стабільним для будь-якої природничої спеціальності, змінюється лише змістове наповнення залежно від фахової специфіки (наприклад, типи віртуальних лабораторій чи об'єкти моделювання).

Проєктування підготовки майбутніх викладачів на основі функціональної матриці Професійного стандарту дозволяє створити цілісну систему професійного становлення. Перехід від традиційної дидактики до функціонально-орієнтованої моделі забезпечує формування готовності до реалізації складних завдань сучасної вищої школи. П'ятикомпонентна структура готовності виступає надійним діагностичним інструментом для оцінювання якості підготовки фахівців у системі ступеневої освіти, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність та здатність до інноваційного розвитку природничої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Мельниченко Н. В., Стаднічук О. О., Людмила Л., Кропивницька Л. Особливості хімічного експерименту в умовах вимушеного дистанційного навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. № 5. С.* 43–52. https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-43-52

2. Петренко Л., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства [Електронний ресурс] : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с. URL: https://tinyurl.com/3caswasu (дата звернення 17.04.2026)

3. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо відповідності освітніх програм спеціальностям, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, та деталізованим галузям Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED-F 2013 та описів предметних областей спеціальностей, за якими

здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН України від 31.12.2025 № 1734. URL: https://tinyurl.com/mrubbfdw (дата звернення: 17.04.2026).

4. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 № 1466 / *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://tinyurl.com/hp8mnb6w (дата звернення: 16.04.2026).

5. Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for educators.* Routledge. 2016 *–2nd ed.* https://doi.org/10.4324/9781315771328

6. Yumak S. Learning Loss of Laboratory Skills in General Chemistry During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Laboratory Chemical Education*. 2023. № 2. P. 27–31. https://doi.org/10.5923/j.jlce.20231102.03

УДК 37.091.33:373.5:81’243:811.111

Назарій Нагорнюк,
здобувач 1 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність А4 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)»
Тетяна Григор’єва (науковий керівник),
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS УЧНІВ ПРОФІЛЬНО-АДАПТАЦІЙНОГО ЦИКЛУ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ І ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ»

Трансформація ринку праці в умовах цифровізації, глобалізації та зростання ролі міжкультурної взаємодії зумовлює актуальність розвитку універсальних компетентностей, що визначають конкурентоспроможність

фахівця незалежно від галузі. Формування цих компетентностей допомагає майбутнім професіоналам усвідомлювати власну роль у забезпеченні стійких темпів економічного зростання держави [7, с. 248].

Профільна старша школа на сучасному етапі реформування спрямована на досягнення учнями достатнього обсягу знань, умінь та навичок, необхідних для успішного вступу до закладів вищої освіти та подальшого професійного життя. Таким чином, певний набір цих універсальних надпрофесійних навичок, більш відомих під назвою soft skills, представлений і в оновленому змісті освіти.

Термін soft skills, що походить з англійської мови, в сучасній вітчизняній науково-методичній літературі має декілька варіантів перекладу, наприклад, «соціально-комунікативні навички» [1], «м'які навички» [2] або «гнучкі навички» [6]. В широкому розумінні, це поняття охоплює комплекс надпрофесійних умінь загального характеру, тісно пов'язаних з особистісними якостями, тією чи іншою мірою важливими в будь-якій професії, на підставі чого вони відрізняються від вузькоспеціалізованих професійних навичок (hard skills).

Існує значна кількість класифікацій soft skills за різними ознаками, але в контексті іншомовної освіти їх можна систематизувати у вигляді чотирьох основних навичок: комунікативність, креативність, кооперація та критичне мислення.

Розвиток soft skills є важливим для успішного професійного розвитку майбутніх фахівців та збільшення ролі особистої участі кожного працівника в підвищенні конкурентоспроможності підприємств та національної економіки в цілому. Отже, ми вважаємо доцільним дослідити взаємозв'язок професійно-орієнтованих вмінь та soft skills, пов'язаних з підприємливістю й фінансовою грамотністю, в рамках поточного етапу реформування профільної школи.

Модельні навчальні програми з іноземних мов для 10-12 класів профільної школи описують компетентнісний потенціал іншомовної освіти [3, с. 11]. В ній зазначені уміння, пов'язані з формуванням ключової компетентності «Підприємливість і фінансова грамотність». Зіставимо їх з наведеною вище класифікацією soft skills у вигляді наступної таблиці:

Таблиця 1

Soft skills, пов'язані з підприємливістю й фінансовою грамотністю в іншомовній освіті

Різновиди soft skills	Професійно-орієнтовані вміння за модельною програмою з іноземних мов [3]
Комунікативність	• використовувати комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій і рішень; • описувати іноземною мовою особисті вміння та компетентності стосовно варіантів кар'єри, розвитку підприємницьких і соціальних ініціатив;
Креативність	• ініціювати усну, писемну та онлайн-взаємодію іноземною мовою для розвитку ідеї та її реалізації; • презентувати власну ідею та ініціативи зрозуміло, грамотно, з використанням доцільних виражальних засобів;
Кооперація	• обговорювати і планувати доходи та витрати за допомогою ефективних комунікативних стратегій;
Критичне мислення	• пояснювати значення заощадження, інвестування, запозичення, страхування тощо, зокрема на прикладі літературних творів; • обговорювати і планувати доходи та витрати; • використовувати поширені фінансові документи.

Одним зі способів подолання цієї проблеми виступають додаткові курси за вибором мовно-літературної освітньої галузі, наприклад, «З іноземними мовами у світ подорожей та туризму», метою яких автори вважають «втілення компетентнісного потенціалу мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта) на основі подальшого вдосконалення життєвих наскрізних умінь» [4, с. 3].

Зміст курсу включає в себе соціально-комунікативні навички та вміння в професійно-орієнтованому контексті, які пропонується розвивати в рамках таких тем, як «Етикет міжнародного туризму», «Якості та вміння, необхідні для роботи у сфері туризму», «Створення рекламних продуктів».

Крім того, Міністерство освіти і науки України пропонує ще один професійно-орієнтований курс за вибором, а саме «Ділове спілкування іноземною мовою та публічні виступи». Автори модельної навчальної програми обґрунтовують актуальність розробки такого курсу важливістю розвитку практичних мовленнєвих та соціальних вмінь, які відповідають вимогам сучасного ринку праці, до яких належить і здатність спілкуватися в міжнародному контексті [5].

Програма цього курсу гармонійно поєднує як розвиток soft skills, таких як зовнішні та внутрішні (психологічні) чинники іміджу, відмінності в умовностях та стереотипах, укорінених в українській та зарубіжних культурах, загальноприйняті форми колективного обговорення, так і формування hard skills, а саме навичок опрацювання іншомовної ділової документації, що в свою чергу перекликається з обов'язковим курсом іноземної мови, який також передбачає формування вміння використовувати поширені фінансові документи.

Отже, в рамках реформування системи профільної середньої освіти визнається важливість розвитку soft skills як важливої складової всебічного розвитку особистості та підготовки її до життя в сучасному інформаційному суспільстві. Дедалі більша увага приділяється підприємницькій компетентності, необхідній для досягнення успіху в умовах трансформації ринкової економіки та пов'язаних з нею практичними навичками та вміннями. Це знаходить своє відображення в державних нормативних документах у сфері освіти.

Тим не менш, передбачений стандартами та модельними програмами набір умінь та навичок потребує подальшої розробки для повноцінної реалізації в освітньому процесі, що обумовлює перспективність подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури

1. Василенко О. В. Соціально-комунікативні навички в контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційні технології іншомовної підготовки працівників правоохоронних органів і фахівців із права*: матеріали науково-методичного семінару (Київ, 20 жовтня 2022 року). Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2022. С. 13-16.

2. Коберник О. М., Котловий С. А. Формування у здобувачів освіти м'яких навичок («soft-skills») у процесі командної роботи. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11). С. 190-201. URL: https://eprints.zu.edu.ua/43051/1/1.pdf (Дата звернення: 22.04.2026).

3. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10-12 класи» (основний рівень). *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf (Дата звернення: 22.04.2026).

4. Модельна навчальна програма курсу «З іноземними мовами у світ подорожей та туризму. Профільна середня освіта. Основний / Поглиблений рівень». *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/04/01/z-inozemnimi-movami-u-svit-podorozei-ta-turizmu.pdf (Дата звернення: 22.04.2026).

5. Модельна навчальна програма курсу за обраним профілем «Ділове спілкування іноземною мовою та публічні виступи. Профільна середня освіта. Поглиблений рівень». Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/04/01/dilove-spilkuvannia-inozemnoiu-movoiu-ta-publicni-vistupi.pdf (Дата звернення: 22.04.2026).

6. Осова О. О. Формування гнучких навичок спілкування здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2024. №99. С. 126-132.

7. Стеценко А. В. Аналіз світового досвіду підвищення конкурентоспроможності підприємства. *Молодіжний економічний вісник ХНЕУ ім. С. Кузнеця*. 2019. №2. С. 247-249.

УДК 378.015.3:796

Оксана Бородіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Андрій Лайчук,
доктор філософії,
доцент кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Олександр Гусаревич,
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У сучасних умовах навчання у закладах вищої освіти студенти зазнають значних інтелектуальних, інформаційних та психоемоційних навантажень. Додатковими чинниками виступають соціальна нестабільність, дистанційне навчання та обмеження рухової активності. Усе це підвищує ризик розвитку емоційного вигорання, що проявляється у хронічній втомі, зниженні мотивації до навчання, емоційному виснаженні та апатії. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних засобів профілактики цього явища, серед яких важливе місце посідає фізична активність.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що фізична активність розглядається як ефективний засіб профілактики емоційного вигорання студентської молоді та важливий чинник підтримки психічного здоров'я. У наукових працях (Бишевець Н., Павлова Ю. та ін.) обґрунтовано її позитивний вплив на зниження рівня стресу, покращення емоційного стану та підвищення адаптаційних можливостей організму [1; 2; 5]. Дослідження Носка М., Тисевич Т., Лойка Є. та ін. підкреслюють роль рухової активності як складової здоров'язбереження і психофізичного благополуччя, а також акцентують на

необхідності впровадження педагогічних стратегій, спрямованих на формування мотивації до регулярної рухової діяльності [3; 4; 6]. Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що систематична фізична активність є дієвим інструментом запобігання емоційному виснаженню та підвищення якості життя студентів.

Фізична активність є важливим чинником підтримки фізичного та психічного здоров'я студентів. Регулярні заняття фізичними вправами сприяють нормалізації функціонування нервової системи, покращенню емоційного стану та підвищенню адаптаційних можливостей організму.

У процесі рухової діяльності активізується синтез біологічно активних речовин (ендорфінів, серотоніну), що позитивно впливають на настрій, знижують рівень тривожності та сприяють формуванню позитивного емоційного фону. Фізична активність також виступає ефективним засобом переключення уваги, що дозволяє зменшити негативний вплив стресових факторів навчального середовища.

Серед найбільш ефективних форм фізичної активності для студентської молоді можна виокремити: аеробні навантаження (біг, швидка ходьба, плавання на різні дистанції); фітнес-програми та групові заняття (функціональний тренінг, аеробіка, силові вправи); йогу та дихальні практики (релаксаційні техніки, вправи на усвідомлене дихання); ігрові види спорту (футбол, волейбол, баскетбол у командному форматі); рекреаційні активності на свіжому повітрі (пішохідні прогулянки, велосипедні поїздки, туристичні походи).

Систематичне залучення студентів до рухової активності має комплексний позитивний вплив на їхній психоемоційний стан, когнітивні процеси та загальну якість життя, сприяючи покращенню функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем, нормалізації сну й відновлювальних процесів організму, підвищенню рівня мотивації до навчальної діяльності та саморозвитку, зниженню проявів тривожності та психоемоційної напруги, а також формуванню здорових життєвих звичок і стійкої орієнтації на здоровий спосіб життя.

По-перше, регулярні фізичні навантаження сприяють зниженню рівня

емоційного напруження. У процесі рухової діяльності відбувається зменшення рівня кортизолу (гормону стресу) та активізація вироблення ендорфінів, що забезпечують відчуття емоційного піднесення і внутрішнього комфорту. Це дозволяє студентам ефективніше долати наслідки навчального стресу, уникати перевтоми та підтримувати стабільний емоційний стан.

По-друге, фізична активність позитивно впливає на когнітивні функції та працездатність. Поліпшення кровообігу та насичення мозку киснем сприяє підвищенню концентрації уваги, пам’яті та швидкості мислення. У результаті студенти демонструють вищий рівень навчальної продуктивності, краще засвоюють навчальний матеріал і здатні довше зберігати розумову працездатність без ознак виснаження.

По-третє, систематичні заняття фізичною культурою формують стресостійкість. Завдяки регулярному впливу помірних фізичних навантажень організм адаптується до стресових ситуацій, що підвищує його здатність протистояти психоемоційним перевантаженням. Крім того, заняття спортом формують такі важливі особистісні якості, як самодисципліна, витривалість і впевненість у власних силах.

Нарешті, фізична активність сприяє підвищенню загального рівня якості життя студентів. Вона забезпечує гармонійне поєднання фізичного та психічного здоров’я, покращує самопочуття, нормалізує сон і сприяє формуванню позитивного ставлення до життя. Активний спосіб життя також сприяє соціалізації студентів, розширенню кола спілкування та формуванню здорових поведінкових звичок.

Важливим аспектом є створення в закладах вищої освіти умов для регулярної рухової активності студентів, впровадження інноваційних форм фізичного виховання та популяризація здорового способу життя.

Фізична активність студентської молоді є ефективним засобом профілактики емоційного вигорання, що забезпечує гармонійне поєднання фізичного та психоемоційного розвитку. Її систематичне використання сприяє підвищенню адаптаційних можливостей організму, збереженню психічного

здоров’я та успішності навчальної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці індивідуалізованих програм фізичної активності з урахуванням потреб та можливостей студентської молоді.

Список використаних джерел та літератури

1. Бишевець Н.Г., Лазакович Ю.І. Рухова активність як медіатор впливу воєнного стресу на стрес – асоційовані стани студентів: результати GLM-аналізу. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2024. № 8.
2. Павлова Ю., Тулайдан В., Виноградський Б. Рухова активність як компонент якості життя студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. №1. С. 102-106.
3. Рухова активність і заняття фізичними вправами як необхідна умова здоров’язбереження / Носко М.О. та ін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2. С.44-51.
4. Рухова активність і психологічне здоров’я: педагогічні стратегії підтримки балансу у здобувачів вищої освіти / Бородіна О.С. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. 2025. № 3. С. 7-11. https://doi.org/10.32782/olimpspu/2025.3.1
5. Стадник В. Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Інноватика у вихованні*. 2022. № 1(16), С. 132-140.
6. Тисевич Т.В., Лойко Є.Є. Рухова активність – основа фізичного здоров’я. *Art of Medicine*. 2019. № 4. С. 124-127.

УДК 159.922.7:159.924.7

Алла Весельська,
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології
Катерина Столяр,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Вступ. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема емоційного благополуччя дітей набуває особливої актуальності. Молодший шкільний вік є важливим етапом становлення особистості, коли активно формуються емоційна сфера, здатність до саморегуляції та соціальної взаємодії. Саме в цей період дитина вчиться розуміти власні переживання, контролювати емоції та вибудовувати взаємини з іншими.

Важливу роль у цьому процесі відіграє сім’я як перше соціальне середовище розвитку дитини. Тип сім’ї (повна чи неповна), характер взаємин між батьками, рівень емоційної підтримки та стабільності безпосередньо впливають на формування емоційного стану дитини. У сучасних умовах соціальної нестабільності, зростання психологічного навантаження та змін у сімейній структурі проблема емоційного розвитку дітей потребує особливої уваги з боку психологів та педагогів [2].

Актуальною є проблема, емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема проявів тривожності в умовах сучасного соціального середовища. У цей період дитина активно включається в навчальну діяльність, розширює коло спілкування, що супроводжується зростанням емоційного навантаження. Діти, як і дорослі, по-різному реагують на життєві обставини, поступово накопичують досвід та вчаться адаптуватися до нових умов. Водночас підвищений рівень тривожності може негативно впливати на їх психічний

розвиток, навчальну діяльність та міжособистісні стосунки..

Проаналізувавши ряд досліджень, можемо виокремити основні підходи до розуміння цієї проблеми. Зокрема, дослідники зазначають, що підвищена тривожність призводить до емоційної нестабільності, зниження впевненості у собі, виникнення труднощів у спілкуванні та навчанні. Негативні емоційні переживання можуть впливати на формування самооцінки дитини, її мотивацію та здатність до саморегуляції. Особливо значущим чинником є сімейне середовище, яке визначає рівень емоційної підтримки, безпеки та прийняття.

Несприятливі умови розвитку, зокрема напружений психологічний клімат у сім'ї або недостатня емоційна підтримка, можуть сприяти формуванню підвищеної тривожності, замкненості, невпевненості або неадекватних поведінкових реакцій. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток емоційної сфери дитини та зниження рівня тривожності [1].

У сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема рівня їх тривожності. Період початкового навчання супроводжується значними змінами в житті дитини: розширенням соціального середовища, підвищенням вимог до навчальної діяльності, необхідністю адаптації до нових умов. Усе це може спричиняти емоційне напруження, що проявляється у підвищеній тривожності.

Сім'я виступає одним із провідних чинників формування емоційної сфери дитини. Особливості сімейного середовища, характер взаємин між батьками та дитиною, рівень емоційної підтримки безпосередньо впливають на її психічний стан. Діти, які виховуються в умовах емоційної нестабільності або недостатньої уваги, частіше демонструють підвищений рівень тривожності, невпевненість у собі та труднощі у спілкуванні [5].

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що тривожність негативно впливає на різні аспекти розвитку дитини. Вона може знижувати рівень навчальної мотивації, ускладнювати процес засвоєння знань, впливати на формування самооцінки та міжособистісних відносин. Дослідники відзначають,

що підвищена тривожність супроводжується емоційною нестабільністю, страхами, труднощами саморегуляції та схильністю до уникання складних ситуацій [3].

У дітей молодшого шкільного віку тривожність часто проявляється у вигляді страху перед оцінюванням, невпевненості у власних можливостях, підвищеної чутливості до зауважень дорослих. Вона може супроводжуватися психоемоційним напруженням, швидкою втомлюваністю, зниженням працездатності та порушенням поведінкових реакцій. У деяких випадках це призводить до замкненості, пасивності або, навпаки, до проявів агресивності [4].

Порівняльний аналіз дітей із повних та неповних сімей показує, що тип сім'ї певною мірою впливає на рівень тривожності. Водночас визначальним чинником є не стільки структура сім'ї, скільки якість емоційних взаємин у ній. Сприятливий психологічний клімат, підтримка та прийняття з боку батьків сприяють формуванню емоційної стабільності дитини.

З метою зниження рівня тривожності та розвитку емоційної сфери було розроблено психокорекційну програму, яка включає ігрові, арттерапевтичні та тілесно-орієнтовані вправи. Вона спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, формування впевненості у собі, покращення комунікативних навичок та створення позитивного емоційного досвіду.

Корекційно-розвиткова робота передбачає реалізацію таких завдань:

1. Розвиток емоційної саморегуляції та здатності усвідомлювати власні емоції.
2. Зниження рівня тривожності та подолання страхів.
3. Формування адекватної самооцінки та впевненості у собі.
4. Розвиток комунікативних умінь та навичок міжособистісної взаємодії.
5. Підвищення навчальної мотивації та емоційного благополуччя дитини.

Висновок. Таким чином, емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку є складним процесом, що залежить від впливу різноманітних чинників, серед яких провідну роль відіграє сімейне середовище. Підвищена тривожність негативно позначається на психічному розвитку, поведінці та навчальній

діяльності дитини. Ефективно організована психокорекційна робота сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку емоційної саморегуляції та формуванню позитивного ставлення до себе і навколишнього світу. Запропонована програма дозволяє не лише подолати прояви тривожності, але й забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Прихожан А. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа та вікові особливості. – Київ: Центр навчальної літератури, 2020.
2. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. – Київ: Академвидав, 2021.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2019.
4. Коваленко О. М. Психологія розвитку молодшого школяра. – Харків: Основа, 2022.
5. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 2017.

УДК 3735: [37.091.3+811.111]

Сергій Куліков,
здобувач 2-го курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 014 Середня освіта
група 104Ад-СОін
Олег Гирин
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОГНІТИВНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Загальна середня освіта в Україні перебуває на останньому етапі реформування – перехід на профільну 12-річну систему. Обравши мовно-літературний профіль, учні 10–12 класів матимуть змогу ґрунтовно вивчати іноземну мову, проходячи обов’язкові предмети, а також додатково удосконалити знання та вміння на предметах за вибором [1, 2].

Зважаючи на необхідність збільшення потреби у письмовому спілкуванні іноземною мовою в сучасному світі, дослідження питань ефективного навчання умінь письмового мовлення набуває високої актуальності.

Серед факторів успішності засвоєння навчального матеріалу та формування компетентності в англомовному письмі особливої уваги заслуговують психологічні чинники. Проведене нами дослідження наукових і методичних джерел демонструє, що під час навчання письмовому мовленню необхідно звернути увагу на такі аспекти.

Спираючись на когнітивну модель письма Хеєс і Флауер є очевидним, що на правильність і швидкість виконання завдань із письмового мовлення впливають обмежені можливості оперативної пам’яті, в якій відбувається виконання мисленнєвих операцій [5]. На якість написаного тексту впливають всі

складові процесу, що обробляються в оперативній пам’яті: генерування ідей, планування, формулювання думок, трансформація думок у написані слова, редагування написаного. Простежується залежність зазначених характеристик діяльності з письма від рівня автоматизованості технічних навичок письма, лексичних і граматичних навичок. У разі низького рівня автоматизованості задіюється більше ресурсів оперативної пам’яті, що ускладнює виконання завдання і призводить, зокрема, до спрощення використовуваних граматичних конструкцій, відсутність логічної зв’язності, недотримання жанрових особливостей.

Надзвичайно важливим фактором впливу на ефективність навчання є мотивація. Проаналізовані нами дослідження мотивації письма демонструють, що найефективнішою для навчання письмовому мовленню є внутрішня процесуальна мотивація [3]. Отримання задоволення від виконання завдання з письмового мовлення як результат сприйняття його як цікавого і особисто важливого для учня призводить до найвищих результатів у навчанні.

У рамках досліджень з мотивації також акцентується увага на ролі правильного постановлення цілей в процесі формування компетентності в письмі. У разі постановлення навчальних цілей процес навчання письмового мовлення сприймається як набуття та розвиток уміння. Таким чином, цілком очікувані труднощі, з якими зіткнеться учень внаслідок високої вимогливості діяльності з письма до когнітивних можливостей, стають стимулом для звернення за допомогою до вчителя і докладання додаткових зусиль.

Натомість демонстраційні цілі проявляються в сприйнятті учнем здатності добре писати як дару, що дається, або не дається, людині від народження [4]. Тому, отримавши невисоку оцінку за результатами демонстрації наявних в учня здібностей, зустрівшись із труднощами та відсутністю миттєвого успіху, такий учень частково або повністю втрачає інтерес до цього виду діяльності та бажання самостійно виконувати завдання з письма, адже він не бажає знову опинитися в неприємній для нього ситуації.

Проведене дослідження демонструє, що неврахування когнітивних і

мотиваційних особливостей значно ускладнює формування писемної компетентності. Таким чином аналіз діючого законодавства, теоретичної літератури та релевантних досліджень у галузі психології письма доводить актуальність нашої теми та необхідність її детального вивчення.

Список використаних джерел і літератури

1. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 29.04.2026).

2. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 10.10.2024 р. № 1451. URL:https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-profilnoi-serednoi-osvity-akademichni-litsei (дата звернення: 29.04.2026).

3. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.

4. Dweck C. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41, No. 10. P. 1040–1048.

5. Hayes J. R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences, and applications* / edited by C. M. Levy and S. Ransdell. New York, 2009. P. 1–27.

УДК 364-43:159.947.5

Ольга Ілліна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Поняття особистісної ефективності, самоефективності та ефективності діяльності безпосередньо пов’язані з категорією якості. Тому, для точного визначення основних понять, доцільно звернутися до стандарту ISO 9000:2015-11 "Системи управління якістю – Основні положення та словник термінів" [3].

В даному стандарті поняття ефективність визначається як співвідношення між досягненим результатом діяльності і використаними ресурсами. Формування особистісної ефективності – це неперервний процес, який потребує стійкої внутрішньої мотивації. Аналізуючи теорії мотивації самоефективності Даценко О. А. наголошує, що мотивація досягнення може виступати важливим предиктором саме цієї якості. Прагнення досягати успіхів стимулює людину обирати ситуації, де вона може відчути себе переможцем, а також активно шукати інформацію та ресурси для реалізації своїх цілей. Особи, орієнтовані на успіх, зазвичай впевнені в позитивному результаті, схильні до обґрунтованого ризику, готові брати на себе відповідальність, вирізняються наполегливістю, цілеспрямованістю та працьовитістю. Ці характеристики є ключовими складовими, які безпосередньо формують рівень саме ефективності особистості [2].

Мотиваційна складова особистої ефективності працівника соціальної сфери полягає у прагненні до саморозвитку, самовдосконалення, прагненні до оволодіння професійними компетентностями, бажанні підвищити свої можливості, розширити обрії професійної діяльності. Але постає питання: Для чого? Відповідь на це питання знаходимо у мотивах вибору професії.

Здобувачам спеціальності 231 «Соціальна робота» було поставлено завдання написати есе на тему: «Чому я обрала(в) професію соціального працівника?».

Наведемо найтиповіші відповіді:

- Обравши професію соціального працівника, я відчуваю смак мети та значущості у допомозі людям у складних життєвих ситуаціях. Моя глибока співчутливість та бажання допомагати важко потребуючим людям стали важливими мотиваторами у виборі цього шляху. Також вірю, що кожна людина має право на гідне життя та підтримку, і я хочу бути тим, хто забезпечує цю підтримку та сприяє покращенню якості життя інших.
- З дитинства я дуже люблю дітей. Завжди тягнулася до них, гралася з ними, допомагала. Мені подобалося дарувати їм радість, бачити їхні усмішки. З часом це захоплення переросло в щире бажання допомагати людям, робити їхнє життя кращим. Саме тому я обрала професію соціального працівника. Це складна, але неймовірно важлива й цінна робота.
- Обираючи професію соціального працівника, я відчуваю велику мотивацію допомагати тим, хто потребує підтримки та захисту у суспільстві. Моя здатність до емпатії та бажання робити позитивний вплив на життя інших є ключовими чинниками у моєму виборі. Ця професія надає мені можливість активно займатися соціальною справедливістю та вносити зміни на краще у життя людей. Робота соціальним працівником дозволяє мені розвивати свої навички спілкування, вирішувати проблеми та сприяти розвитку громад. Обираючи цю професію, я відчуваю себе частиною місії покращення життя інших людей і суспільства в цілому.
- З раннього дитинства я завжди відчувала тягу до допомоги іншим. Мене завжди хвилювала доля людей, які опинились у складних життєвих обставинах, і я прагнула зробити все можливе, щоб допомогти їм покращити своє життя. З часом я зрозуміла, що професія соціального працівника дає мені можливість поєднати мою емпатію та прагнення до допомоги з моїми навичками та знаннями. Соціальні працівники відіграють важливу роль у житті людей,

надаючи їм підтримку, ресурси та послуги, які їм необхідні для подолання труднощів.

- Мене особливо цікавить робота з людьми, які з різних причин зазнають дискримінації. Я вважаю, що кожна людина заслуговує на гідне життя, незалежно від її походження, віросповідання, сексуальної орієнтації чи інших факторів.

Такі відповіді говорять, що мету професійної діяльності соціального працівника здобувачі бачать у допомозі нужденним, встановленні соціальної справедливості, розвитку соціального середовища. А все це тісно пов'язане з пошуком сенсу буття людини. Необхідність у розумінні сенсу життя виступає як проблема оцінки власного існування.

Крім того, для формування особистісної ефективності дуже важливою є потреба в самоактуалізації. У мотиваційній системі, яку розробив А. Маслоу, нижчий рівень відведено фізіологічним потребам особистості. На більш високому рівні – потреби безпеки й захисту, любові й самоповаги. На найвищому рівні піраміди знаходяться потреби в самоактуалізації. Людей, які досягають успіхів у самостійній творчості й здатних до повноцінного спілкування, А. Маслоу назвав „особистостями, які самоактуалізуються". З одного боку такі люди товариські, неагресивні, здатні до глибоких прихильностей, а з іншого – вони легко переносять самотність і проявляють незалежність, коли йдеться про їх принципи. Такі люди не підвладні магічному впливу кумирів, титулів і звань. Самоактуалізація дозволяє особистості не бути залежною від статусно-престижних характеристик інших людей. У процесі самоактуалізації людина намагається повністю розкрити свій творчий потенціал, реалізувати його в різних видах діяльності. Якщо ж нема прагнення до самоактуалізації, то людина живе прикриваючись чужими авторитетами, сліпо довіряючи думкам і наказам, які надходять "згори" [4].

Саме діяльність соціального працівника, яка полягає у здійсненні соціального захисту окремих груп і категорій людей, дає розуміння власної значущості, потрібності, реалізованості. Це спонукає до саморозвитку в процесі

професійного становлення. Однак, для того щоб займатись самовдосконаленням, необхідним є глибоке розуміння своєї особистості, своїх сильних і слабих сторін, своїх надбань і потенціальних можливостей. Це все дає нам процес самопізнання.

Проблема самопізнання з давніх давен належить до найважливіших. Щодо сучасної ситуації, то вона засвідчує: означена проблема перестає бути суто науковою, фаховою, стає актуальною, життєво-практичною, конче необхідною.

Самопізнання складається зі самоспостереження (самобачення) і самооцінки. Осягати буття і себе в ньому допомагають само розуміння, само творення та самореалізація.

Пізнати себе це, насамперед, осмислити цінність людського життя. Свої тіло, думки, відчуття, взаємини, оточення, душу; свій характер, його риси: слабкі і сильні його сторони; свої здібності, обдарування тощо.

Пізнати себе – це й усвідомити, що є найважливішим в особистому житті, які особистісні якості допомагають у важких ситуаціях; що сприяє зближенню з людьми, а що заважає; які найвизначніші досягнення, які труднощі й розчарування; що означає "тримати себе в руках", який план особистісного зростання.

Сутність самопізнання – у забезпеченні саморозвитку людської сутності конкретного індивіда; це відтворення та осмислення того, що людина робить, в який спосіб діє, чому саме так.

В процесі постійного здійснення самопізнання і співставлення його результатів з емоційно-ціннісним ставленням у соціумі, в якому перебуває особистість, формується самооцінка. Самооцінка є особливим утворенням самосвідомості особистості й її виникнення пов’язане з узагальнюючою роботою процесів самосвідомості. Оскільки особистість знаходиться в постійному процесі розвитку, то й самооцінка не може бути остаточною. Вона є динамічною і залежною від пізнавальних процесів особистості, їх розвитку. Самооцінка формується у ході становлення особистості й змінюється, оскільки змінюються уявлення особистості про себе, розуміння цінностей суспільства, емоційне ставлення до подій у соціумі й своєї поведінки. Більшість науковців визначають

самооцінку як судження про відповідність наявних у особистості якостей і властивостей певному еталону. Такий еталон (зразок) теж не є постійним. Спочатку еталоном є інші люди, їх оціночні судження і якості. Саме тому самооцінка дітей дошкільного й молодшого шкільного віку часто є завищеною. Це спостерігається в тих випадках, коли оточуючі їх близькі люди. батьки постійно схвалюють дитину, виправдовуючи навіть негативну поведінку. І навпаки, самооцінка буде заниженою, якщо дитину постійно лають і принижують.

У підлітковому віці еталоном вже є не стільки оціночні судження, скільки якості інших. Однак, спостерігаючи за поведінкою осіб в референтних групах і підмічаючи певні якості, підліток, як правило, виділяє у різних осіб окремі якості, які на його думку є позитивними в тих ситуаціях, які складаються в певний момент. Звичайно, здійснюючи співставлення цих якостей зі своїми, він розуміє, що це порівняння не на його користь. При цьому негативні прояви інших можуть ігноруватись. Це в більшості випадків призводить до заниженої самооцінки. І лише з часом, з розвитком процесів мислення, постійно займаючись пізнанням світу і себе в ньому, людина починає порівнювати себе минулого з собою теперішнім. І саме це стає запорукою адекватної самооцінки, спонукою до особистісного розвитку і розуміння сенсу буття.

М. Й. Боришевський підкреслює значення самооцінки для формування національної самосвідомості особистості. Самооцінка є компонентом національної самосвідомості, оскільки вона є також судженням особистості про міру наявності у неї рис, які стосуються системи національних цінностей тієї спільності, з якою вона себе ідентифікує. До цієї системи М. Й. Боришевський відносить якості національного характеру, усвідомлення особистістю відповідальності за долю своєї нації та т. ін. [1].

Отже, формування особистісної ефективності – це неперервний процес, який потребує стійкої внутрішньої мотивації, яка ґрунтується на самопізнанні, самоактуалізації, самооцінці й самосвідомості.

Список використаних джерел та літератури

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
2. Даценко О. А. Теоретичні засади дослідження проблеми самоефективності як психологічного феномена. *Вісник університету Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» Педагогічні науки.* 2020. №1 (19). С 35-41. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/5.pdf (дата звернення: 27.04.2026).
3. ДСТУ ISO 9000:2015-11 Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. К. : ДП «УкрНДНЦ» 2016. URL: https://m.tntu.edu.ua/storage/pages/00000651/dstu9000-2015_osnovni_pol.slovnyk.pdf (дата звернення: 27.04.2026).
4. Maslow A.H. Motivation and personality. New York : Addison – Wesley Educational Publishers, Inc., 1987. 293 p.

УДК 378.147:376-056.264-051

Наталія Хоменко,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ ТА ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Принципи є основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу. Принципи педагогічного процесу – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми всебічного розвитку особистості.

Принципи формування діагностичної та прогностичної компетентності в майбутніх вчителів-логопедів під час фахової підготовки включає такі основні групи: 1) загальнонаукові, психологічні та дидактичні принципи.

Проаналізуємо детальніше вищезазначені принципи:

Принцип *науковості* передбачає:

- відбір найсуттєвішого змісту освітньої компоненти, яка б в повній мірі реалізовувала формування у здобувачів вищої освіти знань, умінь та навичок щодо здійснення психолого-педагогічного обстеження осіб з порушенням мовлення, умінь визначати корекційно-розвиткову стратегію роботи;
- використання у професійній підготовці науково обґрунтованих методів, зокрема що стосуються діагностики дітей та дорослих з різними психофізичними порушеннями, формування умінь застосовувати інноваційні методи діагностики;
- уміння використовувати цифрові технології під час інтерпретації даних та проектування корекційної стратегії;
- окреслення стратегій корекційно-розвиткової роботи;
- врахування основних понять, теорій, методів, важливих наукових положень з основ логопедії та комплексної оцінки та вивчення особливостей пізнавального та мовленнєвого розвитку осіб.

Принцип *системності і послідовності* передбачає логічність у організації освітнього процесу, що передбачає досконалу розробку навчального плану, в якому буде враховано послідовність обов'язкових освітніх компонент та освітніх компонент за вибором здобувачів, а також врахування відповідних видів практик, які будуть сприяти формуванню у здобувачів знань, умінь та навичок здійснювати діагностичну та прогностичну діяльність.

Принцип *доступності* передбачає:

- використання навчального матеріалу відповідно індивідуальних особливостей та освітніх можливостей здобувачів;
- створення умов для творчого розвитку кожної особистості;
- доцільність використання відповідних форм, методів та засобів навчання [1, С. 71].

Принцип *забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації* спрямований на:

- висвітлення значення теоретичних знань у практичній діяльності; використання життєвого досвіду студентів, прикладів із навколишнього життя,

спостережень студентів;

- організація практичної діяльності; (участь у семінарах, виконання лабораторних робіт, проходження виробничої практики, підготовка наукових робіт) з метою застосування отриманих знань та умінь на практиці [1, С. 71].

Реалізація даного принципу полягає в тому, щоб дати здобувачам розуміння, що якісно спланована діагностична робота: підбір відповідного діагностичного інструментарію, який буде відповідати віковим особливостям та можливостям дитині з порушеннями психофізичного розвитку, його доцільність використання у конкретному випадку, порушенні, має нести за собою відповідний теоретичний багаж знань щодо різних видів порушень, психолого-педагогічних та нейропсихологічних особливостей дітей тощо. Мета полягає в тому, щоб формувати у здобувачів усвідомлення, розуміння зв'язку теоретичної та практичної підготовки задля ефективного здійснення психолого-педагогічного обстеження та побудови індивідуальної програми розвитку. Реалізації даної мети можуть сприяти використання відповідних форм роботи, компетентності у майбутніх вчителів-логопедів.

Принцип *свідомості і активності.* Враховуючи те, що майбутня професійна діяльність вчителя-логопеда, незалежно від типу закладу або сфери професійної діяльності, передбачатиме проведення діагностичної роботи, та як правило, окреслення напрямків – стратегії корекційно-розвиткової роботи, то реалізація даного принципу відбуватиметься шляхом активізації пізнавальної діяльності здобувачів методом проблемного навчання, диференційованого підходу, використанням інтерактивних засобів навчання. Не менш важливим є формування позитивного ставлення до навчання, використання на практиці засвоєного матеріалу, інтересу до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям.

Принцип *поєднання конкретного і абстрактного у навчальному процесі вищої школи (принцип наочності)*. Принцип сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість. Реалізація даного принципу у процесі формування діагностичної та

прогностичної компетентності передбачає застосування різних видів наочних засобів, залежно від виду, теми мети заняття. Доцільно створювати презентації, за допомогою технічних засобів, демонстраційні моделі, які будуть відтворювати певні процеси, спрямовані на вивчення стану мовленнєвого розвитку; використовувати схеми, таблиці, піктограми, демонструвати стимульний діагностичний матеріал в роздатковому вигляді або ж електронному, використовувати або ж створювати відеоролики з прикладами проведення діагностичного обстеження.

Принцип *міцності засвоєння знань, умінь і навичок , розвитку розумових сил студентів* спрямований на:

- повторення навчального матеріалу за розділами і структурними частинами (модулями);

- запам'ятовування нового матеріалу у поєднанні з вивченим , наприклад при створенні практичних завдань включати завдання на підбір діагностичного інструментарію, який вивчався раніше до конкретної педагогічної задачі або продемонструвати процедуру проведення певного діагностичного обстеження, залежно від запиту, окреслити стратегію корекційно-розвиткової робота на основі результатів психолого-педагогічного обстеження тощо;

- виокремлення при повторенні основних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань.

Отже, реалізація вищезазначених принципів в освітньому процесі спрятиме формуванню діагностичної та прогностичної компетентностей у майбутніх вчителів-логопедів під час професійної підготовки.

Список використаних джерел та літератури

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Д. : Акцент, 2014. 416 с.

УДК 070:004.738.5:94(477.42)

Катерина Куцан,
здобувачка 4 курсу групи 41Бд-Журн,
спеціальність 061 «Журналістика»
Олег Богуславський (науковий керівник),
доктор наук із соціальних комунікацій, професор,
професор кафедри журналісти, реклами та PR
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГОЛОСИ ПОРЦЕЛЯНИ: СЕРІЯ ДОКУМЕНТАЛЬНИХ ПОДКАСТІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ БАРАНІВСЬКОГО ФАРФОРОВОГО ЗАВОДУ ТА КЕРАМІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ЗВЯГЕЛЬСЬКОГО РАЙОНУ

У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства особливої актуальності набуває проблема збереження та популяризації локальної історико-культурної спадщини. Глобалізаційні процеси, інтенсифікація інформаційних потоків і домінування розважального контенту у медіапросторі зумовлюють ризик маргіналізації регіональної історії, що є важливою складовою формування національної ідентичності. У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних медіаінструментів, здатних поєднати наукову достовірність із доступною формою подачі матеріалу.

Одним із таких інструментів є подкастинг – сучасний формат аудіомедіа, що функціонує за принципом ондеманд і забезпечує персоналізоване споживання контенту. Подкаст як різновид цифрової журналістики характеризується гнучкістю, мобільністю та можливістю глибокого тематичного занурення [1]. На відміну від традиційного радіомовлення, він не обмежений ефірною сіткою, що дозволяє автору створювати аналітичні та документальні проєкти зі складною драматургічною структурою.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю осмислення історичної спадщини Баранівського фарфорового заводу – одного з найстаріших

підприємств фарфорової галузі України, заснованого у 1803 році. Протягом XIX–XX століть підприємство відігравало важливу роль у розвитку українського художнього фарфору, формуванні регіональних традицій декоративно-прикладного мистецтва та професійної ідентичності місцевого населення [4].

Попри вагоме культурне та історичне значення, діяльність заводу залишається недостатньо репрезентованою в сучасному медіапросторі. Особливо це стосується молодіжної аудиторії, яка споживає інформацію переважно через цифрові платформи. Відтак виникає потреба адаптації історичного матеріалу до форматів, релевантних сучасним медіаспоживчим практикам.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична реалізація серії документальних подкастів «Голоси порцеляни» як інструменту популяризації історичної спадщини Баранівського фарфорового заводу та керамічних традицій Звягельського району.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:
– проаналізувати подкаст як формат сучасної аудіожурналістики;
– дослідити способи медійної репрезентації культурної спадщини;
– охарактеризувати історико-культурне значення Баранівського фарфорового заводу;
– розробити концепцію та структуру серії документальних подкастів;
– обґрунтувати вибір жанрової моделі та аудіовізуальних засобів виразності.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці з медіакомунікацій [1], аудіовізуальної журналістики [2], історії українського декоративно-прикладного мистецтва [3] та художнього фарфору [4].

Подкасти виконують комплекс функцій: інформаційну, освітню, культуротворчу, комунікативну та розважальну. У межах дослідження ключовою є культуротворча функція, що полягає в актуалізації історичної пам’яті та формуванні ціннісного ставлення до культурної спадщини. Аудіоформат дозволяє поєднати фактологічність із емоційним впливом, що сприяє глибшому засвоєнню інформації [2].

Жанрово проєкт «Голоси порцеляни» визначено як документальний подкаст із елементами сторітелінгу. Документальний компонент передбачає використання архівних джерел, наукових розвідок, історичних фактів і свідчень очевидців. Сторітелінг забезпечує драматургічну цілісність і емоційне залучення слухача через персоналізовані історії майстрів, працівників заводу та дослідників регіональної культури.

Серія передбачає створення шести випусків тривалістю 15–25 хвилин. Структурна модель кожного епізоду включає: аудіозаставку (інтро), вступ із постановкою проблематики, основну частину (сюжетні блоки), аналітичний компонент, висновки та завершення (аутро). Особливу роль відіграє звукова драматургія: використання атмосферних ефектів (дзвін порцеляни, виробничі шуми), музичного супроводу, пауз і тембральних характеристик голосу.

Історико-культурна тематика в медіа потребує балансу між науковою достовірністю та популярною формою викладу. Репрезентація культурної спадщини здійснюється через поєднання інформаційно-публіцистичного, наративного та науково-популярного підходів. Така інтеграція дозволяє зробити матеріал доступним для широкої аудиторії без спрощення змісту.

Баранівський фарфоровий завод упродовж своєї історії став важливим осередком художнього виробництва. Особливого розвитку підприємство набуло в середині XX століття, коли було сформовано впізнаваний стиль виробів, що поєднував традиційні орнаментальні мотиви та модерні художні тенденції [4]. Вироби заводу є не лише предметами побуту, а й артефактами матеріальної культури, що відображають соціальні та естетичні процеси свого часу.

У сучасних умовах занепаду промислового виробництва особливої ваги набуває питання збереження пам’яті про підприємство як складову культурного ландшафту регіону. Подкаст як медіаформат створює можливість переосмислення індустріальної спадщини через людські історії, архівні свідчення та художню реконструкцію подій.

Цільова аудиторія проєкту – молодь віком 18–35 років, мешканці регіону, дослідники культури та всі зацікавлені у вивченні української спадщини. Формат

подкасту відповідає сучасним тенденціям медіаспоживання: мобільності, короткій тривалості контенту та можливості слухати матеріал у зручний час.

Очікуваними результатами реалізації проєкту є підвищення рівня обізнаності аудиторії щодо історії Баранівського фарфорового заводу, формування позитивного ставлення до локальної культурної спадщини та активізація суспільного інтересу до регіональної історії.

Таким чином, подкаст як формат цифрової журналістики демонструє значний потенціал у сфері популяризації історико-культурної спадщини. Серія «Голоси порцеляни» є прикладом інтеграції наукового підходу та сучасних медіатехнологій, що сприяє збереженню історичної пам’яті та формуванню культурної ідентичності в умовах цифрової епохи.

Список використаних джерел та літератури

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів, 1992.
2. Бебик В. М. Медіакомунікації в інформаційному суспільстві. Київ: Академія, 2017. 312 с.
3. Білоус Г. О. Аудіовізуальна журналістика: підручник. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2020. 416 с.
4. Гайдай М. Подкасти як новий формат масової комунікації. Львів, 2019.
5. Петрякова Ф. С. Український художній фарфор (кінець XVIII – початок XX ст.). Київ: Наукова думка, 1985.

УДК 159.98:159.9.072.533

Андрій Троценко,
аспірант кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СИМУЛЯЦІЙНІ ВИБІРКИ ЗА МЕТОДОМ МОНТЕ-КАРЛО У РОЗРОБЦІ ОПИТУВАЛЬНИКІВ

Симуляційні вибірки за методом Монте-Карло використані для перевірки надійності моделі порядкової регресії, що визначає ймовірність вираженості рис особистості у процесі розробки багатофакторного опитувальника «Шкала особистісної динаміки» [1]. Назву методу запропонував Дж. фон Нейман при роботі з С. Улямом над проєктом як алюзію на казино «Монте-Карло», що знаходилося неподалік та стало символом, який найкраще репрезентує принцип випадковості. Науковці працювали над складною задачею з фізики, яку неможливо було вирішити за допомогою аналогових методів. Для цього фахівці використали комп'ютерні симуляції нейтронів, які зіштовхувалися з атомами. Вивчення параметрів у таких симуляціях стали основою для подальших досліджень з фізики, зокрема, розробки ядерної зброї [4].

Зарубіжні фахівці почали використовувати симуляційні вибірки за методом Монте-Карло у психологічних дослідженнях. Зокрема, Ф. Гамбарота та Ґ. Алтое нещодавно опублікували роботу, в якій використали метод для аналізу та перевірки моделі порядкової регресії [5]. При розробці опитувальника «Шкала особистісної динаміки» ми застосували досвід наведених фахівців, обравши порядкову регресію як точніший метод аналізу, порівняно з лінійною [6]. Остання містить недолік, який пов'язаний з припущенням про еквівалентність між відстанями, наприклад, за шкалою Лікерта. Проблема полягає у тому, що такі відстані однакові, а респонденти можуть сприймати абстрактні градації по-різному. Це може призвести до появи шуму та зміщень у даних [1]. Натомість порядкова регресія враховує послідовність, а не рівновіддаленість між мітками.

Використання такого тип аналізу дало змогу отримати відповідну модель

порядкової регресії для кожної шкали розробленого опитувальника ШОД. На рис. 1 показано, як залежно від рівня невротичності (бали за шкалою від 1 до 13) та отриманого балу в інших шкалах (від 1 до 7) змінюється ймовірність вираженості особистісних рис.

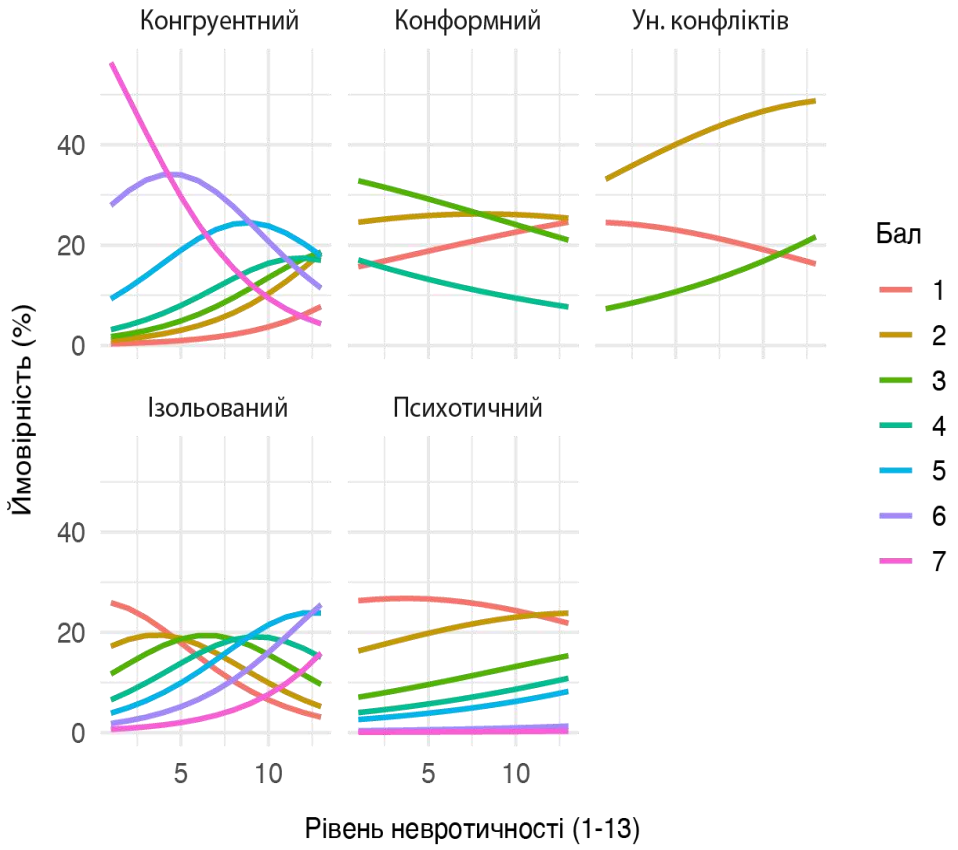


Рис. 1. Модель порядкової регресії на основі значень шкали «невротичний»

Модель розроблена на основі емпіричних даних 551 респондента віком від 14 до 75 років. Повні результати сформували матрицю ймовірностей, в якій наведені всі можливі комбінації отриманих значень.

Далі проведене моделювання за методом Монте-Карло. Згенеровано шість окремих вибірок з різною чисельністю осіб: 1) 50; 2) 100; 3) 200; 4) 500; 5) 1000; 6) 5000. Змодельовано нові випадкові значення на основі параметрів реальної вибірки, зокрема, розподілу емпіричних даних, середніх значень, дисперсії тощо. Такий сучасний метод дозволяє перевірити, чи зберігаються виявлені закономірності, але вже на згенерованих вибірках при багаторазових повтореннях. У нашому випадку ми обрали тисячу повторень для всіх шести

симульованих вибірок. Як бачимо, останні дві перевищують чисельність реальної вибірки. Отримані результати представлені на рис. 2.

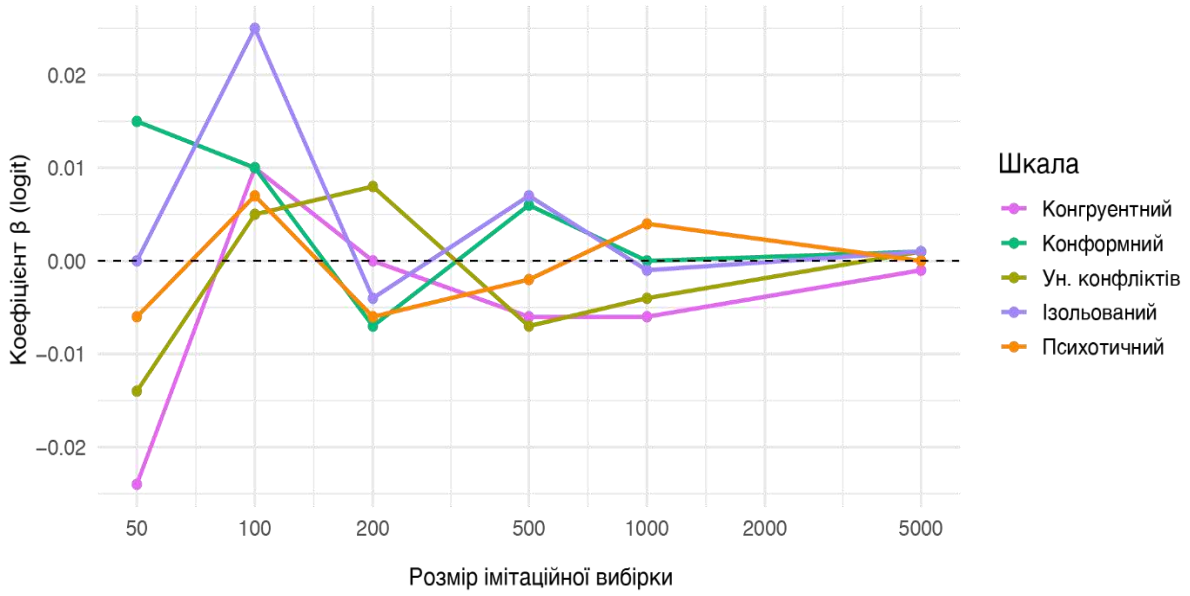


Рис. 2. Зміщення симульованих коефіцієнтів β (logit) відносно істинних

На рис. 2 наведені зміщення отриманих симульованих показників β (logit) відносно реальних значень порядкової регресії β (logit). Виявлені відхилення є мінімальними та не перевищують показник ± 0,02. Ф. Гамбарота та Ґ. Алтое не вказують чітких порогових значень, але підкреслюють, що вони мають бути малими та наближатися нуля. Як бачимо на рис. 2, результати покращуються у міру зростання симуляційної вибірки. При чисельності від 200 осіб зміщення значень β (logit) не перевищує ± 0,01, а при чисельності 5000 осіб відхилення практично відсутні. Це свідчить про те, що симульовані показники наближені до реальних параметрів, а виявлені закономірності є статистично відтворюваними. Отже, отримана модель порядкової регресії є надійною та якісною.

Наведений метод Монте-Карло дозволяє перевіряти отримані структурні моделі розроблених опитувальників за допомогою багатьох симуляційних вибірок, кількість яких обмежується лише потужністю оперативної пам'яті комп'ютера та є перспективним, сучасним підходом у вітчизняній психометриці.

Список використаних джерел та літератури

1. Канеман Д., Сібоні О., Санстейн К. Шум: хибність людських суджень. Київ

: Наш Формат, 2023. 337 с.

2. Мазяр О. В. Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.

3. Троценко А. Шкала особистісної динаміки. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2025. № 5. С. 61–72. DOI: 10.32782/psy2025-5-9

4. Bielajew A. F. Fundamentals of the Monte Carlo method for neutral and charged particle transport. Ann Arbor : The University of Michigan, 2000. 348 p.

5. Gambarota F., Altoe G. Ordinal regression models made easy: A tutorial on parameter interpretation, data simulation and power analysis. *International Journal of Psychology*. 2024. Vol. 59, No. 6. P. 1263–1292. DOI: 10.1002/ijop.13243

6. Kemp S., Grace R. C. Using ordinal scales in psychology. Methods in Psychology. 2021. Vol. 5, No. 100054. P. 1–6. DOI: 10.1016/j.metip.2021.10005

УДК 159.924.7-053.67

Олена Степушенко,

здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

спеціальність 053 «Психологія»

Алла Весельська (науковий керівник),

старший викладач кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ІЗ ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ РОДИН

Актуальність дослідження особливостей образу сім'ї у молоді зумовлена глибокою кризою сучасного інституту родини. У психологічній науці сім'я розглядається як первинний осередок соціалізації, де формуються базові структури особистості. Згідно з теорією психосоціального розвитку Е.Еріксона, саме в юнацькому віці відбувається становлення его-ідентичності. Уявлення про батьківську родину стають тим фундаментом, на якому молода людина будує власну модель "Я-сімейного"[3]. Якщо цей досвід є травматичним або неповним,

процес формування ідентичності може ускладнюватися.

Важливим аспектом є розгляд сім'ї через призму концепції соціальних уявлень С.Московічі [5]. Автор підкреслював, що уявлення - це не просто знання, а спосіб інтерпретації реальності. Для особи юнацького віку образ сім'ї є "когнітивною картою", за якою вона оцінює можливість довіри, безпеки та стабільності у стосунках. Дослідження Д.Жодле [4] додають, що такі уявлення часто мають неусвідомлюваний характер, тому використання асоціативних методів є найбільш релевантним для їх вивчення.

Проблема неповних сімей у контексті юнацького віку набуває особливої гостроти. Як зазначала Т.І.Пухова [2], порушення структури родини (наприклад, через розлучення чи відсутність одного з батьків) змінює систему емоційних зв’язків. В осіб із неповних родин часто спостерігається специфічна динаміка: від надмірної прив'язаності до одного з батьків до страху перед створенням власних тривалих стосунків. Т.М.Титаренко [1] наголошує, що травма розпаду сім'ї або досвід життя в "усіченій" системі змушує молоду людину передчасно дорослішати, що відображається в її асоціативному полі через категорії "відповідальності" та "сили".

Також актуальність підсилюється необхідністю вивчення емоційної модальності цих уявлень. За О.І.Проць [3], сім'я це цілісний емоційний організм. Відсутність одного з елементів (батька чи матері) неминуче веде до трансформації образу сім'ї з "гармонійної системи" на "систему виживання".

Метою дослідження є емпірично дослідити особливості структури, змісту та емоційної модальності уявлень про сім’ю в осіб юнацького віку залежно від складу їхньої батьківської родини. Для отримання емпіричних результатів було використано психосемантичний метод.

Дослідження проводилось впродовж 2025-2026 н. р. Загальна вибірка складала 30 осіб (по 15 осіб у кожній групі).

Аналіз відповідей респондентів з повних родин дозволяє констатувати абсолютне переважання позитивного емоційного забарвлення. Понад 90% усіх отриманих асоціацій мають виразну приємну конотацію (щастя, радість,

затишок, ніжність, обійми). Це свідчить про те, що для юнаків та дівчат із повних родин поняття сім’ї є джерелом психологічного комфорту та безпеки. Сім'я сприймається як «своя» територія, де особистість отримує безумовне прийняття.

Ядро образу - це відповіді «мама», «тато», «батьки», «діти», «брати». Воно відображає структурну завершеність сім'ї. Присутність обох батьків у свідомості респондентів є фундаментом, на якому будуються всі інші смисли.

Емоційно-ресурсна категорія (любов, затишок, тепло, щастя, довіра, ніжність) вказує на те, що сім’я для юнацтва - це передусім простір почуттів. Вона задовольняє базову потребу в приналежності та емоційній підтримці.

Функціонально-захисна категорія (захист, опора, підтримка, допомога, надійність) характеризує сім'ю як інструмент виживання та адаптації в зовнішньому світі. Родина сприймається як «фортеця», що захищає від зовнішніх загроз.

Побутово-традиційна категорія (дім, вечеря, стіл, Різдво, пікнік, традиції) відображає стабільність життєвого ритму та ритуалізацію сімейного життя, що є надзвичайно важливим для формування почуття безпеки в юності.

Загальна дисперсія, що пояснюється чотирма факторами, становить майже 80% (79,49%), що є дуже високим показником надійності виділеної структури. Фактор 1 «Стабільність та Цілісність». Цей фактор є найбільш вагомим, оскільки пояснює 32,4% загальної дисперсії. Даний фактор відображає фундаментальну структуру сім'ї. Поєднання «мами», «спокою» та відчуття «разом» формує внутрішнє ядро образу. Цікаво, що «тато», «дім» та «захист» мають від’ємні значення в межах цього фактору, що може вказувати на їх відокремленість від емоційного спокою - вони сприймаються скоріше як зовнішні атрибути стабільності, тоді як мама та спільність є внутрішньою психологічною опорою (Рис.1.).

Фактор 2 «Життєвий цикл» пояснює 19,8% дисперсії. Цей фактор демонструє динамічний аспект уявлень. Високе навантаження на показник «діти» вказує на прогностичну спрямованість образу сім'ї. Протиставлення «дітей» та «вечері» (побуту) та може означати перехід від батьківської моделі

побутового затишку до власного проекту майбутньої сім'ї, де головним змістом стає продовження роду.

Фактор 3 «Емоційне Благополуччя» пояснює 15,2% дисперсії. Цей фактор поєднує в собі різні прояви гедоністичного досвіду. Сім'я сприймається як джерело радості та щастя. Від'ємні значення довіри та підтримки батька можуть свідчити про те, що емоційний стан «щастя» в юнацькому віці сприймається як безумовний стан, який не завжди пов'язаний із раціональними категоріями довіри чи конкретною допомогою від батьківської фігури.

Фактор 4 «Родинна Система» пояснює 12,1% дисперсії. Це найбільш специфічний фактор, де центральною фігурою виступають «батьки» як узагальнений інститут. Високе негативне навантаження на категорію «батьки» в поєднанні з позитивним «затишком» може вказувати на те, що для юнацтва цінність сім'ї починає відокремлюватися від конкретних фігур батьків і переходити в площину створення власного комфортного середовища.

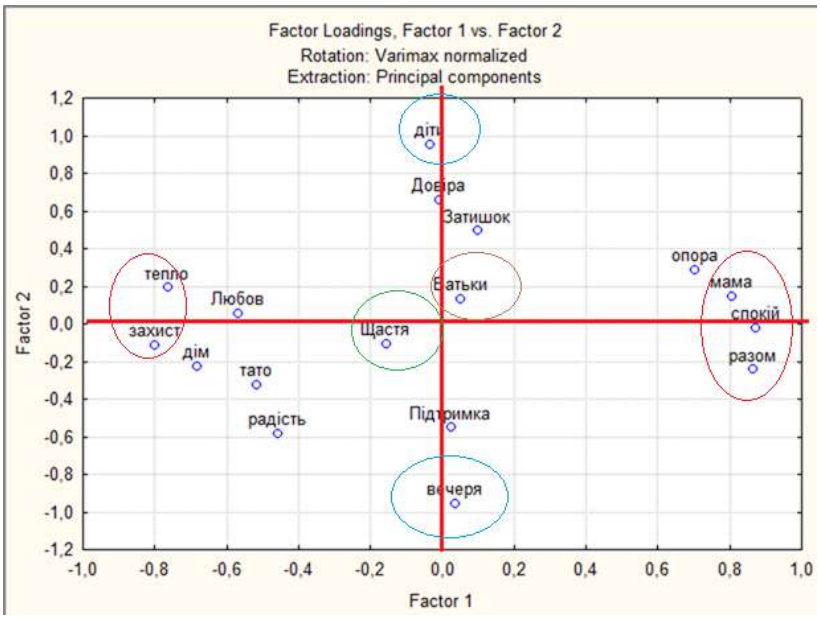


Рис.1. Факторно-семантичне поле на фразу-стимул «Сім'я для мене це…» осіб з повних сімей.

Результати асоціативного експерименту в групі респондентів юнацького віку з неповних сімей демонструють специфічну трансформацію образу родини у свідомості особистості. Психологічний аналіз отриманих асоціацій дозволяє визначити емоційне тло цієї групи як амбівалентне, але водночас надзвичайно

адаптивне.

Позитивне забарвлення (мама, любов, вдячність, підтримка) відображає глибоку емоційну прив'язаність до того з батьків, хто виховував дитину самостійно. Сім'я сприймається як джерело безумовної солідарності.

Нейтральне забарвлення (дім, робота) виконує роль «заземлення» образу, прив'язуючи його до щоденної діяльності.

Такі слова як сила, відповідальність, виживання, стійкість не є негативними в чистому вигляді, але вони вказують на високу ціну стабільності в неповній родині. Сім'я тут - це не «місце відпочинку», а «місце сили та праці».

Образ сім’ї фактично повністю ідентифікується з фігурою матері (мама, вдячність). Це свідчить про моноцентричну структуру свідомості, де одна людина виконує весь спектр сімейних ролей.

Сім'я сприймається як загартовуючий фактор (сила, стійкість, самостійність, витривалість). Юнаки та дівчата з неповних родин підсвідомо пов'язують сімейне життя з необхідністю долати труднощі.

Стосунки в сім'ї базуються на принципі «спільної справи» (відповідальність, обов’язок, допомога, праця). Допомога сприймається не як рідкісний жест, а як обов’язкова умова існування.

Неповна сім'я виступає чинником прискореної соціалізації(дорослішання, самостійність). Образ сім’ї інтегрує усвідомлення власної зрілості.

Загальна дисперсія, що пояснюється чотирма факторами, становить 67,9%.

Фактор 1 «Життєстійкість». Найбільш інформативний фактор, що пояснює 27,38% дисперсії. Цей фактор відображає основну стратегію адаптації дитини в неповній родині. Сім'я сприймається як простір, де «стійкість» досягається через подолання «складнощів». Протиставлення стійкості та сили (яка має негативне навантаження) може говорити про те, що внутрішня незламність для респондентів важливіша за зовнішню агресивну силу.

Фактор 2 «Автономність» пояснює 15,49% дисперсії. Фактор описує процес відокремлення та формування власної незалежності. Цікаво, що

«підтримка» та «самостійність» ідуть в одній зв'язці: підтримка з боку матері сприймається як фундамент для того, щоб стати самостійним. Від'ємне значення «дому» вказує на прагнення вийти за межі батьківської оселі до власного життя.

Фактор 3 «Турбота» пояснює 13,22% дисперсії. Цей фактор розкриває функціональну сторону сім'ї. Він демонструє дилему: родина як емоційне тепло («турбота») проти сім'ї як важкої щоденної «праці». Для осіб із неповних сімей турбота часто є дефіцитним ресурсом, який цінується вище за матеріальні аспекти.

Фактор 4 «Зрілість» пояснює 11,8% дисперсії. Фактор відображає етичну позицію особистості. Високий показник «відповідальності» та «дорослішання» підтверджує гіпотезу про прискорене психологічне дозрівання дітей у неповних родинах. Робота тут протиставляється відповідальності, що може означати: відповідальність сприймається як внутрішня якість, а не просто як виконання механічної праці. (Рис.2.).

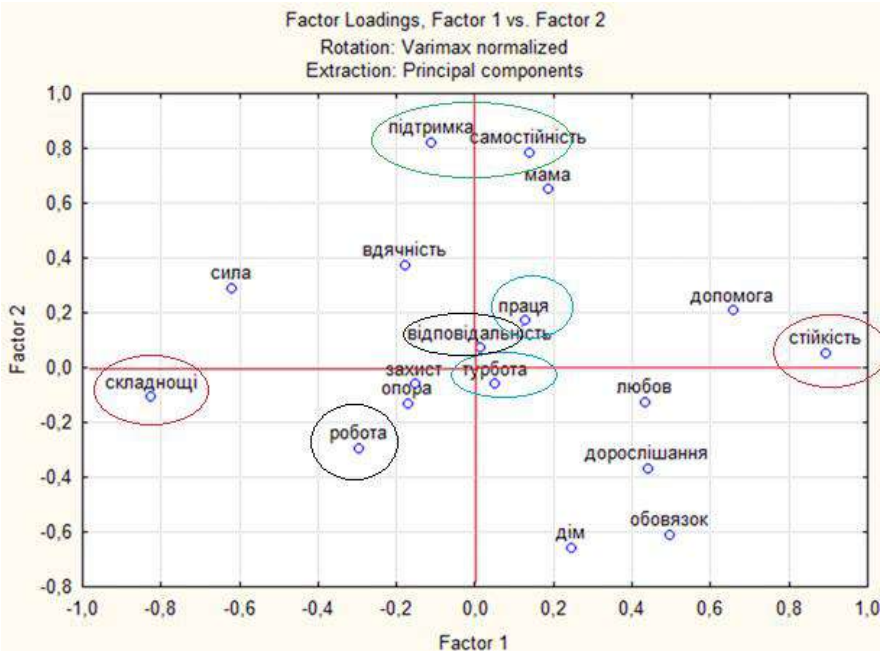


Рис.2. Факторно-семантичне поле на фразу-стимул «Сім'я для мене це…» осіб з неповних сімей.

Порівняльний аналіз емоційного забарвлення та структури уявлень продемонстрував глибоку відмінність у модальності образів. Якщо у повних сім'ях домінує однозначно позитивна модальність (радість, спокій), то у неповних сім'ях вона має амбівалентний характер. Позитивні почуття (любов,

вдячність) тут нерозривно пов’язані з усвідомленням труднощів (праця, складнощі, виживання).

За результатами факторного аналізу у повних сім’ях виділено фактор «Стабільність та Цілісність», що пояснює найбільший відсоток дисперсії, підкреслюючи гармонійність образу. У неповних сім’ях провідним став фактор «Життєстійкість», що доводить спрямованість особистості на витривалість. Крім того, виділений фактор «Зрілість» у неповних родин підтверджує феномен прискореної соціалізації - ці студенти частіше асоціюють сім’ю з дорослішанням та обов’язком.

Узагальнення емпіричних даних дозволило підтвердити гіпотезу дослідження, яка підтвердилась в усіх її аспектах: уявлення осіб із повних родин є більш цілісними та емоційно-комфортними. Сім’я для них виступає «ресурсним затишком», де рольові моделі розподілені рівномірно; уявлення осіб із неповних родин є моноцентричними (фокус на матері) та мобілізаційними. Сім’я для них - це «відповідальна праця» та «солідарність».

Список використаних джерел та літератури

1. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

2. Пухова Т. І. Розвиток уявлень про сімейні стосунки у дітей. *Питання психології.* 2016. № 2. С. 14-18.

3. О. І. Проць. Психологічні особливості релігійності осіб юнацького віку, які зростали у неповних сім’ях. *Збірник наукових праць Теорія і практика сучасної психології.* № 1, Т. 2. 2020 р., С.13-135 URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/1-2_2020.pdf#page=130 (дата звернення: 24.03.2026).

4. Jodelet D. Madness and Social Representations. London : Harvester Wheatsheaf, 1991. 310 p.

5. Moscovici S. Social Representations: Explorations in Social Psychology. Cambridge : Polity Press, 2000. 312 p.

УДК 159.924.7-053.8

Вікторія М'яновська,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю «Психологія»
Алла Весельська (науковий керівник),
старший викладач кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗЛУЧЕННЯ В ОСІБ ДОРОСЛОГО ВІКУ

Актуальність теми зумовлена трансформацією інституту сім'ї в Україні, де розлучення постає як значуща соціальна норма та одне з найпотужніших джерел психологічної травми. Уявлення про розлучення виконують критичну регулятивну та захисну функції: у одружених осіб вони формують прогностичний образ кризи, а у розлучених - відображають процеси подолання травми та реструктуризації ідентичності. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на працях О.М.Макаренко, Т.Титаренко, Л.Орбан-Лембрик та інших вітчизняних науковців[1;2;3;4;].

Теоретичний аналіз дозволив визначити розлучення як складну психосоціальну кризу, що за динамікою (заперечення, гнів, депресія, прийняття) подібна до процесу горювання. У дорослому віці розпад шлюбу сприймається не лише як юридичний факт, а як фундаментальна загроза цілісності життєвого шляху. Сприйняття цієї події безпосередньо залежить від рівня диференціації «Я» та здатності індивіда до когнітивного переосмислення ситуації[2; 3].

Встановлено, що сімейний досвід є визначальним чинником у формуванні ставлення до розриву стосунків. У осіб без досвіду розлучення домінують «образ загрози», афективна насиченість негативними емоціями та категорії «соціального фіаско». Натомість у осіб, які пережили розлучення, уявлення трансформуються у бік раціоналізації, автономії та пошуку ресурсів для особистісного зростання. Використання методу асоціативного експерименту дозволяє виявити ці приховані когнітивно-емоційні компоненти, що є

недосяжним для прямих опитувальних методик.

Метою дослідження є емпірично дослідити особливості структури, змісту та емоційної модальності уявлень про розлучення у осіб раннього дорослого віку, які перебувають у шлюбі, та у осіб, які пережили розлучення. Для отримання емпіричних результатів було використано асоціативний експеримент.

Дослідження проводилось впродовж 2025-2026 н. р. Загальна вибірка складала 30 осіб: 15 осіб раннього дорослого віку (25-35 років), які перебувають у шлюбі та 15 осіб раннього дорослого віку (25-35 років), які пережили розлучення. Першим етапом нашого практичного дослідження став аналіз асоціацій про розлучення у групі осіб дорослого віку, які перебувають у шлюбі. Кожен респондент надав по 10 вільних асоціацій на фразу стимул «Розлучення для мене це…». На основі частотного аналізу було виділено ядро уявлень про розлучення, яке має виражений деструктивний характер. Центральне місце посідає поняття «Біль» (7 згадок), що свідчить про сприйняття розриву як тривалого стану страждання без очевидних перспектив полегшення. Соціальний аспект явища репрезентований асоціацією «Сором» (5 згадок), яка вказує на сильний тиск суспільних очікувань та страх отримати негативне «маркування» через невдачу в сімейній ролі.

Емоційне та когнітивне наповнення ядра доповнюється поняттями «Крах», «Самотність», «Зрада», «Стрес» та «Депресія» (по 4 згадки кожне). Розлучення описується респондентами не як перехід до нового етапу, а як безповоротне руйнування життєвої конструкції та втрата емоційної опори. Використання клінічної термінології підкреслює усвідомлення важких психосоматичних наслідків та очікування дезадаптації після розриву стосунків.

Додаткові асоціації, такі як «Образа» (4 згадки), «Конфлікт», «Сльози» та «Розчарування» (по 3 згадки), фіксують процесуальну сторону події. Вони демонструють уявлення про розлучення як про емоційно нестриманий, «брудний» процес, що супроводжується крахом ілюзій щодо стабільності інституту шлюбу(Рис.1.).

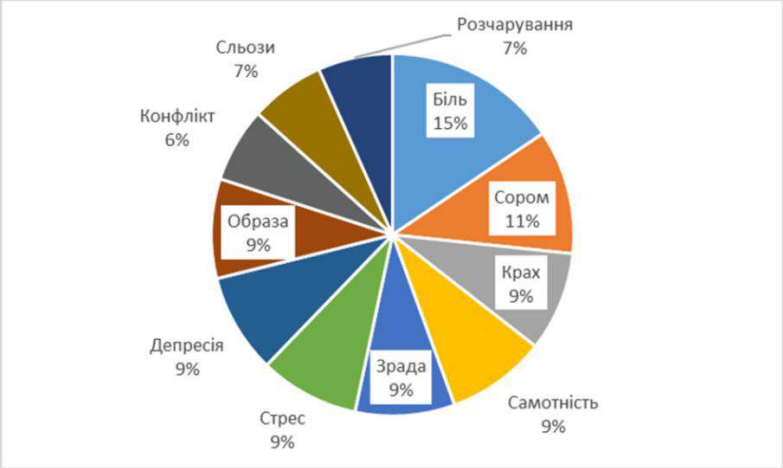


Рис.1. Частотний аналіз отриманих асоціацій на фразу-стимул «Розлучення для мене це…» осіб, які не мають досвід розлучення

Для виявлення прихованих закономірностей було проведено факторний аналіз, який виділив два головні компоненти (46,5% дисперсії). Фактор 1 «Травма» (28,4%) об'єднує стрес, образу, конфлікт та біль, відображаючи «активну» фазу катастрофи, де зовнішня агресія поєднується з внутрішнім заціпенінням. Фактор 2 «Ізоляція» (18,1%) включає розчарування, сльози, сором та самотність, що характеризує пасивну сторону розриву - стан соціального вакууму та прихованого страждання.

Отже, уявлення одружених осіб про розлучення мають характер «психологічної катастрофи». У семантичному просторі домінують аспекти тотальної втрати контролю та соціального фіаско, що свідчить про повну відсутність ресурсного або адаптивного сприйняття цього процесу на гіпотетичному рівні. (Рис.2.).

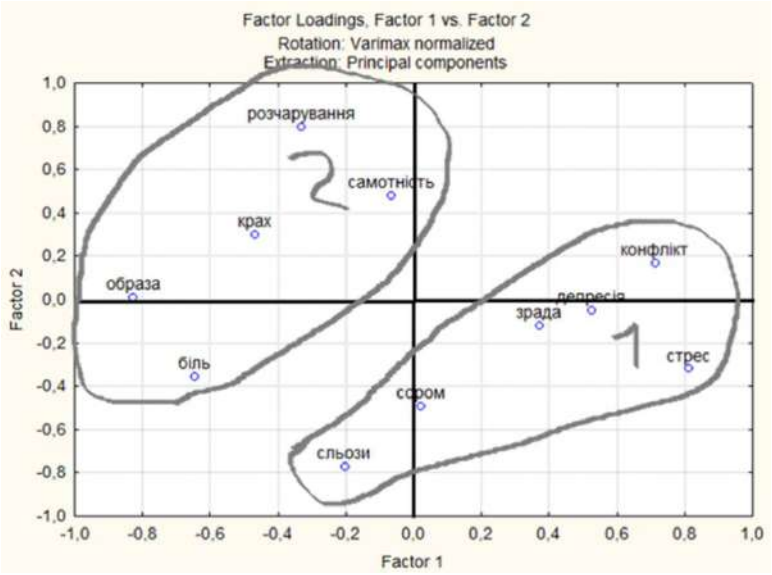


Рис.2. Факторно-семантичне поле на фразу-стимул «Розлучення для мене це…» осіб, які не мають досвід розлучення

Аналіз асоціативних уявлень осіб, які мають безпосередній досвід розірвання шлюбу, продемонстрував кардинальну зміну емоційної модальності на переважно позитивну та ресурсну. Ядро уявлень цієї групи очолює поняття «Спокій» (7 згадок), що вказує на пріоритетність емоційної безпеки та припинення конфліктів. Високий рівень рефлексії підтверджується асоціацією «Досвід» (6 згадок), де розлучення інтегрується в життєву історію як необхідний етап зрілості. Поняття «Полегшення» та «Сила» (по 4 згадки) відображають енергетичний підйом та вихід із деструктивної системи стосунків, а асоціації «Самопізнання», «Межі» та «Вибір» (по 3 згадки) фіксують глибоку роботу над відновленням власної ідентичності. (Рис. 3.).

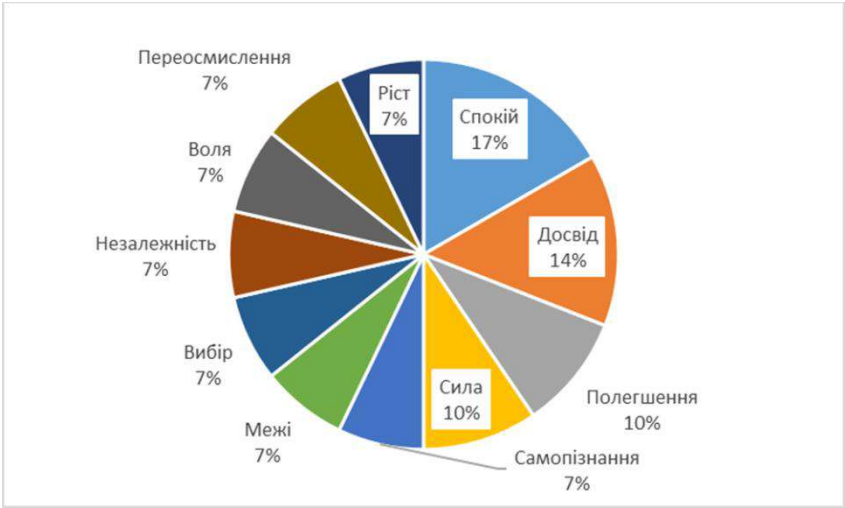


Рис.3. Частотний аналіз отриманих асоціацій на фразу-стимул

«Розлучення для мене це…» осіб, які мають досвід розлучення

Факторний аналіз (49% дисперсії) дозволив виявити два ключові вектори післякризового сприйняття. Фактор 1 «Розвиток» (30%) охоплює переосмислення, досвід та ріст, демонструючи суб'єктивне авторство життя та високу життєстійкість. Фактор 2 «Автономія» (19%) об'єднує спокій, полегшення та незалежність, де автономія, на відміну від групи одружених, сприймається не як загроза, а як привілей та суверенітет особистості (Рис.4.).

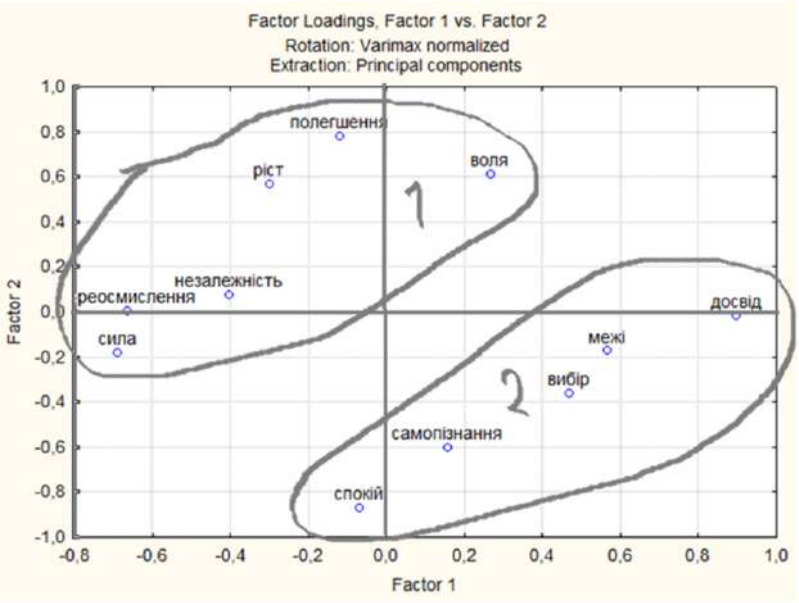


Рис.4. Факторно-семантичне поле на фразу-стимул «Розлучення для мене це…» осіб, які мають досвід розлучення

Отже, досвід пережитого розлучення радикально трансформує його сприйняття з категорії «катастрофа» у категорію «трансформація». Семантичне поле уявлень розлучених осіб є цілісним та гармонійним, де конструктивні асоціації відображають аспекти особистісного звільнення, набуття мудрості та відновлення внутрішнього ресурсу для майбутнього розвитку.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що розлучення у свідомості особистості трансформується з «зовнішнього ворога» на «внутрішній досвід». Дослідження підтвердило гіпотезу: уявлення осіб без досвіду розлучення базуються на стереотипах «катастрофи» та соціального фіаско, тоді як реальний досвід пережитої кризи радикально змінює сприйняття процесу в бік звільнення, набуття мудрості та побудови якісно нової, зрілої особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Макаренко О. М. Специфіка психоемоційних станів дорослої особистості після розлучення. *Соціальна робота в Україні, теорія і практика.,* 2013. № 3-4. С. 168-176.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Вплив кризових і стабільних періодів життя людини на процес її соціалізації у суспільстві. *Психологія і суспільство.* 2003. №2. С. 55–65.
3. Орбан-Лембрик Л.Е., Лембрик С.П. Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя. *Збірник наукових праць*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ. 2006. Вип. 11. Ч.1. С.120-136.
4. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека, 2009, С. 7-12
5. Hetherington E. M., Elmore A. M. Parents' Divorce and Remarriage. Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. 2003. P. 195-202.

УДК 159.947.5:371-053.6

Алла Весельська,
старша викладачка кафедри соціальної та практичної психології
Катерина Бойко,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Проблема взаємозв'язку емоційних станів та мотиваційної сфери учнів залишається однією з ключових у педагогічній та психологічній праці. У підлітковому віці навчальна діяльність супроводжується підвищеною чутливістю до оцінювання, соціальних очікувань та власних досягнень, що створює умови для формування стійких тривожних переживань. Водночас саме в цей період відбувається активне становлення навчальної мотивації як системи,

що визначає спрямованість і інтенсивність пізнавальної діяльності.

Шкільна тривожність і навчальна мотивація функціонують у межах єдиного психологічного контексту та впливають на перебіг навчальної діяльності. Тривожність здатна змінювати характер пізнавальної активності, ускладнювати виконання навчальних завдань і формувати уникальні стратегії поведінки, тоді як мотивація виступає регулятором навчальної активності та може частково компенсувати негативний вплив емоційного напруження. Аналіз їх взаємодії дозволяє точніше зрозуміти механізми адаптації учнів до навчального процесу та чинники, що визначають його ефективність.

Зростання навчальних вимог і посилення орієнтації на оцінювальні результати підвищують ймовірність формування тривожних станів у школярів. У підлітковому віці це проявляється у страху невідповідності очікуванням, напруженні в ситуаціях перевірки знань та залежності від зовнішньої оцінки. Такі переживання безпосередньо впливають на мотиваційну сферу, знижуючи інтерес до навчання, звужуючи пізнавальну активність і формуючи нестійкі або суперечливі мотиваційні профілі.

Емпіричні дані свідчать, що різні типи навчальної мотивації по-різному пов’язані з рівнем тривожності: внутрішня мотивація корелює зі зниженням напруження, тоді як амотивація пов’язана з його зростанням. Це вказує на необхідність розглядати мотиваційну сферу не як однорідне утворення, а як диференційовану систему, що по-різному взаємодіє з емоційними станами учнів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для своєчасного виявлення ризикових груп, оптимізації навчальної мотивації та зниження рівня шкільної тривожності через цілеспрямовані психологічні інтервенції. Це робить дослідження корисним для діяльності шкільних психологів і педагогів, які працюють з підлітками в умовах підвищеного навчального навантаження.

Проаналізувавши наукові підходи до вивчення мотивації та тривожності, було враховано положення теорії самодетермінації Річарда Райана та Едварда Десі, у межах якої мотивація диференціюється на внутрішню, зовнішню та

амотивацію. Також використано ERG-теорію Клейтон Алдерфер, що розглядає мотивацію через три групи потреб: існування, взаємозв'язки та зростання.

Для аналізу тривожності застосовано підхід Чарльза Філліпса, який інтерпретує її як багатокомпонентну структуру та дозволяє досліджувати окремі аспекти прояву в навчальному середовищі. Також для теоретичного аналізу були опрацьовані роботи Є.Калюжної, присвячені психологічним механізмам тривожності у підлітковому віці, а також дослідженням Н.Бузько, у яких розглянуто вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху.

Навчальна мотивація у психології розглядається як цілісна система спонукань, що визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість діяльності учнів, причому в контексті ERG-теорії Клейтона Алдерфера її ефективність безпосередньо залежить від гармонійного задоволення потреб у матеріальному забезпеченні навчання (існування), конструктивній соціальній взаємодії в колективі (взаємозв'язки) та наявності можливостей для постійного інтелектуального самовдосконалення й розкриття внутрішнього потенціалу (зростання). [3]

Її структура включає внутрішні та зовнішні компоненти, а також амотивацію як стан втрати смислової залученості до навчання. Внутрішня мотивація пов'язана з інтересом до процесу пізнання, прагненням до саморозвитку та досягнення, тоді як зовнішня регулюється вимогами, очікуваннями та оцінюванням з боку значущого соціального оточення. Така диференціація дозволяє розглядати мотивацію як багаторівневу систему, що по-різному впливає на поведінку учнів у навчальних ситуаціях. [5]

Шкільна тривожність визначається як емоційний стан або відносно стійка особистісна характеристика, що виникає в умовах навчальної діяльності та пов'язана з переживанням напруження, страху невдачі й очікуванням негативної оцінки.

Її структура включає низку компонентів, зокрема загальну тривожність у школі, соціальний стрес, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням, низьку фізіологічну опірність стресу та

труднощі у взаємодії з учителями. Така багатокомпонентність свідчить про те, що тривожність не є однорідним явищем і може по-різному проявлятися залежно від конкретних навчальних ситуацій. [4]

У підлітковому віці взаємодія мотиваційної та емоційної сфер набуває особливої складності. З одного боку, підвищена чутливість до соціальної оцінки та вимог освітнього середовища сприяє формуванню тривожних переживань, які можуть ускладнювати перебіг пізнавальних процесів і знижувати навчальну активність. З іншого боку, характер мотивації визначає, яким чином учень реагує на ці переживання: внутрішня мотивація здатна підтримувати активність навіть за наявності напруження, тоді як її недостатність або відсутність пов’язана з формуванням уникальних стратегій поведінки та зниженням залученості у навчання. [2]

Теоретичний аналіз дозволяє розглядати шкільну тривожність і навчальну мотивацію як взаємопов’язані компоненти єдиної системи регуляції навчальної діяльності. Тривожність впливає на зміст і спрямованість мотивації, зумовлюючи її зниження або деформацію, тоді як мотивація може виконувати регулятивну функцію, послаблюючи негативний вплив емоційного напруження за умови її внутрішньої орієнтації та особистісної значущості. [1]

Такий підхід створює підґрунтя для емпіричного дослідження кореляційних зв’язків між цими феноменами та дозволяє інтерпретувати отримані результати як прояви системної взаємодії мотиваційної та емоційної сфер підлітків.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення статистичного взаємозв’язку між рівнем шкільної тривожності та особливостями навчальної мотивації підлітків. Вибірку склали учні загальноосвітнього закладу навчання віком від 12-ти до 16-ти років, загальною кількістю 121 осіб, що дозволяє охопити різні етапи підліткового віку та забезпечує варіативність показників досліджуваних змінних.

Для діагностики шкільної тривожності використано Шкалу шкільної тривожності Філліпса, яка дозволяє оцінити як загальний рівень тривожності, так

і її окремі компоненти, пов’язані з навчальною діяльністю та соціальною взаємодією у шкільному середовищі. Зокрема, методика дає змогу диференціювати такі прояви, як страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням, соціальний стрес, труднощі у взаємодії з учителями та інші специфічні аспекти шкільної тривожності. [4]

Для дослідження навчальної мотивації застосовано опитувальник Academic Motivation Scale (AMS) Р.Вальєранда, який дає можливість визначити рівень вираженості внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також амотивації як показника зниження залученості до навчальної діяльності. [5]

Організація дослідження передбачала стандартизовану процедуру збору даних: респондентам надавалися однакові інструкції, що забезпечувало порівнюваність отриманих результатів. Обробка емпіричних даних здійснювалася з використанням методів математичної статистики, зокрема кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона. Такий підхід дозволив визначити силу та напрям взаємозв’язків між показниками шкільної тривожності та різними типами навчальної мотивації.

Застосування кореляційного аналізу обумовлене метою дослідження, яка полягала у встановленні статистичної відповідності між двома психологічними конструктами. Водночас слід враховувати, що цей метод не дозволяє робити висновки щодо причинно-наслідкових зв’язків, а відображає лише ступінь їхньої взаємопов’язаності .

Обрана сукупність методик і способів обробки даних забезпечує можливість комплексного аналізу досліджуваних явищ та отримання емпірично обґрунтованих результатів щодо особливостей взаємозв’язку шкільної тривожності та навчальної мотивації підлітків.

Аналіз показників шкільної тривожності свідчить, що в досліджуваній вибірці вона має переважно помірний рівень і не набуває генералізованого характеру. Водночас її структура є нерівномірною: найбільш вираженими виявляються компоненти, пов’язані з оцінюванням навчальних результатів і відповідністю зовнішнім вимогам. Зокрема, підвищені значення зафіксовано за

шкалами страху ситуації перевірки знань і страху невідповідності очікуванням. Менш значущими виступають показники, пов’язані з міжособистісною взаємодією у шкільному середовищі, що вказує на відсутність вираженого соціального дистресу у спілкуванні з учителями чи однокласниками. Отримані дані дозволяють розглядати тривожність як ситуаційно зумовлену та пов’язану насамперед із навчально-оцінювальним контекстом .

Дослідження навчальної мотивації показало, що в структурі мотиваційної сфери учнів переважає середній рівень вираженості більшості її компонентів. Внутрішня мотивація (пізнання, досягнення, стимуляція) представлена на достатньому рівні, та є домінуючою за середніми значеннями. Показники зовнішньої мотивації також знаходяться в межах середніх значень, відображаючи орієнтацію учнів на вимоги та очікування освітнього середовища. Найнижчі значення зафіксовано за шкалою амотивації, що вказує на відносно збережену загальну залученість до навчальної діяльності, попри наявність окремих труднощів у мотиваційній сфері .

Кореляційний аналіз дозволив виявити системні зв’язки між показниками шкільної тривожності та навчальної мотивації. Встановлено, що внутрішня мотивація має стійкий негативний зв’язок із більшістю компонентів тривожності, що свідчить про її роль як фактора, який знижує рівень емоційного напруження в навчальному процесі, проте в деяких випадках вона може як послаблювати, так і підтримувати тривожні переживання залежно від їх змісту. Зовнішня мотивація також характеризується неоднозначними зв’язками. Загалом проявляється в негативних кореляційних зв'язках, проте в деяких випадках може також підсилювати тривожні прояви, в залежності від їх контексту. Натомість амотивація демонструє послідовні позитивні кореляції з показниками тривожності, що дозволяє розглядати її як індикатор підвищеного ризику дезадаптації.

Узагальнення отриманих результатів свідчить, що навчальна мотивація і шкільна тривожність утворюють взаємопов’язану систему, в межах якої характер мотиваційного профілю визначає інтенсивність і специфіку емоційних

переживань учнів. Внутрішньо орієнтована та зовнішня мотивація пов’язана зі зниженням тривожності, тоді як підвищення амотивації супроводжується зростанням напруження та формуванням менш адаптивних стратегій навчальної поведінки.

Отримані результати підтверджують наявність статистично значущого взаємозв’язку між шкільною тривожністю та навчальною мотивацією підлітків. Тривожність у вибірці має переважно ситуаційний характер і найбільше пов’язана з ситуаціями оцінювання та очікуваннями з боку оточення. Структура мотивації характеризується середнім рівнем вираженості з відносно збереженою внутрішньою складовою та низьким рівнем амотивації.

Встановлено, що внутрішня та зовнішня мотивація пов’язана зі зниженням показників тривожності, тоді як амотивація супроводжується їх зростанням.

Практичне значення результатів полягає у можливості використання мотиваційних ресурсів для зниження рівня шкільної тривожності та оптимізації навчальної діяльності учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху / Наталя Бузько // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. – 2010. – Т. 1. – С. 36–42.

2. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : монографія / Євгенія Миколаївна Калюжна. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 256 с.

3. Alderfer C. P. Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings. New York: Free Press, 1972. 245 p.

4. Phillips B. N. School Anxiety Test Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1978.

5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 512 p.

УДК 37.091.33:004.946:54:373.5

Анастасія Кондратюк,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Спеціальність «А4 Середня освіта»
Ольга Авдєєва (науковий керівник),
доцент, доктор філософії з галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ AR-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах особливої актуальності набуває модернізація системи освіти, зокрема активне впровадження цифрових технологій в освітній процес. Одним із перспективних інструментів є технологія доповненої реальності (AR-технологія), яка дає змогу інтегрувати віртуальні об’єкти в реальне середовище та розширювати можливості сприйняття й уяви матеріалу з навчального предмету «Хімія».

Процес вивчення хімії є цікавим і пізнавальним, проте водночас досить складним для учнів, оскільки значна частина хімічних явищ відбувається на мікрорівні й не піддається безпосередньому спостереженню, що вимагає сформованих уявлень про перебіг хімічних реакцій. У зв’язку з цим, використання технологій доповненої реальності суттєво підвищує рівень наочності навчання, забезпечуючи ефективну візуалізацію молекул, атомів і кристалічних граток речовин. Застосування таких засобів навчання сприяє зростанню інтересу учнів до вивчення хімії, підсилює мотивацію навчальної діяльності та забезпечує формування науково-пізнавальних умінь у процесі опанування хімії.

Доповнена реальність (Augmented Reality, AR) – це сучасна технологія, що інтегрує цифрові інструменти навчання у реальне освітнє середовище, поєднуючи віртуальні об’єкти з фізичним світом. Вона забезпечує синтез реального та віртуального простору для учасників освітнього процесу. Таким

чином, за допомогою звичайних смартфонів, планшетів або спеціальних AR-окулярів цифрова інформація накладається на ілюстративні зображення в режимі реального часу, формуючи єдине інтерактивне середовище [2].

Механізм AR- технологій будується на чотирьох основних положеннях [3]:

- *динамічна інтерактивність* (учасник може керувати та змінювати параметри об'єктів в онлайн-режимі);
- миттєва візуалізація (цифрова інформація відображається та опрацьовується у реальному часі без затримки);
- *конвергенція просторів* (комплексне об'єднання інтерактивного середовища);
- *просторова об'ємність* (застосування 3D-візуалізації, що дає змогу розробляти реалістичні предмети, за якими можна спостерігати з усіх ракурсів).

AR-технологія трансформує роль учня з пасивного спостерігача на активного дослідника освітнього процесу, що сприяє глибшому розумінню просторової будови речовин, є фундаментом для пояснення їх фізичних і хімічних властивостей. Крім того, AR забезпечує наочне відтворення процесів, які неможливо спостерігати безпосередньо під час хімічних реакцій. Вона робить мікросвіт атомів і молекул доступним для сприйняття, полегшуючи розуміння складних взаємодій речовин у природі. Важливою перевагою є також можливість безпечного проведення віртуальних хімічних експериментів. У ситуаціях, коли реальні експерименти є небезпечними або обмеженими через недостатню кількість хімічних реактивів або обладнання, технологія доповненої реальності постає ефективним і доцільним цифровим рішенням. Такий підхід не лише підвищує інтерес до вивчення хімії, а й сприяє розвитку аналітичного мислення та формуванню дослідницьких умінь. Завдяки інтерактивності учні отримують можливість глибше засвоювати знання, стаючи повноправними суб'єктами навчання, що в результаті підвищує ефективність освітнього процесу та рівень навчальних досягнень.

Таким чином, сучасні технології доповненої реальності модернізують освітнє середовище, створюючи адаптивні умови навчання з використанням

інтерактивних матеріалів і мобільних 3D-лабораторій. Вони дозволяють учням самостійно регулювати темп навчання відповідно до власних потреб, забезпечуючи більш глибоке й наочне пізнання хімічних процесів.

У перспективі, в умовах глобальної цифровізації, технології доповненої реальності можуть стати одним із ключових компонентів освітнього процесу. Поєднання AR із системами штучного інтелекту відкриває можливості для створення нових підходів до навчання та підвищення його ефективності.

Водночас, попри очевидні переваги, впровадження AR-технологій у освітній процес супроводжується низкою суттєвих труднощів. Серед основних проблем: недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, що обмежує широке використання сучасних цифрових інструментів; обмежена кількість якісного навчального контенту з використанням AR-технологій, який відповідав би сучасним освітнім вимогам, критеріям і принципам Нової української школи; необхідність стабільного та швидкого доступу до інтернету, оскільки за його відсутності ефективне використання таких технологій значно ускладнюється або стає неможливим; витрати, пов’язані із впровадженням і підтримкою AR-технологій, а також відсутність уніфікованих методичних рекомендацій щодо їх ефективного застосування в освітньому процесі. Розв’язання цих проблем потребує системного підходу на рівні державної освітньої політики, що передбачає інвестування в цифрову інфраструктуру, модернізацію професійної підготовки педагогів і забезпечення їх безперервного професійного розвитку, а також підтримку створення якісного освітнього контенту.

Отже, впровадження технологій доповненої реальності у процесі викладання хімії в закладі загальної середньої освіти можна розглядати як один із пріоритетних напрямів трансформації сучасної освітньої системи. Воно відкриває можливості для переходу до інноваційних методів навчання, доповнюючи й осучаснюючи традиційні підходи. Завдяки здатності візуалізувати, моделювати та демонструвати складні процеси мікросвіту (будову атомів, хімічних елементів, молекул; особливості перебігу хімічних реакцій,

можливості визначення та зміни концентрацій досліджуваних речовин тощо) AR підвищує доступність і зрозумілість навчального матеріалу.

Використання таких технологій не лише сприяє кращому засвоєнню знань, а й активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває їхній інтерес до дослідницької діяльності, формує цифрову компетентність і критичне мислення. Незважаючи на наявні технічні та методичні виклики, високий потенціал AR-технологій дозволяє розглядати їх як перспективний інструмент підвищення ефективності, безпечності та інноваційності освітнього процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Биков В. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: Академвидав, 2019. 304 с.
2. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Використання доповненої реальності в освітньому процесі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 45–56.
3. Wu H.-K., Lee S. W.-Y. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & Education. 2013. Vol. 62. P. 41–49.

УДК 343.1

Наталія Войтович,
кандидат юридичних наук,
доцент кафедри права та публічного управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕЛЕКТРОННІ ДОКАЗИ В КРИМІНАЛЬНОМУ ПРОВАДЖЕННІ

Сучасний стан суспільства невід’ємно характеризується цифровою трансформацією, що набуває дедалі більшого значення в різних сферах життя, зокрема і в кримінальному процесуальному значенні. Відповідно актуальним стає питання використання електронних доказів, які мають свої особливості та специфіку в кримінальному процесі, що обумовлює адаптацію до чинних правових положень та впровадження нових механізмів забезпечення їх

відповідності ознакам та критеріям достовірності, допустимості, достатності та належності.

Питання електронних доказів в кримінальному процесі цікавлять таких науковців як М. Гуцалюк, О. Сіренко, А. Столітній, В. Хахановсткий та інші. Однак динаміка розвитку технологій, особливо які стосуються доказів в кримінальному провадженні, потребують постійного та детального вивчення.

Діюча норма Кримінального процесуального кодексу України (далі КПК України), а саме стаття 84, передбачає, що доказами є фактичні дані, отримані у передбаченому КПК України порядку, на підставі яких слідчий, прокурор, слідчий суддя і суд встановлюють наявність чи відсутність фактів та обставин, що мають значення для кримінального провадження та підлягають доказуванню [1].

Однак, процесуальними джерелами може бути виключно показання, речові докази, документи, висновки експертів, а у провадженнях щодо кримінальних проступків – також пояснення осіб, результати медичного освідування, висновок спеціаліста, показання технічних приладів і технічних засобів, що мають функції фото- і кінозйомки, відеозапису, чи засобів фото- і кінозйомки, відеозапису (ч. 2 ст. 84, ст. 298-1 КПК України).

Конкретизація джерел доказів вказує нам на те, що документом може бути матеріальний об’єкт, який спеціально створений та містить інформацію, яка може використовуватися як доказ, у тому числі комп’ютерні дані.

Варто наголосити, що використання цифрових технологій в нашому житті, щоденне застосування мобільних телефонів та комп’ютерів, фіксується у цифровому форматі та стало поширеною практикою залучення до матеріалів кримінальних проваджень.

Цифрові сліди, що залишаються після використання новітніх інформаційних технологій, можуть багато розповісти про їх власника та дані можуть бути ідентифіковані (тобто дані про зміст, наприклад, особистість і місце розташування користувачів, і дані про операції, такі як інформація про відправників і одержувачів) [2, с. 178].

Законодавець врахував такі вимоги сучасності та прийняв Закон України «Про внесення змін до Кримінального процесуального кодексу України та Закону України «Про електронні комунікації» щодо підвищення ефективності досудового розслідування «за гарячими слідами» та протидії кібератакам» від 15 березня 2022 року No 2137-IX [3]. Такі зміни стали значним кроком у застосуванні та використанні електронних доказів в кримінальному судочинстві.

Але залишилися питання щодо удосконалення правового поля та можливості усунення недоліків. Наприклад, повинен бути відомим або ідентифікованим автор документа – юридична чи фізична особа та вміст документу повинен відповідати обізнаності автора. Також варто враховувати можливості проведення експертизи (техніко-криміналістичної), щоб не було виявлено ознак зміни цифрової інформації, що обумовлюється легкому редагуванню, зміні або підробці доказів, особливо якщо вона зберігається на хмарних сервісах за межами держави.

Необхідно звернути увагу на те, що проведення експертизи комп'ютерної техніки, програмних продуктів, меж та способів зміни інформації повинен здійснювати кваліфікований співробітник, який має необхідні службові повноваження, які передбачені чинним законодавством.

Відповідно, підвищується роль експерта, який повинен викрити маніпуляції та достовірність електронних доказів і є доцільним запровадження відповідного експертного дослідження і запровадження такого виду експертизи як цифрова криміналістична експертиза.

З наведеного можна зробити висновки, що правова регламентація та належний рівень правового забезпечення експертизи цифрових та електронних доказів є необхідністю для виконання завдань кримінального провадження, а також потребу в нових наукових дослідженнях.

Список використаних джерел та літератури

1. Кримінальний процесуальний кодекс України : Закон України від 13 квітня 2012 р. No 4651-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text (дата звернення: 26.04.2026).

2. Колодіна А.С., Федорова Т.С. Цифрова криміналістика: проблеми теорії і практики. Київський часопис права. 2022. Вип. 1. С. 176–180.

3. Про внесення змін до Кримінального процесуального кодексу України та Закону України «Про електронні комунікації» щодо підвищення ефективності досудового розслідування «за гарячими слідами» та протидії кібератакам: Закон України від 15 березня 2022 року No 2137-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2137-20#Text (дата звернення: 30.04.2026).

УДК 364-057.36:355.01

Ярослава Мазурик,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота»
Наталія Сейко (науковий керівник),
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЯ ІЗ ЗОНИ БОЙОВИХ ДІЙ

Збройна агресія Російської Федерації проти України, що розпочалася у 2014 році та переросла у повномасштабне вторгнення у лютому 2022 року, кардинально змінила соціальну структуру українського суспільства та поставила перед державою низку нових викликів. Одним із найбільш гострих питань сьогодення є соціальна підтримка та реінтеграція військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та представлення авторської програми соціальної роботи з військовослужбовцями, які повернулися із зони бойових дій. Для досягнення мети застосовувалися методи аналізу наукової літератури, систематизації та моделювання.

Участь у бойових діях є екстремальним досвідом, який чинить глибокий та

багатовимірний вплив на всі сфери життєдіяльності людини. В. В. Турбан зазначає, що бойовий досвід трансформує особистість на глибинному рівні, формуючи нову систему цінностей та поведінкові патерни, несумісні з вимогами цивільного життя [12].

Найбільш вивченим психологічним феноменом є посттравматичний стресовий розлад. За різними оцінками, поширеність ПТСР серед українських військовослужбовців становить від 10 до 25%, що значно перевищує показники загальної популяції мирного часу [8]. Клінічна картина ПТСР характеризується триєдиною симптоматикою: нав'язливим повторним переживанням травмуючих подій (спогади, кошмари, флешбеки), уникненням пов'язаних стимулів та підвищеною збудливістю нервової системи [11].

Окрім ПТСР, у багатьох ветеранів формується коморбідна патологія: депресивні розлади, генералізована тривожність, панічні атаки. Безпосередні учасники бойових дій майже у сім разів частіше страждають на ПТСР та значно більше зловживають алкоголем порівняно з тими, хто не брав участі у бойових операціях [11]. При цьому від 12 до 20% ветеранів не звертаються за допомогою через стигматизацію та культурні стереотипи щодо ознак «мужності».

Процес адаптації є складним та нелінійним явищем. За даними дослідження Ветеран Хабу спільно з IREX, близько 60% ветеранів відчували труднощі при переході до цивільного життя [5]. О. Логвінова та О. Рассказова структурують цей шлях як послідовність чотирьох етапів: початок цивільного життя, піклування про себе, віднайдення себе та вкорінення – кожен тривалістю від 1,5 до 3 років [6].

Військовослужбовці у зоні бойових дій функціонують у режимі постійної мобілізації та гіперпильності. Ця адаптація до екстремального середовища, необхідна для виживання на війні, стає дезадаптивною при поверненні до мирного контексту: ветерани відчувають, що їхнє тіло перебуває вдома, але розум залишається у постійній готовності до загрози [9].

Ефективна адаптація потребує системної підтримки – психотерапії, медичного супроводу, соціального консультування та роботи з родиною. Без

спеціалізованої допомоги симптоми ПТСР та соціальна ізоляція можуть зберігатися роками.

О. Б. Бессараба визначає соціальну роботу з демобілізованими як комплексний системний напрям, спрямований на відновлення соціального функціонування, зниження наслідків бойового стресу та забезпечення доступу до ресурсів, необхідних для адаптації [1]. Вона охоплює: психологічну підтримку, медико-соціальний супровід, соціально-правову допомогу, сприяння у працевлаштуванні та відновленні сімейних стосунків.

Мета соціальної роботи полягає у створенні умов для повноцінної соціальної, психологічної та професійної реінтеграції. Л. Царенко виокремлює три рівні завдань: забезпечення базових потреб (документи, медична допомога, правові консультації); психологічна стабілізація (кризові інтервенції, психоосвіта, робота з тривогою та провиною); соціальна реінтеграція (відновлення соціальних зв'язків, включення у трудове та громадське життя). Важливим є також профілактичний компонент: рання ідентифікація симптомів та систематичний моніторинг значно підвищують шанси на успішне відновлення [10].

Ефективна соціальна робота з ветеранами ґрунтується на широкому арсеналі методів та технологій. О. Карпенко систематизує їх за рівнями втручання: індивідуальні, групові та громадські [4].

Соціально-психологічна реабілітація охоплює комплекс заходів, спрямованих на відновлення психічного здоров'я та соціального функціонування. Центральне місце у ній займає психоосвіта – систематичне надання клієнтам та їхнім родинам інформації про природу ПТСР, механізми стресової реакції та способи подолання симптомів. Психоосвіта знижує страх та сором навколо психічних порушень і формує реалістичні очікування щодо процесу відновлення.

Серед доказово ефективних методів реабілітації провідне місце займає когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), спрямована на зміну дисфункціональних переконань та поведінкових патернів [2]. Метод десенсибілізації та переробки

рухами очей (EMDR) ефективно застосовується для опрацювання конкретних травматичних спогадів без необхідності розгорнутого вербального переповідання.

О. Гульбс та О. Кобець наголошують на важливості тілесно-орієнтованих підходів: адаптивний спорт, фізіотерапія, техніки дихання та прогресивної м'язової релаксації знижують гіперзбудженість нервової системи через безпосередній вплив на фізіологічні механізми стресової реакції [3]. Адаптивний спорт водночас виконує соціалізуючу функцію через спілкування з однодумцями та формування нових цілей.

Соціально-психологічний тренінг є ефективною груповою технологією формування адаптивних навичок. О. Г. Логвінова зазначає, що тренінг сприяє адаптації через розвиток комунікативних навичок, навчання технікам вирішення конфліктів та відновлення соціальної впевненості [7]. Ефективний тренінг для ветеранів будується на принципах безпеки, поступовості та добровільності і враховує специфіку бойового досвіду учасників.

На основі теоретичного аналізу та систематизації методів розроблено авторську програму реінтеграції ветеранів, розраховану на 10 місяців та структуровану у чотири послідовні етапи. Програма призначена для центрів соціальних служб та ветеранських організацій і може адаптуватися до ресурсних можливостей конкретної установи.

Перший – підготовчий – етап (1 місяць) передбачає комплексну первинну діагностику: збір соціального анамнезу, психологічне обстеження за шкалами PCL-5, PHQ-9, AUDIT, оцінку фізичного стану та трудових можливостей. Формується індивідуальний план супроводу та збирається міждисциплінарна команда (кейс-менеджер, психолог, юрист, медик, фахівець із зайнятості). Ключовим завданням є встановлення терапевтичного альянсу та атмосфери безпеки і довіри.

Другий – адаптаційний – етап (місяці 2–3) спрямований на первинну стабілізацію стану. Основний зміст: щотижневе соціальне консультування (60 хв.); психологічна підтримка двічі на тиждень (50 хв.); група взаємопідтримки

«Повернення додому» раз на 2 тижні (90 хв.); навчання технікам саморегуляції; юридичний супровід у оформленні статусу УБД; психоосвітня програма для родин «Розуміння ПТСР» (120 хв. щомісяця). Критерій переходу на наступний етап – стабілізація стану та вирішення найбільш нагальних проблем.

Третій – активної реабілітації – етап (місяці 4–7) є центральним. Він включає 16-сесійний тренінг (4 модулі: «Самопізнання та саморегуляція», «Комунікація та відновлення стосунків», «Планування майбутнього», «Роль ветерана у громаді»); індивідуальну КПТ (щотижня); арт-терапевтичну групу (щотижня по 90 хв.); трудотерапію у столярній майстерні (двічі на тиждень по 150 хв.); адаптивну фізичну культуру (тричі на тиждень по 60 хв.); сімейну терапію (раз на 2 тижні); блок професійної реабілітації – профдіагностику, складання резюме, підготовку до співбесід та курс фінансової грамотності.

Четвертий – соціальної інтеграції – етап (місяці 8–10) передбачає перехід до самостійного функціонування: активний пошук роботи з фаховим супроводом, курс основ підприємництва, залучення до ветеранських організацій, арт-терапевтична робота з ідентичністю ветерана, адаптивний командний спорт. Підсумкова оцінка проводиться після 10 місяців участі, додатково – моніторинг через 3 та 6 місяців після завершення програми.

Впровадження програми дозволяє прогнозувати вимірювані результати у трьох площинах. У психологічній сфері: зниження симптомів ПТСР (за PCL-5) на 30–40% упродовж 6 місяців, зменшення депресії та тривожності. У соціальній сфері: покращення якості сімейних стосунків, розширення кола соціальних контактів, включення у ветеранські громадські ініціативи. У професійній сфері: не менше 70% учасників визначають конкретний фаховий напрям та будують план реалізації; не менше 50% активно шукають роботу або розпочинають навчання впродовж 10 місяців.

Ефективна реалізація програми потребує: наявності міждисциплінарної команди з чітким розподілом ролей та регулярними координаційними нарадами; спеціальної підготовки персоналу у сфері травмочутливого підходу; налагодженої міжсекторальної взаємодії з реабілітаційними центрами, службами

зайнятості, навчальними закладами, ветеранськими організаціями та роботодавцями. Систематична оцінка результатів на трьох контрольних точках (після 3, 6 та 10 місяців) є підставою для коригування індивідуального плану та вдосконалення програми [36].

Таким чином, соціальна робота з демобілізованими військовослужбовцями є комплексним, міждисциплінарним та індивідуалізованим напрямом, успішність якого визначається системністю підходу, спеціалізованою підготовкою фахівців та міжсекторальною взаємодією.

Соціальні та психологічні наслідки бойового досвіду є багатовимірними: розвиток ПТСР та коморбідних розладів, деформація сімейних зв'язків, труднощі з працевлаштуванням і стигматизація. Психологічна адаптація ветеранів є тривалим нелінійним процесом, що потребує підтримки на всіх чотирьох етапах – від первинної дезорієнтації до вкорінення у мирному житті.

Систематизація форм, методів і технологій дозволяє виокремити найефективніші з них: кейс-менеджмент як основу індивідуального супроводу; соціально-психологічний тренінг і групи взаємопідтримки як ключові групові технології; арт-терапію та трудотерапію як методи безпечного опрацювання травматичного досвіду; КПТ як доказово ефективний психотерапевтичний підхід.

Авторська програма «Шлях до дому» інтегрує зазначені технології у структуровану чотириетапну 10-місячну систему підтримки. Її впровадження у практику центрів соціальних служб та ветеранських організацій дозволить забезпечити вимірювані результати в психологічній, соціальній та професійній сферах і сприятиме успішній реінтеграції захисників у мирне цивільне життя.

Список використаних джерел

1. Бессараба О. Ю. Особливості реабілітації та соціальної адаптації демобілізованих військовослужбовців. Реабілітація УБД в Україні: досвід та перспективи : Тези доповідей III Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2018. С. 185–188.

2. Герман Д. Психологічна травма та шлях до видужання. Львів : Видавництво

Старого Лева, 2015. 416 с.

3. Гульбс О., Кобець О. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій. Психологічний журнал. 2021. № 7. С. 1000–1006.

4. Карпенко О. Методи соціальної роботи як складова успішної професійної діяльності соціального працівника. Ввічливість. Humanitas. 2023. № 4 (4). С. 18–24.

5. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. та ін. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2023. 175 с.

6. Столярик О., Семигіна Т. Повернутися з війни: психосоціальна підтримка ветеранів та членів їхніх сімей. Social Work and Education. 2023. Vol. 10. No. 1. Pp. 63–77.

7. Логвінова О. Г. Соціально-педагогічна адаптація військовослужбовців засобами соціально-психологічного тренінгу. SOCIOПРОСТІР. 2018. № 7. С. 74–78.

8. Люта О. Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців – учасників бойових дій. URL: https://narkosumy.lic.org.ua/statti/posttravmatychnyj-stresovyj-rozlad-u-vijskovosluzhbovtsiv

9. Мушкевич М. Волинь: як допомогти військовому та його сім'ї реабілітуватися. URL: http://www.volynnews.com/news/vidsichagresoruukrayinayedina/

10. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навч. посіб. Т. 2. / Заг. ред.: Л. Царенко. Київ, 2018. 240 с.

11. Концепція політики щодо ветеранів та їхніх сімей. Жовтень 2023. Київ. 109с.

12. Турбан В. В. Реабілітаційна робота з військовослужбовцями у центрах соціальних служб: етичний аспект. Творча спадщина Г. С. Костюка: історія та сучасність. 2018. С. 345–346.

УДК 351:614.2:331.108

Ігор Ільїн,
здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка

БАГАТОРІВНЕВА РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ УТРИМАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПЕРИФЕРІЙНИХ ТЕРИТОРІЯХ: УПРАВЛІНСЬКІ УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Проблема утримання медичних кадрів у сільських та віддалених територіях є одним із найбільш складних завдань публічного управління охороною здоров'я. Демографічне старіння підвищує попит на медичні послуги саме там, де кадровий дефіцит є найбільш вираженим, а доступність допомоги прямо залежить від здатності системи не лише залучати, а й довгостроково утримувати фахівців.

У зарубіжних дослідженнях кадрова нестійкість сільської медицини розглядається як багатофакторне явище: вона формується під впливом професійного перевантаження, ізоляції, обмежених можливостей кар'єрного розвитку, складних побутових умов і слабкої підтримки місцевого середовища. Водночас міжнародний досвід свідчить, що жоден окремий інструмент – фінансові стимули, регуляторні зобов'язання, телемедицина, житлові програми чи участь громад – не дає стійкого ефекту поза цілісною управлінською системою *[1, с. 7–8]*.

Метою цих тез є узагальнення зарубіжного досвіду утримання медичних кадрів у сільських та віддалених територіях крізь призму багаторівневого публічного управління та визначення управлінських уроків, релевантних для України.

Ключова ідея зарубіжного досвіду: утримання медичних кадрів є не лише галузевою кадровою проблемою, а комплексним завданням публічного управління, результативність якого залежить від узгодженої взаємодії центральної влади, регіонального рівня, місцевих громад, закладів охорони

здоров’я, освітніх установ і професійних спільнот. За відсутності такої узгодженості навіть обґрунтовані інструменти залишаються фрагментарними і не забезпечують довгострокового кадрового закріплення.

На центральному рівні держава формує нормативну, стратегічну та фінансову рамку: визначає кадрово вразливі території, встановлює цілі й інструменти політики утримання, забезпечує їхнє фінансування. У рекомендаціях Всесвітньої організації охорони здоров’я(ВООЗ) підкреслено, що ефективна політика має бути комплексною, контекстно чутливою та адаптованою до умов конкретної території *[1, с. 7–8]*. Однак цим функція центру не вичерпується. Глобальна стратегія ВООЗ щодо кадрових ресурсів охорони здоров’я до 2030 р. наголошує на необхідності посилення інституційної спроможності, міжсекторальної координації та підзвітності *[2, с. 30–31]*: держава має забезпечити механізми, що дозволяють планувати потреби, відстежувати дефіцит, оцінювати результативність і коригувати політику на основі даних.

Регіональний рівень виконує функцію адаптації загальнодержавної політики до територіальних особливостей: визначає райони з найгострішим дефіцитом, координує взаємодію між медичними закладами та освітніми установами, організовує професійну підтримку, поєднує фінансові стимули з іншими заходами. Особливе значення тут має зв’язок між місцем підготовки і подальшим місцем роботи. Зарубіжний досвід показує, що підготовка фахівців у регіональному або сільському середовищі підвищує ймовірність їхнього закріплення в таких територіях, однак цей ефект потребує координації між державою, університетами, клінічними базами і громадами.

Місцевий рівень є вирішальним для довгострокового утримання. Саме тут формуються повсякденні умови професійного та соціального життя фахівця. У моделі «plan, recruit, retain» акцентується роль місцевої організаційної спроможності, командної підтримки, управлінської культури та зв’язку медичного працівника з місцевою спільнотою *[3, с. 1, 3–4]*. Критично важливими є чинники, що часто лишаються поза галузевою кадровою політикою: житло,

транспортна доступність, якість шкіл, соціальна інфраструктура для сім'ї. Дослідження проблем укомплектування у країнах із низьким і середнім рівнем доходу підтверджує: саме житлові та соціально-побутові умови часто є вирішальними для рішення про залишення або покидання посади *[5, с. 4–5]*. Це означає, що кадрова політика в сільській медицині є міжсекторальною – вона потребує участі освіти, транспорту, житлової сфери та місцевого розвитку.

Важливий управлінський урок зарубіжного досвіду – обмеженість суто фінансових або примусових механізмів. Фінансові стимули можуть бути необхідними, але самі по собі не гарантують довгострокового закріплення. Регуляторні зобов'язання здатні забезпечити тимчасову присутність фахівця, але не формують реальної мотивації залишатися.

Тому найбільш перспективною є логіка цілісного кадрового циклу. Утримання починається ще до працевлаштування – на етапі відбору вступників і формування зв'язку майбутнього фахівця з певною територією. Після працевлаштування воно продовжується через наставництво, розвиток, передбачувану організацію праці та інтеграцію в громаду. Дослідження територіально орієнтованого врядування свідчать, що успішні стратегії формуються тоді, коли різні учасники спільно залучають ресурси та пристосовують управлінські рішення до особливостей конкретної території*[4, с. 5]*: держава забезпечує нормативну й фінансову основу, регіони координують і адаптують, громади створюють соціальне середовище, заклади відповідають за організацію праці, освітні установи формують кадровий потік, а професійні спільноти забезпечують наставництво.

Зарубіжний досвід дозволяє зробити такі узагальнення. По-перше, утримання медичних кадрів у сільських та віддалених територіях є складовою публічного управління територіальною доступністю медичної допомоги, а не окремим кадровим заходом. По-друге, ефективність політики визначається поєднанням інструментів, а не ізольованим застосуванням будь-якого одного стимулу. По-третє, ключовим є чіткий розподіл ролей між центральним, регіональним і місцевим рівнями управління. По-четверте, громади та місцеві

організації охорони здоров'я є активними суб'єктами, а не лише місцем реалізації державних рішень.

Для України ці висновки мають особливе значення в умовах демографічного старіння, територіальних диспропорцій і кадрових втрат, посилених війною. Необхідна довгострокова багаторівнева модель, у якій центральна влада формує нормативну і фінансову рамку, регіони здійснюють кадрове планування й адаптацію інструментів, а громади забезпечують реальні умови професійного та соціального закріплення фахівців.

Список використаних джерел та літератури

1. World Health Organization. WHO guideline on health workforce development, attraction, recruitment and retention in rural and remote areas. Geneva : World Health Organization, 2021. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240024229

2. World Health Organization. Global strategy on human resources for health: Workforce 2030. Geneva : World Health Organization, 2016. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789241511131

3. Abelsen B., Strasser R., Heaney D., et al. Plan, recruit, retain: A framework for local healthcare organizations to achieve a stable remote rural workforce. Human Resources for Health. 2020. Vol. 18. P. 63. DOI: https://doi.org/10.1186/s12960-020-00502-x

4. Gillespie J., Cosgrave C., Malatzky C. Making the case for place based governance in rural health workforce recruitment and retention: Lessons from Canada and Australia. Social Sciences & Humanities Open. 2022. Vol. 6. P. 100356. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100356

5. Lehmann U., Dieleman M., Martineau T. Staffing remote rural areas in middle- and low-income countries: A literature review of attraction and retention. BMC Health Services Research. 2008. Vol. 8. P. 19. DOI: https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-19

УДК 378.14:004.946

Олена Усата,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ XR-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний ринок праці та виробнича сфера зазнають стрімких трансформацій під впливом технологій Індустрії 4.0. У цьому контексті технології розширеної реальності (XR), що охоплюють віртуальну (VR), доповнену (AR) та змішану (MR) реальність, трансформуються з інноваційних концептів у невід'ємні інструменти професійної підготовки фахівців. За даними аналітичних звітів, світовий сегмент VR в освіті демонструє стійку тенденцію до зростання: з 17,18 млрд дол. США у 2024 році до прогнозованих 65,55 млрд дол. США до 2032 року [1]. Така динаміка свідчить про принципову зміну парадигми навчання у сфері професійної освіти на глобальному рівні.

Заклади професійної освіти (ЗПО) України наразі перебувають у стадії активного реформування. Пріоритетними векторами реформи професійно-технічної освіти визначено підвищення конкурентоспроможності фахівців, адаптацію освітніх програм до реальних запитів ринку праці та комплексну модернізацію матеріально-технічної бази [2]. Реалізація цих завдань безпосередньо залежить від кадрового потенціалу, а саме – від готовності педагогів професійної освіти спеціальності А5 Професійна освіта спеціалізації А5.39 Цифрові технології виступати провідниками цифрових інновацій.

Незважаючи на стратегічну роль цифровізації, результати сучасних досліджень фіксують критичне протиріччя: педагоги закладів професійної освіти часто демонструють незначний рівень цифрової компетентності особливо в аспектах залучення спеціалізованих цифрових ресурсів та формування прикладних цифрових умінь у здобувачів [3]. Зазначений «педагогічний розрив» (skills gap) визначає актуальну потребу в перегляді змісту університетської

підготовки майбутніх викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

В навчанні технології VR та AR дозволяють ефективно вирішувати ключові дефіцити практичної складової, які складно подолати традиційними методами:

- компенсація високої вартості та дефіциту реального високотехнологічного обладнання;
- мінімізація ризиків безпеки під час відпрацювання критичних та небезпечних виробничих операцій;
- можливість віртуального відтворення рідкісних або архіскладних виробничих ситуацій;
- забезпечення необмеженої кількості ітерацій навчальної дії в безпечному контрольованому середовищі.

Ефективність такого підходу підтверджена міжнародним досвідом. Зокрема, дослідження проєкту BeLEARN VR (Швейцарський федеральний університет професійної освіти) довело, що використання VR забезпечує комплексну когнітивну, емоційну та практичну підтримку здобувачів [4]. Мета-аналіз 2024 року, що охопив 15 емпіричних досліджень, зафіксував значний позитивний ефект VR на рівень залученості студентів (g=0,85). Водночас фахівці Університету Меріленду встановили, що навчання з використанням VR дозволяє досягати точності відтворення матеріалу на рівні 90%, що значно перевищує показник у 78%, зафіксований при використанні традиційних комп'ютерних симуляторів [1].

Окрему цінність для ЗПО становить технологія AR. Використання покрокових AR-інструкцій безпосередньо на реальному обладнанні дозволяє реалізувати концепцію «цифрового наставництва», де учень одночасно взаємодіє з фізичним об'єктом і отримує контекстні цифрові підказки [5].

Майбутній педагог спеціалізації А5.39 Цифрові технології займає унікальну позицію в ієрархії ЗПО – він є агентом цифрової трансформації, відповідальним за інтеграцію XR-рішень у діяльність усього закладу. Це вимагає

формування специфічного профілю компетентностей, що структурується за двома взаємопов'язаними напрямами:

1. XR-технологічна компетентність: охоплює розуміння архітектури VR/AR/MR-рішень, знання функціональних можливостей ключових платформ (Meta Quest, HTC Vive, Microsoft HoloLens, а також бюджетних рішень на базі смартфонів) та володіння інструментами створення/адаптації навчального контенту (CoSpaces Edu, Merge EDU, базові навички в Unity).

2. XR-методична компетентність: передбачає здатність проєктувати освітній процес із використанням імерсивних технологій у контексті конкретних робітничих професій (зварювальник, електрик, оператор ЧПК тощо), визначати дидактичну доцільність впровадження VR/AR та об'єктивно оцінювати результати навчання в імерсивному середовищі.

Саме цей синергетичний зв'язок відрізняє педагога професійної освіти від класичного IT-фахівця: він має не лише володіти технологією, а й майстерно транслювати її у виробничий освітній контекст.

На основі розширеної рамки DigCompEdu для XR-освіти доцільно виокремити три ключові компоненти підготовки [6]:

- XR-грамотність (XR Literacy): фундаментальні принципи функціонування імерсивних середовищ та основи XR UX/UI.
- Дизайн імерсивного навчання: розробка сценаріїв для VR-тренажерів та інтеграція XR у навчальні плани з урахуванням ергономіки.
- Управління впровадженням: оцінювання бюджетних моделей ЗПО, вибір оптимального обладнання (від Google Cardboard до автономних шоломів) та методична підтримка колег.

Дослідження (Frontiers in Virtual Reality, 2025) на основі систематичного огляду 52 емпіричних праць (2014–2024) підтверджує: VR є трансформаційним інструментом у підготовці педагогів, оскільки забезпечує структуроване ітеративне навчальне середовище, де майбутні вчителі можуть відпрацьовувати педагогічні ситуації та отримувати зворотний зв'язок без ризиків для реальних учнів [7]. Водночас серед ключових бар'єрів впровадження дослідники

називають: високу вартість обладнання, кінетичне нездужання (*motion sickness*), недостатність спеціалізованих навчальних ресурсів [7, 8], а також дефіцит україномовного спеціалізованого контенту.

В умовах збройної агресії та масштабних руйнувань мережі ЗПО (зокрема на Сході України), потреба у прискореній перепідготовці кадрів для відбудови держави є критичною. Міжнародна ініціатива UA Re-Emerge(ncy) вже передбачає розробку адаптивних XR/VR-модулів для українського сектору професійної освіти, що робить підготовку педагогів з відповідними компетенціями нагальною вимогою сьогодення. Важливо відзначити, що в Україні вже існують успішні кейси, зокрема діяльність «UEPA VR/AR Laboratory», спрямована на впровадження імерсивних рішень у вищу та професійну школу.

Таким чином, впровадження XR-технологій у заклади професійної освіти є не просто технологічним трендом, а об'єктивною педагогічною необхідністю. Ключовою фігурою цього процесу є сучасний педагог, чия професійна підготовка потребує формування дворівневої XR-компетентності. Подальші дослідження будуть спрямовані на дослідження та розробку методичного інструментарію для інтеграції XR-модулів у підготовку майбутніх педагогів професійного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Reframe XR Blog. Immersive Learning: How VR & MR are Revolutionizing Education. 2025. URL: https://www.reframexr.com/blog/immersive-learning-how-vr-mr-are-revolutionizing-education

2. Ukraine: National reforms in vocational education and training. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/national-reforms-vocational-education-and-training

3. Teachers' Digital Competency in Vocational Education: A Systematic Review. Malque Publishing. 2025. URL: https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/8160

4. SFUVET. Virtual Reality in Vocational Education and Training: Immersion

Measurably Enhances Learning. Virtual Reality in Vocational Education: exploring opportunities for cognition, emotion and behavior. 2025. URL: https://www.sfuvet.swiss/research/projects/virtual-reality-vocational-education-exploring-opportunities-cognition-emotion

5. Transforming Vocational Education through Augmented Reality: A Systematic Review. Data and Metadata. 2025. URL: https://dm.ageditor.ar/index.php/dm/article/view/578

6. Defining XR-Specific Teacher Competencies: Extending the DigCompEdu Framework for Immersive Education. MDPI Education Sciences. 2025. URL: https://www.mdpi.com/2813-4346/4/1/11

7. Frontiers in Virtual Reality. Using Virtual Reality for Teacher Education: A Systematic Review and Meta-Analysis (2014–2024). 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/virtual-reality/articles/10.3389/frvir.2025.1620905/full

8. Application of Immersive Virtual Reality in the Training of Future Teachers: Scope and Challenges. MDPI. 2025. URL: https://www.mdpi.com/2813-2084/4/4/51

УДК 376:81`233:159.9.075

Наталія Сейко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальних технологій
Діана Лукашенко,
здобувач вищої освіти, магістр,
соціально-психологічного факультету
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ПОРУШЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

Одним із ключових завдань сучасної корекційної педагогіки є забезпечення повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами

(ООП) до освітнього процесу, зокрема в умовах Нової української школи (НУШ). Лексико-граматична сторона мовлення (ЛГСМ) є інтегрованим компонентом мовленнєвої системи, який відіграє вирішальну роль у формуванні комунікативної та навчальної компетенції молодших школярів.

Повноцінна лексико-граматична компетентність відображає здатність дитини оперувати достатнім обсягом словникового запасу (лексика) та правильно будувати висловлювання, використовуючи морфологічні та синтаксичні правила (граматика) [79, с. 430]. Порушення ЛГСМ, що є ядром загального недорозвинення мовлення (ЗНМ), призводять до значних труднощів у засвоєнні письма, читання та успішності загалом [27, с. 58].

За словами А. М. Гаркуші, І. М. Єрмакової та А. І. Лисенко, лексико-граматичний недорозвиток характеризується системністю, проявляючись як на рівні лексики (бідність словника, неточність використання слів, труднощі у засвоєнні багатозначності та семантичних полів [46, с. 280; 48, с. 120]), так і на рівні граматики (аграматизми, труднощі у засвоєнні відмінкових закінчень, узгодженні слів та формуванні словотвірних узагальнень [16, с. 315; 22, с. 167]). Несформованість цих компонентів унеможливлює адекватне вербальне спілкування та комунікативну взаємодію з однолітками [34, с. 190].

Подібні міркування висвітлені у науковому доробку Т. В. Кравчук та В. І. Павлюк, які відмітили, що корекційна робота має бути орієнтована на діагностику та поетапне подолання як морфологічних (наприклад, узгодження числівників з іменниками [59, с. 140]), так і синтаксичних порушень (наприклад, формування складнопідрядних речень [49, с. 150]).

Для забезпечення ефективності корекційної роботи в умовах інклюзивного навчання (А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко [37, с. 320]), розроблена Логопедична програма має відповідати системному, комунікативно-діяльнісному та онтогенетичному підходам.

Практичні методичні засади корекції лексико-граматичних порушень включають:

- Використання корекційних ігор та мнемотехніки для

систематизації словника та засвоєння граматичних правил [70, с. 192; 28, с. 120].

- Застосування візуальних опор – піктограм та схем – для формування синтаксичної структури речення та корекції аграматизмів [60, с. 180; 78, с. 185].
- Акцент на розвитку зв’язного мовлення як індикатора сформованості ЛГСМ [11, с. 78].

Таким чином, цілеспрямований розвиток лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями, забезпечений комплексною логопедичною програмою, є необхідною умовою для їхнього особистісного зростання, інтеграції в соціальному середовищі та успішного навчання. Подальші дослідження будуть спрямовані на експериментальну апробацію та доведення ефективності розробленої програми.

Список використаних джерел та лдітератури

1. Василенко П. С. Розвиток зв’язного мовлення як індикатор сформованості лексико-граматичної компетенції. *Сучасна логопедія: виклики та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 травня 2023 р.).* Київ : Освіта України, 2023. С. 78–81.

2. Гаркуша А. М. Психолінгвістичні механізми порушення граматичної будови мовлення у дітей. Харків : Основа, 2018. 315 с.

3. Демченко Л. А. Формування категорій роду, числа та відмінка іменників в учнів з ДНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2020. Вип. 15. С. 167–173.

4. Єрмакова І. М. Вплив фонематичного недорозвитку на засвоєння граматичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 58–63.

5. Зайцева О. М. Використання мнемотехніки для засвоєння граматичних правил. *Інформаційні технології в освіті.* 2022. № 2 (50). С. 120–125.

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: терміни і поняття : навчальний посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2019. 320 с.

7. Кравчук Т. В. Ефективність використання корекційних ігор для розвитку синтаксису мовлення. *Науковий журнал «Габітус».* 2018. Вип. 22. С. 147–151.
8. Лисенко А. І. Сучасні підходи до корекції лексичних порушень у структурі ЗНМ : монографія. Одеса : Видавництво ПНПУ, 2020. 280 с.
9. Максименко В. А. Семантичні поля як засіб систематизації лексики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2020. № 2 (71). С. 120–124.
10. Петренко Л. М. Застосування піктограм у корекційній роботі над граматикою. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 3. С. 180–186.
11. Рібцун Ю. В. Логопедична робота з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Київ : Літера ЛТД, 2018. 368 с.
12. Смірнова І. П. Лексико-граматичні ігри для корекції мовлення. Київ : Літера ЛТД, 2019. 192 с.
13. Федоренко І. П. Корекція порушень узгодження слів у реченні. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Корекційна педагогіка і психологія.* 2020. Вип. 35. С. 200–205.
14. Шевченко В. А., Смірнова Л. Ю. Спеціальна педагогіка та психологія : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2015. 430 с.

УДК 37.015.31+159.922.72

Лариса Мартиненко,
аспірантка 3 курсу, кафедра професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освіта дедалі більше відходить від моделі, у якій учень розглядається як пасивний споживач знань, і переходить до парадигми розвитку

особистості, здатної до самостійного мислення, творчого пошуку та активної взаємодії зі світом. У цьому контексті важливим стає не лише обсяг засвоєної інформації, а й уміння її переосмислювати, застосовувати в нових ситуаціях, комбінувати з іншими знаннями та створювати на цій основі щось принципово нове. Нестандартність мислення проявляється у здатності виходити за межі шаблонів, бачити альтернативи, ставити запитання, які не лежать на поверхні. Гнучкість мислення дозволяє швидко адаптуватися до змін, змінювати стратегії розв'язання завдань, переходити від одного способу дії до іншого без втрати ефективності. Самостійність же означає внутрішню готовність брати на себе відповідальність за процес і результат пізнання.

Особливої уваги в цьому процесі потребують обдаровані учні, оскільки їхній інтелектуальний, творчий і часто емоційний потенціал розвивається нерівномірно та випереджає вікові норми. Такі учні швидше засвоюють матеріал, схильні до глибшого аналізу, ставлять більше запитань, виявляють підвищену чутливість до проблем і суперечностей. Якщо освітнє середовище не враховує цих особливостей, виникає ризик втрати мотивації, інтелектуальної пасивності або навіть внутрішнього конфлікту між потенціалом і реальними можливостями його реалізації [3, с.22]. Саме тому виникає потреба у створенні спеціально організованого освітнього середовища, яке не лише підтримує високий рівень пізнавальної активності, а й цілеспрямовано стимулює розвиток креативного мислення.

Таке середовище передбачає варіативність змісту навчання, відкритість до експерименту, наявність завдань підвищеної складності, які не мають однозначного розв'язання, а також можливість вибору, самостійного планування діяльності, участі у проєктах і дослідженнях. Важливою складовою є також емоційно-психологічний клімат: атмосфера довіри, підтримки, прийняття ідей без негайної критики, що сприяє вільному вираженню думок і розвитку впевненості у власних інтелектуальних можливостях.

Креативність у цьому контексті не розглядається як другорядна чи факультативна риса, а постає як ключова характеристика інтелектуального

розвитку особистості. Вона охоплює здатність до дивергентного мислення, тобто генерування великої кількості різноманітних ідей, а також до конвергентного мислення - уміння обрати найбільш доцільне рішення серед можливих. Креативність включає в себе такі компоненти, як оригінальність (новизна ідей), гнучкість (здатність змінювати підходи), продуктивність (кількість ідей) і розробленість (уміння деталізувати й удосконалювати задум).

У навчальній діяльності це проявляється у здатності учня не лише відтворювати знання, а й трансформувати їх, застосовувати у нестандартних умовах, створювати власні продукти - тексти, проєкти, моделі, дослідження. Саме через такі види діяльності формується готовність до інновацій, уміння бачити проблему як можливість, а не як перешкоду, і прагнення до постійного саморозвитку [4, с.72]. Таким чином, креативність стає не просто інструментом навчання, а основою формування особистості, здатної ефективно діяти в умовах сучасного динамічного світу.

Обдаровані учні зазвичай демонструють якісно інший рівень пізнавальної активності: вони не обмежуються виконанням поставленого завдання, а прагнуть зрозуміти його глибинну суть, встановити причинно-наслідкові зв’язки, вийти за межі запропонованого матеріалу. Їхнє мислення відзначається високою швидкістю обробки інформації, здатністю до узагальнення, абстрагування, перенесення знань у нові ситуації. Вони часто ставлять нестандартні запитання, які виходять за рамки програми, можуть бачити кілька варіантів розв’язання однієї проблеми, схильні до самостійного пошуку інформації та критичного осмислення отриманих знань.

Водночас саме ці сильні сторони можуть стати вразливими, якщо не знаходять належної підтримки в освітньому процесі. За відсутності інтелектуальних викликів і можливостей для самореалізації в учнів поступово знижується інтерес до навчання, з’являється відчуття монотонності, формальності виконуваних завдань. Це може призводити до втрати внутрішньої мотивації, небажання докладати зусиль, а інколи - до формування поверхневого ставлення до навчання або навіть до поведінкових труднощів. Деякі обдаровані

учні починають приховувати свої здібності, щоб «не вирізнятися», інші - навпаки, демонструють опозиційність до системи, яка не враховує їхніх потреб.

Традиційні методи навчання, що ґрунтуються на поясненні, закріпленні та відтворенні знань, орієнтовані переважно на «середнього» учня і передбачають єдиний темп, однакові завдання та стандартизовані способи їх виконання. У такій моделі обдаровані учні часто змушені працювати нижче свого потенціалу, виконуючи завдання, які не потребують значних інтелектуальних зусиль. Це не лише не сприяє їхньому розвитку, а й гальмує формування креативного мислення, оскільки не створює умов для пошуку, експерименту, помилки як джерела нового знання.

Саме тому виникає потреба у зміні підходів до організації навчальної діяльності. Перехід від репродуктивної моделі до творчо-пошукової означає переорієнтацію з відтворення готових знань на їх самостійне відкриття, з алгоритмічного виконання - на дослідницьку діяльність. У центрі такої моделі - активний учень, який виступає суб’єктом навчання, а не об’єктом впливу. Завдання вчителя полягає у створенні проблемних ситуацій, які спонукають до роздумів, сумнівів, висунення гіпотез і перевірки власних ідей [2, с.27].

Творчо-пошукова модель передбачає використання відкритих завдань, що мають кілька можливих рішень, дослідницьких проєктів, міжпредметних інтеграцій, ситуацій вибору, де учень може сам визначати спосіб дії. Важливим є також надання можливості працювати у власному темпі, заглиблюватися в тему, яка викликає інтерес, виходити за межі навчальної програми. У такому середовищі помилка розглядається не як недолік, а як природний етап пізнання, що відкриває нові шляхи для мислення.

Таким чином, ефективний розвиток обдарованих учнів можливий лише за умов цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка враховує їхні індивідуальні особливості, забезпечує інтелектуальний виклик і створює простір для творчості [6, с.82]. Саме перехід до творчо-пошукової моделі навчання дозволяє не лише зберегти їхню пізнавальну активність, а й перетворити її на стійку потребу у саморозвитку та самореалізації.

Важливою умовою розвитку креативності є створення атмосфери психологічної безпеки та підтримки, у якій учень не боїться висловлювати власні ідеї, навіть якщо вони здаються незвичними або помилковими. Учитель у такому середовищі виступає не лише джерелом знань, а фасилітатором, наставником, партнером у пізнавальному процесі. Його завдання - не дати готову відповідь, а поставити запитання, яке спонукає до роздумів, сумнівів, пошуку альтернатив.

Креативне мислення активно формується через проблемне навчання, дослідницьку діяльність, проєктні технології, інтегровані уроки, використання міжпредметних зв'язків. Саме такі форми роботи дозволяють учням виходити за межі стандартного алгоритму, бачити проблему з різних точок зору, поєднувати знання з різних галузей. Особливо ефективними є відкриті завдання, які не мають єдиної правильної відповіді, адже вони стимулюють дивергентне мислення - здатність генерувати багато різних ідей.

Значну роль відіграє також розвиток уяви, асоціативного мислення, інтуїції. Це досягається через використання творчих вправ, мозкових штурмів, рольових ігор, моделювання ситуацій, роботу з метафорами, візуалізаціями, мистецькими елементами. Креативність не обмежується лише гуманітарними дисциплінами - вона однаково важлива і в математичних, і в природничих науках, де проявляється у здатності знаходити нестандартні способи розв'язання задач, висувати гіпотези, будувати нові логічні зв'язки.

Особливу увагу слід приділяти індивідуалізації навчання. Обдаровані учні потребують диференційованих завдань, які відповідають їхньому рівню розвитку та інтересам [7, с.20]. Це можуть бути ускладнені задачі, творчі проєкти, участь у конкурсах, олімпіадах, науково-дослідницькій діяльності. Важливо, щоб ці завдання не лише ускладнювали матеріал, а й відкривали простір для самовираження, самостійного вибору, ініціативи.

Мотиваційний аспект є ключовим у розвитку креативного мислення. Внутрішня мотивація, інтерес до пізнання, бажання відкривати нове - це ті рушійні сили, які забезпечують глибоке і стійке навчання [1, с.28]. Завдання педагога - підтримати цей інтерес, не зруйнувати його надмірною

регламентацією або оцінюванням, а навпаки – надати свободу, довіру, можливість помилятися і вчитися на власному досвіді.

Не менш важливою є роль рефлексії у розвитку креативності. Учні мають усвідомлювати власний мисленнєвий процес, аналізувати свої ідеї, оцінювати їхню ефективність, бачити власний прогрес. Це формує метакогнітивні вміння, які є основою для саморозвитку і самореалізації [5, с.29].

У сучасному освітньому просторі значний потенціал для розвитку креативного мислення мають цифрові технології. Вони відкривають доступ до різноманітних ресурсів, інструментів для створення власного контенту, дозволяють реалізовувати міждисциплінарні проєкти, співпрацювати, презентувати результати діяльності. Водночас важливо використовувати ці технології не як самоціль, а як засіб для розвитку мислення, уяви, творчості.

Таким чином, розвиток креативного мислення обдарованих учнів є складним, багатогранним процесом, який вимагає системного підходу, педагогічної майстерності та глибокого розуміння індивідуальних особливостей кожної дитини. Це інвестиція не лише в успішність окремого учня, а й у майбутнє суспільства, яке потребує творчих, ініціативних, мислячих особистостей, здатних змінювати світ.

Список використаних джерел та літератури

1. Дергач М. А., Ісмоілова А. М. Критичне мислення та креативність в системі компетентностей сучасного школяра // Формування компетентностей обдарованої особистості. Київ : НАУ, 2023. № 1. С. 45–52. 8 с.

2. Любарська Л. А. Креативне освітнє середовище як чинник підготовки майбутніх учителів // Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education. - Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2024. № 67. С. 98-105. 8 с.

3. Омельченко С., Гармаш О. Креативне мислення як компонент моделі навчання “4C’s”. Молодь і ринок. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2022. № 5. С. 23–28. 6 с.

4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-

метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
5. Стасовський Ю. В. Використання технік креативності для розробки інновацій // Economic Synergy. Київ : КНЕУ, 2024. № 1. С. 77-84. 8 с.
6. Уманець В., Любарська Л., Розпутня Б. Методика застосування технологій штучного інтелекту для розвитку креативності. Мистецтво в культурі сучасності. - Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2024. № 2. С. 134–141. 8 с.
7. Яновська Т. Творче мислення та уява в структурі креативності молодших школярів // Психологія та особистість. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2021. № 1. С. 89-96. 8 с.

УДК 159.923.2:159.942.5:316.662.5-053.8-057.87

В'ячеслав Солнишкін,
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 053 «Психологія»
Інна Загурська (науковий керівник),
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СИТУАТИВНА ТА ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Актуальність дослідження зумовлена суспільно-політичним контекстом сучасної України, в якому студентська молодь постає однією з найбільш вразливих соціальних груп. Підвищене навчальне навантаження, хронічна невизначеність, безпосередня загроза життю, що породжена воєнним станом, зумовлює дестабілізацію психоемоційного стану. Це безпосередньо підвищує ризик формування стійких тривожних станів і суміжних депресивних проявів, які опосередковано ведуть до загальної соціально-психологічної дезадаптації. Н. Пророк, Л. Царенко та С. Бойко, спираючись на праці Т. Алексеєнко (2009),

розглядають дезадаптацію як стан невідповідності між соціопсихологічним і психофізіологічним статусом особистості та поставленим вимогам ситуації; при цьому посилаючись на словник АПА, автори уточнюють, що вираженіші її форми унеможливлюють ефективну взаємодію з середовищем і спротив стресорам [5]. Емпіричні підтвердження актуальності цієї проблеми були зафіксовані у дослідницькій роботі Т. Пономаренко та Ю. Сидоренко, які виявили високий рівень ситуативної та особистісної тривожності за шкалою Спілбергера, депресивну симптоматику помірного та тяжкого ступеня за шкалою Бека, та високий рівень психологічного дистресу в учасників дослідження [4]. Водночас є суттєва потреба в чіткому виявленні механізмів та передумов тривожності, як чинника появи особистісної дезадаптації. Для розуміння механізмів, що стоять за цими показниками, звернемося до теорії Спілбергера, яка розмежовує два ключових взаємопов'язаних види тривожності, а саме – ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність пов'язана з тимчасовим суб'єктивним переживанням занепокоєння та мобілізацією ресурсів, як відповідь на сприйняту загрозу. Важливим нюансом є те, що вона чітко прив'язана лише до конкретних подій або стимулів, даючи змогу адаптуватися та усунути загрозу, а емоційна напруга нівелюється із зникненням загрозливого стимулу [7]. Особистісна тривожність є відносно стійкою індивідуальною рисою, що спонукає особистість до інтерпретації широкого спектру ситуацій як загрозливих, навіть за об'єктивно безпечних умов, та зумовлює схильність реагувати на них підвищеним рівнем ситуативної тривожності [7].

Уточнення цього механізму міститься в праці Д. Кларка та А. Бека, які в рамках когнітивної моделі тривожності описують систематичне зміщення оцінки ситуації в бік загрозливої при одночасному заниженні оцінки власних ресурсів її подолання [6], що дозволяє розглядати особистісну тривожність як стійку когнітивну схему сприйняття. У контексті окресленої проблеми механізм набуває послідовності. Чинники макросередовища (війна, загальна соціальна невизначеність) суттєво посилюють нормативну юнацьку кризу.

О. Довгань надає теоретичний базис щодо проблеми юнацького віку. Вона

характеризує цей етап онтогенезу є періодом підвищеної вразливості, криза ідентичності супроводжується дестабілізацією психологічних механізмів та ризиком соціальної дезадаптації, що особливо загострюється у момент збігу нормативної вікової кризи з життєвими кризами та проблемами адаптації до нового соціального середовища [2]. В умовах хронічної воєнної невизначеності цей збіг стає особливо вірогідним, створюючи сприятливі умови для формування тривожності. Така внутрішня нестабільність у поєднанні з мікросередовищним тиском (академічні вимоги, необхідність професійного та життєвого самовизначення) формує цілісний стресор. Означений стресор провокує високий рівень ситуативної тривожності, що, з огляду на виявлений Спілбергером тісний взаємозв'язок обох видів тривожності [7], на наш погляд, може актуалізувати та посилювати особистісну тривожність як стійку диспозицію, призводячи до виснаження психологічних ресурсів особистості та зниження толерантності до стресу. Як наслідок особистість починає обирати неефективні копінг-стратегії, що унеможливлює відновлення ресурсу і запускає процес дезадаптації з тенденцією до її поглиблення та посилення. Це підтверджується дослідженнями І. Галян, О. Галян та М. Мищишин, які фіксують пряму кореляцію особистісної тривожності з емоційно-орієнтованим копінгом та обернену з проблемно-орієнтованим, що свідчить про загальну тенденцію тривожних особистостей до залучення дезадаптивних поведінкових стратегій в умовах воєнного стану [1]. Своєю чергою Л. Іванцев та Т. Іванишин емпірично підтверджують, що надмірний рівень особистісної тривожності є дезадаптивним фактором, фіксуючи труднощі соціально-психологічної адаптації та емоційний дискомфорт у студентів з її високим рівнем [3]. Таким чином, ситуативна та особистісна тривожність виступають взаємопов'язаними чинниками соціально-психологічної дезадаптації студентської молоді, що набуває особливої гостроти в умовах воєнної невизначеності.

Перспективою подальших емпіричних досліджень є вивчення емоційного інтелекту як особистісного ресурсу, що здатен впливати на зв'язок між тривожністю та дезадаптацією через механізми усвідомлення емоційних

переживань, саморегуляції та вибору особистістю більш адаптивних копінгів.

Отримані теоретичні узагальнення мають практичне значення для організації психологічного супроводу студентської молоді. Оскільки механізм дезадаптації включає як хронічне переживання тривожності, так і виснаження психологічних ресурсів особистості, ефективне втручання має бути комплексним. Поряд із розвитком проблемно-орієнтованих копінг-стратегій як альтернативи дезадаптивним емоційно-орієнтованим реакціям, доцільним є формування навичок саморегуляції та підвищення толерантності до стресу. Психоедукаційні та тренінгові заходи, спрямовані на усвідомлення механізмів тривожності, здатні суттєво знизити ризик її закріплення та запобігти розвитку стійкої соціально-психологічної дезадаптації у студентів.

Список використаних джерел та літератури

1. Галян І., Галян О., Мищишин М. Копінг-стратегії в моделях поведінки молоді в умовах воєнного стану. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 44–65. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-17 (дата звернення: 29.04.2026).

2. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2004. № 2. С. 144–150. URL: https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/149 (дата звернення: 29.04.2026).

3. Іванцев Л., Іванишин Т. Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності у студентської молоді. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2019. Вип. 22. С. 76–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpu_filos_psihol_2019_22_13 (дата звернення: 29.04.2026)

4. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–78. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.12 (дата звернення: 29.04.2026).

5. Пророк Н., Царенко Л., Бойко С. Адаптація, дезадаптація, розлади

адаптації: питання термінології. *Грааль науки*. 2021. № 9. С. 373–381. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.10.2021.66 (дата звернення: 29.04.2026)
6. Clark D. A., Beck A. T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice. New York : The Guilford Press, 2010. 628 p. URL: https://www.guilford.com/books/Cognitive-Therapy-of-Anxiety-Disorders/Clark-Beck/9781609189921 (дата звернення: 29.04.2026).
7. Spielberger C. D. et al. Needed Research on Stress and Anxiety : IBR Report No. 72-10. Fort Worth : Texas Christian University, Institute of Behavioral Research, 1972. 113 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113649.pdf (дата звернення: 29.04.2026).

УДК 321.01:351.851:37.014.3.5(477)

Анастасія Стаднік,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність D4 Публічне управління та адміністрування
Тетяна Запорожець (науковий керівник),
доктор наук з державного управління,
доцент кафедри права та публічного управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕВОЛЮЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ НА ШЛЯХУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)

На сучасному етапі розвитку державної політики, загальна середня освіта виступає фундаментом національної безпеки та ідентичності. Особливої актуальності проблематика реформування освітньої системи набуває в умовах критичних викликів, що визначають необхідність адаптації стратегічних цілей освіти. Освітня політика України дозволяє оцінити ефективність реформи НУШ, її гнучкість щодо цифрової трансформації, відповідність реальним запитам суспільства та європейським стандартам.

Освітня політика України – це частина державної політики, що відображає

сукупність її цілей та завдань в освітній сфері, формується політичною системою залежно від соціокультурного контексту та реалізується за допомогою відповідних державних органів та установ (за визначенням Л. Прокопенко) [3, с. 69].

Відповідно до чинної редакції Закону України «Про повну загальну середню освіту» від 2020 р. основними завданнями державної освітньої політики визначено: забезпечення прав особи, доступність та безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти (ПЗСО), забезпечення необхідних умов функціонування та розвитку ПЗСО, забезпечення якості освіти, визначення структури та змісту, органів управління ПЗСО, визначення прав та обов'язків учасників освітнього процесу тощо [5].

У генезисі становлення державної політики в галузі освіти України дослідники Н. Ігнатенко, М. Москалюк та Л. Костюк, виділяють п'ять періодів, відповідно до етапів становлення державності. Реалізація освітньої політики на першому етапі (1991–1996 рр.) стала можлива завдяки Закону України «Про освіту» 1991 р. [4] та Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI ст.» 1994 р. Основною метою державної політики цього періоду було визначено відхід від спадщини радянської моделі освіти, а також подолання, сформованого тоталітарною системою, знецінення демократичних цінностей, відмежування освіти від національних джерел тощо. Перший період освітньої політики України можна визначити як перехідний між радянською авторитарною системою та демократичною [2, с. 206-207]. Освітня система незалежної освіти успадкувала низку недоліків радянської епохи, серед яких: застарілі методи викладання та низьке впровадження інформаційних технологій, формальність оцінювання знань, обмежена автономія шкіл, невідповідність між змістом освіти та вимогами ринку праці тощо [7, с. 61].

Другий етап (1997–2004 рр.) становлення державної освітньої політики відбувався в умовах невизначеності зовнішньополітичних орієнтирів та балансування між проєвропейським та проросійськими векторами. Проєвропейська концепція розвитку освіти була затверджена президентським

указом Національній доктрині розвитку освіти 2002 р., що ґрунтувалася на принципах захисту прав людей [2, с. 207, 208]. Важливо, що у 1999 р. було прийнято рішення про перехід до 12-річної форми навчання, що мало адаптувати українську освітню парадигму до європейських стандартів. Однак, з позиції управлінських змін, реформа вимагала суттєвих законодавчих, бюджетних та організаційних трансформацій, тому й не була реалізована повною мірою [7, с. 61]. Так, реалізація визначених в освітній політиці завдань зіштовхувалася з формальністю заявлених реформ, втілення яких відбувалося вкрай повільно.

Період президентства В. Ющенка відповідав третьому етапу (2005–2009 рр.) розвитку державної освітньої політики, з вираженими проєвропейськими орієнтирами та звільненням від «комплексу національної меншовартості». Серед цих умов актуалізувалося питання узгодження національного законодавства з європейським. Найбільше змін відбулося у галузі вищої освіти, зокрема з травня 2005 р. за результатами Конференції міністрів європейських країн у м. Берген, Україна приєдналася до Болонського процесу. Відповідно до вимог євроінтеграції, 4 липня 2005 р. В. Ющенко також підписав указ «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», з метою забезпечення громадян якісною освітою та створення концепції реформування освіти. Серед позитивних наслідків указу варто відзначити запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), що забезпечило прозорість вступу до закладів вищої освіти [2, с. 208, 209-210].

Зауважимо, що процедура проведення ЗНО передбачає виконання випускниками тестових завдань з різних предметів. Станом на 2022 р. усі учасники ЗНО обов’язково мали проходити тестування з української мови та літератури, математики, історії України або іноземної мови. Перелік предметів визначених на тестування відповідає сучасній освітній концепції з обов’язковості набуття компетентностей знання державної мови та математичної компетентності [1, с. 185]. Проведення ЗНО було призупинено військовою агресією росії у 2022 р., відтак тимчасово ЗНО змінено комп’ютерним тестуванням – Національним мультипредметним тестом (НМТ).

Четвертий період (2010–2013 рр.) ознаменувався послабленням євроінтеграційного вектора в освітній політиці, пов'язаного з приходом до влади проросійського президента В. Януковича. Зокрема, у 2010 р. парламент призупинив ухвалену ще в 1999 р. стратегію переходу загальноосвітніх закладів на 12-річний термін навчання та ініціював повернення до 11-річної повної середньої освіти. Подальші законодавчі ініціативи лише підкреслювали проблему відсутності планів системного реформування змісту середньої освіти [2, с. 210]. Загалом, період до 2013 р. став визначальним в інтеграції української освіти в європейський освітній простір. Впровадження нових освітніх стандартів та ЗНО сприяло підвищенню якості освіти та наближенню управлінських процесів до міжнародних.

П'ятий період (2014–2019 рр.) позначився масштабною реформою освітньої політики в Україні. Діяльність Міністерства освіти та науки (МОН) розгорнулося у трьох ключових напрямках: ліквідація корупція та послаблення бюрократії; подолання стагнації в освіті; формування передумов до освітньої реформи. Нормативно-правові засади реформи відобразилися у Стратегії сталого розвитку «Україна–2020», новій редакції Закону «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. та Закону «Про освіту» 2017 р. Так, у галузі середньої освіти передбачалося повернення до 12-річного терміну навчання та системна трансформація в рамках Нової української школи (НУШ), розрахована до 2029 р. [2, с. 211-212]. Таким чином, державна освітня політика України розвивалася у напрямку нового соціокультурного контексту, з утвердження новітніх основ освіти. На сучасному етапі продовжується реалізація освітньої реформи, однак нові виклики, такі як пандемія covid-19 та повномасштабна російсько-українська війна, змінили пріоритетні напрямки розвитку освіти, зокрема на формування безпечного освітнього простору.

Стратегічні цілі реалізації державної освітньої політики в контексті реформи НУШ визначені «Концепцією Нової української школи» від 2016 р. Відповідно до Концепції, реформування загальної середньої освіти відбувається за такими напрямками: ухвалення нових державних стандартів, розроблених з

урахуванням компетентнісного підходу; запровадження нового принципу педагогіки на основі співпраці здобувачів освіти, педагогічних працівників та батьків; підвищення мотивації педагогів шляхом зростання заробітної плати та надання академічної свободи; запровадження принципу дитиноцентризму; децентралізація управління загальною середньою освітою; створення сучасного освітнього простору, забезпеченого необхідними умовами, засобами та технологіями тощо. Реформа передбачає, що випускники НУШ будуть всебічно розвинені особистості, здатні до критичного мислення, інноваторами та національно свідомою молоддю.

Так, реалізація Концепції передбачає три послідовні етапи: перший (2018–2019 рр.) – нормативно-правова підготовка до реформування освіти, забезпечення технічної бази закладів середньої освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників; другий (2019–2022 рр.) – розробка та затвердження нового державного стандарту базової середньої освіти з урахуванням компетентностей, формування мережі опорних шкіл базового рівня, розробка професійних стандартів педагогічної діяльності; третій (2023–2029 рр.) – запровадження нового державного стандарту профільної освіти з урахуванням компетентностей, формування мережі профільних шкіл та створення системи незалежного оцінювання випускників профільної школи [6]. Таким чином, у 2026 р. впровадження НУШ зосереджується на переході до профільної середньої освіти, що розпочнеться пілотуванням нового державного стандарту в 10-х класах та загальнонаціональне впровадження в 9-х класах.

Висновки. Отже, концепція «Нової української школи» стала логічним завершенням тривалого пошуку оптимальної моделі середньої освіти, інтегрувавши принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства та автономії закладів освіти, що дозволило змінити акцент із механічного засвоєння знань на формування необхідних компетентностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Богданов О. Зовнішнє незалежне оцінювання та його вплив на якість української освіти. *Education and science of today: intersectoral issues and*

development of sciences. 2022. С. 184–186.

2. Ігнатенко Н., Москалюк М., Костюк Л. Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1991–2020 рр.). *Український історичний журнал*. 2022. № 2. С. 203–215.

3. Прокопенко Л. Державна освітня політика: поняття та сутність. *Аспекти публічного управління*. 2023. № 11(1). С. 64–71.

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 27.04.2026).

5. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 27.04.2026).

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р : станом на 22 серп. 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-р#Text (дата звернення: 27.04.2026).

7. Шипіцина Є. Еволюція загальної середньої освіти в Україні: шлях реформ і викликів доби незалежності. *Електронне наукове видання «Публічне адміністрування та національна безпека»*. 2025. № 4(57). С. 58–65.

УДК 159.942.5-053.6:004.9

Наталія Портницька,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної та практичної психології
Людмила Труніна,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОЯВИ ТРИВОГИ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКТИВНОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

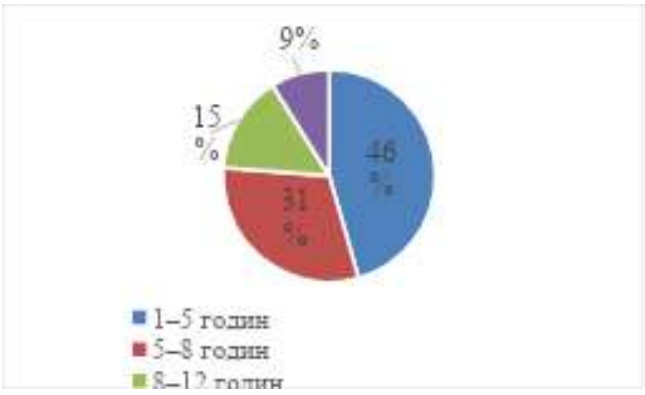
Вступ. Соціальні мережі наразі стали не лише засобом спілкування, а й простором для навчання, самопрезентації, отримання інформації, розваг і підтримання соціальних контактів. Для молодої людини онлайн-простір часто є продовженням реального соціального життя, у якому відбувається обмін емоціями, думками, досвідом, а також постійне порівняння себе з іншими.

Водночас молодість є періодом активного особистісного становлення, формування ідентичності, професійного самовизначення, розширення кола соціальних контактів і зростання відповідальності за власне майбутнє. У цей період людина особливо чутлива до оцінки з боку інших, до соціального схвалення, власних досягнень і перспектив. Соціальні мережі забезпечують комунікацію, доступ до інформації та соціальну підтримку, однак їх надмірне використання може супроводжуватися інформаційним перевантаженням, постійною онлайн-залученістю та соціальним порівнянням. Як зазначає О. Шевчук, соцмережі можуть підвищувати її емоційну вразливість, провокувати підвищення тривоги [5]. Емоційне вигорання в розумінні К. Маслач, С. Джексон і М. Лейтер, включає емоційне виснаження, відчужене ставлення до навчання (цинізм) та зниження академічної ефективності [1]. У студентської молоді розвиток вигорання може посилюватися під впливом академічного тиску та економічної нестабільності [2; 3].

Ми передбачаємо, що соціальні чинники можуть посилювати тривогу та вигорання, а підвищена тривога або емоційне виснаження, у свою чергу, можуть впливати на поведінку молодої людини (напр., через більш інтенсивне використання соцмереж як способу відволікання або пошуку підтримки). Емоційне вигорання може знижувати навчальну продуктивність, посилювати відчуття академічного тиску та ускладнювати професійну чи фінансову активність.

Ми досліджували прояви тривоги та емоційного вигорання молоді з різним рівнем активності в соціальних мережах. Ми припустили, що рівень тривоги та емоційного вигорання молоді статистично відрізняється залежно від рівня активності в соціальних мережах. Очікувалося, що респонденти з високим рівнем активності в соціальних мережах (суб'єктивна оцінка часу користування 8–12 годин та понад 12 годин на добу), матимуть вищі показники тривоги та емоційного вигорання порівняно з респондентами з нижчою інтенсивністю (суб'єктивна оцінка часу користування 1–5 годин на добу).

У дослідженні взяли участь 95 осіб. Інструментарій: шкала генералізованої тривоги GAD-7, Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) [1; 4], а також авторський опитувальник суб'єктивної оцінки інтенсивності користування соцмережами. Респондентів об'єднано в групи за тривалістю та метою користування соцмережами (рис.1., рис. 2).



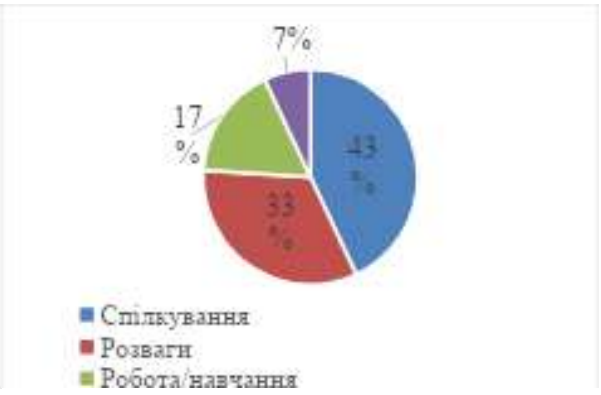


Рис. 1. Розподіл респондентів за часом користування соцмережами

Рис. 2. Розподіл респондентів за метою користування соцмережами

Такий підхід дозволив проаналізувати не лише тривалість онлайн-активності, але й мету такої активності.

Важливо зазначити, що серед опитаних не було осіб, які користуються соціальними мережами менше однієї години на день. Це свідчить про достатньо високий рівень залученості молоді до цифрового середовища та підтверджує актуальність досліджуваної проблеми.

Отримані результати засвідчили, що рівень тривоги молоді має тенденцію до зростання зі збільшенням часу користування соціальними мережами (рис. 3).

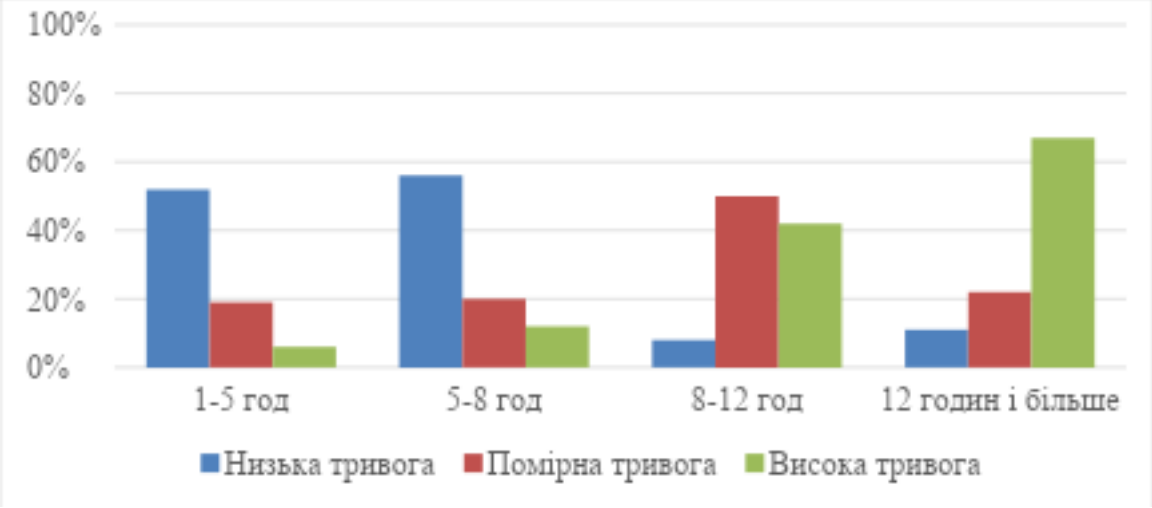


Рис. 3. Частотний аналіз рівня тривоги молоді з різною інтенсивністю користування соцмережами

У групі респондентів, які користуються соціальними мережами 1–5 годин на день, показники тривоги були нижчими, ніж у групах із тривалішим перебуванням онлайн. Найвищі показники простежувалися у респондентів, які користуються соціальними мережами 8-12 годин та понад 12 годин на добу. Це може свідчити про те, що тривала онлайн-залученість, інформаційне перевантаження та постійна соціальна взаємодія в цифровому просторі пов’язані з посиленням тривоги. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона підтвердив виражений прямий зв’язок між активністю користування соціальними мережами та рівнем тривоги ($r = 0{,}551$; $p < 0{,}001$).

Прояви тривоги також відрізнялися залежно від мети користування соціальними мережами (рис.4).



Рис. 4. Частотний аналіз рівня тривоги залежно від мети користування соціальними мережами

У респондентів, які використовували соціальні мережі для роботи або навчання, підвищення тривоги могло бути пов'язане з навчальними або професійними завданнями, дедлайнами та необхідністю постійно залишатися на зв'язку. У групі розваг тривога могла бути пов'язана з емоційним залученням у контент або тривалим пасивним споживанням інформації. У групі спілкування соціальні мережі могли виконувати як підтримувальну функцію, так і створювати додаткове напруження через очікування відповіді, реакцій або соціального схвалення.

Подібна тенденція була виявлена щодо показника емоційного виснаження. Зі збільшенням кількості годин користування соціальними мережами у більшості груп зростали показники втоми, психоемоційного напруження та зниження енергетичних ресурсів ($r = 0{,}272$; $p = 0{,}008$). Це дозволяє припустити, що висока активність у соціальних мережах може ускладнювати процес психологічного відновлення, оскільки навіть у вільний час молода людина залишається включеною в інформаційний простір.

Показник цинізму також зростав у групах із більшою активністю користування соціальними мережами ($r = 0{,}301$; $p = 0{,}003$). У межах методики MBI-SS цинізм відображає емоційне дистанціювання, зниження зацікавленості та формальне ставлення до діяльності. Отримані результати можуть свідчити про те, що тривала цифрова активність пов'язана не лише з емоційною втомою, а й

зі зниженням залученості до навчальної або соціальної діяльності.

Показник особистої ефективності мав складнішу динаміку. Він також виявився пов’язаним із кількістю годин користування соціальними мережами ($r = 0,379$; $p < 0,001$), однак його не можна пояснювати лише активністю в цифровому середовищі. Особиста ефективність може залежати від ширшого кола чинників: самооцінки, навчальної успішності, мотивації, соціальної підтримки, життєвого навантаження та індивідуальних особливостей саморегуляції.

Це свідчить про те, що активність користування соціальними мережами пов’язана не лише з тривогою, а й з окремими компонентами емоційного вигорання.

Додатково ми перевіряли існування гендерних відмінностей проявів тривоги та вигорання в осіб з різною активністю у соцмережах за допомогою дисперсійного аналізу ANOVA (вибірку утворили 60 жінок і 35 чоловіків). За результатами аналізу було встановлено, що гендерні відмінності за рівнем тривоги не є статистично значущими: $F = 0,502$; $p = 0,480$. Натомість значущим виявився фактор кількості годин користування соціальними мережами: $F = 15,685$; $p < 0,001$. Це свідчить про те, що рівень тривоги більше пов’язаний із тривалістю перебування онлайн, ніж зі статтю респондентів.

За показником емоційного виснаження також не було виявлено статистично значущих гендерних відмінностей статі: $F = 0,141$; $p = 0,708$. Водночас за кількістю годин користування соціальними мережами було виявлено статистично значущі відмінності за показником емоційного виснаження: $F = 3,087$; $p = 0,031$. Це означає, що емоційне виснаження більшою мірою змінюється залежно від тривалості онлайн-активності, а не залежно від гендерної належності респондентів.

За показниками відчуження від навчання та особистої ефективності також було встановлено, що гендерні відмінності не є провідним чинником. Важливішим виявився параметр часу користування соціальними мережами.

Висновок. Результати дослідження підтверджують, що активність

користування соціальними мережами пов’язана з проявами тривоги та компонентами емоційного вигорання молоді. Виражені зв’язки було виявлено між часом користування соціальними мережами і рівнем тривоги, емоційним виснаженням та відчуженням від навчальної діяльності. Водночас показник особистої ефективності має складніший характер і потребує ширшого аналізу з урахуванням інших особистісних та соціальних чинників.

Перспективами подальших досліджень є розширення вибірки респондентів, а також вивчення зв’язку активності користування соціальними мережами з показниками особистої ефективності та у співвідношенні об’єктивного користування соцмережами та його суб’єктивної оцінки.

Список використаних джерел та літератури

1. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. 52 p.
2. Коць М. О., Цвігун О. С. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. Психологічні перспективи. 2021. № 37. С. 88–96.
3. Коваленко І. Е. Фінансова тривожність як аспект дослідження економічної психології. Імідж сучасного педагога. 2025. № 5(224). С. 98–102.
4. Spitzer R. L., Kroenke K., Williams J. B. W., Löwe B. A. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. Archives of Internal Medicine. 2006. Vol. 166. № 10. P. 1092–1097.
5. Шевчук О. В. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді: соціальна робота з підлітками в еру цифрових технологій. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 2. С. 67–72.

УДК 37.013:373.3:376-056.2/.3(477)

Інна Савчук,
аспірантка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Олена Антонова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені впровадженням концепції Нової української школи, актуалізують переосмислення професійної ролі вчителя початкової школи. Педагог у сучасному освітньому просторі виступає не лише носієм і транслятором знань, а й організатором індивідуалізованого, безпечного та розвивального освітнього середовища.

У контексті зазначених трансформацій професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи потребує переорієнтації з переважно знаннєвої моделі навчання на компетентнісну, що забезпечує здатність педагога ефективно діяти в умовах освітньої різноманітності. Особливої значущості набуває інклюзивна освіта як стратегічний напрям розвитку сучасної школи, що передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб. Це зумовлює потребу у формуванні якісно нової професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах освітньої різноманітності. А в цьому контексті особливого значення набуває інклюзивна компетентність як інтегративна характеристика професійної готовності майбутнього вчителя.

Аналіз сучасної практики підготовки засвідчує недостатню системність у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до інклюзивної педагогічної діяльності. Це актуалізує необхідність теоретичного переосмислення інклюзивної компетентності як базового структурного компонента професійної підготовки педагога.

Метою статті є теоретичне обґрунтування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи як інтегративної професійної характеристики та розроблення структурно-функціональної моделі її формування в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє говорити про те, що інклюзивна освіта трансформує традиційне розуміння педагогічної діяльності, зміщуючи акцент із передачі знань на створення умов розвитку кожної дитини. У зв’язку з цим інклюзивна компетентність постає не як окрема професійна навичка, а як системна здатність учителя забезпечувати якість освітнього процесу в умовах різноманітності. Інклюзивна компетентність у дослідженні інтерпретується як інтегрована професійна здатність педагога здійснювати освітню діяльність у середовищі різноманітності, забезпечуючи рівні можливості для навчання, розвитку та соціалізації кожної дитини. Її сутність виходить за межі суто методичного розуміння роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і охоплює здатність педагога: проєктувати індивідуальні освітні траєкторії; адаптувати зміст, форми та методи навчання; створювати безпечне та підтримувальне освітнє середовище; здійснювати ефективну міжпрофесійну взаємодію.

Таким чином, інклюзивна компетентність постає як системна характеристика професійної готовності до педагогічної діяльності в умовах освітньої різноманітності. Для розкриття сутності варто здійснити структурний аналіз, бо саме внутрішня організація компетентності визначає можливість її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки. Структурна модель інклюзивної компетентності має багатовимірний характер і включає взаємопов’язані компоненти, такі як: ціннісно-мотиваційний компонент, що

відображає сформовану гуманістичну педагогічну позицію, прийняття ідеї рівності освітніх можливостей та готовність до роботи в умовах різноманітності учнівського контингенту; когнітивний компонент, що охоплює систему теоретичних знань про закономірності розвитку дітей, особливі освітні потреби, принципи інклюзивного навчання та сучасні педагогічні підходи; діяльнісний компонент, що відображає здатність до практичної реалізації педагогічних стратегій: адаптації навчального змісту, диференціації завдань, індивідуалізації освітнього процесу; комунікативно-партнерський компонент, що забезпечує ефективну взаємодію між учителем, учнями, батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу та рефлексивний компонент, що характеризує здатність до критичного аналізу власної педагогічної діяльності, її корекції та професійного саморозвитку. Власне ці компоненти утворюють цілісну функціональну систему, у якій розвиток одного елемента впливає на трансформацію інших.

Слід зауважити, що формування інклюзивної компетентності не відбувається спонтанно, а забезпечується спеціально організованою педагогічною системою підготовки майбутніх учителів, у межах якої зміст, методи навчання та професійний досвід здобувачів освіти виступають взаємопов’язаними чинниками розвитку професійної готовності.

Ефективне формування інклюзивної компетентності забезпечується сукупністю педагогічних умов, таких як:

- інтеграція інклюзивного змісту у фахові дисципліни;
- застосування контекстного та практикоорієнтованого навчання;
- моделювання педагогічних ситуацій інклюзивного класу;
- організація безперервної педагогічної практики;
- розвиток рефлексивної культури майбутніх учителів;
- забезпечення командної взаємодії у процесі підготовки.

Всі ці умови забезпечують поступовий перехід від теоретичного засвоєння знань до формування здатності діяти в реальних педагогічних ситуаціях.

Узагальнення теоретичних положень, структурного аналізу інклюзивної

компетентності та визначених педагогічних умов її формування дозволило розробити авторську структурно-функціональну модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вона має системний характер і складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, процесуального та

Цільовий блок спрямований на формування інклюзивної компетентності як базового результату професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах НУШ.

Змістовий блок відображає структурні компоненти компетентності (ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний), які формують її цілісність.

Процесуальний блок охоплює механізми формування компетентності серед яких такі:

- контекстне навчання;
- кейс-методи;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- педагогічна практика;
- командна взаємодія;
- рефлексивна діяльність.

Результативний блок передбачає формування інклюзивно компетентного вчителя, здатного: здійснювати індивідуалізацію навчання; працювати в міждисциплінарній команді; створювати безпечне освітнє середовище; забезпечувати реалізацію принципів НУШ; постійно вдосконалювати власну педагогічну діяльність.

Запропонована модель дозволяє розглядати процес формування інклюзивної компетентності як цілісну динамічну систему професійного становлення майбутнього вчителя, у якій взаємодіють ціннісні установки, знання, практичний досвід та рефлексивна діяльність.

У результаті теоретичного осмислення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах Нової української школи ми

прийшли до висновку, що інклюзивна компетентність є ключовою характеристикою професійної готовності майбутнього вчителя до діяльності в умовах освітньої різноманітності. Її сутність полягає у здатності майбутнього вчителя організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, забезпечуючи рівний доступ до навчання, розвитку та соціальної взаємодії.

Узагальнення наукових підходів дозволило розглядати інклюзивну компетентність як інтегративне професійне утворення, що поєднує ціннісні орієнтації педагога, систему психолого-педагогічних знань, практичні уміння організації освітнього процесу, комунікативну взаємодію та здатність до рефлексивного аналізу власної діяльності. Така інтеграція свідчить про багатовимірний характер досліджуваного феномену, який не може бути зведений до окремих умінь чи знань, а функціонує як цілісна система професійної готовності.

Уточнення структурної організації інклюзивної компетентності показало, що вона формується як взаємопов’язана система компонентів, серед яких провідними є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативно-партнерський та рефлексивний. Кожен із цих компонентів виконує специфічну функцію у процесі професійного становлення майбутнього вчителя, проте їхня ефективність проявляється лише за умови системної взаємодії. Саме ця взаємодія забезпечує перехід від фрагментарних уявлень про інклюзивну освіту до сформованої професійної здатності діяти в умовах різноманітного освітнього середовища.

Особливе значення у формуванні інклюзивної компетентності має практикоорієнтоване навчання, яке виступає провідним механізмом трансформації теоретичних знань у професійні дії. Його сутність полягає у створенні умов, за яких майбутній учитель залучається до моделювання реальних педагогічних ситуацій, аналізу кейсів інклюзивного змісту, проходження педагогічної практики та взаємодії з учасниками освітнього процесу в командному форматі. Такий підхід забезпечує формування

професійного мислення дії, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

В процесі нашого дослідження встановлено, що інклюзивна компетентність виконує системоутворювальну функцію у структурі професійної підготовки вчителя початкової школи. Вона інтегрує різні напрями фахової підготовки, визначає логіку професійного становлення педагога та забезпечує реалізацію базових принципів Нової української школи, зокрема дитиноцентризму, педагогіки партнерства та індивідуалізації навчання. У цьому контексті інклюзивна компетентність постає не як додатковий результат підготовки, а як її фундаментальна основа, що визначає якість і ефективність майбутньої професійної діяльності вчителя.

Висновки та перспективи. Інклюзивна компетентність є системоутворювальним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Вона має інтегративний, динамічний характер і формується у процесі взаємодії ціннісного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів.

Реалізація запропонованої моделі забезпечує перехід до діяльнісно-рефлексивної парадигми професійної підготовки, орієнтованої на роботу в умовах освітньої різноманітності, що відповідає вимогам Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 .
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20
3. Концепція «Нова українська школа» (2016). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua.
4. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичні засади. Київ: Либідь.1998. – 204 с.
5. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально –

методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
6. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період : монографія /Колупаєва А. А., Таранченко О. М. ; – Київ, 2025.

УДК 159.942.5:159.955-053.8

Павло Дрозд,
аспірант ІІ курсу соціально-психологічного факультету,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ЯК МЕДІАТОР КОГНІТИВНОЇ УПЕРЕДЖЕНОСТІ: ВІКОВА ДИНАМІКА ТА МЕХАНІЗМИ

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне середовище генерує високий рівень невизначеності: людина постійно опрацьовує неповні або суперечливі потоки даних, що суттєво ускладнює раціональне прийняття рішень. За таких умов масштабується вплив когнітивних упереджень - систематичних відхилень від логічних еталонів, зумовлених дефіцитом обчислювальних ресурсів мозку та використанням евристик [1]. Водночас емпіричні дані переконливо доводять, що упередженість виходить за межі суто когнітивного феномену. Емоційні процеси та стратегії їх регуляції вносять щонайменше такий самий вклад у формування хибних висновків [2]. Відповідно, особливої актуальності набуває питання про те, як саме вікові трансформації емоційної регуляції модулюють прояв когнітивних упереджень - адже протягом життя доросла людина зазнає фундаментальних змін в афективній сфері.

Метою тези є теоретичний аналіз механізмів опосередкування когнітивних упереджень емоційно-регуляторними процесами у контексті вікової динаміки.

Теоретичні засади: теорія соціоемоційної селективності. Теорія соціоемоційної селективності (SST) Л. Карстенсен виступає ключовим фреймворком для нашого аналізу. Відповідно до цієї концепції, суб'єктивний горизонт часу - сприйняття його як безмежного або такого, що скорочується, -

принципово детермінує мотиваційні пріоритети індивіда [3]. Молоді дорослі, які переважно орієнтуються на відкрите майбутнє, акумулюють новий досвід і знання. Натомість люди похилого віку, гостро фіксуючи часові обмеження, переорієнтовуються на підтримку близьких стосунків та оптимізують емоційний фон. Емпіричним наслідком цього зрушення є «ефект позитивності» (positivity effect). Літні дорослі пріоритетно запам'ятовують та обробляють позитивні стимули порівняно з негативними [4]. Цей феномен наочно ілюструє, як цілеспрямована регуляція благополуччя формує специфічний мотиваційний фільтр у переробці інформації.

Механізми опосередкування когнітивних упереджень емоційною регуляцією. Взаємодія афекту та когніцій спирається на кілька взаємопов'язаних механізмів.

По-перше, поточний стан безпосередньо впливає на вибір стратегій обробки інформації. Позитивний афект стимулює глобальне, евристичне мислення, тоді як негативний - деталізований аналіз [5]. Оскільки старші люди частіше зберігають позитивний стан завдяки проактивним стратегіям, вони більш схильні до евристичної обробки. Це підвищує їхню вразливість до евристик доступності та репрезентативності.

По-друге, регуляторні стратегії перерозподіляють фокус уваги. Молодь активно застосовує когнітивну переоцінку (cognitive reappraisal), що зберігає ментальні ресурси та мінімізує похибку суджень [6]. Натомість емоційна супресія (expressive suppression), яка вимагає значних когнітивних витрат, масштабує систематичні помилки.

По-третє, діє виражений мотиваційний драйвер. Прагнення емоційного комфорту у старшому віці каталізує упередженість підтвердження (confirmation bias). В умовах невизначеності індивід фільтрує дисонансну інформацію, обираючи ті дані, які не порушують усталені переконання та захищають внутрішню стабільність [7]. Таким чином, стратегічна регуляція емоцій стає адаптивним ресурсом, який водночас посилює вибірковість і деформує сприйняття об'єктивної реальності.

Вікова динаміка: порівняльний аналіз. Порівняльні дослідження за участю трьох вікових груп – молодих (18-35 років), дорослих середнього (36-55 років) та похилого (56-75 років) віку – дозволяють окреслити певну динаміку у взаємодії емоційної регуляції та когнітивної упередженості.

Молоді дорослі мають нижчий рівень регуляції спрямованої уваги, але найвищу когнітивну гнучкість і мінімальний ефект позитивності. Вони збалансовано опрацьовують полярну інформацію. Їхня типова похибка - надмірна самовпевненість через дефіцит моніторингу власних рішень [8].

У людей середнього віку відбувається поступовий транзит. Емоційна мудрість зростає, проте падає толерантність до когнітивно затратних задач обробки суперечливих даних. Дослідження фіксують у цій групі пік упередженості статус-кво та опір перегляду усталених переконань [9].

Літні дорослі максимально задіюють ефект позитивності та проактивне регулювання афекту. Попри певне вікове зниження швидкості когнітивної обробки, їхня афективна саморегуляція значно перевершує показники молоді. Карстенсен пояснює це мотиваційним зрушенням, а не когнітивним дефіцитом [3]. Захищаючи емоційний баланс, вони асиметрично кодують інформацію - систематично ігнорують загрози в умовах невизначеності.

Висновки. Проведений аналіз доводить, що емоційна регуляція виступає базовим медіатором когнітивних спотворень в умовах невизначеності. Вектор цих процесів лінійно зміщується від пізнавальної експансії у молодості до пріоритету емоційного благополуччя у пізньому віці. Це зрушення модулює стратегії уваги та глибину аналізу інформації, формуючи специфічний профіль упередженості для кожної вікової групи. Отримані узагальнення мають пряме прикладне значення: програми розвитку критичного мислення повинні спиратися на вікову специфіку аудиторії. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка встановлених взаємозв'язків із застосуванням психодіагностичних методик оцінки емоційної регуляції та когнітивних упереджень у різних вікових вибірках.

Список використаних джерел та літератури

1. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. [с. 499].

2. Lerner J. S., Li Y., Valdesolo P., Kassam K. S. Emotion and decision making. Annual Review of Psychology. 2015. Vol. 66. [с. 799-823].

3. Carstensen L. L. The influence of a sense of time on human development. Science. 2006. Vol. 312, No. 5782. [с. 1913-1915].

4. Mather M., Carstensen L. L. Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9, No. 10. [с. 496-502].

5. Fredrickson B. L., Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. Cognition and Emotion. 2005. Vol. 19, No. 3. [с. 313-332].

6. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry. 2015. Vol. 26, No. 1. [с. 1-26].

7. Nickerson R. S. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology. 1998. Vol. 2, No. 2. [с. 175-220].

8. Mata R., Josef A. K., Hertwig R. Propensity for risk taking across the life span and around the globe. Psychological Science. 2016. Vol. 27, No. 2. [с. 231-243].

9. Samuelson W., Zeckhauser R. Status quo bias in decision making. Journal of Risk and Uncertainty. 1988. Vol. 1, No. 1. [с. 7-59].

УДК 070:316.77:77

Олександра Благоднюк,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 41бд журн «061 Журналістика»
Дюжева Екатерина (науковий керівник),
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри журналістики, реклами та PR,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМУНІКАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ОСВІТНІХ ІНІЦІАТИВ: КЕЙС ФОТОГУРТКА «МИСТЕЦТВО ФОТОГРАФІЇ»

Сьогодні питання просування творчих освітніх ініціатив стоїть особливо гостро. Молодь живе в соціальних мережах, споживає відео, сторіз та короткі тексти – і саме через ці канали освітні установи мають шукати контакт із нею. Дослідники підкреслюють, що «цифрове середовище кардинально змінило логіку комунікації між організаціями та їхньою аудиторією» [2]. Відповідно, без продуманої стратегії навіть найцікавіший проєкт ризикує залишитися непоміченим [1].

Фотогурток «Мистецтво фотографії» – це саме такий випадок: жива, змістовна ініціатива, де молодь розвиває мистецькі навички та спілкується з однодумцями. Проблема в іншому – подібні об’єднання рідко мають ресурси для повноцінної інформаційної підтримки, тому їхня аудиторія залишається вузькою. Вирішити це можна лише через комплексний підхід до просування, який враховує і специфіку платформ, і психологію сприйняття молодіжної аудиторії [2].

При цьому важливо розуміти: ефективна комунікація – це не просто присутність скрізь одночасно. Це насамперед узгодженість повідомлень і регулярність контакту з аудиторією. «Імідж організації будується не через гучні акції, а через послідовну, системну комунікацію» [1] – і фотогурток не є

винятком із цього правила. Соціальні мережі тут відіграють ключову роль: вони дають змогу не просто інформувати, а вести діалог і отримувати зворотній зв’язок у реальному часі.

Мета цього дослідження – розробити і проаналізувати комунікаційну стратегію просування фотогуртка «Мистецтво фотографії». Для цього вирішувалися такі завдання: вивчити сучасні підходи до PR-комунікацій, дослідити цільову аудиторію, визначити найефективніші канали просування та оцінити результати створених інформаційних матеріалів [1].

Методологічно дослідження поєднувало кілька підходів: аналіз наукової літератури, безпосереднє спостереження за роботою гуртка, опитування його учасників та порівняння ефективності різних медіаплатформ. На практиці це вилилося у створення конкретних матеріалів – публікації в друкованому виданні, статті в інтернет-ЗМІ та двох постів у соціальних мережах.

Результати підтвердили те, про що говорить і теорія: найкраще працює поєднання традиційних і цифрових каналів [1]. Друковані ЗМІ додають солідності та офіційного статусу, соціальні мережі забезпечують живий контакт із аудиторією і швидке поширення контенту [2], а інтернет-видання розширюють охоплення за межі вже лояльної аудиторії. Кожен канал виконує свою функцію – і лише разом вони дають повноцінний ефект.

Водночас ефективність візуального контенту значною мірою залежить від його системності та відповідності загальній комунікаційній стратегії. Важливо не лише створювати якісний контент, а й забезпечувати його регулярне оновлення, тематичну узгодженість та адаптацію до особливостей кожної платформи. Такий підхід дозволяє формувати впізнаваний стиль фотогуртка та підвищує рівень довіри з боку аудиторії [3].

Крім того, доцільним є використання елементів сторітелінгу, які дають змогу розкрити внутрішню атмосферу гуртка, продемонструвати процес навчання та особистісний розвиток учасників. Саме через персоналізовані історії формується емоційний зв’язок із аудиторією, що значно підвищує ефективність комунікації та сприяє залученню нових учасників [4].

Практична цінність дослідження виходить далеко за межі одного гуртка. Запропонована модель може працювати для будь-якої локальної ініціативи – молодіжного центру, творчої студії, громадської організації – де є потреба у формуванні іміджу та залученні нової аудиторії. Стратегія достатньо гнучка, щоб адаптуватися під різні контексти, зберігаючи при цьому свою логіку та ефективність.

Більше того, цей досвід корисний і для практиків у сфері PR та маркетингу. Він демонструє, що навіть за умов обмежених ресурсів можливо вибудувати результативну комунікацію, орієнтовану на конкретні показники ефективності, зокрема охоплення, рівень взаємодії та залученість аудиторії. Це особливо актуально для освітніх і культурних проєктів, які функціонують у конкурентному інформаційному середовищі.

Варто також зазначити, що реалізація комунікаційної стратегії передбачає постійний моніторинг її результативності та коригування відповідно до змін у поведінці аудиторії та медіасередовищі. Аналіз статистичних показників соціальних мереж, зворотного зв’язку та реакцій аудиторії дозволяє своєчасно виявляти ефективні інструменти та вдосконалювати комунікаційну діяльність.
Системна комунікаційна стратегія – це не розкіш для великих організацій. Для локального фотогуртка вона стає інструментом розвитку та стабільного функціонування: сприяє залученню нових учасників, підтримує інтерес до творчості та забезпечує стійку присутність ініціативи в суспільному просторі. Важливо розглядати її не як одноразову кампанію, а як безперервний процес взаємодії з аудиторією, що базується на діалозі, відкритості та адаптивності до сучасних комунікаційних викликів.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончарова Л. В. Реклама: теорія та практика. Київ, 2018.
2. Петренко В. С. Сучасні стратегії реклами в цифрову епоху. 2021.
3. Коваленко В. І. Роль фотографії в сучасних медіа. 2021.
4. Федорова О. М. Візуальна культура в рекламі. 2020.

УДК 159.947:378

Світлана Максимець,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Освітній процес зазнав суттєвих змін, пов'язаних із вимушеною міграцією, дистанційними форматами навчання, перебуванням учасників освітнього процесу в умовах постійної загрози життю та безпеці. Це значно підвищило рівень психоемоційного навантаження та негативно вплинуло на психічне здоров'я всіх його учасників.

У таких умовах особливої актуальності набуває проблема психологічної підтримки освітян, а також формування й розвитку навичок стресменеджменту, емоційної саморегуляції та психологічної стійкості. Особливу групу ризику становлять фахівці, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), адже їхня професійна діяльність поєднує високий рівень емоційного залучення, відповідальності та необхідність індивідуалізованого підходу до кожної дитини.

До цієї категорії належать педагоги-логопеди, дефектологи, асистенти вчителя, практичні психологи, соціальні педагоги, вчителі спеціальних закладів освіти. Їхня робота в умовах війни ускладнюється додатковими чинниками: травматичним досвідом дітей, порушенням стабільності освітнього середовища, дефіцитом ресурсів, необхідністю поєднання освітніх і психокорекційних функцій.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання інтересу до проблеми психологічної стійкості педагогів в умовах загрози життю та безпеці. Зокрема, досліджено особливості психологічного стану працівників дошкільної

освіти [1], фахівців початкової школи [4], внутрішні ресурси педагогів [2], психоемоційні стани та життєстійкість [5].

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість проблеми психологічної стійкості саме фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Психологічна стійкість у сучасній науковій парадигмі розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах стресу, адаптуватися до змін та зберігати внутрішню рівновагу. Вона включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та пов’язана з такими поняттями, як резилієнтність, життєстійкість, копінг-стратегії [3].

Для фахівців, які працюють із дітьми з ООП, психологічна стійкість виступає не лише особистісним ресурсом, а й професійно значущою якістю, що безпосередньо впливає на ефективність їхньої діяльності. Високий рівень стійкості сприяє збереженню професійної мотивації, попередженню емоційного вигорання, підвищенню якості взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

Відсутність системної психологічної підтримки таких фахівців може призводити до зниження продуктивності праці, розвитку тривожних і депресивних станів, професійного вигорання та навіть до виходу з професії. Це, у свою чергу, негативно позначається на якості надання освітніх послуг дітям з ООП.

У зв’язку з цим постає необхідність цілеспрямованого дослідження психологічної стійкості фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Перспективним напрямом є впровадження комплексних програм психологічного супроводу, які включають розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних копінг-стратегій, підвищення рівня усвідомленості та професійної рефлексії.

Важливим є також створення інституційних механізмів підтримки фахівців, зокрема:

- супервізій;

- груп професійної підтримки;
- тренінгових програм зі стресменеджменту;
- впровадження практик психогігієни в освітніх закладах.

Таким чином, дослідження психологічної стійкості фахівців спеціальної та інклюзивної освіти має важливе теоретичне та практичне значення. Його результати сприятимуть підвищенню ефективності професійної діяльності освітян, збереженню їхнього психічного здоров'я та забезпеченню якісної інклюзивної освіти в умовах сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондар І., Малкович М. Психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни // *Освітні обрії.* 2024. № 2 (59). С. 85–90.
2. Ганаба С., Стражник Ю. Аналіз внутрішньої ресурсності педагогів як умова подолання стресогенних ситуацій в умовах війни // *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2024. Вип. 1. С. 49–55.
3. Готич В. Концептуальне обґрунтування термінів *resilience, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість* у соціально-психологічних дослідженнях // *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*. 2023. Т. 5, № 1. С. 15–23.
4. Гузь Н., Гузь В. Проблема професійного вигоряння в учителів початкових класів в умовах війни // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2022. № 2 (29). С. 25–32.
5. Кондратюк С. Емпіричне дослідження психоемоційних станів педагогів в умовах воєнного стану // *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2023. Вип. 18. С. 39–47.

УДК 371.3:94]:004.738.5

Дмитро Гуков,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
ОПП «Середня освіта (Історія)»
Людмила Гуцало (науковий керівник),
кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри всесвітньої історії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сучасна епоха, жителями якої ми є, вигідно відрізняється від ранішніх широким доступом до інформації. Інформація – це все, що оточує нас, це дані, які ми отримуємо за допомогою органів чуття, слуху та смаку, а також дані про оточуюче середовище, які отримує наш мозок.

Мета статті – продемонструвати освітній потенціал та доступний вчителю історії інструментарій вже готової візуалізованої інформації для використання в його педагогічній діяльності.

Одним із найрозповсюдженішим видом джерела інформації є засоби масової інформації та медіа. Медіа – це технічні засоби, канали та інструменти, призначені для зберігання або передачі інформації до аудиторії. Традиційними медіа-ресурсами були газети, журнали, книги, радіо та телебачення. Але в епоху інформації, в який ми живемо, найбільш популярними залишаються онлайн-медіа, що доступні з допомогою мережі інтернет.

В освітній діяльності дуже важливо шукати корисні джерела інформації. Довгий час символом освіти залишалася бібліотека з фізичними носіями інформації. Але в сучасний час ми часто використовуємо різноманітні інтернет-ресурси для пошуку інформації. Це сайт, що не обмежений лише одним засобом подачі інформації, а й містить багато аудіо, відео та текстової інформації.

З технічної точки зору ресурс – це любий фізичний чи віртуальний компонент в комп'ютерній системі, що містить в собі інформацію. Відповідно,

говорячи про інтернет-ресурси, ми маємо на увазі саме інтернет-покликання, що може бути використано користувачем задля отримання інформації [1, с. 476]. Спеціалізовані інтернет-ресурси, що використовуються в навчальних цілях – освітні-медіа.

Варто зазначити, що онлайн-медіа повинні мати редакційний контроль, тобто приймати рішення, щодо інформаційного наповнення. Обов'язковою має бути регулярність поповнення його новою інформацією із подальшим редагуванням. Законом не передбачено, як часто ресурс має поповнюватись, але, навіть теоретично, періодичність онлайн-медіа вигідно відрізняється від більш традиційних видань тим, що не потребує додаткових витрат на їх друк та розповсюдження. Оскільки онлайн-медіа достатньо лише мати свій ресурс на сервері, що під'єднаний до мережі інтернет, або оплачувати хостинг, що надає ті самі послуги і регулярно проплачувати домен, що здешевлює його в утриманні, ніж традиційне видання, а значить, що і доступ до медіа-ресурсу в інтернеті більш розповсюджений. Останньою ознакою медіа є наявність індивідуалізованої ознаки, тобто здатність медіа-ресурсу вирізнятись з-поміж інших ресурсів назвою, спрямуванням чи візуалізованим стилем [2, с. 119-120].

Зупинимось на характеристиці освітнього-медіа історичного спрямування – освітньому проєкті "СКАРБ". Це освітній проєкт для учнів і вчителів історії, що містить подачу освітнього матеріалу в формі цікавих відео та інтерактивних вправ. На сайті проєкту зазначено, що він розроблений для "…вчителів історії, батьків та дітей, що прагнуть відкрити для себе глибше розуміння української культури та історії через живі образи, сучасні підходи та емоційний досвід" [3].

Доступ до ресурсу є вільним і не потребує грошової підписки. Матеріали ресурсу, вчителі, можуть вільно включати в свої уроки, використовуючи відеоматеріали, що допомагають дітям краще візуалізувати інформацію. Окремим способом використання відеороликів є поглиблене вивчення учнями матеріалу, що було неможливо провести за браком часу, або перенасиченістю матеріалом, що дозволяє вчителю історії використати очний урок із учнями для концентрації на серйозних темах, чи ігрових технологіях для кращого

запам’ятовування, а ознайомлення з матеріалом для кращого запам’ятовування та візуалізації залишити на домашнє самоопрацювання.

До речі, якщо ресурс не несе в собі першочергової освітньої мети, він всеодно може нести корисну інформацію для розвитку предметних компетентностей учнів. Наприклад, відеохостинг YouTube. Сам по собі YouTube не несе в собі ні мети, ні напрямку. Важливо що саме користувачі загружають на свої сторінки. Дана платформа сповнена великою кількістю відео на історичну тематику. Так, в часи COVID на YouTube з’явилася велика кількість повноцінних відео-уроків. Використання роликів з YouTube для вчителя має багато переваг. Передовсім це економія часу під час підготовки візуальних матеріалів та презентацій для уроку.

Зауважимо, що використання відеоролику з YouTube під час уроку та використання відео замість уроку – це два різні моменти. При висвітленні проблеми ми акцентуємо увагу на першому варіанті. Окрім очевидної користі від візуалізованого матеріалу, використання подібних роликів допомагає організувати змішаний підхід при викладанні, що активізує учнів та не дає стомитися протягом уроку, а також допомагає відійти від історії видатних осіб та краще зрозуміти життя населення держав певних історичних епох [4, с. 5-8].

YouTube канали на історичну тематику мають декілька основних форматів подачі матеріалу. Найпопулярніший – популярна наука, що подає історичний матеріал у простій та зрозумілій для пересічного користувача формі. Прикладами таких каналів присвячених історичній тематиці є: імені Т. Г. Шевченка, ТОЖ, iLearn та РЕАЛЬНА ІСТОРІЯ. Найбільш популярним простим та популярним відгалуженням формату є анімована історія. В подібних роликах подається конкретна історична тема, що була пояснена в простому візуалізованому форматі мультиплікації. Подібні канали беруть за основу великі теми і демонструють їх у форматі історії з постійними поясненням від закадрового розповідача. Прикладами подібних популярних каналів є: OverSimplify, Historically, Suibhne та їх україномовні аналоги, або канали з прямим перекладом. Подібні канали корисні для позашкільного ознайомлення з

матеріалом затією чи іншою темою.

На нашу думку, найкращими для використання на уроці будуть короткі відео не більше 3 хвилин, присвячені висвітленню якоїсь конкретної невеличкої теми, або для використання задля кращої демонстрації теми у цілому. Наприклад, на уроці присвяченому воєнній експансії Риму можна використати відео з мапою Риму, де кожну секунду вказано рік та розширення території держави. Найкраще відеоролики як інструмент вчителя демонструють себе при викладанні військової тематики, громадянських конфліктів, або ж у випадках відеоекскурсій музеями, храмами та іншими видатними місцями.

Важливим відступом буде питання медіаграматності вчителя та учнів, оскільки відеоролики на YouTube часто не мають цитувань та джерел інформації. Це означає, що «фільтрувати» контент має вчитель: перед подачею матеріалу обов'язково має відкинути відео з неправдивою інформацією, або повідомити дітей, що цей конкретний момент є фейком чи історичним стереотипом [4, с. 5-8].

Підсумовуючи зазначимо, що сучасні онлайн-медіа є невіддільною складовою ефективного інструментарію вчителя історії. Вони відкривають широкі можливості для візуалізації складних історичних процесів та загальної оптимізації освітнього процесу. Аналіз зазначених вище ресурсів надає декілька ключових переваг вчителю: підвищення залученості учнів, оптимізація часу вчителя та підвищення медіаграмотності усіх учасників освітнього процесу. Тому грамотне, дозоване та критичне використання готової візуалізованої інформації підсилює освітній потенціал, роблячи вивчення історії сучасним та динамічним.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондар І. Інтернет-ресурси як вид інформаційного ресурсу. *Grail of Science*. 2023. № 23. С. 472–478. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.23.12.2022.83 (дата звернення: 30.04.2026).

2. Гаркот А. Онлайн-медіа: поняття та загальна характеристика. *Вісник Львівського університету. Серія юридична.* 2024. № 78. С. 116–124.

URL: https://doi.org/10.30970/vla.2024.78.116 (дата звернення: 01.05.2026).
3. Освітній проєкт Скарб URL: https://skarb.education/ (дата звернення: 01.05.2026)
4. Nikolov M. Is YouTube History an Effective tool for Teaching History to Secondary Schoolers? : Bachelor Thesis / Tilburg University ; School of Humanities and Digital Sciences ; supervisors: T. Leesen, G. Spoormans. Tilburg, 2022. 30 Nov. URL: https://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=160752 (дата звернення: 01.05.2026).

УДК 376.1:371.3:94

Марина Михайленко,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 014.03 «Середня освіта (Історія)»
Оксана Маркевич (науковий керівник),
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АДАПТАЦІЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Інклюзивна освіта в Україні розвивається як важлива складова демократичного суспільства, адже кожна дитина має право на якісне навчання. Закон України «Про освіту» (2017) закріпив право учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) навчатися разом з іншими дітьми, а Постанова КМУ № 957 (2021) встановила конкретний порядок організації такого навчання в школах [1; 2]. Досвід проведення уроків з історії для дітей з ООП дуже важливий, оскільки великий обсяг матеріалу, часто складного для розуміння та засвоєння, дати ключових подій та діяльність історичних особистостей не завжди легко сприймається дітьми. Метою нашої розвідки є проаналізувати основні виклики, які постають перед учителем у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

(ООП), зокрема в умовах російсько-української війни, вимоги до проведення занять, адаптації навчального матеріалу відповідно до індивідуальних потреб, а також ролі сучасних технологій та цифрових інструментів у забезпеченні ефективного, інклюзивного навчального процесу.

Інклюзивне освітнє середовище – не просто доступний простір, а спеціально організовані умови, за яких усі учні можуть навчатися та розвиватися відповідно до своїх потреб [4, с. 298]. У науковій літературі розуміння цього поняття з часом змінювалося: спочатку йшлося лише про фізичну присутність дитини з ООП у звичайному класі, а пізніше – про її повноцінну участь у навчанні та спілкуванні. Таке середовище означає не тільки зручне приміщення, а й доброзичливу атмосферу, гнучкі методи роботи та рівноправне спілкування між усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 166-168]. Для вчителя історії це означає, що учень з ООП має бути повноцінним учасником уроку, а не просто сидіти поруч з іншими.

Адаптація змісту на уроках історії для учнів з ООП охоплює кілька напрямів. Перший – спрощення матеріалу: тексти стають коротшими, виокремлюються головні дати й поняття, інформація подається у вигляді схем, таблиць або малюнків. Другий – розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка враховує можливості конкретної дитини. Якісно розроблена ІПР – це не просто список цілей, а конкретний план того, як саме їх досягати з урахуванням того, що дитина вже вміє. Третій напрям – різнорівневі завдання: одні учні виконують базові завдання, інші – складніші, творчі [6]. На практиці це можуть бути різні запитання до одного й того ж документа, різні варіанти роботи з картою або хронологічні вправи з підказками для тих, кому потрібна допомога.

На уроках історії важливо використовувати методи, які підходять учням з різними потребами. Добре працюють: візуалізація – мапи пам'яті, ілюстрації, відеофрагменти; робота в малих групах; рольові ігри та інсценізації; проєкти з розподілом ролей між учасниками. В умовах Нової української школи ці підходи стали ще важливішими, бо вони розвивають критичне мислення і підходять усім дітям, незалежно від їхніх особливостей. Під час воєнного стану, коли частина

учнів навчається дистанційно, методи мають бути гнучкими – однаково придатними і для класу, і для онлайн-уроку [3, с. 165-166]. Для учнів з ООП особливо корисними є цифрові інструменти: презентації з простими підписами, відео із субтитрами, аудіозаписи текстів – усе, що допомагає краще сприймати матеріал.

Оцінювання учнів з ООП відрізняється від звичайного. Основна спрямованість показати, як розвивається конкретна дитина, а не порівнювати її з однокласниками. Варто розрізняти поточне й підсумкове оцінювання: поточне допомагає вчасно помітити прогрес і скоригувати план роботи, а підсумкове враховує, у якій формі учень виконував завдання [5, с. 17]. На уроках історії це може бути портфоліо, усна відповідь, тест із варіантами або творче завдання в будь-якому зручному форматі. Портфоліо є особливо зручним: учень може показати свій прогрес через малюнок, короткий запис, колаж або есе – залежно від того, що йому легше.

Щоб інклюзія на уроках історії справді працювала, вчитель має бути готовий до такої роботи. Педагог в інклюзивному класі повинен знати основи корекційної педагогіки, вміти складати адаптовані завдання та працювати разом із командою підтримки – асистентом, психологом, соціальним педагогом [6, с. 50]. Асистент учителя – це не просто помічник, а людина, яка допомагає учневі з ООП зрозуміти завдання, зосередитися та взяти участь у груповій роботі. Ефективна команда – це регулярні спільні наради, обговорення уроків і відстеження успіхів дитини [5]. При цьому вчитель-предметник залишається відповідальним за якість і точність змісту навчання, навіть коли матеріал адаптований.

Урок історії має особливі можливості для соціальної інклюзії. Цей предмет торкається тем справедливості, різноманіття, прав людини – і це природна основа для того, щоб у класі формувалася повага до кожного. Вчитель може спеціально добирати теми й тексти, де показано досвід людей з обмеженими можливостями або меншин – і це буде корисно всім учням, а не тільки тим, хто має ООП. Комфортна і поважна атмосфера в класі не виникає сама по собі – її

потрібно цілеспрямовано будувати [3, с. 168]. Один із способів – групова робота з джерелами, де кожен учасник має свою роль відповідно до своїх можливостей. Коли учень з ООП успішно впорюється зі своєю частиною завдання і це помічають однокласники, це добре впливає на його впевненість у собі.

Воєнний стан в Україні змінив умови навчання для багатьох дітей, зокрема для учнів з ООП. Частина з них навчається дистанційно або переходить між очним і онлайн-форматом, що ускладнює роботу вчителя. Сьогодні вміння працювати з цифровими інструментами – це вже не додаткова навичка, а необхідна частина роботи педагога. На уроках історії це означає: адаптовані презентації, відео із субтитрами для учнів з порушеннями слуху, матеріали з описом зображень для тих, хто погано бачить, завдання, які можна виконати у власному темпі. Навіть у дистанційному навчанні вчитель зобов'язаний надавати учневі з ООП зворотний зв'язок, пристосований до його форми роботи [5]. Варто також залучати батьків: у дистанційному форматі вони часто стають посередниками між дитиною і вчителем, тому школа має пояснювати їм, як саме допомагати.

Важливо не просто впроваджувати адаптації, а й перевіряти, чи вони справді допомагають. ІПР – це документ, який треба регулярно переглядати й оновлювати разом із командою підтримки, орієнтуючись на реальні успіхи дитини [6]. На уроках історії це можна робити через спостереження: як учень відповідає усно, як працює з картою, як виконує письмові завдання. Якщо бачимо, що якийсь матеріал не засвоюється, краще змінити підхід ще до підсумкового оцінювання. Рекомендується поєднувати формальні методи оцінювання зі спостереженням і розмовами з учнем, а також аналізувати роботи з портфоліо [5, с. 17]. Такий підхід дозволяє вчасно реагувати на зміни в стані дитини, що особливо важливо в нинішніх нестабільних умовах.

Отже, адаптація змісту і методів навчання на уроках історії для учнів з ООП – це складна, але цілком реальна робота, яка потребує уваги одразу до кількох складових: правової бази, підготовки вчителя, гнучкості у виборі завдань і форм оцінювання, а також злагодженої командної роботи. Аналіз наукових

джерел показує, що ця робота дає результат тоді, коли вчитель не діє сам, а спирається на команду, дотримується індивідуального підходу та постійно відстежує прогрес дитини. Сьогодні, в умовах воєнного стану, ці вимоги стали ще актуальнішими – і гнучкість, і цифрові вміння, і командна взаємодія є вже не бажаним, а необхідним. Усе це разом дає кожній дитині – незалежно від її особливостей – рівні можливості для навчання і розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова від 15 вересня 2021 р. № 957. *Офіційний вісник України*. 2021.
3. Лавріненко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів Нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Том 174. №18. С. 165-171. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/40/57 (Дата перегляду 30.04.2026).
4. Позняк О. Ґенеза поняття «Інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. №9. С. 293-308. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2021_9_29. (Дата перегляду 30.04.2026)
5. Софій Н., Стягунова О., Федоренко О. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. Київ : УІРО, 2024. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomendatsiyi-2024.pdf (Дата перегляду 30.04.2026).
6. Шевців З. М. *Основи інклюзивної педагогіки : підручник.* Київ : Центр учбової літератури. 2016. 248 с.

УДК 373.3.091.3:005.336.2

Вікторія Кравченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А3 Початкова освіта,
Наталія Мирончук,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає формування в учнів здатності ефективно діяти в реальних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває підприємливість як ключова компетентність, що охоплює ініціативність, відповідальність, креативність, уміння планувати діяльність і приймати обґрунтовані рішення. Концепція Нової української школи визначає підприємливість та фінансову грамотність серед десяти ключових компетентностей, які мають формуватися впродовж усього періоду шкільного навчання, починаючи з початкової ланки [7].

Початкова школа є важливим етапом становлення особистості, оскільки саме в цей період закладаються основи активної життєвої позиції та базові соціально-економічні орієнтири. Молодший шкільний вік характеризується підвищеною пластичністю психіки, сензитивністю до засвоєння нових знань і формування ціннісних орієнтацій. Діти цього віку активно пізнають навколишній світ, прагнуть до самостійності та виявляють природну допитливість, що створює сприятливі передумови для розвитку підприємницьких якостей. Ефективність формування підприємливості значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують

інтеграцію знань, практичної діяльності та особистісного розвитку учнів.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» є одним із ключових навчальних предметів Державного стандарту початкової освіти та має значний потенціал для формування підприємливості молодших школярів. Його зміст охоплює природничу, громадянську й історичну, соціальну та здоров'язбережувальну освітні галузі, що створює можливості для комплексного розвитку особистості учня. Міжпредметний характер курсу дозволяє моделювати різноманітні життєві ситуації, формувати цілісне уявлення про економічні процеси та розвивати практичні навички, необхідні для успішної соціалізації [6].

Актуальність проблеми формування підприємливості молодших школярів підтверджується сучасними психолого-педагогічними дослідженнями. У працях Н. Бахмат [1], Т. Бортнюк [3], О. Варецької [4], С. Прищепи [8] та інших учених обґрунтовано необхідність раннього формування економічних уявлень і відповідального ставлення до фінансових ресурсів. Дослідники наголошують, що саме в молодшому шкільному віці закладаються базові уявлення про працю, гроші, власність, споживання та заощадження, які в подальшому визначають економічну поведінку особистості.

Питання розвитку підприємливості як складника підприємницької компетентності висвітлено у дослідженнях О. Варецької [4], А. Гельбак [5], А. Яхновської [9] та інших науковців, які доводять ефективність діяльнісного підходу, що передбачає залучення учнів до різних видів активної практичної діяльності. Зокрема, О. Варецька [4] розглядає підприємливість як складну інтегративну якість особистості, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. А. Яхновська [9] акцентує увагу на важливості ігрових методів у формуванні економічних уявлень молодших школярів, обґрунтовуючи їх відповідність психологічним особливостям дітей цього віку.

Теоретичні засади структури підприємницької компетентності розкрито у працях О. Біди [2], Т. Бортнюк [3] та інших учених, які розглядають її як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, діяльнісний і ціннісний

компоненти. Когнітивний компонент охоплює систему знань про економічні процеси, підприємництво, фінансові операції та ресурси. Діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь і навичок планування, організації діяльності, прийняття рішень та оцінювання результатів. Ціннісний компонент включає систему цінностей, мотивів і ставлень, що визначають спрямованість особистості на продуктивну діяльність.

Значний внесок у розробку методичних аспектів формування підприємливості зробили дослідники О. Топузов, Н. Кодлюк, О. Савченко, які обґрунтували роль підручників та навчально-методичного забезпечення у реалізації компетентнісного підходу. Вчені наголошують на необхідності включення до змісту навчальних матеріалів практико-орієнтованих завдань, життєвих ситуацій та проєктної діяльності, що сприяє розвитку підприємницьких якостей учнів.

Окремий напрям досліджень становить вивчення психологічних передумов формування підприємливості. Роботи І. Беха, О. Кононко, К. Крутій присвячені розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності дітей молодшого шкільного віку. Дослідники доводять, що ці якості є базовими для формування підприємливості та потребують цілеспрямованого педагогічного впливу з урахуванням вікових особливостей учнів.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного підходу до структурування підприємницької компетентності та умов її формування у молодшому шкільному віці, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання інтеграції підприємницької освіти в зміст курсу «Я досліджую світ», специфіка використання практико-орієнтованих методів навчання та критерії оцінювання рівня сформованості підприємливості молодших школярів.

Таким чином, узагальнення результатів наукових досліджень дає підстави стверджувати, що формування підприємницької компетентності та фінансової грамотності молодших школярів є комплексним процесом, який потребує інтеграції теоретичних підходів і практико-орієнтованих технологій навчання.

Водночас проблема створення ефективних педагогічних умов її формування в початковій школі залишається недостатньо розробленою та потребує подальшого наукового обґрунтування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підприємливості учнів початкової школи засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: уточнення сутності поняття «підприємливість» у контексті початкової освіти; визначення та характеристика педагогічних умов формування підприємливості молодших школярів; обґрунтування взаємозв'язку визначених умов у цілісній системі освітнього впливу.

Підприємливість у контексті початкової освіти доцільно розглядати як інтегровану особистісну якість, що виявляється у здатності учня ініціювати діяльність, генерувати ідеї, планувати власні дії, ефективно співпрацювати та відповідально ставитися до результатів своєї роботи.

Структура підприємливості молодшого школяра включає такі компоненти: мотиваційний компонент (охоплює пізнавальний інтерес до економічних явищ, прагнення до самостійної діяльності, позитивне ставлення до праці та її результатів, усвідомлення цінності власних зусиль), когнітивний компонент (передбачає наявність елементарних знань про економічні процеси, гроші, товари та послуги, працю та професії, а також розуміння базових причинно-наслідкових зв'язків у сфері економіки), діяльнісний компонент (включає вміння ставити цілі, планувати діяльність, організовувати роботу, приймати рішення, працювати в команді та оцінювати результати своїх дій), рефлексивний компонент (передбачає здатність до самоаналізу, усвідомлення власних сильних сторін і можливостей для вдосконалення, а також уміння вчитися на власному досвіді).

У зв'язку з цим формування підприємливості молодших школярів потребує розроблення цілісної системи педагогічних умов, які забезпечують ефективну реалізацію змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та сприяють розвитку ключових компетентностей. У межах дослідження педагогічні умови трактуємо

як сукупність цілеспрямовано організованих освітніх впливів, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують результативність процесу формування підприємливості учнів початкової школи. Розглянемо такі умови більш детально.

1) *Інтеграція змісту підприємницької освіти в структуру інтегрованого курсу «Я досліджую світ».* Її реалізація передбачає системне та послідовне включення економічних понять і життєвих ситуацій до змісту навчального матеріалу, що сприяє усвідомленню учнями практичної значущості здобутих знань. Інтегрований характер курсу «Я досліджую світ» створює унікальні можливості для органічного поєднання підприємницького змісту з вивченням природи, суспільства, історії та культури. Важливого значення набуває використання міжпредметних зв'язків, які забезпечують цілісне сприйняття навколишнього світу та формування здатності застосовувати знання в різних життєвих контекстах. Наприклад, у вивчення теми, пов’язаної з професіями людини вводимо поняття «праця», «заробітна плата», «товари та послуги»; тему «Природні ресурси» пов’язуємо з формуванням уявлень про економічну цінність природних багатств та необхідність їх раціонального використання. Вивчення історії рідного краю може включати ознайомлення з розвитком ремесел, торгівлі та підприємництва. Реалізація цієї умови потребує ретельного аналізу навчальних програм та підручників з метою виявлення можливостей для інтеграції підприємницького змісту. Учитель має планувати уроки таким чином, щоб економічні поняття та ситуації органічно вписувалися в логіку вивчення теми, а не виглядали штучно доданими елементами.

2) *Реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі*. Діяльнісний підхід базується на розумінні того, що особистісні якості та компетентності формуються лише в процесі власної активності суб'єкта, а не шляхом пасивного засвоєння готових знань. У цьому зв’язку процес навчання організовується через активну участь учнів у різних видах діяльності, зокрема проєктній, ігровій, дослідницькій та практичній. Залучення молодших школярів до моделювання життєвих і економічних ситуацій, виконання соціальних ролей і прийняття рішень сприяє розвитку їхньої ініціативності, самостійності та відповідальності.

Особливо ефективними є рольові ігри, у яких учні виконують ролі продавців і покупців, виробників і споживачів, підприємців та найманих працівників. Такі ігри дозволяють на практиці освоїти базові економічні операції, зрозуміти механізми ринкових відносин та розвинути комунікативні навички.

Проєктна діяльність у початковій школі може реалізовуватися через виконання міні-проєктів, які передбачають планування, організацію роботи, розподіл обов'язків та презентацію результатів. Наприклад, проєкт «Мій власний бізнес-план» дозволяє учням спробувати себе в ролі підприємців, які обирають ідею, планують ресурси та прогнозують результати. Проєкт «Професії моєї родини» сприяє усвідомленню цінності праці та різноманіття професійних шляхів. Дослідницька діяльність передбачає самостійний пошук інформації, спостереження, порівняння та узагальнення. Учні можуть досліджувати ціни на товари в різних магазинах, вивчати історію грошей, аналізувати рекламу, вивчати особливості роботи різних підприємств. Така діяльність розвиває критичне мислення, аналітичні здібності та навички самостійної роботи.

3) *Створення розвивального освітнього середовища*. Таке середовище передбачає підтримку дитячої ініціативи, заохочення до висловлення власних ідей, формування позитивної мотивації до діяльності, а також забезпечення атмосфери співпраці та взаємоповаги. Розвивальне середовище створюється як на рівні класної кімнати, так і на рівні всієї школи та охоплює фізичний, соціальний і психологічний аспекти. Фізичний аспект середовища включає організацію простору класу таким чином, щоб він сприяв різним формам роботи – індивідуальній, парній, груповій. Наявність тематичних куточків, дидактичних матеріалів економічного змісту, ігрових наборів для моделювання торговельних операцій збагачує освітнє середовище та стимулює пізнавальну активність учнів. Соціальний аспект передбачає формування норм і правил взаємодії, які заохочують ініціативу, підтримують право на помилку та цінують внесок кожного учня. Важливим є створення можливостей для співпраці учнів різного віку, залучення батьків та представників громади до освітнього процесу. Запрошення на уроки підприємців, представників різних професій, екскурсії на

підприємства розширюють уявлення учнів про світ праці та підприємництва.

Психологічний аспект середовища пов'язаний із формуванням позитивного емоційного клімату, в якому кожен учень почувається впевнено та безпечно. Важливим є уникнення критики ідей на етапі їх генерування, підтримка творчих проявів та визнання навіть невеликих досягнень. Особлива роль належить учителю як фасилітатору освітнього процесу, який спрямовує діяльність учнів, створює ситуації успіху та підтримує їхню активність. Учитель має демонструвати власний приклад підприємливого ставлення до життя, виявляти ентузіазм і креативність у професійній діяльності. Важливим є вміння вчителя ставити відкриті запитання, що стимулюють мислення, та надавати конструктивний зворотний зв'язок, який підтримує мотивацію учнів.

4) *Використання практико-орієнтованих методів навчання*. До таких методів належать розв'язання проблемних ситуацій, виконання мініпроєктів, організація навчальних ігор економічного змісту, а також аналіз життєвих кейсів. Їх використання сприяє формуванню в учнів умінь застосовувати знання у практичній діяльності та усвідомлювати зв'язок навчання з реальним життям.

Метод проблемних ситуацій передбачає постановку перед учнями завдань, які вимагають пошуку рішення в умовах обмежених ресурсів, невизначеності або конфлікту інтересів. Наприклад: «Як розподілити кишенькові гроші на тиждень, щоб вистачило на всі бажані покупки?», «Що краще: купити дешевшу річ сьогодні чи накопичити на дорожчу, але якіснішу?», «Як організувати ярмарок у класі?». Такі ситуації стимулюють мислення, розвивають навички прийняття рішень та формують відповідальне ставлення до ресурсів.

Навчальні ігри економічного змісту є ефективним засобом формування підприємливості, оскільки відповідають віковим потребам молодших школярів і забезпечують емоційну залученість до навчання. Серед таких ігор можна виділити: «Магазин», «Банк», «Сімейний бюджет», «Підприємець», «Ярмарок». Ігри можуть бути настільними, рольовими або комп'ютерними, залежно від наявних ресурсів та педагогічних цілей.

Аналіз життєвих кейсів передбачає розгляд реальних або змодельованих

ситуацій з подальшим обговоренням можливих варіантів дій та їх наслідків. Кейси можуть стосуватися управління кишеньковими грошима, вибору між бажаннями та потребами, планування святкування дня народження, організації благодійної акції тощо. Важливо, щоб кейси були близькими до життєвого досвіду учнів та передбачали неоднозначні рішення, які стимулюють дискусію.

5) *Формування фінансової грамотності учнів*. У межах курсу «Я досліджую світ» це реалізується через ознайомлення учнів із базовими економічними поняттями, розвиток умінь планувати витрати, приймати елементарні фінансові рішення, а також усвідомлювати цінність праці та ресурсів. Фінансова грамотність є необхідною складовою підприємливості, оскільки забезпечує розуміння економічних механізмів та здатність приймати обґрунтовані рішення щодо використання ресурсів. Зміст фінансової освіти в початковій школі має бути адаптованим до вікових особливостей учнів та включати такі теми: гроші (їх функції, види, історія); потреби і бажання (уміння розрізняти та визначати пріоритети); заощадження (навіщо та як відкладати гроші); планування витрат (складання простого бюджету); товари та послуги (що можна купити за гроші); праця та професії (як люди заробляють гроші); підприємництво (основні ідеї про створення власної справи). Формування фінансової грамотності потребує використання практичних вправ на розрахунки, планування, прийняття рішень.

Наголосимо, що визначені педагогічні умови мають реалізовуватися у взаємозв'язку та взаємодоповненні, утворюючи цілісну систему, спрямовану на розвиток підприємливості як інтегративної якості особистості молодшого школяра. Кожна умова посилює дію інших та є необхідною для досягнення загальної мети. Інтеграція підприємницького змісту забезпечує когнітивну основу для діяльності учнів. Діяльнісний підхід створює можливості для практичного застосування знань та формування умінь. Розвивальне середовище підтримує мотивацію та сприяє розкриттю потенціалу кожного учня. Практико-орієнтовані методи забезпечують зв'язок навчання з життям та розвивають навички вирішення реальних проблем. Фінансова грамотність надає специфічні

знання та вміння, необхідні для ефективної економічної поведінки.

Системний характер педагогічних умов передбачає також урахування індивідуальних особливостей учнів, гнучкість у виборі форм і методів роботи та постійний моніторинг результативності освітнього процесу. Успішна реалізація умов потребує відповідної підготовки вчителів, методичного забезпечення та підтримки з боку адміністрації закладу освіти та батьківської громади.

Отже, теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підприємливості учнів початкової школи засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дає змогу визначити основні напрями вдосконалення освітнього процесу. У результаті дослідження визначено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов: інтеграція змісту підприємницької освіти в структуру курсу; реалізація діяльнісного підходу; створення розвивального освітнього середовища; використання практико-орієнтованих методів навчання; формування фінансової грамотності. Реалізація запропонованих умов сприятиме підвищенню ефективності формування підприємницької компетентності, розвитку фінансової грамотності та підготовці учнів до активної життєдіяльності в сучасному суспільстві. Комплексний характер визначених умов забезпечує цілісний вплив на всі компоненти підприємливості – мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці методики реалізації визначених педагогічних умов у практиці початкової школи, створенні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості підприємливості молодших школярів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахмат Н. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в Новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. № 31. С. 107–122. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-107-122

2. Біда О., Орос І., Чичук А., Гончарук В. Складники підприємницької компетентності майбутніх педагогів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 4. С.

28–33. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.5

3. Бортнюк Т. Підприємницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи: компонентна структура. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 6. С. 33–39. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2021.

4. Варецька О., Лосєва О. Нова українська школа: формування підприємницької компетентності учнів початкових класів : наук.-метод. посіб. Запоріжжя, 2019. 196 с.

5. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя : метод. рекоменд. Кропивницький, 2017. 24 с.

6. Державний стандарт початкової освіти: постанова КМУ від 21.02.2018 № 87). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/. (Дата перегляду: 26.04.2026).

7. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: Розпорядження КМУ від 14.12.2016 № 988-р. URL: http://surl.li/hoha. (Дата перегляду: 26.04.2026).

8. Прищепа С. Формування підприємницької компетентності учнів у сучасній школі: зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 75–78.

9. Яхновська А., Єрошенко К., Шпачинський І. Формування навичок підприємливості в початковій школі. Філософсько-педагогічні засади та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 58–63. DOI: 10.32839/2304-5809/2023-4-116-11

УДК 159.922.8:159.942.6:004.9

Катерина Павлюк,
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
за спеціальністю 053 «Психологія»
Катерина Марчук (науковий керівник),
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ

Проблема агресивності серед підлітків вважається однією з найбільш актуальних у сучасній психології. Підлітковий вік характеризується високим рівнем емоційного напруження, зміною соціальних взаємодій і пошуком свого місця у суспільстві. Активне користування соціальними мережами, як засобами комунікації, призвело до нових форм взаємодії серед підлітків. Це, в свою чергу, може впливати на рівень прояву агресивної поведінки. Метою дослідження вивчення зв’язку між рівнем користування соціальними мережами та проявами агресивної поведінки серед підлітків.

Актуальність цього дослідження обумовлена зростанням агресивної поведінки серед підлітків через поширення соціальних мереж, які стали основним інструментом для спілкування та самовираження. Варто зазначити, що соціальні мережі можуть бути як джерелом стресу і конфліктів, так і сприяти розвитку комунікативних навичок. Окрім того, ця проблема набуває ще більшої важливості через потребу в розробці заходів для попередження агресії та створення ефективних програм психокорекції для підлітків.

Агресія у підлітковому віці проявляється в різних формах, таких як фізична, вербальна чи непряма агресія. Вона виникає під впливом багатьох чинників: генетичних, психологічних, соціальних, а також через вплив сучасних технологій, зокрема соціальних мереж. У цифровому середовищі підлітки

можуть проявляти агресію через кібербулінг, тролінг, плітки та інші форми непрямої агресії. Причини агресії не обмежуються лише особистими рисами підлітків, як-от низька емоційна регуляція, але й залежать від соціальних факторів, таких як взаємодія з однолітками, сімейне виховання та вплив медіа [1; 4].

Існує багато теоретичних підходів до розуміння агресивної поведінки у підлітків. Однією з найбільш впливових є теорія соціального научіння Альберта Бандури. Вона стверджує, що агресії можна навчитись через спостереження та наслідування агресивних моделей поведінки інших людей [3]. Вивчення явища агресивності підлітків у контексті їх стосунків в соціальних мережах допомагає зрозуміти, яким чином соціальні мережі як «мікросоціальні простори» сприяють розвитку такої поведінки.

Важливим підходом до розуміння агресивності підлітків є також теорія соціальної когніції. Вона вивчає, як соціальні фактори і медіа-контент формують сприйняття агресії та способи її вираження в молодіжному середовищі. З.Р. Кісіль зазначає, що агресія серед підлітків є багатовимірним явищем і залежить від індивідуальних та соціальних чинників [1].

Дослідження З.Р. Кісіль, С.В. Мельнікової, а також робота Альберта Бандури та інших науковців допомагає зрозуміти, що агресивна поведінка підлітків є багатофакторним процесом, в якому важливу роль відіграють як внутрішні психологічні фактори (емоційна регуляція, самоконтроль), так і зовнішні чинники, зокрема соціальні мережі та взаємодія з оточенням [1; 2; 3].

Сучасні дослідження соціальних мереж, такі як праця D. Kuss і M. Griffiths, підтверджують, що часте використання соціальних мереж може сприяти розвитку залежності, зменшенню особистих комунікаційних навичок та зростанню конфліктів [5]. Вивчення агресивної поведінки підлітків у цифровому середовищі має надзвичайно важливе значення для корекційної роботи з молоддю. Таким чином, розуміння того, як соціальні мережі можуть впливати на агресивність, є важливим кроком до попередження негативних проявів.

Метою цього дослідження було виявити, як рівень користування

соціальними мережами пов'язаний з проявами агресії серед підлітків. Для цього було проведено детальне дослідження, яке включало анкетування підлітків для визначення інтенсивності використання соціальних мереж, а також тестування за шкалою Басса-Даркі для вимірювання рівня агресії. Вибірка учасників була поділена на три основні групи в залежності від часу, який вони проводять у соціальних мережах: *низький рівень* (до 1 години на день), *середній рівень* (1-3 години на день) та *високий рівень* (понад 3 години на день).

Завдання цього дослідження полягало не тільки в тому, щоб визначити рівень агресії серед підлітків з різною цифровою активністю, але й у вивченні того, як використання соціальних мереж може впливати на їхню емоційну та поведінкову регуляцію. Важливою частиною дослідження було також вивчення різних форм агресії: фізичної, вербальної, непрямої, а також аналіз таких емоційних аспектів, як роздратування, образа, підозрілість та почуття провини.

Отримані результати показали суттєві відмінності між підлітками з різним рівнем використання соціальних мережам. Ті, хто проводить більше часу в цифровому середовищі, мають вищі показники агресії, що підтверджує наше припущення про вплив соціальних мереж на емоційну та поведінкову сферу підлітків.

Зокрема, підлітки, які активно використовують соціальні мережі, показали найвищі результати за шкалами фізичної агресії, непрямої агресії, роздратування, негативізму та вербальної агресії. Наприклад, середній бал фізичної агресії в групі з високим рівнем цифрової активності становив 7,75, що значно більше, ніж у підлітків з середнім (5,35) та низьким рівнем (2,5) використання соціальних мереж. Така ж тенденція спостерігалась і щодо інших форм агресії, таких як непряма та вербальна агресія, де підлітки з високим рівнем активності в соціальних мережах також мали найбільші показники.

Підлітки, які активно використовують соціальні мережі, також показали високий рівень роздратування - середній бал становив 8,2. Це вказує на те, що тривале перебування в цифровому середовищі може значно збільшувати емоційну нестабільність у підлітків. Крім того, було виявлено, що підлітки з

високим рівнем цифрової активності набагато частіше відчувають підозрілість, що, ймовірно, пов'язано з постійним спілкуванням з незнайомими людьми та відсутністю особистих контактів у реальному житті.

Зростання негативізму серед підлітків з високим рівнем використання соціальних мереж - ще один важливий результат цього дослідження. З отриманих даних видно, що підлітки цієї групи мають значно вищі показники негативізму (3,75 бали), що майже вдвічі більше, ніж у підлітків зі середнім рівнем (2,64 бали), і значно більше, ніж у групі з низьким рівнем (0,73 бали). Це дозволяє зробити висновок, що чим більше часу підлітки проводять у соціальних мережах, тим більш негативно вони ставляться до інших. Це, ймовірно, пов'язано з постійним спілкуванням із великою кількістю людей і загальним емоційним навантаженням.

Одним з основних методів, який використовувався для аналізу результатів є кореляційний аналіз. Цей метод дозволяє визначити, наскільки сильно та в якому напрямку пов’язані дві змінні. У цьому дослідженні кореляційний аналіз застосовувався для вивчення взаємозв’язку між рівнем користування соціальними мережами та різними видами агресії. Завдяки цьому методу вдалося з’ясувати, які форми агресії найбільше пов’язані з високим рівнем цифрової активності.

Кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона (r) показав помірні та сильні позитивні зв'язки між більшим часом, витраченим на соціальні мережі, і підвищенням рівня фізичної, вербальної та непрямої агресії, а також роздратування, негативізму та підозрілості. Це підкреслює важливість врахування часу, проведеного в цифровому середовищі, як чинника, що суттєво впливає на емоційну та поведінкову сферу підлітків.

Отримані результати вказують на те, що підлітки, які активно користуються соціальними мережами, мають вищий рівень агресії, який проявляється у вигляді фізичної, вербальної та непрямої агресії, а також у підвищеній роздратованості та ворожості. Ці дані підтверджують, що цифрове середовище може впливати на розвиток негативних емоційних та поведінкових

реакцій серед підлітків. Важливо підкреслити, що для зменшення таких проявів потрібно звертати увагу на рівень цифрової активності підлітків і впроваджувати заходи для контролю часу, проведеного в соціальних мережах.

Практичне значення результатів цього дослідження полягає у тому, що вони можуть стати основою для подальших наукових робіт у сфері психології агресії та цифрової поведінки підлітків, а також можуть слугувати основою для розробки практичних рекомендацій з профілактики та корекції агресії через навчальні програми, спрямовані на розвиток емоційної компетентності та здорового спілкування.

Список використаних джерел та літератури

1. Кісіль З. Р. (2005). Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків. – Київ: НПУ. – С. 45–67.
2. Мельнікова С. В. (2010). Агресивність у підлітковому віці: теоретичний та практичний аналіз. – Харків: Харківський університет. – С. 100–115.
3. Albert Bandura A. Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973. 390 p.
4. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27–51.
5. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(3), 1–17.

УДК 070:378.4(477.42)

Влада Осіпчук,
студентка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня освіти,
спеціальності «061 Журналістика»,
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЗРОБКА ЦИКЛУ МЕДІАМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ БРЕНДУ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА СЕРЕД АБІТУРІЄНТІВ

В сучасному інформаційному просторі заклади вищої освіти змушені конкурувати за увагу вступників, використовуючи різні засоби комунікації. Особливо важливо зараз створювати якісний медіаконтент, який надає змогу будувати не лише позитивний імідж закладу, а й вчасно інформує абітурієнтів про нововведення та переваги університету.

Мета дослідження: розробка циклу медіатеріалів для популяризації бренду Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У роботі було визначено, що бренд університету формується через візуальну ідентичність та широкий досвіт комунікації з абітурієнтами. Особливу роль в цьому відіграє якісно відзнятий контент для соцмереж, де показуються переваги та унікальні характеристики закладу вищої освіти.

Також було проаналізовано яким соцмережам надають перевагу абітурієнти. В ході дослідження було виявлено, що це TikTok, YouTube, Instagram). Саме ці соцмережі мають мають швидке поширення інформації та найбільший вплив на аудиторію.

У межах дослідження було розроблено цикл матеріалів, який складається із 6 відео. В яких показано всі переваги «Житомирського державного університету імені Івана Франка», самі матеріали орієнтувалися на встановлення емоційного зв’язку з аудиторією, підвищенню довіри та формуванню позитивного іміджу університету.

Якісний контент завжди більше зацікавлює молоде покоління, чию увагу

доволі важко привернути. Тому що вони перенасичені іншим контентом, мають короткий час концентрації уваги в інтернеті. Часто через неякісне виконання медіапродукту він може загубитися в інтернет потоці, та нічим не допоможе в популяризації бренду університету.

Визначено, на які соцмережі для Житомирського державного університету імені Івана Франка потрібно приділяти більше уваги та знімати більш якісний контент, що і впливає на позитивне сприйняти бренду закладу.

Висновок: розробка циклу медіатеріалів є ефективним інструментом популяризації бренду університету серед абітурієнтів та інших закладів вищої освіти. Тому системне використання соцмереж сприяє підвищенню впізнаваності закладу, формуванню позитивного іміджу та залученню нових вступників.

УДК: 376.1-056.264

Леся Корнійчук,
здобувачка І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність А6 Спеціальна освіта. Логопедія
Лариса Бутузова (науковий керівник),
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, логопедії та
інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОТЕНЦІАЛ ІГРОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реалії сьогодення свідчать про стабільне зростання числа дітей, які приходять до початкової школи з різноманітними порушеннями мовлення. Це включає не тільки незначні дефекти вимови, але й більш серйозні системні розлади, такі як загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), фонетико-фонематичні порушення (ФФП) та затримку мовленнєвого розвитку (ЗМР). У

початковій школі ці проблеми часто стають причиною складнощів у формуванні базових навичок читання та письма, що згодом може проявитися у дисграфії або дислексії. Все це створює значні бар'єри для ефективного засвоєння навчального змісту.

Психологічний фактор також відіграє важливу роль: такі порушення нерідко впливають на зниження мотивації до навчання, формуючи додаткові труднощі в освітньому процесі [2].

Начинова О. та Георгієвоа. В. (2025), вивчаючи використання ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ у початковій ланці освіти, акцентували увагу на впливі різних видів ігор (дидактичних, сюжетно-рольових, рухових) на розвиток комунікативних навичок та корекцію мовлення [5]. Шеремет М. (2023) обґрунтувала специфіку використання ігрових технологій у логопедичній роботі з дітьми в період воєнного стану. Левицька В. (2025) обґрунтувала засадничі принципи використання ігротерапії у логопедичній корекції ЗНМ у дітей різних вікових груп.

Ігротерапію в нашій роботі розглядатимемо крізь призму терапевтичного використання гри (та її технологій) з метою розвитку, корекції та відновлення комунікативних та мовленнєвих функцій. Ігротерапія дозволяє побудувати між дитиною та дорослим такі стосунки, які дають молодшому школяру відчуття себе особистістю, що посилює ефективність корекційного впливу. Ігрові завдання ставляться перед дітьми із ЗНМ і передбачають виконання інструкцій, ігрових дій, пошук способів розв'язання проблемних ситуацій, коментування власної діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими [3].

Ігротерапія є природним методом корекції оскільки гра ще певний час залишається провідною діяльністю дитини, яка поступово переходить від дошкільного до молодшого шкільного віку. Гра виступає найприроднішим і безпечним способом взаємодії дитини з навколишнім світом. Застосування різних видів ігор та ігрових технік, таких як сюжетно-рольові ігри, дидактичні, ігри за правилами тощо у поєднанні з іншими засобами корекції (сендплей,

арттерапія) допомагають перетворити корекційний процес на захопливе дозвілля. Це не лише сприяє зниженню тривожності, але й мобілізує внутрішні ресурси організму для подолання мовленнєвих труднощів [2].

Ігротерапія ефективно інтегрує розвиток дрібної моторики та вищих психічних функцій. Наприклад, вправи з дрібними предметами, кінетичним піском або конструктором стимулюють мовленнєві зони кори головного мозку (зони Брока та Верніке). Це забезпечує базу для подолання таких порушень, як дизартрія чи загальне недорозвинення мовлення, оскільки активізується не лише мовлення, а й пам'ять, увага та мислення.

Метою нашої статті є аналіз потенціалу ігротерапії у корекції мовленнєвих труднощів молодших школярів. Зупинимося на ключових тезах, які висвітлюють такий потенціал.

Формування мовлення та комунікативних навичок. Сюжетно-рольові ігри та театралізація заохочують дітей до діалогу, постановки запитань, відповідей від імені персонажа та опису подій. Це сприяє переходу від ситуаційного мовлення до контекстного, допомагаючи планувати висловлювання. Такий підхід важливий для профілактики та корекції дислексії й дисграфії [5].

Корекція звуковимови та фонематичних процесів. Замість нудної артикуляційної гімнастики, ігротерапія подає вправи як «пригоди язичка». Діти наслідують звуки природи чи техніки, що сприяє легкому засвоєнню правильної вимови. Дидактичні ігри на розрізнення звуків розвивають фонематичний слух і допомагають уникати помилок у мовленні та письмі [6].

Психотерапевтичний вплив і подолання мовленнєвого негативізму. У багатьох дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення спостерігається явище «мовленнєвого негативізму», яке проявляється у відмові говорити через страх припуститися помилки. У рамках ігрової діяльності увага дитини переноситься із самого процесу мовлення на досягнення мети гри. Це допомагає позбутися м’язового та психологічного напруження, нормалізує дихання, яке стає глибшим і стабільним, а мовлення - вільнішим [2].

Розвиток лексико-граматичних навичок. Під час тематичних ігор, таких як

«Магазин», «Школа» чи «Подорож», дитина природним шляхом збагачує свій словниковий запас, удосконалює навички словотворення, правильної побудови речень та використання прийменників. Правила гри спонукають до активного застосування нових слів і граматичних конструкцій, що сприяє їх швидкому переходу зі статусу пасивної лексики до активного мовлення [6].

Застосування ігротерапії в початковій школі вимагає від педагога чи логопеда врахування перехідного періоду дитини: від ігрової діяльності до учбової. Головна особливість полягає в тому, щоб гра не стала самоціллю, а була структурним компонентом корекційного впливу.

Основними напрямами та методами реалізації ігротерапії в умовах сучасного освітнього процесу в початковій школі вважаємо інтерактивні та мультимедійні технології. Сучасні молодші школярі («цифрове покоління») демонструють високу зацікавленість інтерактивними іграми. Використання логопедичних комп'ютерних програм, інтерактивних дошок або спеціальних застосунків для розвитку мовлення дозволяє візуалізувати звуки, створювати ігрові лабіринти та отримувати миттєвий зворотний зв'язок (наприклад, анімований персонаж радіє, коли дитина правильно виконує артикуляційну вправу).

Високу ефективність мають і театралізована діяльність та драматерапія. Використання пальчикового театру, ляльок-бібабо або рольових ігор («Інтерв'ю», «Урок у лісовій школі») дозволяє дитині «сховатися» за образом героя. Це нівелює страх перед публічним мовленням. Розігрування сценаріїв допомагає відпрацьовувати інтонаційну виразність, темп і ритм мовлення, що є критичним при корекції заїкання та порушень просодики [6].

Впровадження в корекційно-розвитковий процес елементів логоритміки – поєднання слова, музики та руху – також мають гарний вплив на корекцію мовлення дітей [6]. Ігри з ритмічними оплесками, крокуванням під віршований супровід або танцювальні вправи з промовлянням звуків допомагають дитині краще відчувати структуру слова та речення. Це база для подолання склад складової структури слова та формування фонематичного сприймання.

Ігротерапія у початковій ланці є гнучким інструментом, що легко адаптується під конкретне порушення мовлення - від дислалії до важких форм дизартрії, дозволяючи зробити процес корекції мовлення органічною частиною життя дитини, а не примусовою процедурою. Ефективність ігротерапії оцінюється не лише за кількістю виправлених звуків, а й за якісними змінами в навчанні. Завдяки різноманітності ігрових дій, етап автоматизації та постановки звуків скорочується в рази. Дитина швидше опановує правильну вимову та використовує її в повсякденному спілкуванні, активний словник зростає, а граматичні помилки зникають.

Психоемоційна стабілізація. Одним із ключових досягнень залученості учнів початкової школи до ігротерапії є помітне зниження їх рівня тривожності [1; 4]. Ігротерапія сприяє тому, що дитина позбавилася страху зробити помилку, здатися смішною. Учень стає більш упевненим у собі, активніше бере участь у заняттях, частіше піднімає руку, не боїться відповідати біля дошки. Це позитивно впливає на самооцінку, дитина починає сприймати свої мовленнєві особливості не як проблему, а як виклик, який здатна успішно подолати.

Розвиток соціально-комунікативних навичок. Завдяки грі дитина засвоює основи етикету спілкування, навчається виражати свої емоції та краще розуміти почуття інших, що сприяє розвитку мовлення. Це допомагає уникати конфліктів із однолітками, які могли виникати через нечітке мовлення або замкненість, і полегшує адаптацію дитини в колектив класу [6].

Формування учбової мотивації. Ігротерапія формує позитивне ставлення у школяра до самого процесу навчання. Коли дитина бачить, що заняття з логопедом може бути цікавою грою, де вона досягає успіху, цей позитивний досвід переноситься і на інші шкільні предмети. Школа перестає асоціюватися лише з труднощами та критикою [2].

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що ігротерапія є одним із найперспективніших напрямів у системі корекції мовленнєвих порушень молодших школярів. Її потенціал полягає не лише у механічному виправленні дефектів звуковимови, а й у створенні психологічно- комфортних

умов для всебічного розвитку дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Барна Х.В., Кашуба Л. В., Лабенко О. В. Ігротерапія в корекції мовленнєвих порушень. Навчально-методичний посібник для вчителів початкових класів, вихователів, дефектологів, логопедів та студентів педагогічних факультетів. Харків: ФОП Озеров Г.В., 2021. 180 с.

2. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс.* 2011. Вип. 10. С. 53-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13 (дата звернення: 10.04.26)

3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти:* зб. статей/ за ред. Г. С. Тарасенко. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. 320 с.

4. Леонова В.І., Віцукаєва К.М. Експериментально-дослідна програма подолання тривожності молодших школярів за допомогою ігротерапії. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 55(2) С.124-128. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.26 (дата звернення: 10.04.26)

5. Начинова О. В., Георгієва В. І. Ігрові технології в логопедичній роботі на початковій ланці освіти. *Проблеми реабілітації: збірник наукових праць,* Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. С. 79-83.

6. Шевченко Л.І. Буду добре вимовляти. Корекційно-логопедична робота. Харків: Видавництво «Ранок», 2017. 160 с.

УДК 81'243:159.955:378-057.87

Тамара Литньова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційного простору особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних ефективно функціонувати в багатомовному й міжкультурному середовищі. Однією з ключових характеристик такого фахівця є сформованість критичного мислення як важливої складової професійної компетентності. У контексті іншомовної освіти критичне мислення постає не лише як когнітивна здатність, а як інструмент інтерпретації інформації, аналізу культурних контекстів і прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності [3].

Сучасні студенти дедалі частіше стикаються з необхідністю міжкультурної взаємодії, що потребує не лише знання іноземної мови, а й уміння глибоко осмислювати інформацію, виявляти приховані змісти та критично оцінювати джерела. У навчальній і професійній діяльності це проявляється в роботі з науковими текстами, інтерпретації кількісних даних і моделей, аналізі історичних джерел, оцінюванні поведінкових ситуацій, роботі з цифровими продуктами й технічною документацією, а також у прийнятті управлінських і комунікаційних рішень.

Критичне мислення тлумачиться як багатовимірна діяльність, що включає відкритість до сумнівів, здатність аналізувати суперечності, самостійність у пошуку інформації та когнітивну гнучкість. Його важливими складниками є вміння перевіряти достовірність тверджень, знаходити докази, інтерпретувати дані та застосовувати їх у практичній діяльності [2, p. 5]. У професійно орієнтованому вимірі це передбачає роботу з різними типами джерел – від

експериментальних результатів і аналітичних звітів до історичних документів і бізнес-кейсів – із подальшим формуванням обґрунтованих висновків.

Іншомовна освіта створює широкі можливості для розвитку критичного мислення, оскільки поєднує засвоєння мовних структур із пізнанням культурних, соціальних і професійних особливостей різних мовних спільнот. Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише репродукцію лексико-граматичного матеріалу, а й здатність до аналізу автентичних текстів, оцінювання аргументації та розуміння культурно зумовлених особливостей комунікації. Наприклад, здобувачам освіти може бути запропоновано завдання з аналізу автентичної іншомовної статті за фахом, що передбачає визначення основної ідеї, виокремлення аргументів автора, оцінювання їхньої переконливості та виявлення можливих упереджень. У межах такого завдання студенти також формулюють власну позицію щодо порушеної проблеми та аргументують її іноземною мовою. Саме поєднання мовної та когнітивної діяльності забезпечує формування здатності інтерпретувати інформацію та ефективно діяти в різних комунікативних ситуаціях.

Важливою умовою розвитку критичного мислення є організація освітнього процесу, у якому студент виступає активним суб’єктом навчання. Перехід до діяльнісного підходу передбачає роботу з різними типами дискурсів: науковим, академічним, професійним і медійним. Це включає аналіз графіків і моделей, інтерпретацію результатів досліджень, роботу з джерелами, оцінювання поведінкових сценаріїв, аналіз цифрових продуктів і розгляд стратегічних рішень. Така діяльність сприяє формуванню вмінь розрізняти факти й інтерпретації, оцінювати аргументацію та виявляти особливості подачі інформації.

Особливу роль відіграють професійно орієнтовані матеріали іноземною мовою, які дають змогу моделювати різні види діяльності: аналіз алгоритмів і цифрових рішень, інтерпретацію наукових результатів, роботу з доказами, порівняння різних підходів, аналіз комунікативних ситуацій і оцінювання управлінських рішень. Це забезпечує міждисциплінарність навчання та сприяє

формуванню здатності приймати обґрунтовані рішення.

Ефективним засобом розвитку критичного мислення є інтерактивні методи навчання. Зокрема, кейс-метод дозволяє моделювати професійні ситуації, що потребують аналізу, прийняття рішень і аргументації позиції. Робота з кейсами стимулює активне мислення та забезпечує застосування знань у практичній діяльності [1]. Зокрема, доцільним є використання професійно орієнтованих кейсів, у яких описано проблемну ситуацію (наприклад, комунікаційний конфлікт у міжнародній команді або необхідність ухвалення управлінського рішення в умовах неповної інформації). Студенти аналізують умови кейсу, визначають можливі варіанти розв'язання, обґрунтовують вибір оптимального рішення та презентують його іноземною мовою, що сприяє розвитку як критичного мислення, так і іншомовної комунікативної компетентності.

Важливими є також дискусійні форми роботи (дебати, круглі столи, рольові ігри), які допомагають у розвитку аргументаційних навичок, уміння оцінювати різні точки зору та будувати ефективну комунікацію. Наприклад, у процесі проведення дебатів студентам може бути запропоновано суперечливе питання професійного або соціокультурного характеру, що потребує аргументованого висловлення позиції (наприклад, вплив штучного інтелекту на професійну діяльність фахівця). Учасники мають підготувати аргументи «за» і «проти», проаналізувати надану інформацію, оцінити достовірність джерел та сформулювати власні висновки, дотримуючись норм іншомовного академічного мовлення. Такі форми роботи також сприяють формуванню толерантності до альтернативних позицій та розвитку міжкультурної комунікативної компетентності.

Значний потенціал має інтегроване навчання (CLIL), що поєднує вивчення мови з опануванням фахового змісту [1]. Поєднання цього підходу з цифровими інструментами дозволяє працювати з актуальною інформацією та розвивати критичне мислення в сучасному інформаційному середовищі. Особливо перспективним є використання цифрових освітніх платформ та аналітичних інструментів для підтримки навчально-дослідницької діяльності здобувачів

освіти.

Отже, іншомовна освіта є важливим середовищем розвитку критичного мислення як складової професійної підготовки. Орієнтація на зміст реальної навчальної та професійної діяльності студентів забезпечує ефективне поєднання мовної, когнітивної та фахової підготовки. Перспективним напрямом є розробка методик, що інтегрують формування іншомовної компетентності та критичного мислення в умовах цифровізації освіти, міждисциплінарності та впровадження інноваційних технологій навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.
2. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2020. 28 p.
3. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New York : Psychology Press, 2014. 637 p.

УДК 373.5.091.214:[797.122:37.016]

Анастасія Цимер,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність А4 «Середня освіта»
Григорій Грибан (науковий керівник),
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

УПРОВАДЖЕННЯ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЯ «ВЕСЛУВАННЯ НА БАЙДАРКАХ І КАНОЕ» В 10–11 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реформа Нової української школи (НУШ), запроваджена Законом України «Про освіту» (2017) [7] та Державним стандартом базової середньої освіти (2020)

[5, с. 3], суттєво змінила організацію фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Ключовим інструментом цих змін стали варіативні модулі – складові освітньої програми, що дозволяють учням обирати вид рухової активності відповідно до власних інтересів, здібностей і регіональних умов. Варіативна частина навчального часу може становити від 30 до 50 % загального обсягу [10, с. 7], що за умов 35-тижневого навчального року забезпечує від 35 до 52 академічних годин, що достатньо для формування стійких рухових умінь і навичок.

Серед перспективних варіативних модулів для учнів 10–11 класів особливе місце займає «Веслування на байдарках і каное» – олімпійський вид спорту з багатою українською традицією, що поєднує комплексний фізичний розвиток із вихованням вольових якостей, екологічної свідомості та навичок командної взаємодії. Водночас аналіз практики свідчить, що переважна більшість вчителів фізичної культури не має ані відповідної кваліфікації, ані методичних матеріалів для проведення якісних і безпечних занять на воді. Це зумовило актуальність дослідження.

Мета дослідження – визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити особливості впровадження варіативного модуля «Веслування на байдарках і каное» для учнів 10–11 класів ЗЗСО.

Методи: аналіз науково-методичної літератури та нормативно-правових документів; педагогічне спостереження; анкетування; педагогічне тестування; педагогічний експеримент; методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента, $p<0,05$).

Дослідження проводилося на базі Ліцею № 8 м. Житомира впродовж 2025–2026 н. р. Практичні заняття здійснювалися на р. Тетерів (глибина 0,8–1,5 м, ширина 30–45 м, швидкість течії 0,1–0,2 м/с). Учасники педагогічного експерименту: експериментальна група (ЕГ) – 11-Б клас ($n=24$), контрольна група (КГ) – 11-А клас ($n=22$).

Зміст варіативних модулів має орієнтуватися на реальні запити учнів та компетентнісні завдання НУШ [11, с. 53]. Веслування на байдарках і каное

відповідає цим вимогам, формуючи широкий спектр ключових компетентностей. Байдарка є закритим судном із двостороннім веслом, каное – відкритим із однобічним; для навчальних потреб рекомендуються туристичні моделі підвищеної стійкості [14, с. 19]. Критерії добору варіативного модуля для конкретного ЗЗСО включають: відповідність інтересам учнів, наявність матеріально-технічної бази, кваліфікаційну готовність педагога, регіональні кліматичні й географічні умови [6, с. 35].

Фізіологічний вплив веслування є різнобічним: аеробне навантаження розвиває загальну витривалість і знижує частоту серцевих скорочень у стані спокою в середньому на 8–12 уд/хв за семестр [4, с. 85]; специфічне м'язове навантаження охоплює м'язи верхнього плечового поясу, спини та кора – групи, що традиційно залишаються недостатньо задіяними на уроках фізичної культури. Достовірне покращення показників постави зафіксовано у 73 % учнів після одного семестру занять веслуванням [2, с. 116]. Психологічний ефект полягає у подоланні страху перед водним середовищем: рівень тривожності старшокласників, які систематично займаються водними видами спорту, достовірно нижчий порівняно з однолітками, що займаються у залі [9, с. 143].

Констатуючий етап охопив 34 вчителі фізичної культури Житомирської області та 223 учні 10–11 класів. Анкетування виявило характерну суперечність: 82,4 % педагогів позитивно ставляться до впровадження модуля, однак лише 14,7 % мають профільну кваліфікацію, а лише 20,6 % вважають матеріально-технічну базу достатньою. Для вирішення проблеми матеріального забезпечення рекомендується партнерство з місцевими веслувальними клубами або туристичними базами, спільне використання обладнання у межах освітнього округу [12, с. 27]. Попит серед учнів є стабільним: 66,4 % висловили бажання займатися веслуванням на уроках, 69,9 % обрали б цей модуль за наявності вибору. Провідними мотивами є новизна виду діяльності (62,3 %), перебування на природі (57,0 %) та розвиток фізичних якостей (52,9 %).

Авторський варіативний модуль розроблено обсягом 34 заняття та структуровано за принципом поступовості у чотири блоки [13, с. 41]: Блок І

«Теорія та безпека» (8 год) – теоретичні основи, правила безпеки, алгоритми дій у надзвичайних ситуаціях; Блок II «Техніка на суші» (6 год) – імітаційні вправи, техніка посадки і гребків; Блок III «Техніка на воді» (12 год) – рівновага, прямолінійний рух, повороти, управління судном; Блок IV «Закріплення та змагання» (8 год) – естафети, ігри, навчальні змагання на воді. Базовим методичним принципом є підхід «від суші до відкритої води» [8, с. 72]. Нові технічні елементи відпрацьовувалися в стаціонарних умовах і лише після закріплення рухового стереотипу переносилися на відкриту воду.

Для навчання застосовувалися три групи методів: словесні (пояснення, інструктаж, зворотний зв'язок), наочні (демонстрація вчителем, відеоматеріали) та практичні (аналітичний і цілісний, ігровий та змагальний). Для старшокласників особливо ефективним було поєднання цілісного і змагального методів [3, с. 36]. Система оцінювання була комплексною: знання теоретичного матеріалу – 20 %; якість виконання практичних завдань – 40 %; результати нормативів (200 м, слалом) – 30 %; активність і дотримання правил безпеки – 10 %. Перед кожним заняттям проводилася обов'язкова перевірка рятувальних жилетів, інструктаж і організація страхувального поста на березі [1, с. 52].

Аналіз динаміки мотивації до занять фізичною культурою засвідчив виражений позитивний ефект варіативного модуля в ЕГ: частка учнів із високим рівнем мотивації зросла на 33,3 % (з 25,0 % до 58,3 %; $p<0,05$), а з низьким – скоротилася до 4,2 %. У КГ спостерігається незначне зниження показників, характерне для кінця навчального року; різниця між групами є статистично значущою ($p<0,05$). Найбільш суттєве зростання в ЕГ зафіксовано за задоволеністю від занять (+41,2 %), інтересом до самостійних занять у позаурочний час (+38,7 %) та позитивним емоційним ставленням до уроків фізичної культури (+35,4 %).

Динаміка показників фізичної підготовленості учнів ЕГ підтверджує ефективність модуля за всіма досліджуваними показниками ($p<0,05–0,01$), відповідно (табл. 1). Найбільш виражена позитивна динаміка у показниках сили та силової витривалості м'язів верхнього плечового поясу, гнучкості хребта й

загальної витривалості, що прямо пов’язано зі специфікою навантажень у веслуванні. У КГ достовірних позитивних змін не виявлено (p>0,05), що підтверджує: зафіксований в ЕГ приріст є наслідком саме впровадженого варіативного модуля. За даними педагогічного спостереження 87,5 % учнів ЕГ виявили готовність продовжувати заняття веслуванням у позашкільний час.

Таблиця 1

Динаміка показників фізичної підготовленості учнів 11 класу ЕГ упродовж педагогічного формувального експерименту

Показник	До ($\bar{X}$±m)	Після ($\bar{X}$±m)	$\Delta\bar{X}$	t	p
Хлопці (n=12)					
Витривалість: 3000 м (хв, с)	14,21±0,83	13,07±0,74	1,14	2,46	<0,05
Сила: підтягування у висі (разів)	8,4±0,93	11,2±0,87	2,8	3,18	<0,01
Силова витривалість: віджимання від підлоги (разів)	24,6±1,12	31,8±1,04	7,2	3,42	<0,01
Гнучкість: нахил уперед сидячи (см)	4,2±0,71	8,1±0,68	3,9	4,05	<0,01
Швидкість: біг 100 м (с)	14,3±0,29	13,7±0,24	0,6	2,13	<0,05
Спритність: човниковий біг 4×9 м (с)	9,8±0,21	9,1±0,18	0,7	2,39	<0,05
Дівчата (n=12)					
Витривалість: 2000 м (хв, с)	11,43±0,72	10,58±0,66	0,85	2,31	<0,05
Сила: зг.-розг. рук в упорі лежачи (разів)	8,3±0,84	13,6±0,91	5,3	3,63	<0,01
Силова витривалість: піднімання тулуба за 30 с (разів)	17,4±0,98	22,1±0,87	4,7	3,27	<0,01
Гнучкість: нахил уперед сидячи (см)	7,8±0,63	12,4±0,71	4,6	3,89	<0,01
Швидкість: біг 100 м (с)	16,1±0,31	15,4±0,27	0,7	2,06	<0,05
Спритність: човниковий біг 4×9 м (с)	11,2±0,19	10,5±0,17	0,7	2,44	<0,05

По-перше, варіативний модуль «Веслування на байдарках і каное» відповідає сучасним освітнім тенденціям і природно-ресурсному потенціалу значної частини регіонів України. По-друге, педагогічний потенціал веслування

є комплексним і охоплює фізичний, психологічний, екологічний і соціальний виміри розвитку особистості старшокласника. По-третє, педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленого організаційно-методичного забезпечення: в ЕГ зафіксовано статистично значуще підвищення рівня мотивації до занять фізичною культурою (частка учнів із високим рівнем +33,3 %, $p<0,05$) та достовірний приріст за всіма показниками фізичної підготовленості ($p<0,05–0,01$). Розроблені матеріали (програма на 34 заняття, плани-конспекти, критерії оцінювання, рекомендації з безпеки) є готовим до практичного використання інструментом для вчителів фізичної культури ЗЗСО, розташованих поблизу водойм.

Список використаних джерел та літератури

1. Артем’єв В. В. Організація занять з водних видів спорту у загальноосвітніх закладах: навч.-метод. посіб. Київ: Олімпійська література. 2021. 136 с.
2. Бондаренко Т. В., Сергієнко Н. О. Вплив занять веслуванням на поставу підлітків. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 3. С. 112–119.
3. Вільчковський Е. С., Куц О. С. Основи теорії і методики фізичного виховання. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 395 с.
4. Горленко А. М., Петришин О. В. Фізіологічні основи тренування у веслуванні: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. 198 с.
5. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898.
6. Єрмолова В. М., Зубалій М. Д., Іванова Л. О. Варіативні модулі у фізичному вихованні школярів. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2019. № 2. С. 32–38.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

8. Іванченко О. В. Методика навчання техніки веслування на байдарках та каное: навч. посіб. Харків: ХДАФК, 2019. 142 с.
9. Кириченко В. В. Психологічний вплив занять водними видами спорту на особистість підлітка. Психологічні науки. 2021. Вип. 14. С. 139–148.
10. Навчальна програма з фізичної культури для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти: затверджена МОН України. Київ, 2019. 55 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv.
11. Остапенко О. І. Варіативні модулі навчальних програм з фізичної культури в контексті реалізації концепції Нової української школи. Фізичне виховання в школі. 2020. № 4. С. 52–58.
12. Петрів В. Б. Матеріально-технічне забезпечення шкільних секцій з веслування. Спортивна наука України. 2022. № 1 (107). С. 18–27.
13. Сергієнко Л. П. Технологія наукових досліджень у фізичній культурі та спорті. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 796 с.
14. Смоляр І. І. Веслування на байдарках і каное: підручник. Київ: Олімпійська література, 2015. 312 с.

УДК 373.3:374:793:796.412

Альона Кондратюк,
здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність А4 «Середня освіта»
Григорій Грибан,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної культури, спорту та національного спротиву,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕМОЦІЙНЕ РОЗВАНТАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ БРЕЙКІНГУ

Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується зростанням

психоемоційного навантаження на молодших школярів, що пов’язано з інтенсифікацією освітнього процесу, підвищенням навчальних вимог та соціальними викликами, зокрема умовами воєнного стану. У цей період особливої ваги набуває проблема збереження психічного здоров’я дітей і формування їх емоційного благополуччя [1, с.18]. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери, який характеризується підвищеною вразливістю, нестійкістю емоцій та недостатньою сформованістю навичок саморегуляції. Накопичення емоційного напруження негативно впливає на поведінку, мотивацію та навчальну діяльність учнів [3, с. 34]. У цьому контексті особливого значення набуває позаурочна діяльність як простір для емоційного розвантаження. Перспективним засобом у цьому напрямі виступає брейкінг – сучасний вид рухової активності, що поєднує фізичне навантаження, музику та творче самовираження, забезпечуючи комплексний вплив на емоційний стан дитини [4, с. 31].

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що проблема емоційного розвитку молодших школярів посідає провідне місце у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Більшість науковців розглядають молодший шкільний вік як сенситивний період формування емоційної сфери, упродовж якого відбувається становлення базових механізмів емоційної регуляції, самооцінки та соціальної взаємодії [1, с. 18]. Дослідники підкреслюють, що емоції виконують регулятивну функцію у діяльності дитини, визначаючи її поведінкові реакції, рівень мотивації та успішність навчання. Водночас для молодших школярів характерною є підвищена емоційна реактивність, нестійкість настрою та залежність емоційного стану від зовнішніх чинників освітнього середовища [3, с. 125]. Значна кількість досліджень присвячена проблемі шкільної тривожності, яка розглядається як один із ключових факторів, що негативно впливає на навчальну діяльність та адаптацію дітей. Науковці доводять, що підвищений рівень тривожності знижує концентрацію уваги, ускладнює засвоєння навчального матеріалу та призводить до формування негативного ставлення до школи. У сучасній педагогіці емоційний розвиток розглядається в

контексті особистісно орієнтованого підходу та педагогіки партнерства, що передбачає створення емоційно безпечного освітнього середовища. Дослідники наголошують на важливості врахування індивідуальних особливостей дітей, підтримки їх емоційних проявів та формування позитивного емоційного досвіду як умови гармонійного розвитку особистості [6, с. 32].

Важливе місце у дослідженнях відводиться позаурочній діяльності як ефективному середовищу для емоційного розвитку молодших школярів. Вона характеризується добровільністю участі, варіативністю форм організації та орієнтацією на інтереси дітей, що створює сприятливі умови для емоційного самовираження та зниження рівня тривожності. У науковій літературі обґрунтовано значний потенціал рухової активності як засобу емоційної регуляції. Фізичні вправи сприяють зниженню рівня стресу, нормалізації емоційних реакцій та підвищенню загального психоемоційного благополуччя дітей. Особливо ефективними визнаються ті види діяльності, які поєднують рух, музику та творчість, оскільки вони активізують емоційну сферу та забезпечують можливість невербального вираження почуттів. У цьому контексті значну увагу дослідники приділяють танцювальним формам рухової активності. Доведено, що хореографічна діяльність сприяє розвитку емоційної виразності, формуванню емоційного інтелекту, зниженню тривожності та підвищенню самооцінки молодших школярів. Танцювальна діяльність розглядається як ефективний засіб інтеграції фізичного та емоційного розвитку дитини [4, с. 31]. Серед сучасних інноваційних засобів особливе місце посідає брейкінг, який поєднує елементи танцю, спорту та творчості. Науковці відзначають його високу мотиваційну привабливість для дітей, можливість індивідуалізації навантаження та створення ситуації успіху.

Брейкінг характеризується динамічністю, імпровізаційністю та емоційною насиченістю, що робить його ефективним засобом емоційного розвантаження. Дослідження підтверджують, що заняття брейкінгом сприяють розвитку не лише фізичних якостей, але й емоційної саморегуляції, впевненості в собі, комунікативних навичок та соціальної взаємодії. Важливою перевагою цього

виду діяльності є можливість вільного самовираження, що особливо значуще для дітей молодшого шкільного віку [7, с. 2]. Аналіз літератури підтверджує доцільність використання брейкінгу як ефективного інструменту впливу на емоційну сферу дітей у позаурочній діяльності, що й зумовило вибір напряму даного дослідження. Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемі емоційного розвитку молодших школярів та можливостям використання рухової активності для його оптимізації, аналіз літературних джерел засвідчив наявність певних наукових прогалин. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного використання сучасних танцювальних напрямів, зокрема брейкінгу, як цілеспрямованого педагогічного засобу емоційного розвантаження у позаурочній діяльності молодших школярів. Крім того, в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема підвищеного психоемоційного навантаження на дітей, зростає потреба у впровадженні ефективних, інноваційних та мотиваційно привабливих форм організації позаурочної діяльності, здатних забезпечити не лише фізичний розвиток, а й стабілізацію емоційного стану молодших школярів.

Мета дослідження: науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання брейкінгу як засобу емоційного розвантаження молодших школярів у позаурочній діяльності.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ліцею №10 м. Житомир серед учнів 1–4 класів (n = 12), які відвідували групу продовженого дня. Для отримання об’єктивних даних щодо емоційного стану дітей було використано комплекс методів, що включав психодіагностичне тестування за методикою Pediatric Symptom Checklist, анкетування та педагогічне спостереження, що забезпечило можливість всебічного аналізу досліджуваного явища [5 с. 7].

Результати первинної діагностики засвідчили, що емоційний стан молодших школярів характеризується недостатньою стабільністю та переважанням середнього і зниженого рівнів. Лише незначна частина дітей демонструвала високий рівень емоційного благополуччя, який проявлявся у

позитивному емоційному фоні, активності та відкритості до взаємодії. Більшість учнів перебували у стані нестійкої емоційної рівноваги, що супроводжувалося коливаннями настрою, періодичною втомою та зниженням інтересу до діяльності. У частини дітей виявлялися ознаки підвищеної тривожності, скутості або дратівливості, що свідчить про наявність психоемоційного напруження. Якісний аналіз отриманих даних дозволив встановити, що після навчального дня у дітей спостерігається зниження емоційного тонусу, труднощі концентрації уваги та потреба у зміні виду діяльності. При цьому діти виявляють зацікавленість у руховій активності з емоційно насиченим змістом, зокрема з музичним супроводом, що підтверджує доцільність використання танцювальних форм діяльності як засобу емоційного розвантаження. Педагогічні спостереження зафіксували різноспрямовані поведінкові реакції дітей, які проявлялися як у підвищеній руховій збудливості, так і у пасивності та замкненості, що зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу.

У межах формувального етапу було впроваджено методику емоційного розвантаження засобами брейкінгу, яка передбачала систематичні заняття з поєднанням рухової активності, музичного супроводу та елементів імпровізації. Така організація діяльності сприяла створенню емоційно сприятливого середовища, у якому діти мали можливість вільного самовираження, зниження внутрішнього напруження та поступового відновлення емоційної рівноваги. У процесі занять спостерігалися позитивні зміни у поведінці учнів, що проявлялися у підвищенні активності, зацікавленості, відкритості до взаємодії та зростанні впевненості у власних можливостях. Особливо помітними ці зміни були у дітей із початково зниженим рівнем емоційного стану, у яких поступово зменшувалися прояви тривожності, скутості та емоційної напруги, а також підвищувалася їхня включеність у діяльність і соціальна активність.

Порівняльний аналіз результатів до та після впровадження методики засвідчив виражену позитивну динаміку емоційного стану молодших школярів. Значно зросла частка дітей із високим рівнем емоційного благополуччя, тоді як кількість учнів із низьким рівнем після експерименту не було, що свідчить про

усунення проявів вираженого психоемоційного напруження та стабілізацію емоційної сфери (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка рівнів емоційного стану молодших школярів до та після експерименту (в %)

Рівень емоційного стану	До експерименту	Після експерименту
Високий	16,7	66,7
Середній	50,0	33,3
Низький	33,3	0

Отримані дані свідчать про суттєве покращення емоційного стану учнів, що проявляється у зростанні частки дітей із високим рівнем емоційного благополуччя та повній ліквідації учнів з низьким рівнем. Це підтверджує ефективність впровадженої методики та її корекційний потенціал. Дані анкетування узгоджуються з результатами діагностики та педагогічних спостережень і свідчать про покращення настрою дітей, зниження відчуття втоми та підвищення інтересу до рухової діяльності після занять. Важливим є також формування позитивного ставлення до фізичної активності як джерела емоційного задоволення та самовираження.

Поряд із позитивними змінами в емоційній сфері зафіксовано покращення показників фізичної підготовленості, що проявилося у розвитку швидкісних та координаційних якостей. Це пояснюється специфікою брейкінгу, який передбачає виконання різноманітних рухових елементів, що потребують узгодженості рухів і активізації різних груп м’язів. Таким чином, впроваджена методика забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості дитини, поєднуючи фізичний і емоційний компоненти. Отримані результати підтверджують, що систематичне використання брейкінгу у позаурочній діяльності сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню рівня емоційного благополуччя та формуванню позитивного ставлення до рухової активності, що дозволяє розглядати його як ефективний інноваційний засіб емоційного розвантаження молодших школярів.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що проблема емоційного розвантаження молодших школярів набуває особливої актуальності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та потребує впровадження ефективних педагогічних засобів у позаурочній діяльності. Аналіз науково-методичної літератури підтвердив, що емоційний стан дітей молодшого шкільного віку є нестійким і значною мірою залежить від організації освітнього середовища та характеру діяльності. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили наявність у більшості учнів середнього та зниженого рівнів емоційного благополуччя, що проявлялося у підвищеній тривожності, нестійкості емоційних реакцій і зниженні активності. Це підтвердило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на оптимізацію емоційного стану дітей. Експериментально доведено, що впровадження методики емоційного розвантаження засобами брейкінгу сприяє суттєвому покращенню емоційного стану молодших школярів, що проявляється у зростанні рівня емоційного благополуччя, зниженні проявів тривожності, підвищенні активності та формуванні позитивного ставлення до рухової діяльності.

Важливим результатом є стабілізація емоційної сфери та розвиток здатності до емоційної саморегуляції. Отримані результати також засвідчили комплексний вплив запропонованої методики, який проявляється не лише в покращенні емоційного стану, але й у підвищенні рівня фізичної підготовленості, що підтверджує доцільність інтеграції рухової та емоційної складових у позаурочній діяльності. Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність використання брейкінгу як інноваційного засобу емоційного розвантаження молодших школярів та обґрунтовують можливість його широкого впровадження у практику фізичного виховання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв’язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. Збірник наукових праць. Психологічні науки. 2012. Вип. 2.12 (103). С. 18–24.

2. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
3. Гуд Г. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Інс-т пед. освіти і освіти дорослих ун-ту ім. І. Я. Зязюна. Київ. 2021. 286 с.
4. Кондратюк А. Ю., Грибан Г. П. Брейкінг у системі фізичного виховання школярів. Фізичне виховання і спорт у закладах вищої освіти: проблеми та перспективи : зб. наук. праць IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 18 березня 2024 року) / гол. ред. Г. П. Грибан. Житомир : Поліський національний університет, 2024. С. 31–35.
5. Луценко О., Штригол Д., Міхановська Н. Результати адаптації в Україну Контрольного списку педіатричних симптомів для дітей, які зазнали жорстокого поводження. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2022. С. 7–16.
6. Погоскіна Т. М. Формування культури поведінки молодших школярів у позаурочній діяльності в умовах НУШ: кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта»ю Наук. керівник Л. О. Сущенко. Запоріжжя : ЗНУ. 2021. 70 с.
7. Tsiouti N., Wyon M. Injury occurrence in BreakDance: An online cross-sectional cohort study of breakers // Journal of Dance Medicine & Science. 2021. Vol. 25, no. 1. P. 2–8.
8. Wei M. T., Yang Z., Bai Y. J., Yu N., Wang C. X., Wang N., Cui Y. S. Shaping future directions for breakdance teaching // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Art. 952124.

УДК 796.015.132:796.342:377.5

Олександр Івчук,
аспірант кафедри фізичної культури, спорту
та національного спротиву,
Євгеній Жуковський,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної культури, спорту
та національного спротиву,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ

Актуальність. Сучасна система фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти потребує пошуку нових ефективних форм оздоровлення та фізичного розвитку молоді. Середній шкільний вік (11–15 років) є критичним періодом для формування базових рухових якостей: спритності, швидкості реакції та координації. Оскільки учні цього віку мають значні відмінності у темпах біологічного дозрівання та рівнях фізичної підготовленості, традиційні методи навчання стають малоефективними. У зв’язку з цим актуальним є впровадження диференційованого підходу, який дозволяє враховувати індивідуальні можливості учнів і оптимізувати навчальний процес. Настільний теніс, як вид спорту з високою інтенсивністю та складними техніко-тактичними діями, має величезний потенціал, але його реалізація можлива лише за умови впровадження диференційованого підходу [4, 5, 9].

Результати дослідження. Диференційований підхід передбачає організацію навчального процесу, за якої вибір фізичних вправ, обсяг інтенсивності навантаження та методи контролю здійснюються з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Основними принципами цього підходу є індивідуалізація, доступність, поступовість, варіативність і безпечність. Їх реалізація дозволяє створити оптимальні умови для розвитку кожного учня. У

контексті занять настільним тенісом це означає відмову від стандартизованих завдань на користь роботи в малих групах, сформованих за певними критеріями з урахуванням індивідуальних можливостей учнів [5, 8].

Для ефективної реалізації диференційованого підходу доцільно застосовувати індивідуальне дозування навантаження, використання різнорівневих вправ, поділ учнів на групи за рівнем підготовленості, організація роботи в парах і групах та застосування ігрових і змагальних методів [1, 8].

Розвиток швидкості доцільно забезпечувати через вправи на реакцію, зміну напрямку руху м’яча та швидке прийняття рішень. Координаційні здібності формуються за допомогою вправ на точність ударів, баланс і узгодженість рухів. Спритність розвивається через вправи з пересуванням біля столу, зміну темпу гри та ігрові ситуації. Витривалість формується шляхом виконання серій тривалих розіграшів і застосування інтервальних навантажень. Розвиток сили здійснюється переважно за допомогою вправ із власною масою тіла, що є безпечним для учнів цього віку [2, 3].

Серед засобів навчання важливе місце займають спеціальні вправи з ракеткою і м’ячем, координаційні вправи без інвентарю, а також ігрові ситуації, що моделюють реальні умови змагань. Застосування обважнених ракеток для розвитку сили кисті у підготовлених учнів або «повільних» накладок для кращого контролю м'яча у новачків [2, 6].

Важливим інструментом диференціації складності рухових завдань виступає метод роботи з великою кількістю м’ячів, який дозволяє моделювати ігрові ситуації різного ступеня складності, де високий рівень передбачає застосування непередбачуваних траєкторій та випадкового спрямування м’яча для розвитку антиципації та швидкості прийняття рішень, а базовий рівень зосереджується на подачі м’яча у фіксовану точку для автоматизації рухових навичок [2, 10].

Оцінювання результатів навчання має базуватися не лише на досягненні певних нормативів, а й на врахуванні індивідуального прогресу учнів. Це сприяє підвищенню мотивації та формуванню позитивного ставлення до занять.

Контроль здійснюється через тестування швидкості реакції, точності виконання ударів, координації рухів, а також через спостереження за ігровою діяльністю учнів [1, 7, 11].

Висновки. Диференційований підхід до розвитку фізичних якостей учнів середнього шкільного віку в настільному тенісі є ефективним засобом підвищення якості фізичного виховання. Його застосування дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, оптимізувати фізичні навантаження та забезпечити гармонійний розвиток особистості. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку конкретних методичних рекомендацій та програм занять із використанням диференційованого підходу.

Список використаних джерел та літератури

1. Грибан Г. П., Мичка І., Лайчук А., Жуковський Є., Кондратюк А., Опанчук Д., Ткаченко Д. Стан мотивації учнів середнього віку до уроків фізичної культури. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2025. № 7(194). С. 77–81. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.07(194).14

2. Івчук О., Грибан Г. П. Методика розвитку фізичних якостей в учнів середнього віку в настільному тенісі. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2025. № 10(197). С. 106–109. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.10(197).18

3. Івчук О. А., Ляшевич А. М. Вплив занять з настільного тенісу на фізичне здоров'я школярів середнього віку. *Збірник наукових праць Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2022. С. 43–49. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34782/

4. Круцевич Т. Ю. *Основи теорії і методики фізичного виховання*. Київ, 2018. 392 с.

5. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є., Кривчикова О. Д. та ін. *Теорія і методика фізичного виховання* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. 2-ге вид., переробл. та доп. Київ : Олімп. л-ра, 2017. Т. 2 : Методика фізичного виховання різних груп населення. 448 с.

6. Модель застосування настільного тенісу в контексті розвитку

психофізичних якостей дітей молодшого шкільного віку. *Фізична активність, здоров'я і спорт.* 2024. DOI: https://journals.ldufk.lviv.ua/index.php/pahs/article/view/12

7. Модельна навчальна програма «Фізична культура» для 7–9 класів / авт. Баженков Е. та ін. Київ : МОН України, 2023. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 01.05.2025).

8. Морфофункціональні передумови диференційованого фізичного виховання учнів молодших класів. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2025. № 3k(188). DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03k(188).04

9. Сергієнко Л. П. *Теорія та методика дитячого і юнацького спорту* : підручник. Київ : Кондор-Видавництво, 2016. 1087 с.

10. Супруненко М. В. Оздоровчий напрямок занять з настільного тенісу. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2021. № 11(143). С. 139–141. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.11(143).29

11. Сучасні підходи до підвищення ефективності фізичного виховання учнів старшої школи. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2024. URL: https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/2073

УДК: 376-053.4-056.264:615

Людмила Котлова,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Анастасія Кирилюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність А6 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовлення у дошкільному віці є одним із ключових чинників формування пізнавальної діяльності, комунікативної компетентності та соціальної адаптації дитини. У цей період активно формується звукова сторона мовлення, закладаються основи правильної вимови та фонематичного сприймання, що визначає подальший мовленнєвий розвиток.

Одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є дислалія, яка проявляється у неправильній вимові звуків за відсутності органічних порушень мовленнєвого апарату. Несвоєчасна корекція може призводити до закріплення помилкових артикуляційних навичок, труднощів у формуванні зв’язного мовлення та подальших проблем у навчанні.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю раннього виявлення та ефективної корекції порушень звуковимови. У цьому контексті важливими є дослідження Н.С. Гаврилової, Т. В. Кравченко та Ю. В. Рібцун, які визначають основні напрями сучасної логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Сучасна логопедична робота з подолання дислалії розглядається як поетапний і системний процес. Як зазначає Ю. В. Рібцун, ефективність корекції значною мірою залежить від якісної діагностики та індивідуального підходу до кожної дитини [3]. На діагностичному етапі логопед визначає характер порушення звуковимови, рівень сформованості фонематичного сприймання,

стан артикуляційної моторики та можливі вторинні мовленнєві труднощі. Саме точність первинного обстеження дає змогу правильно спланувати подальшу корекційну роботу та уникнути формального підходу до навчання.

Важливим напрямом є розвиток артикуляційної моторики. Н. С. Гаврилова підкреслює, що формування моторної готовності є основою для правильної вимови звуків і передумовою успішної логопедичної корекції [1]. У цьому контексті особливого значення набувають вправи на розвиток рухливості органів артикуляційного апарату, координацію рухів язика, губ та нижньої щелепи. Регулярне виконання таких вправ сприяє формуванню точних і автоматизованих артикуляційних укладів, що є необхідною умовою для постановки та закріплення звуків.

Не менш значущим є диференційований підхід. Т. В. Кравченко зазначає, що добір методів логопедичного впливу повинен враховувати форму дислалії, ступінь порушення та індивідуальні особливості дитини [2]. Це забезпечує ефективність і результативність корекційної роботи. У практичній діяльності це означає, що для однієї дитини акцент робиться на розвиток фонематичного слуху, тоді як для іншої – на постановку артикуляційних позицій або автоматизацію вже сформованих звуків.

Сучасні підходи передбачають комплексність логопедичного впливу, що включає розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики та автоматизацію правильної вимови у мовленні. Такий підхід дозволяє досягти стійких результатів та запобігти повторним порушенням. Важливо, що всі ці компоненти взаємопов’язані: недостатній розвиток одного з них може уповільнити або ускладнити загальний корекційний процес.

Важливу роль відіграє систематичність занять та поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу. Логопедична робота повинна бути спрямована не лише на постановку звука, а й на його закріплення у спонтанному мовленні. На початкових етапах використовуються ізольовані звуки та склади, далі – слова, словосполучення, речення, і лише потім – вільне мовлення. Така послідовність забезпечує поетапне формування навички та її стабільність у різних

комунікативних ситуаціях.

Особливого значення набуває використання ігрових методів, які підвищують мотивацію дітей та сприяють природному включенню у мовленнєву діяльність. Через гру дитина легше засвоює правильні артикуляційні моделі, не відчуваючи перевантаження чи примусу. Ігрові ситуації також сприяють розвитку емоційної сфери, комунікативної активності та створюють позитивне ставлення до логопедичних занять, що є важливим чинником успішної корекції.

Також важливою є взаємодія логопеда з батьками. Систематичне закріплення навичок у домашніх умовах сприяє швидшій автоматизації звуків і підвищує ефективність корекційного процесу. Співпраця передбачає консультування батьків, демонстрацію вправ, пояснення їх значення та контроль за правильністю виконання. Такий підхід забезпечує безперервність корекційного впливу та сприяє більш швидкому досягненню позитивних результатів.

Отже, сучасні підходи до подолання дислалії базуються на принципах системності, комплексності, індивідуалізації та раннього втручання. Їх реалізація забезпечує ефективний розвиток звуковимови та сприяє гармонійному мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел та літератури

1. Гаврилова Н. С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. *Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії.* 2011. №18. С. 27–34.
2. Кравченко Т. В. Корекція порушень звуковимови у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. №4. С. 118–126.
3. Рібцун Ю. В. Логопедична діагностика та корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Генеза, 2019. 198 с.

УДК 81`243:316.7

Vladyslav Kulak,
Lecturer of the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Techniques
Zhytomyr Ivan Franko State University

ENGLISH AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL MOBILITY OF STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Contemporary globalization processes have significantly transformed the educational, social, and professional environment in which the younger generation is developing. The intensification of international interaction, the digitalization of society, the expansion of the transnational labor market, and Ukraine's integration into the European educational space necessitate a reconsideration of the role of foreign languages, particularly English, in the formation of students' personalities. Under current conditions, English functions not merely as an academic subject but also as an essential social resource that creates new opportunities for the educational, professional, and cultural advancement of young people.

Social mobility is traditionally understood as an individual's ability to alter their social position through education, professional growth, and the expansion of social capital. In this regard, proficiency in English has become one of the key factors determining the competitiveness of student youth. Command of the English language significantly broadens access to international educational programs, academic mobility, foreign internships, participation in grant projects, and professional communication [1, p. 87].

In the context of globalization, English effectively serves as a universal instrument of intercultural communication. It provides access to a substantial share of global scientific resources, contemporary research, international platforms, and professional communities. For students, this means the possibility of moving beyond the boundaries of the local educational environment and integrating into the global academic community. This acquires particular significance within the framework of a digital society, where access to information often directly depends on one's level of

English proficiency [2, p. 142].

No less important is the economic dimension of social mobility. The modern labor market is increasingly oriented toward specialists capable of functioning effectively in an international environment. Employers impose high demands on foreign language competence, as English has become an integral component of professional expertise in numerous fields, including education, science, information technology, marketing, and management. Consequently, proficiency in English contributes not only to employment opportunities but also to career advancement, increased income, and enhanced social status [3, p. 56].

At the same time, English performs a crucial cultural and social function. Its study fosters the development of critical thinking, intercultural tolerance, and openness to new social models and values. A student actively engaged in the English-speaking environment gains broader opportunities for developing a global outlook, which constitutes an essential prerequisite for successful social adaptation in the modern world [4, p. 203].

However, the issue of access to high-quality English language education remains highly relevant. Socioeconomic disparities, unequal access to modern educational technologies, and differences between urban and rural educational environments may create barriers to the realization of student potential. In this context, higher education institutions play a particularly important role as social institutions responsible for ensuring equal opportunities for the development of foreign language competence [2, p. 148].

In contemporary Ukrainian society, English is increasingly perceived as an instrument of social resilience and professional adaptation in the face of ongoing societal transformations. For young people, it has become not only an indicator of education but also a practical means of self-realization, integration into the international sphere, and enhancement of social mobility. Therefore, the modernization of English teaching methods, with a focus on communicative approaches, digital resources, and the development of soft skills, represents a strategically significant objective of modern education.

Thus, in the conditions of globalization, English serves as a powerful factor in shaping the social mobility of student youth, as it creates the prerequisites for academic development, professional realization, and integration into the international environment. Its significance extends far beyond the framework of an academic discipline, transforming it into an important social mechanism that determines the prospects for personal and professional growth of the younger generation.

References

1. Nikolaieva, S. Yu. Modern Approaches to Foreign Language Teaching in the Context of European Integration. Kyiv: Lenvit, 2021. 256 p.
2. Borysko, N. F. Theoretical and Methodological Foundations of Developing Foreign Language Communicative Competence in Students. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2020. 312 p.
3. Bihych, O. B. English Language in the Professional Development of the Modern Specialist. Foreign Languages. 2022. No. 3. Pp. 54–60.
4. Passov, Ye. I. Communicative Method of Foreign Language Teaching: Ukrainian Context. Kyiv: Prosvita, 2019. 280 p.

УДК 159.052:159.9.07

Олександр Сазонов,
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Інна Загурська (науковий керівник),
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА УВАГУ В СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Старший юнацький вік є важливим та одночасно складним етапом розвитку особистості. Це період відповідальності за себе та за власні рішення.

Зростання навчального навантаження, кількості самостійної роботи, підготовки до контрольних заходів потребує здатності підтримувати увагу, зосереджуватися та не відволікатися на сторонні стимули під час виконання завдань.

Студентська молодь живе у середовищі, де музика присутня майже завжди: вдома, у громадських місцях, під час відпочинку, занять спортом тощо. Музика дуже часто використовується і під час виконання навчальних завдань: підготовки до контрольних робіт, написання конспектів тощо.

Багато молодих людей вважають, що музика допомагає їм краще зосередитися, створює робочу атмосферу, зменшує напруження та покращує настрій. Водночас інші помічають, що почали частіше відволікатися, повільніше виконують завдання та погано запам'ятовують матеріал під час прослуховування музики. Через це виникають розбіжності у думках: одні вважають, що музика допомагає під час навчання, а інші кажуть, вона навпаки відволікає від заняття.

Особливо цікавим є порівняння впливу нейтральної та улюбленої музики. Нейтральною можна вважати ту музику, яка не має особливого емоційного значення для слухача, вона сприймається швидше як фоновий супровід піл час зайнятості. Улюблена музика – навпаки, пов'язана з особистими переживаннями, з яскравими спогадами та викликає сильні емоції. З одного боку, улюблені пісні можуть підвищувати настрій та мотивацію, зменшувати втомлюваність, створювати комфорт для людини. З іншого боку, саме через свою насиченість емоціями вони можуть знижувати концентрацію уваги.

Процедура нашого дослідження відповідає схемі квазіекспериментального плану з еквівалентними часовими серіями із залученням однієї експериментальної групи [1; 2].

У дослідженні впливу музики на увагу брали участь 30 осіб віком від 17 до 20 років.

Було виділено такі **етапи дослідження**:

І етап – теоретичний аналіз та планування дослідження.

II етап – проведення квазіексперименту.

III етап – перевірка статистичної достовірності результатів дослідження за допомогою парного t-критерію Стьюдента.

Опишемо структуру експерименту:

Вибір стратегії експерименту, пояснення вибору: констатуюча.

Вибір плану за способом представлення незалежних змінних, опис незалежних змінних: якісний план експерименту.

Незалежна змінна представлена у номінальній шкалі. Особливості впливу музики представлені якісною ознакою (тип музики).

Вибір плану за кількістю груп, визначення плану, опис вибірки із поділом на експериментальну та контрольну групи: внутрішньогруповий план експерименту. Перед початком роботи кожному учаснику коротко пояснювали мету дослідження, умови виконання завдання та наголошувалося на можливості відмовитися від участі на будь-якому етапі, що відповідає етичним вимогам до психологічних досліджень

Вибір плану за кількістю незалежних змінних та їх варіантів:

План із однією незалежною змінною.

Рівні прояву незалежної змінної:

- Улюблена музика (індивідуально обрана учасником).
- Нейтральна музика (заздалегідь підібрані дослідником композиції).

Вибір плану за особливостями контролю валідності, визначення плану, представлення схеми плану:

Квазіекспериментальний план з часовими серіями X1O1 X2 O2

Виділення незалежної, залежної змінної, експериментальної гіпотези.

Незалежна змінна: вид музики (улюблена / нейтральна)

Залежна змінна: увага.

Експериментальна гіпотеза: прослуховування улюбленої музики у порівнянні з прослуховуванням нейтральної музики під час виконання завдання підвищує рівень концентрації уваги у старшому юнацькому віці.

На рис. 1 проілюстровано відсотковий розподіл досліджуваних за

динамікою показника концентрації уваги після прослуховування улюбленої музики.



Рис. 1. Відсотковий розподіл досліджуваних за динамікою показника концентрації уваги

Позитивну динаміку показника концентрації уваги під впливом улюбленої музики було виявлено у 60% досліджуваних, негативна динаміка показника концентрації уваги простежувалась у 36,7% досліджуваних, нейтральна динаміка показника концентрації уваги – у 3,3% досліджуваних.

Під час прослуховування улюбленої музики досліджувані почали виконувати завдання на 1,9 с. швидше (час скоротився з 38,12 до 36,20). Загалом виявилось, що музика впливала на кожного досліджуваного вибірково: комусь вона допомагала зосередитися на завдання, а когось, навпаки відволікала.

Математична перевірка даних за допомогою t-критерію Стьюдента не підтвердила статистичної значимості результатів дослідження. Гіпотеза про те, що улюблена музика покращує концентрацію увагу була спростована. Перспективами дослідження є розширення вибірки та залучення контрольної групи до схеми експериментального дослідження.

Список використаних джерел та літератури

1. Горбунова В.В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень. *Практична психологія соціальна робота*. 2005. № 3. С. 18-23.

2. Загурська І., Дем'янчук Ю. До проблеми планування та організації експериментальних досліджень у психології. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2023. Вип. 15. С. 35-42.

УДК: 376-053.4-056.264:615

Людмила Котлова,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Аліна Макарчук,
здобувачка другого (магістерського)рівня вищої освіти
спеціальність А6 «Спеціальна освіта»
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕКОСИСТЕМА ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ СУЧАСНОГО ЛОГОПЕДА: ВІД ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДО ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ

Трансформація спеціальної освіти в Україні в умовах глобальної цифровізації зумовлює необхідність перегляду традиційних корекційних підходів. Пошук інноваційних механізмів оптимізації мовленнєвого розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами (далі - ООП) є значущим, оскільки стандартні методики часто демонструють недостатню ефективність у забезпеченні стійкої навчальної мотивації. Цифровізація освітнього простору дозволяє створити адаптивне середовище, що відповідає індивідуальним психофізичним особливостям дитини.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі - ІКТ) у логопедичну практику забезпечує динамічну візуалізацію артикуляційних процесів та інтенсифікує пізнавальну діяльність. Водночас результативність такої інтеграції корелює з рівнем цифрової компетентності вчителя-логопеда [1].

Проблема інтеграції цифрових технологій у систему початкової спеціальної освіти перебуває в центрі уваги багатьох сучасних науковців. Теоретико-методологічні засади та варіативність застосування ІКТ у навчанні

дітей із ООП на етапі початкової ланки освіти розглянуто у працях Г. Гордійчука, М. Кадемії, С. Кирильчука, С. Чеб та ін.

Особливе значення для нашого дослідження мають напрацювання В. Бикова, А. Гети, Р. Гуревича, Т. Калюжної, В. Коваленко, Н. Морзе, Ю. Носенко, О. Спіріна. У їхніх колективних та індивідуальних працях обґрунтовано психолого-педагогічні умови використання ІКТ як засобу підтримки освітньо-пізнавальної діяльності молодших школярів із ООП [2]. Питання формування цифрової компетентності вчителя-логопеда в умовах реалізації концепції Нової української школи проаналізовано у статтях О. Станіченко, В. Поліщук, Т. Цегельник [1].

Водночас, попри значну кількість розвідок, проблема створення цілісної цифрової екосистеми для корекції тяжких порушень мовлення саме у молодших школярів із використанням інструментів штучного інтелекту та адаптивних ігрових платформ залишається недостатньо висвітленою.

Концептуальним підґрунтям інтеграції мультимедійних технологій у роботу з молодшими школярами є парадигма цифрового ігроцентрованого навчання (*Digital Game-Based Learning - DGBL*). Цей підхід базується на синергії ігрових механік та освітнього контенту, що безпосередньо стимулює розвиток базових пізнавальних процесів: селективної уваги, оперативної пам'яті та швидкості сенсомоторних реакцій [2, с. 131].

Для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку цифрові ігри створюють простір «безпечного експериментування». У традиційному форматі навчання страх перед помилкою часто провокує мовленнєвий негативізм. Натомість інтерактивне середовище мінімізує комунікативну тривожність, оскільки система надає нейтральний зворотний зв'язок, заохочуючи дитину до багаторазових спроб без ризику соціального осуду. Це сприяє трансформації учня з пасивного реципієнта на активного суб’єкта власної корекційної траєкторії [3, с. 96]. Для глибшого розуміння інноваційного потенціалу ІКТ нами було проведено порівняльний аналіз, результати якого відображено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційних та цифрових засобів логопедичного впливу

Критерій порівняння	**Традиційні засоби**	**Цифрові (інноваційні) засоби**
Характер наочності	Статична (картки, таблиці, предметні малюнки)	Динамічна (3D-моделювання, анімаційні алгоритми, AR-технології)
Режим зворотного зв'язку	Опосередкований (через педагога, відтермінована оцінка)	Миттєвий (автоматизована верифікація помилок системою в реальному часі)
Специфіка діагностики	Суб'єктивний аналіз (спостереження, паперові протоколи, ручна обробка результатів)	Об'єктивізована діагностика (автоматизований збір даних, стандартизовані модулі «Логомер», побудова графічних профілів розвитку)
Тип мотивації	Зовнішня стимуляція (соціальне схвалення, вербальна похвала)	Внутрішня ігрова імерсія (гейміфіковані цілі, прогресія рівнів, сюжетні лінії)
Варіативність контенту	Фіксована (вимагає часу на виготовлення нових посібників)	Адаптивна (моментальна генерація та персоналізація стимулів під дитину)
Взаємодія з родиною	Репродуктивна (паперовий щоденник/зошит)	Колаборативна (спільний доступ до хмарних ресурсів, цифрові портфоліо, відеоінструкції)

Ефективність концепції DGBL на практиці реалізується через розгалужену цифрову екосистему. Зважаючи на стрімкий розвиток ІКТ, виникає потреба у структуруванні наявного інструментарію для запобігання когнітивному перевантаженню дитини. Ми пропонуємо класифікувати цифрові засоби за їх функціональним призначенням:

1. **Спеціалізоване програмне забезпечення та AR-технології.** До цієї групи належать вітчизняні платформи («LogoSpace», «Learning UA»), а також застосунки з доповненою реальністю (наприклад, «Mio»), що перетворюють артикуляційну гімнастику на високомотивовану ігрову діяльність.

2. **Засоби альтернативної та додаткової комунікації (ААС).** Для дітей із моторною апраксією або РАС критично важливими є інструменти типу

«TippyTalk», «SymboTalk» або «Картки-розмовлялки», які мінімізують комунікативну фрустрацію.

3. **Конструктори інтерактивних вправ та гейміфікації.** Сервіси «Wordwall», «LearningApps» та «Liveworksheets» дозволяють створювати персоналізовані ігрові механіки для розвитку фонематичного слуху та лексики.

4. **Технології візуалізації та штучного інтелекту (ШІ).** Використання графічних редакторів («Canva», «Genially») та нейромереж (Bing Image Creator, Gamma) дозволяє логопеду миттєво генерувати унікальний візуальний контент, що оптимізує час підготовки до занять.

5. **Організаційно-комунікативні платформи.** Віртуальні дошки («Padlet») та середовища Google Classroom забезпечують безперервність корекційного впливу та ефективну взаємодію з родиною.

Для ілюстрації синергетичного ефекту запропонованої екосистеми наведемо модель індивідуального логопедичного заняття з автоматизації звука [С] у словах та реченнях для дитини молодшого шкільного віку. Корекційний маршрут реалізується через послідовну інтеграцію цифрових інструментів на кожному етапі заняття:

- **Організаційно-підготовчий етап (артикуляційна гімнастика):** залучення AR-застосунку «Mio». Дитина виконує комплекс вправ («Посмішка», «Парканчик», «Гірка» «Лопатка»), синхронізуючи власні рухи з віртуальним персонажем на екрані планшета. Технологія доповненої реальності забезпечує високу емоційну залученість та нівелює психологічну напругу, властиву початковим етапам роботи.
- **Основний етап (автоматизація звука у словах):** використання ігрової платформи «Wordwall» (інтерактивний шаблон «Погоня в лабіринті»). Дитина має провести героя до зображень із цільовим звуком [С], диференціюючи їх від слів-дистракторів. Миттєвий звуковий та візуальний зворотний зв’язок системи стимулює багаторазову репродукцію мовленнєвого матеріалу без втрати пізнавального інтересу.
- **Етап закріплення у зв’язному мовленні:** робота з інтерактивним

коміксом «Пригоди Соні», розробленим у графічному редакторі «Canva». Дитина самостійно конструює сюжетну лінію, спираючись на динамічні візуальні стимули та цифрові опори, що сприяє подоланню мовленнєвого бар'єру та розвитку творчої уяви.

- **Заключний етап (рефлексія та організація домашньої роботи):** автоматичне дублювання посилань на використані інтерактивні вправи у цифровому портфоліо учня на віртуальній дошці «Padlet». Це забезпечує безперервність корекційного впливу в домашніх умовах та дозволяє батькам бачити правильний еталон виконання завдань.

Таким чином, цифрові інструменти не фрагментують заняття на окремі епізоди, а створюють цілісний, методично обґрунтований корекційний цикл, що суттєво інтенсифікує процес подолання мовленнєвих недоліків.

Формування цифрової екосистеми вчителя-логопеда, що охоплює спеціалізовані застосунки, конструктори інтерактивних вправ, засоби візуалізації та комунікативні платформи, дозволяє розв'язати фундаментальну проблему корекційної педагогіки - низьку пізнавальну мотивацію дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Використання парадигми ігроцентрованого навчання (DGBL) мінімізує страх помилки, забезпечує полісенсорний вплив та сприяє інтенсифікації фонематичного й лексико-граматичного розвитку молодших школярів. Раціональне застосування цифрових інструментів суттєво оптимізує часові витрати фахівця на підготовку дидактичного контенту та забезпечує ефективну дистанційну взаємодію з родинами учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Станіченко О. М., Поліщук В. М., Цегельник Т. Б. Цифрова компетентність логопеда у вимірі сучасного дискурсу НУШ. *Молодь і ринок*. 2024. № 11/231. С. 142–146. DOI: https://doi.org/10.24919/2617-0825.11/231.2024 (дата звернення: 26.02.2026).

2. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / [А. В. Гета, В. М. Заіка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава

: ПУЕТ, 2018. 261 с.

3. Гладуш В., Кравчук І., Кравчук Л. Цифровізація навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. Вип. 25. С. 81–108. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.81-108 (дата звернення 27.02.2026).

4. Hladush V., Kotlova L., Krasikova N., Pavlyk N. Speech therapy assistance to children of middle preschool age by means of computer didactic games. *Information Technologies and Learning Tools*, 2026. 111(1), 1-18. https://doi.org/10.33407/itlt.v111i1.6361

УДК 378.14.032

Oleksandr Voznyuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Zhytomyr Ivan Franko State University

THE TARGET ASPECT OF FUNDAMENTAL ACMEOLOGY

The goal, on the one hand, is the meaning: "the meaning is the thought of the goal"; the goal/purpose is the meaning of existence, that is, the goal is that for which everything exists. On the other hand, the goal is the whole as the completion of the development of objects and phenomena, which presupposes achieving a state of integrity/perfection; this conclusion is also confirmed by the etymological proximity of the words "goal", "whole", "holomity". Therefore, it is the analysis of the goal as a fundamental phenomenon of objects and phenomena of our world that becomes the procedure for building the methodological foundations of acmeology.

The development of the target aspect of fundamental acmeology stems from the fact that the evolution of living beings followed the path of improving the predictive ability of the intellect, which finds its imprint in the myth of Prometheus, who taught people "to build houses, ships, engage in crafts, wear clothes, count and distinguish the seasons, make sacrifices to the gods and tell fortunes". The latter – to tell fortunes – means to be able to predict events, as the very name "Prometheus" is translated a "thinking before", "foreseeing"). As we can see, it is the function of prediction that is

the core of human mind as the ability to expand the actual field of human existence, to escape from the captivity of the "given existence", the existence "here and now", to learn to reflect the potential future in the context of the actual present, that is, to be a believing being who perceives "the invisible as visible". Here faith is connected with knowledge, for "faith is the substance of things hoped for, the substance of things to come" (Heb. 11:1).

Here we can also cite the story of the enlightenment of Gautama Buddha, who embarked on the path of spiritual development after discovering at a young age the truth about the four stumbling blocks of human life – old age, illness, suffering and death, which await each young person in the distant future. Such knowledge about the events that will happen to each of the young people in many years of their existence, forced Buddha, who perceived the potential future (future suffering) as the actual present, to embark on the thorny path of enlightenment, the result of which was the creation of the world religion – Buddhism.

In human society, less than 3% of people achieve many times more than all the others. And one of the main qualities that distinguishes these successful individuals from the general mass of people is the presence of clear and understandable goals and the ability to live, planning their lives. This was clearly shown by an experiment that began in 1953 at Harvard University (USA). All graduates were asked whether they had a purpose in life and a drive to achieve it. It turned out that less than 3% of students set specific goals for themselves and have at least some idea of what they want from life. Over the next 25 years, observing their successes, the researchers found that these graduates achieved significantly more in all areas of life than the rest of the students.

One of the important psychological experiments (which illustrate the ability of a person/child to motivate their life activities by an ideal/virtual goal factor localized in the future and realizing the action of human self-consciousness as a reflective entity) is the "marshmallow test", which was first conducted by Walter Mischel in the late 1960s at Columbia University. This experiment became the "cornerstone" of developmental psychology. Children from Stanford's Bing Kindergarten at the age of four to six were placed in a room furnished only with a table and a chair. A single treat

of the child's choice was placed on the table. Each participant was told that if they could go 15 minutes without eating the candy, they would receive another one.

Then the participants were left alone in a room with sweets. Subsequent studies of these children in adulthood have shown a connection between the ability to delay gratification for a greater reward in the future (this was achieved by about 10-15% of children, depending on age) and various forms of life success – in study and business. And a functional MRI of the brain of 59 participants (who were then in their forties) of the experiment conducted by Cornell University professor B. Casey in 2011 showed high activity in the prefrontal cortex of the brain in those participants who delayed gratification for a greater reward in the future. This discovery is especially important, since research over the past two decades has shown that the prefrontal cortex plays a critical role in the field of attention and emotional management.

It should be noted that adults are can also be analysed according to the principle of the marshmallow test, are constantly tempted by numerous objects of society for consumption and enjoyment. In this context, the realization of the goal is associated with the ability of persons to orient themselves on social norms of behavior. In this regard, A. Luria discovered a deficit of prefrontal zones in inveterate recidivists; this is obviously due to the fact that the latter have poorly developed mechanisms of analytical forecasting and prediction of the future, and this, in turn, leads to the fact that such people, for whom the future is not a relevant factor in their behavior (as is also the case with savages and young children), are prone to risky adventures, thus not predicting the consequences of their actions.

There is evidence that psychopaths have a disrupted neural connection between the prefrontal cortex and the amygdala, which results in a deficit in compassion, empathy, and the sense of guilt. At the same time, the peculiarities of the functioning of the CDH13 gene, which affects dopamine metabolism in the human brain, are one of the factors influencing the actions of murderers and rapists.

It is also interesting that in the event of a disruption in the structures of the body (and the brain), older structures are the first to be restored. Therefore, when the brain is supplied with less oxygen (glucose), the younger prefrontal structure is the first to

be turned off, which activates the above-mentioned phenomena.

The connection between the frontal lobes and the regulation of goal-directed behavior can be illustrated by an accident that occurred with Phineas Gage in 1836: when his frontal lobes were damaged, he radically changed, his concern for social problems disappeared, his sense of duty, responsibility for the cause, and attention to others left him. He, a conscientious craftsman in the past, began to tinker, to drink alcoholic beverages, and turned into a brutal idler. He stopped contacting society, and all his actions were guided by biological instincts. A study of F. Gage's brain showed that a bundle of fibers connecting the frontal lobes with other parts of the brain had been cut, and this led to the separation of the frontal lobes from other parts of the brain (the lobotomy effect) (refer to: https://www.wpr.org/health/how-phineas-gages-freak-accident-changed-brain-science).

Thus, studies have shown that patients with frontal lobe damage generally retain the ability to understand the task set before them, to perform the simplest and most familiar forms of activity. However, their behavioral disorders are associated with the performance of actions that require volitional self-regulation, in particular the ability to set goals and keep them in memory. At the same time, in an extrovert, unlike an introvert, this ability is less developed, he/she reveals a phenomenon of "short will", a certain deficit of self-awareness, free will.

The concepts of "goal" and "whole" are etymologically related. Achieving a goal simultaneously means the completion of an action, the ascent to completeness, perfection, and beauty. The goal is achieved when a perfect, symmetrical, beautiful whole is built. According to the ideas of analytical, humanistic, and transpersonal psychology, personality is a form of manifestation, an integral autonomous part of world unity. At the same time, the image of the future, the desire to realize the goals allows a person to be free from the stressful life circumstances and achieve the status of a self-determined being, characterized by freedom, personal self-control, autonomous behavior that reveals goals in life and a sense of directedness; the feeling of meaning of present and past life; holding beliefs that give life purpose; having aims and objectives for living.

УДК 322.2(477)

Анатолій Шунда,
аспірант кафедри права та публічного управління
Василь Купрійчук,
доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри права та публічного управління,
керівник Центру дослідження публічного управління
у соціальній і гуманітарній сфері,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПУБЛІЧНА ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ

Соціальна і гуманітарна сфери життєдіяльності мають важливе значення для функціонування і розвитку держави та суспільства, особливо в умовах невизначеності й мінливості безпекового середовища та соціальної реальності. Саме вони безпосередньо відображають насущні потреби та права членів соціуму і від рівня їхнього розвитку чи не найбільшою мірою залежить добробут населення, отримання якісних послуг, формування безбар'єрного та інклюзивного середовища, підвищення соціального самопочуття, відтак – стабільність і прогресивний поступ країни [1].

Разом з тим соціальне й гуманітарне життя соціуму являють собою складний механізм, у якому переплітаються найрізноманітніші зв'язки, тенденції, пріоритети, закономірності тощо. Зрозуміло, що раціонально організовувати конструктивне функціонування всієї цієї грандіозної системи суспільних зв'язків надзвичайно складно і водночас – конче необхідно. Досягнення соціальної справедливості та соціальної безпеки, створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер

державної політики можуть бути реалізовані лише за умови доцільної організації регулятивної діяльності держави щодо розвитку соціальних і гуманітарних цінностей суспільства та справедливого розподілу суспільного продукту між громадянами [2].

Для цього члени соціуму, і особливо публічні управлінці, повинні чітко й однозначно орієнтуватися в закономірностях розвитку соціальної і гуманітарної сфер, адекватно розуміти проблеми, які є визначальними у цих сегментах суспільного життя і вміти віднайти ефективний інструментарій їхнього розв'язання.

Серед усіх політик, покликаних здійснювати управлінський вплив на розвиток суспільства, соціальна і гуманітарна політика відіграє першорядну роль. Така роль зумовлюється тим, що вона безпосередньо стосується створення умов для вирішення найактуальніших й найпріоритетніших проблем життєдіяльності особистості та людських спільнот. Йдеться про працю і відпочинок, доходи та соціальний захист населення, охорону здоров'я, освіту, науку, культуру, інформаційний простір, державно-конфесійні та міжетнічні відносини тощо. Зазначені галузі настільки тісно взаємопов'язані між собою, що у фаховій літературі поряд з категоріями «соціальна політика» та «гуманітарна політика» нерідко й, на наш погляд, цілком правомірно вживається термін «соціогуманітарна політика» як означення цілісного механізму регулювання розвитку цього суспільного комплексу [3, 4].

Для України формування та реалізація ефективної соціальної та гуманітарної політики є важливими ще й тому, що з урахуванням зовнішніх загроз та внутрішніх викликів і ризиків, які постали перед державою під час російського повномасштабного вторгнення в Україну, а також попри необхідність одночасного здійснення низки невідкладних суспільних реформ та обмеженість ресурсів на їх проведення, потрібно знайти такі рішення, котрі в короткі часові проміжки забезпечили б ефективну повоєнну відбудову країни та істотне підвищення рівня й якості життя людей.

Процеси, які нині відбуваються в Україні, надзвичайно актуалізували

питання оновлення, модернізації системи державного управління, детермінували зміни управлінських підходів до державотворення, соціального розвитку, посилили вимоги суспільства до професіоналізму і моральності управлінських кадрів. Цілком очевидно, що підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації публічних службовців набувають особливого значення і прямо залежать від змісту та наповнення навчальних програм. Вимога сьогодення – знання, навички та компетентності мають випереджати реалії життя. Управлінські рішення повинні прийматися з урахуванням світових трендів і магістральних тенденцій та критичного ставлення до них на основі національних інтересів, а також стратегічного бачення перспектив розвитку всіх сфер суспільного життя, й особливо економічної та соціогуманітарної галузей. Саме публічні службовці покликані створювати умови для формування життєстійкої суспільної свідомості, розвитку соціального капіталу та духовно-ціннісного потенціалу суспільства як важливих чинників національної єдності і мотиваційної основи для суспільних перетворень України [5, 6].

На наш погляд, незалежно від місця праці публічного управлінця та посади, яку він обіймає, необхідність глибокого розуміння ним сучасних проблем соціогуманітарного розвитку України визначається низкою суспільних потреб. Серед них виокремимо, насамперед, потреби:

- усвідомленого вибору посадовими особами адекватних способів публічного управління соціальною організацією суспільства, врахування в управлінській діяльності закономірностей розвитку соціальних структур та соціальних інститутів, визначального значення соціальної безпеки для забезпечення сталого суспільного розвитку, потребу формування єдиного гуманітарного простору в державі як основного маркера її ідентичності;

- пошуку спільних цінностей, принципів та налагодження механізмів взаємозв’язків з міжнародними партнерами для досягнення миру та безпеки, реалізації національних інтересів;

- побудови сервісно-орієнтованого публічного управління, в основі якого забезпечення стандартів життя високої якості;

- постійного здійснення соціальної експертизи (наслідків) варіантів управлінських рішень;

- вироблення та прийняття управлінських рішень з урахуванням різних інтересів соціально-демографічних груп в умовах соціальної нерівності та культурної багатоманітності соціуму, часових та ресурсних обмежень;

- інтеграції інтересів громадськості з професійною діяльністю працівників органів державної влади та органів місцевого самоврядування для активного впровадження державно-громадянського партнерства у сфері соціогуманітарного розвитку та реалізації потенціалу громадської самоорганізації та інститутів громадянського суспільства;

- конструктивного соціального партнерства між громадянським суспільством, органами місцевого самоврядування та органами місцевої влади для мінімізації гострих проблем соціогуманітарного розвитку;

- вирішення мовних, міжетнічних, міжконфесійних конфліктів і суперечностей в Україні на засадах загальнонаціонального діалогу та єдності;

- стратегічного аналізу, побудови прогностичних моделей соціогуманітарного розвитку, розробки та здійснення координації міжнародних, європейських, державних та регіональних, галузевих (міжгалузевих) соціальних програм і соціальних проектів для досягнення Глобальних Цілей сталого розвитку [7].

Список використаних джерел та літератури

1. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. / [авт. кол.: В. М. Купрійчук, М. В. Кравченко, В. П. Трощинський та ін.] за заг. ред. В. М. Купрійчука, М. В. Кравченко. Житомир: Видавництво ФОП Худяков О.В., 2025. 166 с.

2. Купрійчук В.М. Гуманітарна політика українських урядів у добу національної революції (1917-1920 рр.): монографія. Київ. : Вид-во Європейського університету, 2014. 378 с.

3. Кравченко М.В. Політика соціального захисту осіб з інвалідністю в умовах війни // Наукові перспективи №7 (49). 2024. - С.367-380.

4. Кравченко М.В. Соціальні послуги територіальних громад України: актуальні потреби, проблеми, можливості // «Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2023. № 9(15) 2023. С. 951. – С.206-216.
5. Розпутенко І. В. Пріоритетні напрями розвитку гуманітарної сфери в Україні в контексті політичного процесу. URL: academy.gov.ua/ej/ej16/txts/12RIVKPP.pdf
6. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. за ред. В.П.Трощинського, В.А.Скуратівського: у 2 ч. Київ : НАДУ, 2010. Ч.2. 244 с.
7. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. №722. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

УДК 343.412:355.01

Володимир Прищепа,
аспірант кафедри права та публічного управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ В ГУМАНІТАРНІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Забезпечення прав людини в умовах воєнного стану в Україні базується на Конституції України (ст. 64), яка дозволяє тимчасові обмеження окремих прав задля безпеки, але гарантує невід'ємні права (життя, гідність, житло, справедливий суд тощо).

У контексті воєнного стану питання захисту прав людини набуває багатовимірного значення – правового, соціального, гуманітарного й етичного. Воно відображає рівень зрілості правової системи, спроможність держави дотримуватися принципу верховенства права та гарантувати гідність людини навіть у період загрози її існуванню. Збройний конфлікт супроводжується

системними порушеннями прав цивільного населення – права на життя, свободу, безпеку, освіту, власність, охорону здоров'я [1]. За даними Управління Верховного комісара ООН з прав людини, за час збройної агресії зафіксовано тисячі випадків загибелі та поранення цивільних осіб, катувань, насильницьких зникнень, депортацій [2], що вимагає створення ефективних механізмів документування злочинів, доступу до правосуддя та забезпечення відповідальності за порушення міжнародного гуманітарного права.

Сьогодне сучасне міжнародне право як право міжнародного співробітництва та співіснування спіткнулося із проблемами та викликами, які людство має подолати та вирішити. На початку XXI ст. світ стикається з цілим комплексом нових складних проблем, серед яких: бідність, збройні конфлікти, тероризм, погіршення стану навколишнього середовища, тощо. Вирішення цих проблем диктує необхідність створення світового порядку, що спирається на високий рівень співпраці в ім'я забезпечення національних та інтернаціональних інтересів держав.

Варто наголосити на тому, що для України як учасниці міжнародних договорів універсального та регіонального характеру в сфері прав людини, проблеми забезпечення основоположних прав людини, серед яких особливе місце посідає право на життя, честь, гідність, свободу та особисту недоторканість під час російсько-української війни стали над актуальними.

Військова агресія з боку росії суттєво погіршила стан дотримання міжнародних стандартів у забезпеченні прав людини, оскільки ці права та свободи постійно порушується агресором. Крім того, з уведенням правового режиму воєнного на території України, яким передбачено можливість обмеження конституційних прав і свобод (зокрема права на недоторканість житла, на таємницю листування, телефонних розмов, свободу пересування, вільний вибір місця проживання, права вільно залишати територію України, права на захист від втручання в особисте і сімейне життя та ін.), перед державою постала низка питань щодо удосконалення Національної стратегії у сфері прав людини, пошуку та впровадження дієвих механізмів реалізації цих прав

населенням.

Фундаментальність принципу верховенства права підтверджується його нормативним закріпленням у низці міжнародно-правових документів, зокрема прийнятих ООН, конвенціях з прав людини, установчих документах міждержавних об'єднань. Сучасне тлумачення верховенства права як міжнародного стандарту в галузі прав людини базується на положеннях про відсутність державного свавілля; підпорядкування кожного звичайному закону, який застосовується звичайними судами; утворення результату загального права країни звичайними нормами конституційного права [34, с. 35]. На національному рівні принцип верховенства права в якості загального закріплений ст. 8 Конституції України, що теж підтверджує його визнання [4].

Важливе місце в системі принципів міжнародних стандартів прав людини, на наш погляд, посідає принцип демократизму, особливо в розрізі розгляду їх порушень в авторитарних, тоталітарних державах, державах з недемократичним політичним режимом. Його дотримання вказує на місце, значення та роль людини в суспільстві при вирішенні питань, пов'язаних з формуванням органів державної влади і місцевого самоврядування, участю у вирішенні проблем загальнодержавного й місцевого значення. Він охоплює широке коло суспільних відносин, проявляючись у яких він, з одного боку, закріплює пріоритет людини та її інтереси над державою, підкреслює цінність охорони її прав та свобод, а, з іншого, встановлює принцип диспозитивності для осіб приватного права щодо їх здійснення.

До міжнародних стандартів-норм права належить ті права та свободи людини, які отримали безумовне визнання всією світовою спільнотою через їх ґрунтовне закріплення в системі міжнародно-правових договорів з прав людини, а також дотримання яких є міжнародно-правовим обов'язком держав [5].

Серед науковців існують різні підходи щодо визначення кола прав людини, які слід вважати такими, що досягли рівня міжнародних стандартів. Зазвичай, до них відносять громадянські та політичні права, як-от: право на життя; заборона рабства; покарання винятково на підставі закону; право на свободу пересування;

право на справедливий судовий розгляд; право на повагу приватного та сімейного життя, житла й кореспонденції; право на свободу думки, совісті та віросповідання; свобода вираження думок; свобода зборів і об'єднань; право на власність; право на ефективний засіб правового захисту; рівність перед законом та ін.

До економічних, соціальних та культурних прав-стандартів (стандартів-норм), на думку вчених, слід відносити: право на працю; право на справедливі й сприятливі умови праці; профспілкові права; право на гідний (достатній) рівень життя; право на здоров'я і соціальний захист; захист сім'ї, материнства й дитинства тощо.

Проте до сьогодні частина прав людини не може розглядатися як міжнародний стандарт-норма через ненабуття ознак універсальності, наприклад, право на одержання середньої й вищої освіти, профспілкові права, право на користування досягненнями культури; право на гідний (достатній) рівень життя, право народів на самовизначення тощо[6].

Отже, міжнародні стандарти прав і свобод людини, будучи набором норм, принципів і правил обов'язкового та рекомендаційного характеру, прийнятих міжнародною спільнотою з метою захисту прав і свобод людини в гуманітарній сфері, мають вирішальне значення для захисту людей від незаконних та невиправданих дій держави, інших осіб, які порушують або обмежують ці права. Міжнародні стандарти прав людини в гуманітарній сфері є своєрідним посібником з ідеальними зразками для всіх держав у регулюванні та забезпеченні основоположних прав і свобод (право на життя, належне харчування, освіту, належне медичне обслуговування, захист від насильства, експлуатації та зловживання, та право на вільне вираження своїх думок) своїх громадян[5].

Крім того, Міжнародні стандарти прав людини забезпечують створення механізмів контролю за додержанням прав людини на рівні країн та міжнародному рівні, зокрема Комітет з прав людини та Європейський суд з прав людини мають право контролювати дотримання стандартів прав людини країнами-учасниками міжнародних конвенцій.

Список використаних джерел та літератури

1. Ніколенко Л.М. Захист прав людини в умовах воєнного стану. URL: https://visnyk-juris-uzhnu.com/wp-content/uploads/2025/11/32.pdf
2. United Nations Human Rights Monitoring Mission in Ukraine (HRMMU). Report on the human rights situation in Ukraine, 1 December 2023 to 29 February 2024. Geneva: OHCHR, 26 March 2024. United Nations. URL: https://www.ohchr.org/en/documents/country-reports/reporthuman-rights-situation-ukraine-1-december-2023-29-february-2024.
3. Руднєва О. М. Теоретичні проблеми класифікації міжнародних стандартів прав і свобод людини. Бюлетень Міністерства юстиції України. 2010. № 9. С. 32–42.
4. Конституція України від 28 червня 1996 р. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. с. 141: ред. від 01.01.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text
5. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. / [авт. кол.: В. М. Купрійчук, М. В. Кравченко, В. П. Трощинський та ін.] за заг. ред. В. М. Купрійчука, М. В. Кравченко. Житомир: Видавництво ФОП Худяков О.В., 2025. 166 с.
6. Купрійчук В.М. Гуманітарна політика українських урядів у добу національної революції (1917-1920 рр.): монографія. Київ. : Вид-во Європейського університету, 2014. 378 с.

УДК 35:004:364(477)

Владислав Пінькевич,

аспірант кафедри права та публічного управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ

В умовах розвитку інформаційного суспільства інформатизація публічного

управління стала одним із ключових інструментів модернізації державної політики, зокрема у соціальній сфері, оскільки саме тут зосереджуються основні суспільні очікування щодо доступності, своєчасності, адресності та якості послуг, що надаються державою. Нині для України ця проблематика є особливо актуальною у зв'язку з необхідністю адаптації системи публічного управління до специфіки дії правового режиму воєнного стану, внутрішнього переміщення населення, зростання соціальної вразливості окремих категорій громадян, а також потреби в підвищенні інституційної спроможності держави в умовах війни та повоєнного відновлення.

Англійський теоретик у сфері публічного управління Дж. Хадсон визначив, що «інформатизація є однією з ключових тенденцій, які формуватимуть публічні послуги у XXI столітті» [9, p. 318]. На сьогодні в Україні цифрова трансформація соціальної сфери стала одним з визначальних напрямів державної цифрової стратегії, спрямованої на формування ефективної сервісної цифрової держави [2, с. 27].

Згідно нормативно закріпленого визначення в українському законодавстві інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, технологічних та виробничих процесів, спрямованих на створення умов для забезпечення розвитку інформаційного суспільства та впровадження інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій (Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 1 грудня 2022 року № 2807-IX) [4].

Під інформатизацією публічного управління доцільно розуміти цілеспрямований процес упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування з метою підвищення результативності управління, забезпечення відкритості, оперативності, достовірності обробки даних і доступності послуг для громадян. По суті, інформатизація публічного управління є не лише техніко-технологічним процесом, пов'язаним із впровадженням інноваційних технологічних рішень, а й системною трансформацією управлінських

механізмів, процедур, моделей взаємодії та способів прийняття рішень. На цьому у своїх роботах наголошують такі науковці, як К. Белламі, Дж. Тейлор, В. Гребенніков, Т. Підлісна, Н. Редзюк [7; 1; 10; 6] та ін.

Соціальна сфера є складним багатокомпонентним об'єктом публічного управління, що охоплює широкий комплекс суспільно значущих напрямів, зокрема соціальний захист, охорону здоров'я, освіту, зайнятість, пенсійне забезпечення, підтримку сім'ї, дітей, осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та інших вразливих груп населення тощо. З огляду на це, ефективність функціонування цієї сфери визначається здатністю держави оперативно реагувати на соціальні потреби, забезпечувати адресність допомоги, мінімізувати бюрократичні бар'єри, раціонально використовувати бюджетні ресурси та підтримувати належний рівень якості публічних послуг. Саме інформатизація створює нові можливості для досягнення цих цілей.

Протягом останніх кількох років соціальна сфера розвивається швидкими темпами, що, на думку дослідників, дозволяє підвищити рівень її цифровізації, розширити доступ громадян до соціальної допомоги, покращити якість соціальних послуг [8, p. 521].

Нормативним підґрунтям цифрового оновлення соціальної сфери в Україні є Стратегія цифрової трансформації соціальної сфери від 26 жовтня 2020 року [5], яка визначає основні напрями впровадження цифрових інструментів у систему соціального захисту населення. Її реалізація спрямована на підвищення ефективності соціального адміністрування, інтеграцію інформаційних ресурсів, спрощення процедур надання допомоги та покращення доступу громадян до соціальних послуг.

Однією з головних переваг цифровізації соціальної сфери на думку дослідників, є підвищення ефективності [8, p. 526], що досягається у результаті комплексної реалізації окремних складових. Так, на нашу думку, серед ключових результатів інформатизації публічного управління в соціальній сфері важливе місце займає підвищення оперативності надання соціальних послуг. Упровадження в Україні Єдиної інформаційної системи соціальної сфери,

електронного документообігу, інтегрованих реєстрів, персональних електронних кабінетів отримувачів послуг, автоматизованої міжвідомчої взаємодії та онлайн-сервісів дозволяє істотно скоротити часові витрати на обробку звернень, ухвалення рішень щодо призначення виплат, оформлення пільг, субсидій, допомог чи інших соціальних трансфертів. В умовах дії правового режиму воєнного стану такі заходи істотно підвищують ефективність публічного управління у соціальній сфері, скорочуючи строки адміністративних процедур, покращуючи координацію між органами влади та забезпечуючи більш гнучке реагування на кризові соціальні виклики. Публічне управління переходить від адміністративно перевантаженої моделі до сервісно орієнтованої, де в центрі перебуває людина та її життєва ситуація, а не складна сукупність формальних процедур.

Не менш важливим є те, що інформатизація підвищує адресність соціальної допомоги. Використання цифрових баз даних, аналітичних систем, електронних реєстрів та механізмів автоматизованого обміну інформацією між органами державної влади дає змогу більш точно ідентифікувати реальні потреби населення, уникати дублювання соціальних виплат, мінімізувати помилки в обліку та забезпечувати належне спрямування державної підтримки. Для соціальної сфери це має принципове значення, оскільки обмеженість ресурсів вимагає максимальної ефективності в розподілі соціальної допомоги. Цифровізація управлінських процесів сприяє переходу від формального підходу до диференційованої та обґрунтованої соціальної політики.

Суттєвим аспектом впливу інформатизації є підвищення прозорості та підзвітності публічного управління. Соціальна сфера традиційно належить до найбільш чутливих до корупційних ризиків, маніпуляцій з даними, затягування розгляду справ та неефективного використання бюджетних коштів. Автоматизація процедур, фіксація управлінських дій у цифрових системах, можливість моніторингу статусу заяв, електронні журнали обробки звернень і централізований аудит рішень створюють передумови для зниження зловживань та посилення контролю за діяльністю органів влади. Для громадян це означає

підвищення передбачуваності управлінських рішень, а для держави – зміцнення її інституційного авторитету.

Перспективи підвищення ефективності соціальної сфери в Україні засобами інформатизації пов'язані з кількома стратегічними напрямами. Передусім, ідеться про подальшу інтеграцію державних інформаційних систем, розвиток аналітичного управління на основі даних, удосконалення електронних сервісів, розширення доступності цифрових послуг, а також формування цифрових компетентностей як представників органів публічної влади, так і населення. Важливим завданням є також забезпечення балансу між технологічною ефективністю та соціальною справедливістю. Інформатизація ні в якому разі не повинна поглиблювати нерівність, а навпаки сприяти більш рівному доступу громадян до державної підтримки.

Таким чином, інформатизація публічного управління є одним із ключових чинників підвищення ефективності соціальної сфери в Україні. Вона сприяє оптимізації управлінських процесів, підвищенню оперативності та адресності соціальних послуг, зменшенню бюрократичного навантаження, посиленню прозорості та підзвітності органів влади, а також зміцненню стійкості соціальної системи в кризових умовах. Водночас її успішна реалізація потребує комплексного підходу, що поєднує технологічне оновлення, інституційні зміни, кадрову підготовку, правове забезпечення та дотримання принципів людиноцентричності. Саме за таких умов інформатизація здатна стати не просто технічним інструментом, а фундаментом сучасного, ефективного та соціально відповідального публічного управління в Україні.

Список використаних джерел та літератури

1. Гребенніков В. О. Про доцільність розширення поняття інформатизації. *Перспективи телекомунікацій*: матеріали Чотирнадцятої Міжнародної науково-технічної конференції, 13–17 квітня 2020 р., м. Київ. URL: https://conferenc-journal.its.kpi.ua/article/view/202162/202073 (дата звернення: 25.04.2026).

2. Малиновський В. Я. Особливості цифрової трансформації соціальної сфери в умовах воєнного стану. *Теоретико-прикладні аспекти розвитку*

цифрової держави в Україні: матеріали І всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 09 листоп. 2023 р.). Київ: Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, 2023. С. 23–27.

3. Про Єдину інформаційну систему соціальної сфери: Закон України від 18 вересня 2025 року № 4607-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4607-20#Text (дата звернення: 28.04.2026).

4. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 1 грудня 2022 року № 2807-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text (дата звернення: 28.04.2026).

5. Про схвалення Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери: розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2020 р. № 1353-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1353-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 28.04.2026).

6. Редзюк Н. Роль інформаційних технологій в публічному управлінні. Публічне управління: концепції, парадигма, розвиток, удосконалення. 2024. Вип. 9. С. 161–167.

7. Bellamy C., Taylor J. Informatisation and New Public Management: an Alternative Agenda for Public Administration. *Public Policy and Administration*. 1992. Vol. 7. Pp. 29–41.

8. Bugaychuk V., Grabchuk I., Malyuga N., Haiduchok T., Rusak O. The Development of Digitalisation of the Social Sphere in Ukraine: Theoretical Discourse. *The AI Revolution: Driving Business Innovation and Research*. Volume 2. Editor Bahaa Awwad. Cham, Switzerland, 2024. Pp. 521–532.

9. Hudson J. Informatization and public administration: a political science perspective. *Information, Communication & Society*. 1999. Vol. 2. No. 3. Pp. 318–339.

10. Pidlisna T. Problematic issues of informatization of the social sphere of ukrainian society. *Аспекти державного управління та державної безпеки*. 2024. № 1. С. 153–162.

УДК 32:322.2(477)

Павло Петренко,
магістр з публічного управління та адміністрування,
член Центру дослідження публічного
управління у соціальній і гуманітарній сфері
Василь Купрійчук,
доктор наук з державного управління, професор,
керівник Центру дослідження публічного управління
у соціальній і гуманітарній сфері,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРОСТОРУ ЯК ПРІОРИТЕТ ДЕРЖАВНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

У сучасних умовах трансформації українського суспільства, зумовленої глобалізаційними викликами, інформаційною революцією та геополітичними загрозами, питання формування єдиного гуманітарного простору набуває особливої актуальності. Гуманітарна політика держави покликана не лише забезпечити культурну, освітню та інформаційну інтеграцію, а й сприяти консолідації суспільства на основі спільних цінностей, історичної пам’яті, національної ідентичності та демократичних принципів.

Єдиний гуманітарний простір слугує стратегічною платформою, що об’єднує інститути освіти, науки, культури, медіа, громадянського суспільства та державної влади в межах спільної комунікативної, ідеологічної та культурної парадигми. Його формування є ключовим інструментом реалізації державної гуманітарної політики, спрямованої на зміцнення національної безпеки, протидію інформаційним загрозам, розвиток соціального капіталу та забезпечення сталого демократичного розвитку [1].

Цілісність гуманітарного простору є гарантією національної безпеки, суверенітету та територіальної цілісності країни, що є надзвичайно вагомим в умовах повномасштабного вторгнення країни-агресора. Порушення цілісності та

повноти національного гуманітарного простору призводить до формування різних, часто несумісних систем цінностей серед громадян, що, у свою чергу, зумовлює істотні відмінності у політичних орієнтаціях, соціальних пріоритетах та культурних практиках. Відсутність єдиного гуманітарного поля створює ризики для консолідації суспільства, посилює регіональні та етнічні суперечності, а також робить державу більш вразливою до зовнішніх інформаційних і культурних впливів. Відтак, забезпечення цілісності гуманітарного простору є не лише культурним завданням, а й стратегічною умовою збереження політичної стабільності та національної безпеки України.

Під час російсько-української війни зазначена тематика потребує комплексного дослідження теоретичних, нормативно-правових та практичних аспектів формування єдиного гуманітарного простору як пріоритетного напряму державної політики, що сприяє інтеграції регіонів, зміцненню національної ідентичності та розвитку демократичного суспільства. Особливого значення необхідно приділити дослідженню нормативно-правових, інституційних та комунікаційних засад формування єдиного гуманітарного простору в контексті євроінтеграційного курсу України та викликів сучасної гібридної війни [2].

У межах сучасної моделі державного управління питання розробки та реалізації гуманітарної політики набувають особливого значення, оскільки безпосередньо впливають на процеси націєтворення, формування української ідентичності та консолідацію суспільства, що є надзвичайно важливим і актуальним. Науковий інтерес до цієї теми знайшов відображення у працях О. Валевського, М. Жулинського, М. Поповича, І. Кураса та інших дослідників, які розглядали гуманітарну політику як інструмент формування державотворчого потенціалу нації. Значний масив досліджень, зокрема роботи В. Трощинського, П. Ситника, В. Купрійчука, присвячено аналізу історичних передумов становлення державного впливу на гуманітарну сферу в Україні.

Вагомий внесок у теоретичне та методологічне осмислення перспектив формування гуманітарної політики здійснили фахівці у сфері державного управління, які досліджували особливості управлінської діяльності в умовах

суспільних трансформацій. Зокрема, теоретичні та прикладні аспекти державної політики в галузях освіти, науки, культури, охорони здоров'я висвітлено у працях М. Білинської, Л. Гаєвської, В. Карлової, Т. Лукіної, П. Петровського, А. Попка, Я. Радиша, І. Розпутенка та інших. Їхні дослідження підтверджують міждисциплінарний характер гуманітарної політики як складової державного управління та її значення для сталого розвитку українського суспільства.

Формування єдиного гуманітарного простору в Україні є важливим пріоритетом державної гуманітарної політики, що передбачає концентрацію зусиль на забезпеченні цілісності гуманітарної сфери як основи національної ідентичності, соціальної згуртованості та культурної самодостатності. Гуманітарний простір впливає на свідомість громадян через систему ідей, цінностей, символів і наративів, формуючи уявлення про спільне минуле, сучасне та майбутнє. Саме тому гуманітарна політика, спрямована на розвиток цього простору, є не лише культурною, а й безпековою категорією. Актуальність проблематики засвідчують і автори аналітичної доповіді «Гуманітарна політика в Україні: виклики та перспективи», підготовленої у форматі «Білої книги», у якій окреслюються основні виклики в гуманітарній сфері, що становлять загрози для Української держави, а основні завдання та пріоритети задля здолання цих викликів визначаються як напрями [3 с. 5].

Національний гуманітарний простір є середовищем, завдяки якому виробляється та функціонує система ідей, цінностей, ідеалів, міфів, стереотипів, образів, що впливають на свідомість людей, і, таким чином, визначають напрями поступу нації та держави. Цей складний духовно-ціннісний комплекс формується взаємодією систем освіти, культури, виховання, науки, засобів масової інформації, у цьому просторі функціонує історична пам'ять, розгортаються конкуруючі ідеології, які борються за вплив на суспільну свідомість [4].

Поняття «гуманітарний простір» у науковому дискурсі формувалося поступово, у процесі еволюції філософських, культурологічних і соціальних уявлень про природу простору як феномену.

В античній філософії простір розглядався як космічний порядок, у якому

людська діяльність мала гармонійно вписуватися в загальну структуру буття. Простір мав сакральне значення, а гуманітарні прояви – мистецтво, релігія, мораль – були невід'ємною частиною космологічного ладу. Арістотель у «Метафізиці» визначав простір як категорію буття, що забезпечує зв'язок між матеріальним і духовним, підкреслюючи роль етики та політики у формуванні спільного культурного середовища [5].

У середньовіччі гуманітарний простір набуває теоцентричного характеру: домінують релігійні уявлення про світ, а гуманітарна діяльність підпорядковується догматам віри. Августин Блаженний у «Сповіді» розглядав простір і час як творіння Бога, де такі гуманітарні прояви як віра, моральність, мистецтво є відображенням божественного порядку [6]. Відтак, гуманітарний простір мислився як духовна сфера, що забезпечує єдність людини з трансцендентним. Простір осмислюється як ієрархічна структура, де кожен елемент має своє божественне призначення. Гуманітарна сфера в цей період зосереджується навколо сакрального знання, богослов'я, морального виховання та церковної культури [7]

З переходом до Нового часу, під впливом ідей гуманізму, раціоналізму та Просвітництва, простір починає осмислюватися як соціальний конструкт, що формується через діяльність автономної особистості. Простір починає осмислюватися як сфера людського розуму та свободи. Рене Декарт у «Міркуваннях про метод» наголошував на раціональному пізнанні світу, де гуманітарні науки й культура стають інструментами самопізнання та впорядкування соціального життя [8]. Простір перестає бути лише сакральним і набуває ознак раціональної категорії, що визначає межі людської діяльності. З'являється уявлення про людину як центр гуманітарного простору, здатну самостійно творити культуру, знання, мистецтво. Саме в цей період закладаються основи сучасного розуміння гуманітарного простору як сфери взаємодії культури, освіти, науки, мистецтва та комунікації

У XX–XXI століттях гуманітарний простір розуміється як соціокультурне середовище, що формує систему ідей, символів, наративів та цінностей. Він стає об'єктом гуманітарної політики держави та розглядається як чинник

національної безпеки. У постмодерністському дискурсі гуманітарний простір набуває рис фрагментарності, множинності та відкритості до інтерпретацій. Він розглядається як динамічна система символів, наративів і практик, що репрезентують культурну багатоманітність і плюралізм. Особливу увагу приділено медіа-простору, інформаційним потокам, віртуальним комунікаціям, а також транснаціональним формам гуманітарної взаємодії [2].

Сучасні дослідники підкреслюють роль гуманітарного простору в консолідації суспільства, збереженні ідентичності та протидії глобалізаційним викликам. Гуманітарний простір у сучасному науковому дискурсі розглядається як соціокультурне середовище, що формує систему ідей, символів, наративів та цінностей. Він забезпечує цілісність суспільства, визначає його культурну ідентичність та світоглядні орієнтири. Саме тому гуманітарний простір стає об’єктом державної гуманітарної політики, яка спрямована на його розвиток і захист. У цьому контексті гуманітарна сфера виступає не лише культурною категорією, а й чинником національної безпеки, адже від її цілісності залежить стійкість суспільства до зовнішніх інформаційних впливів, здатність до консолідації та збереження власної ідентичності [1].

Список використаних джерел та літератури

1. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. / [авт. кол.: В. М. Купрійчук, М. В. Кравченко, В. П. Трощинський та ін.] за заг. ред. В. М. Купрійчука, М. В. Кравченко. Житомир: Видавництво ФОП Худяков О.В., 2025. 166 с.

2. Купрійчук В.М. Гуманітарна політика українських урядів у добу національної революції (1917-1920 рр.): монографія. Київ. : Вид-во Європейського університету, 2014. 378 с.

3. Гуманітарна політика в Україні: виклики та перспективи (Біла книга): аналіт. доп. Сінайко О.О. (кер. авт. кол.), Тищенко Ю.А., Каплан Ю.Б., Михайлова О.Ю., Валевський О.Л. та ін.; за заг. ред. Ю.Б. Каплан, Ю.А. Тищенко. Київ: НІСД, 2020. 126 с. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2020-12/bila-knyga.pdf

4. Степико М. Цілісність гуманітарного простору України як об’єкт

національної безпеки держави. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: http://www.niss.gov.ua/articles/1871/

5. Арістотель. Метафізика. Харків: ФОЛІО, 2025. 300 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Aristotle/Metafizyka/

6. Святий Августин Блаженний. Сповідь. Пер. з лат. Київ : Основи, 1999. 319 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Augustinus_Aurelius/Spovid/

7. Середньовіччя. Варвари. Християни. Мусульмани / За ред. Умберто Еко. Харків: Фоліо, 2018. 697 с.

8. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямувати свій розум і відшукати істину в науках. Київ: Тандем, 2001. 104 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Dekart_Rene/Mirkuvannia_pro_metod_schob_pravylno_spriamuvaty_svii_rozum_i_vidshukaty_istynu_v_naukakh/

УДК 351+168.742

Василь Купрійчук,
доктор наук з державного управління, професор,
керівник Центру дослідження публічного управління
у соціальній і гуманітарній сфері,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГУМАНІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ

Чутливі проблеми трансформації державної влади, державного управління і державної служби у напрямі наближення їх діяльності до безпосередніх життєвих потреб людей завжди викликали великий інтерес в українському суспільстві. Вони особливо актуальні в сучасних умовах, під час повномасштабного російського вторгнення, коли постала необхідність суттєвого посилення ролі держави в забезпеченні добробуту населення, назріли проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України, залучення її до світових інтеграційних та глобалізаційних процесів включення в систему загальнолюдських цінностей. Важливим чинником сучасного суспільного життя є якісна зміна ставлення

громадянського суспільства до державної влади – суспільство відчуло свій вплив на формування органів державної влади та органів місцевого самоврядування, посилився громадський контроль і підвищилася вимогливість до результативності, ефективності діяльності управлінських органів та їх посадових осіб.

Усі ці структурно-функціональні та змістові зміни соціального середовища, які відбуваються під час російсько-української війни, виступають детермінуючими факторами інноваційних змін та гуманізації державного управління. Це вимагає ґрунтовного аналізу соціальних та когнітивних чинників, які впливають на роботу органів державної влади в процесі глобальних соціокультурних змін в українському суспільстві. Саме від якісного, гуманного керівного складу державно-управлінських структур, особистого професійного рівня кожного управлінця, його прогресивних гуманістичних орієнтацій, енергійності та відповідальності значною мірою залежить й історична перспектива розвитку Української держави у повоєнний період.

Протягом тривалого періоду розвитку вітчизняної теорії державного управління, науковцями було розроблено чимало концепцій стосовно підвищення його ефективності, соціальної спрямованості шляхом вдосконалення методів керівництва, раціонального використання кожного з них окремо або в органічному поєднанні. Такі дослідження з необхідністю виходили на проблему гуманізації державного управління, висвітлювали її окремі аспекти, актуалізували потребу в створенні концептуальної моделі розвитку цього процесу в Україні. Вагомими доробками у зазначеному напрямі є праці таких дослідників, як Г.Атаманчук, А.Бандурка, М.Білинська, Р.Войтович, В.Голубь, Н.Грицяк, В.Жукова, Ю.Кальниш, В.Князєв, В.Литвин, В.Луговий, Н.Мельтюхова, Н.Нижник, О.Оболенський, Г.Одінцова, Я.Радиш, С.Серьогін, Г.Ситник], А.Сіцінський, В.Чмига та ін. Окремі складові гуманізації державного управління висвітлювалися в працях В.Бакуменка, В.Бодрова, В.Вакуленка, В.Воротіна, С.Дубенко, Ю.Ковбасюка, М.Кравченко, О.Лебединської, Н.Липовської, І.Надольного, Т.Пахомової, О.Петроє, А.Рачинського, В.Рижих, І.Розпутенка, Є.Ромата, М.Рудакевич, П.Ситніка, В.Скуратівського, С.Сьоміна, В.Трощинського, Г.Чміль,

Л.Шкляра [1].

Однак увага в цих дослідженнях в основному концентрується на аналізі інновацій у сфері управлінських технологій у контексті соціальної модернізації українського суспільства. Питання системного дослідження зв'язку модернізаційних процесів та гуманізації державного управління залишаються, по суті, невирішеними, потребують подальшої всебічної розробки. Необхідність розгляду питання гуманізації державного управління в Україні зумовлена певними чинниками, а саме:

- докорінними змінами у духовному, політичному, соціальному та економічному житті суспільства;

- становленням української державності в контексті глобальних процесів світової історії;

- необхідністю прискорення реформ, розробки нових методів, механізмів і технологій у державному управлінні, які б відповідали сучасним гуманістичним тенденціям суспільного прогресу, загальнолюдським цінностям;

- потребою у збільшенні реального інтелектуального, професійно-кваліфікаційного й духовного потенціалу держави і суспільства взагалі та в державному управлінні зокрема;

- актуалізацією необхідності створення умов для всебічного розвитку духовного потенціалу особистості й суспільства, позитивної соціодинаміки духовного життя, плюралістичного вибору людиною способів і форм самореалізації, формування й закріплення в суспільстві нової системи духовних, ідейно-світоглядних та морально-ціннісних орієнтацій;

- потребою в оновленні державного апарату і апарату органів місцевого самоврядування у відповідності з вимогами максимального забезпечення їх ефективності у задоволенні інтересів людей;

- необхідністю вироблення концепції та практичного здійснення нової політики у державній службі, вибудованій на гуманістичних цінностях;

- підвищенням значення критичного переосмислення зарубіжного досвіду

та його застосування в українській державній службі [2].

Принцип гуманізму у формуванні механізму діяльності держави й державного управління ґрунтується на конституційно визначеній ознаці України як соціальної держави. Її політика спрямована на задоволення духовних і матеріальних потреб особистості, забезпечення добробуту людини і суспільства, реальне перетворення людини у найвищу суспільну цінність.

Тому гуманізація державного управління виступає ключовим регулюючим компонентом усіх трансформаційних процесів українського суспільства [3].

Сучасний цивілізаційний злам, перехід до суспільства інформаційного типу зумовив зміну духовних координат. Інтенсивний розпад традиційних соціальних і культурних спільнот, звичного способу життя і цінностей призвів до занепаду класичних ідейних орієнтацій гуманізму. Перегляду підлягають базові принципи антропологічного гуманізму, закладені ще ренесансними мислителями – віра в одвічну моральність людини, її розум, здатність перебудувати світ на духовних засадах. Постала потреба переосмислити ідеали гуманізму, виробити нову гуманістичну культуру. Вихід з існуючого духовного вакууму – в пошуку нових гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Теоретики нового гуманізму вимагають гуманізації суспільних відносин, подолання класових антагонізмів за допомогою консенсусу різних інтересів, розширення соціальної бази гуманізму.

«Саме тверезий і реалістичний аналіз людини, її культури і соціального світу свідчить про непереборну роль ідеалів, ціннісних систем, морально-світоглядних орієнтирів, поза якими вся людська діяльність втрачає сенс і критерії оцінки стають неможливими» [4].

Усі економічні, технічні і світоглядні трансформації, що відбуваються в сучасній цивілізації, свідчать про вичерпаність антропоцентричної картини світу, претензій людини на домінуюче положення у всесвіті. Поразки зазнала не гуманістична ціннісна орієнтація, а той тип ставлення людини до дійсності, який прибрала вона в раціонально-калькулюючій діяльності людини нового часу.

Інформаційні (цифрові) процеси, що розгортаються в сучасному виробництві, створюють передумови для гуманізації способу праці і життя індивіда. Але їм суперечать ціннісні установки, вироблені в ранньокапіталістичну епоху, коли цінність людської індивідуальності визначалась у протиставленні до природи, суспільства як автономний і самозамкнений світ.

Така людина стверджувала себе не у вільному діалозі культур, ідей, цінностей, а через оволодіння зовнішньою дійсністю, підкорення, придушення її засобами інструментальної техніки, рефлективних процедур пізнання. Ставлення до природи і до людини виховувалось раціоналістичною методологією як до простого предмету дії, об'єкту довільного переконструювання на основі тотального керування мисленевими, соціальними і антропологічними процесами [5].

Відродження гуманістичного ідеалу на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з відомою від ідеї панування, придушення, оволодіння. В протилежному випадку навіть подолання економічних колізій не зупинить руйнування людського в людині. Потрібне відродження в новій формі ідей про самоцінність людини. В суспільній науці висловлена потреба вироблення нової гуманістичної доктрини, «здатної забезпечити трансформацію людини, підняти її якість і можливість до рівня, який відбиває зростаючу відповідальність людей в світі» [1].

Нагальною є потреба у виробленні нової етики, що задавала б іншу програму людській поведінці, допомагала перемоделювати її відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, сприятливих для гармонійного життя на планеті.

Свобода самоствердження людини повинна реалізовуватись в наявності багатоманітних варіантів самовираження, толерантному прийнятті різних позицій, рівноправному партнерству людини і світу, людини і природи, людини і людини. І реалізації такого підходу одна із ключових ролей належить державному управлінню, конкретно-соціальним і нормативно-правовим наповненням його гуманістичним змістом [2].

Список використаних джерел та літератури

1. Купрійчук В.М. Гуманізація державного управління в Україні : сутність та основні напрями Дис... канд. наук: 25.00.01. Київ, 2009. 208 с.
2. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. / [авт. кол.: В. М. Купрійчук, М. В. Кравченко, В. П. Трощинський та ін.] за заг. ред. В. М. Купрійчука, М. В. Кравченко. Житомир: Видавництво ФОП Худяков О.В., 2025. 166 с.
3. Купрійчук В.М. Гуманітарна політика українських урядів у добу національної революції (1917-1920 рр.): монографія. Київ. : Вид-во Європейського університету, 2014. 378 с.
4. Ситнік П. Гуманістичні засади консолідації українського суспільства : монографія. Київ. : НІСД, 1996. 44 с. Бібліогр. : с. 37. (Гуманіст. політика і духовн. культура; Вип. 1).
5. Ситнік П. Дербак А. Проблеми формування національної самосвідомості в Україні : монографія. Київ. : НІСД, 2004. 226 с. (Сер. «Гуманітарна політика і духовна культура» ; Вип. 4).

УДК 32:351:323.3

Андрій Купрійчук,
аспірант кафедри права та публічного управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПУБЛІЧНА ПОЛІТИКА ЩОДО УЧАСТІ БІЗНЕС СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ БІДНОСТІ НА ШЛЯХУ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Ефективна державна політика щодо участі бізнес середовища у процесі подолання бідності на шляху досягнення цілей сталого розвитку Україні є результатом переосмислення сутності, функціоналу та особливості взаємодії публічних політик, серед яких соціальна політика відіграє першорядну роль, оскільки спрямована на розв’язання безпосередніх життєвих проблем людини,

спільнот людей та суспільства загалом [1].

Сьогодні представники малого та середнього бізнесу можуть долучитись до цього процесу, використовуючи у своїй діяльності такі рішення, а саме:

- збільшити частку співробітників з соціально незахищених верств населення;
- офіційно сплачувати соціальні внески;
- впровадити бонусну програму підтримки багатодітних співробітників;
- здійснювати патронат закладів медико-соціального захисту;
- створити або долучитись до ініціатив системної благодійності.

Проблема бідності є різновимірною, багатофакторною, оскільки нерозривно пов'язана з цілим спектром аспектів людського життя. Бідність істотно звужує людський розвиток, поглиблює загальне зубожіння населення, і, як наслідок, відбувається маргіналізація певних соціальних груп та деградація суспільства. Бідність породжує пригнічення ініціативи, послаблення віри у власні сили, натомість формує соціальний патерналізм, завищені очікування від держави, покладання на неї у забезпеченні певного рівня життя. Довготривала бідність перетворюється на проблему майбутнього. Масова бідність веде до посилення соціального напруження, до загрози соціальній стабільності та національній безпеці держави.

Зменшення масштабів бідності є одним з ключових викликів світової спільноти. Якщо людині доводиться жити менш ніж на 1,9 долар США на день то вона знаходиться за межею крайньої бідності та має ризик опинитись у просторі соціального відчуження.

Надання рівних прав доступу до базових ресурсів, підтримка соціально незахищених верств населення та зміцнення громад постраждалих від стихійних лих та воєнних конфліктів покликані сприяти подоланню бідності у всіх її формах.

Для України формування і реалізація дієвої соціальної політики є важливим завданням ще й тому, що з урахуванням зовнішніх загроз та внутрішніх викликів, які постають перед державою, сьогодні потрібно віднайти

такі рішення, які в короткі терміни забезпечили б істотне підвищення рівня життя людей, якомога повніше задоволення їхніх соціальних інтересів та потреб на принципах сталого розвитку.

Найважливішим компонентом подолання бідності виступає освіта – своєрідний соціально-культурний, історичний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь, і навичок, інтелектуальному розвитку людини. Освіта – могутня детермінанта суспільних перетворень, адже можливості її впливу на розвиток особистості й суспільства великі [1].

Сталий розвиток соціальної сфери сьогодні вимагає формування нових механізмів публічного управління як на державному, так і на місцевому рівнях. Для здійснення переходу на шлях сталого розвитку повинні змінитися його пріоритети, цілі та загальнолюдські цінності, які спонукають соціально-економічні, демографічні, політичні та інші трансформації.

Своє бажання перейти на шлях сталого розвитку Україною було продемонстровано ще у 1992 році на Конференції Організації Об'єднаних Націй (далі ООН) з довкілля та розвитку в Ріо-де-Жанейро підписом Декларації з навколишнього середовища і розвитку та Порядку денного на XXI століття [2].

25 вересня 2015 року 193 держави-члени ООН на саміті зі сталого розвитку в Нью-Йорку одностайно ухвалили Цілі сталого розвитку (далі ЦСР), які визначають шлях розвитку до 2030 року. Нові ЦСР, яких сьогодні дотримуються всі країни світу, встановлюючи власні показники розвитку, містять 17 цілей і 169 конкретних завдань [3].

Указом Президента України від 30 вересня 2019 року підтримано проголошені резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 25 вересня 2015 року глобальні ЦСР до 2030 року та результати їх адаптації з урахуванням специфіки розвитку України, викладені у Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» [4].

Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року є орієнтирами для нової системи взаємоузгоджених управлінських заходів за соціально-економічними вимірами, спрямованої на забезпечення всеохоплюючої і

справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (4-та ціль) [5].

Програма діяльності Кабінету Міністрів України (4.10.2019р.) пропонує урядові цілі, спрямовані переважно не на покращення абстрактних показників, а на вирішення конкретних проблем людей в різних соціальних ролях та життєвих ситуаціях [6].

Згідно з доповіддю, яка була надана Урядом України «Цілі сталого розвитку: Україна» цільові показники сталого розвитку у подоланні бідності до 2030 року наступні:

.- скоротити в 4 рази рівень бідності, зокрема шляхом ліквідації її крайніх форм;

- збільшити охоплення бідного населення адресними программами;

- підвищити життєстійкість соціально вразливих верств населення.

Протидія бідності в умовах воєнного стану є надзвичайно складною задачею, оскільки конфлікт суттєво обмежує можливості держави та суспільства. В Україні наразі існує кілька специфічних напрямів публічної політики для протидії бідності: оновлення трудового законодавства; забезпечення гуманітарної допомоги та соціальної підтримки щодо харчування, медичної допомоги, житла та інших основних потреб, що залежить від міжнародних організацій, державних установ та неприбуткових організацій; спрощення процедури отримання соціальних послуг; надання допомоги у відновленні економічних та фінансових можливостей для громадян та підприємств, що зазнають втрат внаслідок війни (кредитування, програми фінансової допомоги); підтримка зайнятості та самозайнятості шляхом надання грантової та кредитної підтримки з боку держави і міжнародних інституцій з метою створення нових робочих місць; розробка та впровадження програм для допомоги вразливим групам населення, включаючи ветеранів, сім'ї постраждалих, дітей та інших потерпілих від війни та ін [3].

Важливим аспектом публічного управління щодо подолання бідності та підвищення життєвого рівня в повоєнному українському суспільстві є розробка механізмів активної взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, громадянського суспільства, соціально відповідального бізнесу та наукової спільноти, спрямована на відновлення економічного потенціалу країни, інфраструктури на постраждалих територіях, створення нових робочих місць та дієвих механізмів соціального забезпечення найбільш вразливих верств населення

Список використаних джерел та лвтератури

1. Соціальна і гуманітарна політика Підручник / [авт. кол. : В.П.Трощинський, В.А.Скуратівський, М.В.Кравченко та ін.]; за заг. ред. Ю.В.Ковбасюка, В.П.Трощинського. – К. : НАДУ, 2016 – 792 с.
2. Декларация Рио-де-Жанейро по окружающей сфере и развитию (14 июня 1992года) [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://rada.gov.ua/ Документ 995-455, редакція від 14.06.1992.
3. Аналіз державних стратегічних документів України щодо врахування адаптованих для України Цілей Сталого Розвитку до 2030 року : Аналітична доповідь. – К. : інститут суспільноекономічних досліджень, 2017. – 84 с.
4. Указ президента України №722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825
5. Цілі сталого розвитку 2016-2030рр. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku
6. Програма діяльності Уряду[Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/programa-diyalnosti-uryadu

УДК 32:321.01

Сергій Вовк,
магістр з публічного управління та адміністрування,
член Центру дослідження публічного управління
у соціальній і гуманітарній сфері
Василь Купрійчук,
доктор наук з державного управління, професор,
керівник Центру дослідження публічного управління
у соціальній і гуманітарній сфері,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНОЇ ЄДНОСТІ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ

В історії незалежної Україні політичне акцентування регіональних відмінностей спричинило зростання регіоналізації електоральних уподобань, а також загострення суспільних суперечностей, пов'язаних із геополітичними орієнтаціями та етнокультурними цінностями. Етнокультурний регіоналізм ускладнює процеси формування національної ідентичності та суспільної консолідації, що є ключовими умовами для демократичного поступу та модернізації країни. У цьому контексті особливої важливості набуває розроблення державної політики ідентичності, заснованої на принципах суспільного консенсусу й демократичних цінностей, яка водночас враховує етнічне, культурне, мовне та конфесійне розмаїття регіонів України.

Питання української національної ідентичності й духовно-ментальної єдності регіонів України набуло особливої актуальності в умовах збройної агресії російської федерації, гібридної, інформаційної, ідеологічної війни, викликів національній безпеці та необхідності внутрішньої консолідації українського суспільства. В сучасних реаліях проблема внутрішньої єдності суспільства набуває критичного значення. Ворог системно експлуатує ментальні відмінності між регіонами, намагаючись розколоти країну, посіяти недовіру,

дестабілізувати внутрішній порядок через маніпуляції на темах мови, історії, культури, релігії. Тому духовно-ментальна єдність України як здатність громадян з усіх регіонів ідентифікувати себе з єдиною країною, відчувати спільну відповідальність за її майбутнє, спиратися на єдині історико-культурні орієнтири не є винятково гуманітарним аспектом державотворчої діяльності, а безпосередньо пов'язана з стабільністю державного управління, здатністю країни протистояти зовнішнім загрозам, формувати спільну ідентичність та утверджувати демократичні цінності [1].

Україна є багатонаціональною державою з чітко проявленими історико-культурними відмінностями між регіонами, які формувались упродовж століть під впливом різних імперських, політичних та соціокультурних систем. Ці відмінності створюють потенційні виклики для єдності, особливо в умовах ведення ворожої пропаганди, інформаційних маніпуляцій та спроб дестабілізації зсередини країни. На тлі цих загроз зростає необхідність формування згуртованого національного простору, що заснований на спільних цінностях, національній пам'яті, українській ідентичності, а також діалозі між регіонами.

Етнокультурна розмаїтість, з одного боку, є безцінним ресурсом для розвитку плюралістичного, відкритого суспільства, а з іншого – вимагає зваженої державної політики, яка б одночасно гарантувала права всіх спільнот і сприяла формуванню спільної національної ідентичності. Духовно-ментальна єдність не означає уніфікації чи витіснення відмінностей, навпаки, вона передбачає інтеграцію через спільні цінності, громадянську лояльність, солідарність, взаємоповагу та усвідомлення спільної історичної долі [2].

Крім того, з огляду на необхідність якісної реінтеграції тимчасово окупованих територій, перед державою постає завдання створити такі умови, за яких духовна та ментальна інтеграція буде не нав'язана, а природна й прийнятна для людей, які пройшли через роки ізоляції та інформаційного тиску. Це потребує нового бачення гуманітарної політики – гнучкого, регіонально чутливого, заснованого на довірі, участі громад та розвитку горизонтальних зв'язків.

У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі тема духовно-ментальної єдності розглядається як багатоаспектна проблема, що інтегрує в собі питання ідентичності, безпеки, культурної політики, регіональної інтеграції та деколоніального очищення гуманітарного простору. Центральне місце займають праці, присвячені формуванню української ідентичності як основи духовної єдності: М. Степико, В. Додонова, О. Лемак, Ю. Поліщук у своїх роботах вказують на українську національну ідентичність як головну мету гуманітарної політики та об'єкт гібридної агресії; Я. Грицак, А. Младьонова, В. Балушок, О. Таран, Р. Шпорлюк аналізують історичну природу ідентичності у контексті імперських впливів [3].

Дослідження регіональних відмінностей, їх впливу на соборність і ментальну цілісність стало предметом наукових розвідок Т. Кучери, І. Букрєєвої, О. Кривицької, В. Шеховцової-Бурянової, В. Середи, В. Балабанова, Н. Пашини, В. Лисак та ін., які проаналізували ментальні коди регіонів, моделі інтеграції локальних ідентичностей у межах національного проєкту.

Вагомий внесок у дослідження політики пам'яті, деколонізації та протидії імперським наративам зроблено такими науковцями, як А. Астаф'єв, Т. Журженко, В. Лизанчук, К. Чорна та ін. Місце гуманітарної політики та її складових у забезпеченні духовно-ментальної єдності ґрунтовно вивчалося такими дослідниками, як М. Бігарі, В. Карлова, В. Купрійчук, А. Купрійчук, В. Прищепа та ін. Проте на сучасному етапі дослідження механізмів, інструментів та викликів забезпечення духовно-ментальної єдності залишається надзвичайно актуальним науково-практичним завданням для України як у коротко-, так і в довгостроковій перспективі, не лише для перемоги у війні, а й для повоєнного відновлення, національного розвитку та сталого миру і потребує подальшого науково-теоретичного осмислення [5].

Духовно-ментальна єдність у сучасному розумінні постає не як абстрактне явище, а як реальна основа консолідації громадян, що забезпечує стійкість та адаптивність держави в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів. Така єдність поєднує культурні традиції, національні символи, спільні світоглядні установки

та усвідомлення приналежності до політичної нації, створюючи спільний простір довіри між громадянами та державою.

Одним із ключових компонентів є національна ідентичність як усвідомлення спільної належності до української нації, що інтегрує різні регіони в єдиний національний простір. Національна ідентичність має «парасольковий» характер, який може охоплювати та тримати під своїм «крилом» дуже різні ідентичності: регіональні, етнічні та індивідуальні. При цьому, як наголошує В. Додонова, національна ідентичність є не просто сукупністю об'єднаних ідентичностей, а радше системою множинних ідентичностей, які взаємодіють одна з одною певним способом і впливають одна на одну, формуючи міжкультурну комунікацію [4]. А справжня міжкультурна комунікація дозволяє ідентифікувати спільні цінності, світогляди та традиції, такі як повага до прав людини та життя, свобода, толерантність, справедливість, солідарність, турбота про довкілля.

Національна історична пам'ять – це спільне розуміння минулого, яке формує єдину історико-культурну основу для міжрегіональної згуртованості.

Культурні коди – система символів, традицій, мови й звичаїв, що забезпечує культурну впізнаваність і спільність.

Моральні цінності – етичні засади, які об'єднують людей незалежно від регіонального походження й сприяють спільній поведінковій моделі. Ціннісні орієнтації є найважливішим складником масової свідомості, що визначає реакцію людей на явища дійсності й спрямування їх поведінки [3].

Колективна свідомість – здатність мислити в категоріях спільного блага та національного інтересу, що забезпечує стійкість суспільства в умовах викликів.

Єдність у цінностях та ідентичності посилює здатність країни протистояти зовнішній агресії. Вона створює умови для мобілізації ресурсів, підтримки оборонних рішень, довіри до державних інституцій і готовності громадян до спільних дій в умовах загрози. Духовно-ментальна єдність також сприяє соціальній стабільності, зменшує ризики внутрішніх конфліктів, зміцнює міжрегіональне порозуміння і підтримує інтеграцію різних соціальних груп у

єдиний національний простір [6].

Таким чином, духовно-ментальна єдність виступає одним з ключових чинників національної безпеки. Вона забезпечує внутрішню консолідацію суспільства, підтримує здатність держави протидіяти комплексним загрозам і формує підґрунтя для стійкого розвитку навіть в умовах тривалих кризових процесів.

Список використаних джерел та літератури

1. Аналіз основних тенденцій у сфері колективних ідентичностей українського суспільства: виклики національній безпеці : аналіт. доп. / за ред. В. Потапенка, Ю. Каплан. Київ: НІСД, 2024. 68 с.
2. Калакура Я. С. Соборність України як концепт новітньої історіографії. *Історична пам'ять*. 2015. Вип. 33. С. 116–125.
3. Калиновський Ю., Жданенко С., Зоркін Р. Духовно-ціннісний потенціал державницької ідеології: філософсько-правовий аналіз. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2024. № 3 (62). С. 118–128.
4. Концепція Державної цільової національно-культурної програми «Єдність у розмаїтті» на період до 2032 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 травня 2023 р. № 429-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/429-2023-%D1%80#Text
5. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб. / [авт. кол.: В. М. Купрійчук, М. В. Кравченко, В. П. Трощинський та ін.] за заг. ред. В. М. Купрійчука, М. В. Кравченко. Житомир: Видавництво ФОП Худяков О.В., 2025. 166 с.
6. Купрійчук В.М. Гуманітарна політика українських урядів у добу національної революції (1917-1920 рр.): монографія. Київ. : Вид-во Європейського університету, 2014. 378 с.

УДК: 796.015.796.431.1

Богдан Добровольський,
здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 017 «Фізична культура і спорт»,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТРИБУНІВ У ВИСОТУ З РОЗБІГУ НА ЕТАПІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вступ. Теоретична підготовка у спорті привертає увагу дослідників, оскільки є важливим компонентом структури спортивної підготовки [2, 8, 10].

Значущість та особливості теоретичної підготовки досліджувалася у різних видах спорту. У наукових працях висвітлено основні закономірності, структуру та зміст теоретичної підготовки спортсменів в циклічних видах спорту, сучасні методичні підходи у формуванні знань юних спортсменів на різних етапах підготовки [2, 10]; вдосконалення спеціальної фізичної та технічної підготовки [7, 14]; аналіз техніки та критерії оцінки технічної підготовленості стрибунів у висоту [1, 3, 5], формування рухових навичок для оволодіння технікою стрибка у висоту з розбігу [4, 13].

Дослідження значимості теоретичної підготовки для формування та вдосконалення технічної підготовленості стрибунів у висоту з розбігу є ключовим питанням, що підкреслює актуальність обраної теми.

Мета дослідження – вдосконалення технічної підготовки юних спортсменів на основі формування спеціальних знань зі стрибків у висоту з розбігу.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення літературних джерел, Internet-ресурсів, анкетування, методи математичної статистки.

Матеріали дослідження. У дослідженні взяли участь 15 спортсменів-стрибунів у висоту з розбігу, на етапі спеціалізованої базової підготовки (II

розряд та КМС)

Результати дослідження. Формування та вдосконалення різних сторін підготовки спортсменів здійснюється через усвідомлення завдань у процесі тренування [6].

На основі попередніх досліджень – результатів ранжування складових теоретичної підготовки, нами встановлено, що на етапі спеціалізованої базової підготовки стрибунів у висоту з розбігу значну увагу необхідно приділити формуванню знань про техніку змагальної вправи.

З метою удосконалення техніки стрибка у висоту з розбігу було структуровано найбільш значимі теми матеріалу, за результатами ранжування, та застосовано у тренувальному процесі (Рис.1.)



Рис. 1. Значимість тематики теоретичного матеріалу для вдосконалення технічної підготовки стрибунів у висоту з розбігу на етапі спеціалізованої базової підготовки.

Для кращого засвоєння матеріалу досліджуваними було розроблено тематичні картки, які включали питання спрямовані на вдосконалення техніки стрибка у висоту з розбігу. Спортсмени описували вихідне положення руху, основні терміни, які визначають фази спортивної вправи, способи виконання рухів, термінологію елементів техніки стрибка у висоту з розбігу, графічно зображували положення стрибка у висоту в різних структурних фазах, підбирали засоби тренування для розвитку найбільш важливих фізичних якостей для виконання стрибка. З метою виявлення помилок та їх виправлення в техніці

виконання стрибка у висоту з розбігу було проведено біомеханічний аналіз різних фаз вправи.

За результатами дослідження встановлено, що недостатній рівень теоретичної підготовки або відсутність знань призводить до виникнення помилок в техніці виконання стрибка у висоту з розбігу: не точне уявлення про техніку стрибка у висоту з розбігу; помилкове розуміння власного м'язового відчуття; низький рівень розвитку швидкісно-силових та координаційних здібностей, рухливості суглобів, необхідних для виконання стрибка; страх виконання стрибка у висоту, з-за причини попередньої невдалої спроби; відсутність контролю за якістю виконання рухів у процесі виконання стрибка у висоту з розбігу (Рис. 2).

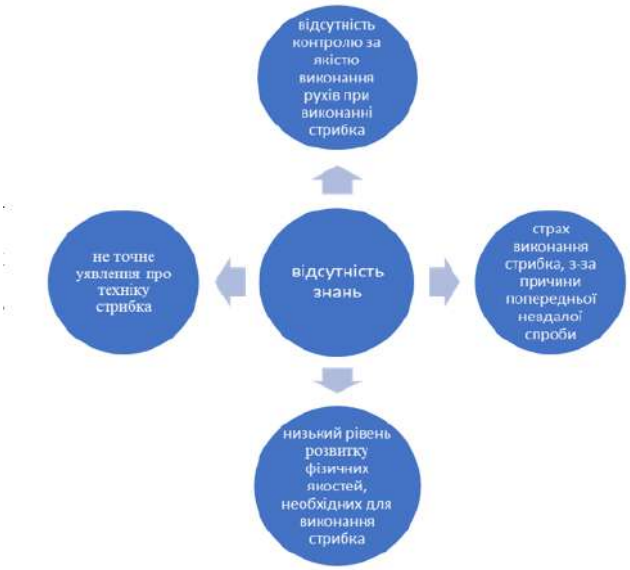


Рис. 2. Найбільш типові помилки у техніці виконання стрибка у висоту з розбігу при відсутності спеціальних знань.

Несвоєчасне виправлення помилок у техніці виконання стрибка у висоту призводить до їх закріплення та негативного переносу рухової навички, що складно або неможливо виправити з часом [9, 12, 13, 15].

Таким чином, процес формування та вдосконалення технічної підготовленості стрибунів у висоту з розбігу неможливий без спеціальних знань з тренувальної і змагальної діяльності даного виду спорту.

Проведене дослідження підтверджує значимість теоретичної підготовки у процесі багаторічного вдосконалення спортсменів та доповнює результати

досліджень у даному напрямку [2, 8, 10, 11].

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про значимість теоретичної підготовленості для формування та вдосконалення технічної підготовленості стрибунів у висоту з розбігу.

Теоретична підготовленість забезпечує розуміння техніки виконання стрибка у висоту, формування знань про засоби і методи спортивного тренування, фізичні якості, від яких залежить досягнення результату у даному виді спорту.

Таким чином, значимість теоретичної підготовленості у підготовці стрибунів у висоту з розбігу спрямовує на необхідність розробки і вдосконалення тренувальних програм, що сприятиме підвищенню рівня технічної підготовленості й результативності.

Список літературних джерел та літератури

1. Ахметов Р. Ф., Максименко Г. М., Кутек Т. Б. Легка атлетика : підручник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 340 с.

2. Богуславська В., Бріскін Ю., Пітин М. Теоретична підготовка спортсменів у циклічних видах спорту : монографія. Львів : ЛДУФК ім. Івана Боберського, 2021. 240 с.

3. Горлов А. С., Бубнов В. О. Біомеханічні особливості техніки розбігу та відштовхування в стрибках у висоту спортсменів різної кваліфікації. *The 3rd International scientific and practical conference "Eurasian scientific discussions"*. Barcelona : Barca Academy Publishing, 2022. P. 111.

4. Добровольський Б. А., Ахметов Р. Ф. Аналіз сучасних підходів до керування підготовкою стрибунів у висоту з розбігу на етапі спеціалізованої базової підготовки. *Актуальні проблеми фізичного виховання та методики спортивного тренування*. 2025. № 1. С. 96–107.

5. Конестяпін В. Г., Ханікянц О. В., Кіщак М. Ю. Часові характеристики технічної підготовленості стрибунок у висоту. *Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту, фізичної реабілітації та туризму у сучасних умовах життя* : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції. 2024. С. 322–325.

6. Кутек Т. Сучасна спортивна підготовка кваліфікованих спортсменок, які

спеціалізуються в легкоатлетичних стрибках : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 280 с.

7. Альтернативний метод визначення найбільш інформативних спортивних параметрів / Т. Б. Кутек, Р. Ф. Ахметов, В. К. Шаверський та ін. // *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2021. № 12. С. 66–72.

8. Лишевська В. М. Теоретична підготовка у спорті. *Virtus: Scientific Journal*. 2020. № 41. С. 89–92.

9. Москвич А. І., Кувалдіна О. В. Методика навчання техніки стрибків у висоту юних спортсменів на етапі попередньої базової підготовки. *Фізична культура і спорт*. 2021. С. 85.

10. Пітин М. Теоретична підготовка в спорті : монографія. Львів : ЛДУФК, 2015. 180 с.

11. Платонов В. М. Сучасна система спортивного тренування. Київ : Перша друкарня, 2021. 672 с.

12. Ханікянц О. В. Моделі фізичної та технічної підготовленості стрибунів у висоту різної кваліфікації. *Молода спортивна наука України*. 2005. Т. 9, № 1. С. 203–209.

13. Яловик А. В. Вплив процесу поетапного формування рухового навику на рівень засвоєння техніки стрибка у висоту способом "переступання". *Scientific Achievements*. 2015. № 2. С. 42.

14. Akhmetov R. F., Kutek T. B., Shaverskyi V. K. Management of technical skills of highly qualified female athletes specializing in athletic jumps. *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. Vol. 16, no. 2 (89). P. 569–572.

15. Leite W. Biomechanical analysis of running in the high jump. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2013. Vol. 17, no. 3. P. 99–105.

УДК 378.2

Валентина Яковлева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри екології та географії
Руслана Романюк,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри зоології, біологічного моніторингу
та охорони природи,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Концепція розвитку цифрової освіти в Україні та сучасна реформа «Нової української школи» вимагають використання у професійній діяльності майбутніх вчителів географії інформаційно-цифрової компетентності, а її формування у закладі вищої освіти є обов'язковою. Інформаційно-цифрова компетентність займає ключове місце в системі загальних та професійних компетентностей майбутнього вчителя географії. Цифровізація вищої освіти і впровадження інформаційних технологій в освітній процес передбачає вдосконалення підготовки майбутніх вчителів географії до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. У вищій школі при підготовці майбутніх вчителів враховується Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», рекомендації Національної агентства із забезпечення якості вищої освіти, Закон України «Про вищу освіту» та ін. законодавчо-нормативні документи. Освітній процес у сучасній вищій школі будується на компетентнісній основі з прогнозуванням на результат навчання та розвитку у випускника закладу вищої світи інформаційно-цифрової компетентності [2].

Швидкі зміни, що відбуваються у вітчизняній освітній системі формують по новому зміст географічної освіти, що пов'язується з цифровим світом, з

інтенсивним входженням у кожен аспект нашого життя, темпи використання цифрової інформації з веб-сайтів з кожним днем тільки збільшуються і стають одними із провідних трендів сучасної освіти – діджиталізація освітнього процесу, трансформація освіти під впливом цифрових технологій. У професійному стандарті вчителя загальної середньої освіти мова йде про те, що інформаційна компетентність – це здатність за допомогою технічних засобів та інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати та добирати необхідну інформацію, обробляти її, зберігати та передавати іншим. Цифровізація, яка охопила весь світ, усі сфери сучасного життя, проникла і в освітній простір, тому її призначення – покращити освіту, зробити цікавою, доступною і сучасною. Інформаційно-цифрова компетентність трансформує процес навчання та викладання, а метою цифровізації (диджіталізації) освіти є підвищення її ефективності, доступності, індивідуалізації, а також активізації пізнавальної активності здобувачів освіти. Цифрові технології навчання в географії – це технології, що передбачають використання різноманітних цифрових застосунків, платформ, ресурсів, геосервісів, мобільних додатків [1].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка проблема формування і розвитку інформаційно-цифрової компетентності реалізується у освітній програмі «Середня освіта (Географія)», основний фокус якої спрямований на підготовку фахівця із сучасним науковим світоглядом і творчим мисленням, здатного здійснювати компетентнісне навчання географії у закладах загальної середньої освіти. Особливістю компетентнісного підходу є те, що навчання здійснюється не завдяки «викладенню» інформації, а на умінні використовувати набуті знання на практиці, для вирішення проблем у різних ситуаціях. Процес формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Географія)» зорієнтований на отримання сучасних навичок, які надзвичайно важливі для подальшого розвитку цифрової грамотності та використання її у педагогічній діяльності. Тому майбутній вчитель географії повинен вміти користуватися різними джерелами інформації, новими інформаційними технологіями та

програмним забезпеченням, переробляти інформацію для отримання нового продукту, критично аналізувати, порівнювати, систематизувати та самостійно опрацьовувати навчальний матеріал [3].

В університеті для формування цієї компетентності в освітній програмі передбачені такі обов'язкові освітні компоненти: «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»; «Геоінформаційні технології в географії», «Методика навчання географії»; «Організація науково-дослідної роботи», «Основи геоінформаційного моделювання та прогнозування»; «Інноваційні та інклюзивні технології в освіті» та інші. Викладання навчальних дисциплін, що включають формування інформаційно-цифрової компетентності, у ЗВО забезпечують науково-педагогічні працівники кафедри екології та географії та інших кафедр університету. У результаті проведеного аналізу освітніх програм з'ясовано, що у спеціальних (фахових, предметних) компетентностях йдеться про здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності, ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси. Ця компетентність забезпечується такою освітньою компонентою, як «Методика навчання географії». При вивченні теми з методики навчання географії «Різноманітність засобів навчання географії у закладах освіти» розглядаються питання застосування мультимедійних технологій у навчанні географії, методика проектування й застосування географічних графічних навчальних моделей [4].

Методична підготовка майбутніх учителів географії має бути системною і спрямованою на формування їхньої інформаційно-цифрової компетентності, а також готовності до впровадження цифрових технологій у майбутній професійній діяльності. На лекційних, практично-семінарських, лабораторних заняттях в університеті викладачі постійно нагадують здобувачам вищої освіти про відповідальність використання цифрових ресурсів, особливо, штучного інтелекту, про необхідність дотримання етичних норм використання цифрових технологій та дбати про захист особистих даних.

Для формування у здобувачів вищої освіти інформаційно-цифрової компетентості в ЖДУ імені Івана Франка застосовуються різні сучасні електронні освітні ресурси. Зокрема, найчастіше використовують такі платформи, як Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams у дистанційному та змішаному навчанні; вони значно покращують процес навчання та взаємодію між здобувачами та викладачами. Особлива увага приділяється хмарним сервісам, які забезпечують безперервність і доступність навчання. Під час використання інформаційно-цифровових технологій доцільно поєднувати кілька видів роботи: онлайн-конференції- відеотрансляцію з демонстрацією екрана вчителя (скрінкраст) або переглядом навчального відео, із виконанням самостійних завдань зі зворотним зв'язком, відповідями на запитання у чаті та усно; колективним обговоренням побаченого під час відео-конференції тощо. ефективно використовувати цифрові застосунки для створення віртуальної дошки: Padlet, Miro, Lino it, Jamboard.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів географії є системною та спрямованою на формування інформаційно-цифрової компетентності, а також готовності до впровадження цифрових технологій у професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Романюк Р. К., Власенко Р. П., Яковлева В. А., Костюк В. С. Формування готовності майбутніх учителів біології і географії до впровадження дистанційного та змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип, 30. Т.1. С. 129– 137.

2. Професійний стандарт «Учитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://surl.li/ btfysr (дата звернення: 01.04.2025).

3. Яковлева В. А., Власенко Р. П., Андрійчук Т. В. Методика навчання географії: інноваційні технології в процесі викладання географії у базовій та профільній школі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. №. 3. С. 111– 117.

4. Яковлева В. А., Власенко Р.П., Андрійчук Т.В. Сучасні технології у процесі навчання соціально-економічної географії України та світу. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 57–61.

УДК 070:77:378.4(477.42)

Софія Зінчук,
здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 061 «Журналістика»
Олег Богуславський,
доктор наук із соціальних комунікацій,
професор кафедри журналістики, реклами та PR,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОТОЖУРНАЛІСТИКА В УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ МЕДІА НА ПРИКЛАДІ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Фотожурналістика стала невід'ємною частиною того, як ми сьогодні споживаємо новини. Науковці по-різному трактують це поняття, але загалом сходяться на тому, що це різновид журналістики, який використовує фотозображення для передачі інформації [1, с. 16]. На відміну від художньої фотографії, фотожурналістика підпорядкована вимогам достовірності, актуальності та соціальної значимості знімка. Її суспільна роль полягає у тому, щоб розкрити візуальними засобами соціально-політичний зміст фактів та подій сучасного суспільного життя [1, с. 9].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що університетська медіасфера в Україні перебуває на етапі активного переосмислення своїх форматів. Цьому сприяє поширення цифрових технологій: мозок людини обробляє візуальну інформацію у 50 разів швидше, ніж текстову, а середньостатистичний користувач читає лише 20% текстового контенту веб-сторінки [1, с. 22]. Відтак студентські редакції все частіше звертаються до засобів візуальної комунікації.

Житомирський державний університет імені Івана Франка (далі – ЖДУ) є показовим прикладом закладу, де університетські медіа активно інтегрують фотожурналістику у свою практику.

Мета дослідження – проаналізувати стан і особливості функціонування фотожурналістики в університетських медіа ЖДУ імені Івана Франка та визначити основні тенденції і проблеми галузі.

Завдання дослідження: розглянути теоретичні засади фотожурналістики; охарактеризувати специфіку університетських медіапроєктів; дослідити практику використання фотоматеріалів у медіа ЖДУ; виявити проблеми та перспективи розвитку фотожурналістики у студентських виданнях.

У навчально-методичному посібнику «Зображальна журналістика» М. Балаклицький дає розгорнуту характеристику фотожурналістики як однієї зі сфер соціокомунікаційної творчості. Він виокремлює кілька ключових принципів: фоторепортер відображає дійсність насамперед за допомогою іконічних знаків, а сам процес зйомки є не механічним копіюванням реальності, а свідомим редагуванням – вибором точки зйомки, кута, моменту [2, с. 4–5]. Ця установка принципово важлива для розуміння університетської фотожурналістики: студент, який знімає подію, вже приймає журналістські рішення, навіть якщо не усвідомлює цього.

Жанрова система фотожурналістики поділяється на дві великі групи. Самостійні жанри – малі інформаційні (фотохроніка, фотозамітка, фотозамальовка, фотоновела) та великі аналітичні (фоторепортаж, фотонарис, фоторозповідь). Допоміжні жанри – фотоілюстрація, фотопортрет, фотопейзаж, фотонатюрморт, фотореклама [2, с. 20]. Фоторепортаж як центральний інформаційний жанр – це розгорнута комунікативна дія, що передає перебіг події через серію знімків; він покликаний дати читачеві «ефект присутності» [2, с. 24]. Фотонарис натомість тяжіє до філософської проблематики, вимагає відбору матеріалу та авторського погляду, а не лише фіксації факту [2, с. 29].

Цифрова революція суттєво змінила умови роботи фотожурналіста. Серед викликів – утрата монополії на «картинку», зниження якісних стандартів через

прискорення передачі візуальної інформації та наплив непрофесійної фотографії [2, с. 60–61]. Водночас виникли й нові можливості: мультимедійність, поєднання фото з відео та звуком, поширення через соціальні мережі. Це означає, що університетські медіа сьогодні функціонують у значно складнішому середовищі, ніж ще десять років тому.

Університетські медіа як простір підготовки. Університетські медіа – це особливий тип редакції, що водночас є навчальною лабораторією і реальним продуктом для аудиторії. Дослідниця Г. Башкаленко, аналізуючи досвід Київського університету імені Бориса Грінченка, підкреслює: університетські медіа відіграють ключову роль в освітньому процесі на початкових етапах формування фахових журналістських навичок [3, с. 10]. Тут студенти не просто виконують навчальні завдання – вони виготовляють повноцінні медіапродукти, які мають реальну аудиторію.

А. Лісневська, М. Ангелова та В. Нестеров у своєму дослідженні фіксують, що в умовах трансформації медіапростору університетські майданчики стають базою для практико-орієнтованого навчання. Ключова компетентність, яку формують такі медіа – здатність «моделювати програмний медіапродукт та системно поширювати його різними інтернет-платформами» [4, с. 195]. Для фотожурналістики це означає, що студент має не просто навчитися фотографувати, а й зрозуміти логіку публікації знімку на різних платформах з урахуванням їхньої специфіки.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю «Журналістика» (перший бакалаврський рівень, 2019) прямо передбачає такі компетентності, як здатність створювати медіапродукт (СК03) та ефективно просувати його (СК05). Це означає, що візуальний контент і фотожурналістика мають бути не факультативним, а обов'язковим елементом підготовки журналіста [4, с. 198].

Фотожурналістика в медіапросторі ЖДУ. Університетські медіа ЖДУ імені Івана Франка охоплюють кілька платформ: офіційний вебсайт, сторінки у Facebook, Instagram та YouTube, а також видання і проєкти кафедри журналістики. Контент-аналіз цих майданчиків за дав змогу виявити низку

характерних закономірностей.

На Facebook-сторінці та вебсайті університету фотографії виконують передусім ілюстративну функцію – тобто функціонують як допоміжні жанри в класифікації фотожурналістики: супроводжують новини про конференції, нагородження, офіційні події. Фотоілюстрація, за визначенням М. Балаклицького, «призначена для ілюстрування письмових творів» і виконує у матеріалі допоміжну роль [2, с. 22]. Саме в цьому форматі переважає університетський контент ЖДУ. Повноцінних фоторепортажів – серій знімків, що фіксують перебіг події з різних ракурсів і дають читачеві «ефект присутності» – майже немає.

Instagram-акаунт університету виглядає дещо інакше: тут публікуються тематичні добірки, студентські роботи, знімки університетського побуту. Цей майданчик має кращі показники залученості аудиторії, що підтверджує тенденцію, зафіксовану дослідниками: у 2022 році соціальні мережі використовували 76,6% українців, а їхня частка серед споживачів інформації постійно зростає [4, с. 200]. Але навіть тут фотографія залишається скоріше декорацією до тексту, ніж самостійним журналістським висловлюванням.

Навчальні фотопроєкти кафедри журналістики – це окремий сегмент, що заслуговує уваги. Студенти реалізують фотозвіти, репортажні серії та есе в межах практичних занять і виробничої практики. Деякі з цих матеріалів виходять на особистих сторінках студентів або кафедральних майданчиках.

Аналіз жанрового розмаїття та якості. Загальна жанрова картина університетських медіа ЖДУ виглядає так: домінує подієва фотографія, яка хронологічно документує університетське життя. Це найпростіший у реалізації формат, що не вимагає глибокого редакційного задуму. Натомість документальна фотографія – жанр, що потребує тривалої роботи над темою і авторського погляду, – практично відсутній. Фотонарис, фотоесе, портретна серія – теж поодинокі явища. Між тим саме ці жанри є показником зрілості фотожурналістики у виданні.

Якість матеріалів є нерівномірною. Частина знімків виконана на

прийнятному рівні: є розуміння композиції, роботи зі світлом і крупним планом. Але значна частина публікацій – це знімки, зроблені «на ходу» смартфоном без будь-якої підготовки. М. Балаклицький застерігає фоторепортерів від надмірної надії на технічну досконалість знімка і закликає насамперед думати про ставлення до події: «Знімати треба не те, що бачиш, а що відчуваєш» [2, с. 61]. Без цього внутрішнього ставлення знімок залишається лише механічною фіксацією, а не журналістським висловлюванням.

Проблеми. Аналіз виявив кілька системних проблем, характерних для університетських медіа ЖДУ в частині фотожурналістики. Перша – кадрова. У редакційних командах немає спеціалізованих фотографів: зйомкою займаються самі працівники університету або залучені волонтери. Це нормальна практика для малих редакцій, але вона потребує, щоб кожен журналіст мав базові навички фотографа. Балаклицький підкреслює: для фоторепортажу «якщо в редакції немає власного фотокора, журналіст мусить уміти зняти матеріал самостійно» [2, с. 24]. Ці навички формуються в процесі навчання, і університетські медіа мають бути місцем їхнього відпрацювання.

Друга проблема – відсутність редакційних стандартів для фотоконтенту. Немає єдиних вимог до формату, розміру, стилю обробки та підписів до знімків. Це призводить до строкатості візуального образу медіа і знижує їхню впізнаваність.

Третя – правова. Частина публікацій містить зображення, взяті з відкритих джерел без відповідного дозволу чи атрибуції. Авторське право у фотожурналістиці – питання, яке потребує серйозної уваги: фотограф має право на свою роботу, і це право слід поважати [2, с. 12].

Четверта – технічна: брак обладнання обмежує можливості студентів у зйомці складних жанрів (нічний репортаж, інтер'єрна зйомка, спортивна зйомка).

Перспективи. Попри всі складнощі, потенціал для розвитку є, і чималий. По-перше, системне навчання фотозйомки в межах фахових дисциплін. Дисципліна «Зображальна журналістика», яку пропонує М. Балаклицький, охоплює не лише технічні аспекти, а й жанрологію, роботу фоторедактора,

основи авторського права та бізнес-складову фотографії [2, с. 3]. Такий курс міг би стати основою для підготовки студентів ЖДУ, які працюють у редакціях університетських медіа.

По-друге, розвиток документальних фотопроєктів. Університетське середовище – це невичерпне джерело тем: студенти в умовах війни, волонтерство, вимушені переселенці серед першокурсників, повсякденне університетське життя попри все. Такі теми дають можливість реалізовувати глибокі фотонариси та документальні серії – жанри, яких так бракує в медіапросторі ЖДУ. До того ж проєктна діяльність є важливим компонентом журналістської освіти: вона формує здатність планувати, реалізовувати й оцінювати власний медіапродукт [4, с. 196].

По-третє, розробка редакційного стайл-гайду для фотоконтенту. Це не складний і не дорогий крок, але він дасть можливість уніфікувати візуальний образ медіа, підвищити якість підписів та навчити студентів мислити системно.

По-четверте, міжкафедральна співпраця – залучення студентів художніх та дизайнерських напрямів до роботи в університетських медіа збагатить редакційні команди і дасть нові творчі рішення.

По-п'яте, використання університетських майданчиків як бази для практики: досвід Університету Грінченка переконливо показує, що навчально-виробнича майстерня може стати повноцінним медіапродуктом і одночасно ефективним інструментом підготовки журналістів [3, с. 14].

Висновки. Фотожурналістика в університетських медіа ЖДУ імені Івана Франка поки що функціонує переважно в рамках ілюстративної та подієвої фотографії. Глибші жанри – документальна серія, фотонарис, портретна розповідь – залишаються поза редакційною практикою. Це не вирок, а точка відліку. Університетські медіа мають усі передумови для розвитку: теми, аудиторію, студентів з потенціалом та кафедру з фаховою підготовкою. Головне – системний підхід: чіткі редакційні стандарти, навчальні курси з фотозйомки, документальні проєкти та усвідомлення фотографії не як додатку до тексту, а як окремої журналістської мови.

Запропонована модель є достатньо гнучкою і може бути адаптована для інших університетських медіа України. Особливо актуальним це видається в умовах повномасштабної війни, коли фіксація реальності – через документальну фотографію, репортаж, портрет – набуває особливого смислу і суспільної ваги.

Список використаних джерел та літератури

1. Балаклицький М. Зображальна журналістика : навч.-метод. посіб. для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. 84 с.

2. Башкаленко Г. Роль університетських медіа в освітньо-професійній підготовці журналістів. Факультет журналістики Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. 2025. 15 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/54439/1/H_Bashkalenko_FJ_2025.pdf

3. Грунт К. Актуальні тенденції розвитку жанрів фотожурналістики у сучасних медіа : кваліфікаційна робота бакалавра / наук. кер. Дрешпак В. М. Дніпро : Університет митної справи та фінансів, 2023. 58 с.

4. Лісневська А., Ангелова М., Нестеров В. Використання інтернет-платформ у проєктній діяльності майбутніх журналістів. Обрії друкарства. 2023. № 2 (14). С. 194–205. DOI: 10.20535/2522-1078.2023.2(14).295370

УДК 37.091.33:94:004.9

Михайло Ковальчук,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність А4.03 «Середня освіта (історія та громадянська освіта)»
Олександр Жуковський,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Розпочинаючи аналіз, варто зауважити що сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переорієнтацією на компетентнісну модель навчання, особистісно орієнтований підхід та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Особливої ваги набуває проблема активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії, формування критичного мислення, уміння працювати з історичними джерелами, аргументовано висловлювати власну позицію та співпрацювати в команді. У цьому контексті інтерактивні методи навчання розглядаються як ефективний інструмент модернізації освітнього процесу.

Зокрема, положення Закон України «Про освіту» [2] та Закон України «Про повну загальну середню освіту» [3] акцентують увагу на необхідності впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища, забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожного учня.

Теоретичне підґрунтя засад використання інтерактивних методів на уроках історії спирається на основні моделі навчання, що використовуються в сучасній школі, класифікувавши їх залежно від рівня участі учнів у навчальній діяльності. можна розрізнити активну та пасивну моделі навчання. Водночас поняття «пасивна» має умовний характер, оскільки будь-який освітній процес передбачає певний рівень пізнавальної активності учня. У межах пасивної моделі навчання

учень виступає переважно об’єктом педагогічного впливу. Його основним завданням є засвоєння та відтворення навчального матеріалу, який подає вчитель або підручник [5]. Для такої моделі характерні методи, що передбачають переважно слухання й спостереження: лекція, пояснення, демонстрація, читання, а також репродуктивне опитування. При цьому взаємодія між учнями практично відсутня, а виконання творчих або дослідницьких завдань використовується обмежено.

На відміну від цього, активна модель навчання передбачає значно вищий рівень пізнавальної діяльності школярів. Учень у цьому випадку виступає як суб’єкт навчання: він виконує творчі завдання, бере участь у діалозі з учителем, ставить запитання, висловлює власні думки. До характерних методів активного навчання належать самостійна робота, проблемні та творчі завдання, різноманітні форми діалогу між учителем і учнями, що сприяють розвитку критичного й творчого мислення.

Сучасна педагогіка доповнює цю класифікацію інтерактивною моделлю навчання, яка є особливою формою активного навчання і має власні закономірності та специфічні риси.

Попри тривале й активне використання поняття «інтерактивні методи навчання» в науковому дискурсі, його зміст залишається певною мірою дискусійним. Дослідники вкладають у нього різні смислові відтінки. Аналіз праць вітчизняних учених засвідчує, що традиційно «інтерактивність» трактують як активну, ініціативну позицію суб’єкта навчання у процесі взаємодії. Відтак інтерактивна технологія це така організація освітнього процесу, за якої засвоєння знань відбувається через спільну діяльність, діалог і полілог між учнями та вчителем.

Інтерактивне навчання передбачає комунікативну взаємодію в різних форматах: «учитель – учень», «учень – учитель», «учень – учень», а також взаємодію з інформаційними засобами (наприклад, комп’ютером). Це діалогізована форма навчання, що забезпечує занурення в активну комунікацію [4, с.110].

Важливою умовою ефективного навчального процесу, за А. М. Алексюком, є активна взаємодія вчителя й учнів, коли обидві сторони виступають активними суб'єктами навчальної діяльності. Саме така взаємодія забезпечує результативність навчання та сприяє досягненню поставлених дидактичних цілей [1, с.36].

О. Пометун у своїй праці визначає інтерактивне навчання як спеціально організований учителем освітній процес, що реалізується через систему методів, прийомів і способів роботи [4]. Така організація ґрунтується на партнерських (суб'єкт-суб'єктних) взаєминах між педагогом і учнем, багатовекторній комунікації, самостійному конструюванні знань здобувачами освіти, постійному зворотному зв'язку та активній позиції учня в навчанні.

І. Луцик розглядає інтерактивне навчання як таку модель організації навчального процесу, яка має проблемно-пошуковий характер, здійснюється засобами комунікації та базується на спільній діяльності. У цій моделі педагог виконує роль фасилітатора, а студенти активно співпрацюють як між собою, так і з викладачем. Відповідно, методи інтерактивного навчання дослідниця трактує як такі способи організації діяльності, що забезпечують активну взаємодію суб'єкта навчання з освітнім середовищем задля досягнення визначених дидактичних цілей [3, с.20].

Дж. Гедберг підкреслює, що інтерактивне технологічне середовище створює для учнів широкі можливості для співпраці з однокласниками, самостійного дослідження власних інтересів і пошуку необхідної інформації. Крім того, використання сучасних цифрових інструментів сприяє тому, що навчальні заняття стають більш актуальними, змістовними та наближеними до реальних освітніх потреб учнів [6].

Інтерактивну модель можна умовно назвати «полілогом», адже вона передбачає багатосторонню взаємодію й активне співнавчання. Такий формат дозволяє органічно поєднувати подання нового матеріалу, його закріплення та контроль знань у процесі живого спілкування.

Попри певні труднощі впровадження інтерактивна організація навчання є

найбільш ефективною й відповідає особистісно орієнтованому підходу. Вона долає ізольованість учня на традиційному уроці та створює умови для цілеспрямованого формування соціального досвіду.

Отже, інтерактивне навчання відображає сучасне розуміння знання як динамічного, соціально зумовленого результату спільної діяльності. Воно орієнтується на формування навчальної спільноти, у якій учні під керівництвом учителя опановують нові знання в процесі співробітництва.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд «Відродження». Київ: Либідь, 1998. 557с.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 12.03.2026)
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX/ Відомості Верховної Ради України. 2020. № 31. Ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 12.03.2026)
4. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. К.: Генеза, 2006. 328с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3731/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD_%D0%9E.%D0%86.%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf (дата звернення: 14.03.2026).
5. Решетченко С., Скубарєва Т. Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, (33), 2021, с. 62-68. URL: https://doi.org/10.26565/2075-1893-2021-33-07 (дата звернення: 14.03.2026).
6. Lee S., Magjuka R. Interactive technologies for effective collaborative learning. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jun_06/article02.htm (дата звернення: 14.03.2026).

УДК 070:004.9

Вікторія Коновчук,
здобувачка 4 курсу першого(бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 061 «Журналістика, реклама та PR»
Олег Богуславський (науковий керівник),
доктор наук із соціальних комунікацій, професор,
професор кафедри журналістики, реклами та PR,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖУРНАЛІСТИКИ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ: ВІД ТРАДИЦІЙНОГО ТЕЛЕБАЧЕННЯ ДО ВІДЕОПЛАТФОРМ ТА НОВИХ МЕДІА

У сучасному медіапросторі відбуваються стрімкі трансформації, зумовлені розвитком цифрових технологій та зміною способів споживання інформації аудиторією. Традиційні засоби масової інформації, зокрема телебачення, поступово втрачають монополію на поширення новин, поступаючись місцем цифровим платформам. Одним із ключових етапів цієї трансформації стало впровадження цифрового телебачення, яке забезпечило якісно новий рівень передачі інформації. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу процесів переходу від традиційних форм журналістики до новітніх цифрових форматів, зокрема платформ відеохостингу, таких як YouTube, а також інших цифрових медіа. В умовах цифровізації суспільства журналістика змінює не лише канали поширення, а й форми подачі інформації, взаємодію з аудиторією та принципи створення контенту.

Метою дослідження є аналіз еволюції журналістики від цифрового телебачення до сучасних цифрових платформ, а також визначення особливостей функціонування нових медіа.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- дослідити особливості розвитку цифрового телебачення;
- проаналізувати трансформацію журналістських стандартів у

цифровому середовищі;

- охарактеризувати роль платформ YouTube та інших цифрових медіа у сучасній журналістиці;
- визначити особливості взаємодії журналістів з аудиторією в нових медіа.

Основна частина. Цифрове телебачення стало важливим етапом у розвитку медіаіндустрії, оскільки дозволило значно підвищити якість зображення та звуку, а також розширити можливості для передачі інформації. Водночас цей перехід став передумовою для подальшої цифровізації журналістики, оскільки сприяв інтеграції традиційних медіа з інтернет-середовищем. Подальший розвиток інформаційних технологій призвів до появи нових платформ, які кардинально змінили підходи до створення та поширення контенту. Зокрема, YouTube став не лише майданчиком для розваг, а й важливим інструментом журналістської діяльності. Журналісти отримали можливість самостійно створювати контент, минаючи традиційні редакційні структури, що сприяло розвитку незалежної журналістики. Важливою особливістю цифрових медіа є інтерактивність. Аудиторія перестає бути пасивним споживачем інформації та стає активним учасником комунікаційного процесу. Коментарі, лайки, поширення контенту створюють новий рівень взаємодії між журналістами та аудиторією, що впливає на формування інформаційного порядку денного. Крім того, цифрові платформи змінюють формат подачі інформації. Якщо для традиційного телебачення характерна лінійна структура мовлення, то для цифрових медіа притаманна фрагментарність, швидкість та орієнтація на короткі формати. Це зумовлює необхідність адаптації журналістських матеріалів до нових умов споживання інформації.

Окремої уваги заслуговує питання дотримання журналістських стандартів у цифровому середовищі. З одного боку, доступність платформ розширює можливості для висловлення різних точок зору, з іншого – створює ризики поширення недостовірної інформації. У зв’язку з цим особливого значення набуває медіаграмотність як журналістів, так і аудиторії.

Також варто зазначити, що сучасні медіа характеризуються процесами конвергенції, коли різні типи медіа об'єднуються в єдине інформаційне середовище. Телебачення, онлайн-видання та соціальні мережі функціонують у взаємозв'язку, доповнюючи одне одного. Отже, еволюція журналістики від цифрового телебачення до платформ YouTube та інших цифрових медіа є складним і багатогранним процесом, що супроводжується зміною технологій, форматів та принципів комунікації.

Цифровізація медіа сприяла розширенню можливостей для створення та поширення інформації, однак водночас поставила нові виклики перед журналістською професією. Серед них – необхідність дотримання стандартів якості інформації, адаптація до нових форматів та забезпечення ефективної взаємодії з аудиторією.

Платформи YouTube та інші цифрові медіа відіграють важливу роль у формуванні сучасного інформаційного простору, відкриваючи нові можливості для журналістів та змінюючи характер комунікації в суспільстві. Подальше дослідження розвитку цифрових медіа є перспективним напрямом наукових досліджень, оскільки дозволяє глибше зрозуміти процеси трансформації журналістики в умовах цифрової епохи. Суттєвим аспектом трансформації журналістики є зміна ролі журналіста в умовах цифрового середовища. Якщо раніше журналіст виступав переважно як посередник між подією та аудиторією, то сьогодні він дедалі частіше виконує функції мультиформатного контент-мейкера. Це означає, що сучасний журналіст має володіти навичками відеомонтажу, роботи з соціальними мережами, аналітики аудиторії та створення мультимедійного контенту.

Окрім цього, цифрові платформи значно вплинули на економічні моделі функціонування медіа. Традиційна модель фінансування через рекламу та підписки поступово трансформується у змішані формати, що включають монетизацію контенту через перегляди, донати, партнерські програми та краудфандинг. Зокрема, на платформі YouTube автори контенту можуть отримувати прибуток від реклами, що стимулює розвиток незалежних

журналістських проєктів.

Важливою тенденцією є також персоналізація контенту. Алгоритми цифрових платформ формують індивідуальні стрічки новин для кожного користувача, враховуючи його інтереси та поведінку. Це, з одного боку, підвищує залученість аудиторії, а з іншого – створює так звані «інформаційні бульбашки», коли користувач отримує лише ту інформацію, яка відповідає його поглядам. Не менш значущим є питання швидкості поширення інформації. У цифровому середовищі новини розповсюджуються миттєво, що змушує журналістів працювати в умовах постійного інформаційного тиску. Це може негативно впливати на якість контенту, оскільки зменшується час на перевірку фактів та глибокий аналіз подій. У контексті українського медіапростору особливої уваги заслуговує розвиток цифрових платформ у період суспільно-політичних змін. Зростання ролі онлайн-медіа та відеоплатформ стало важливим фактором у формуванні громадської думки. Багато традиційних телеканалів створюють власні YouTube-канали, адаптуючи контент під вимоги цифрової аудиторії.

Зокрема, спостерігається тенденція до створення коротких відеоформатів, які є більш зручними для сприйняття в умовах мобільного користування. Такі формати дозволяють швидко донести основну інформацію, що відповідає сучасному темпу життя аудиторії.

Також варто відзначити розвиток стримінгових форматів, які дозволяють вести прямі трансляції подій у режимі реального часу. Це значно підвищує рівень довіри до медіа, оскільки аудиторія має можливість спостерігати за подіями безпосередньо. Окремим напрямом є інтеграція соціальних мереж у журналістську діяльність. Платформи, такі як Instagram, Telegram та TikTok, стають важливими каналами поширення новин. Вони дозволяють швидко реагувати на події та забезпечують тісніший контакт із аудиторією.

У результаті можна стверджувати, що сучасна журналістика функціонує в умовах постійної адаптації до нових технологічних реалій. Це вимагає від журналістів не лише професійних знань, а й гнучкості, креативності та здатності швидко реагувати на зміни. Сучасний етап розвитку цифрової журналістики

характеризується переходом від простого представлення медіа в інтернеті до формування комплексних контентних екосистем. У таких умовах журналістика функціонує в межах платформної моделі, де великі цифрові сервіси фактично визначають правила поширення інформації, алгоритми її видимості та способи взаємодії з аудиторією.

Однією з провідних тенденцій є платформізація медіапростору. Вона полягає в тому, що інформаційне середовище поступово концентрується навколо глобальних цифрових платформ. У результаті журналістика значною мірою залежить від алгоритмів, які визначають пріоритетність контенту, впливаючи на його охоплення та рівень доступності для аудиторії. Це призводить до трансформації традиційних уявлень про редакційну автономію та формує нові принципи поширення інформації.

Ще однією важливою тенденцією є розвиток мобільної журналістики. Використання смартфонів дозволяє журналістам створювати повноцінний мультимедійний контент без необхідності застосування складного професійного обладнання. Це значно пришвидшує процес підготовки матеріалів і робить його більш мобільним, однак водночас може зменшувати глибину аналітичної складової контенту.

У цифровому середовищі також активно розвивається громадянська журналістика. Користувачі соціальних мереж дедалі частіше самостійно фіксують події та поширюють інформацію безпосередньо. Таке явище розширює інформаційний простір, проте водночас створює ризики поширення недостовірних або неперевірених даних.

Окремої уваги заслуговує впровадження технологій штучного інтелекту в медіасфері. Сучасні редакції використовують алгоритмічні системи для автоматичного створення новин, аналізу великих обсягів інформації та персоналізації контенту для користувачів. Це підвищує ефективність роботи медіа, але одночасно порушує питання етичності та прозорості автоматизованого виробництва інформаційного продукту.

Важливим викликом сучасного цифрового середовища є інформаційне

перевантаження. Користувачі щодня стикаються з великою кількістю новин, що ускладнює їх критичне осмислення та відбір достовірної інформації. У таких умовах зростає значення медіаграмотності як необхідної навички сучасного суспільства. Таким чином, цифрова журналістика сьогодні є складною багаторівневою системою, що поєднує технологічні інновації, нові моделі взаємодії з аудиторією та трансформацію професійних стандартів. Її розвиток відбувається під впливом глобальних платформ, алгоритмічних механізмів і змін у суспільних комунікаційних процесах.

Список використаних джерел та літератури

1. Різун В. В. Теорія масової комунікації URL: https://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=book&book=rizun-teoriya-masovoyi-komunikatsiyi
2. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. URL: https://www.yakaboo.ua/ua/teorija-komunikacii.html
3. Інститут масової інформації (IMI) – дослідження медіа в Україні. URL: https://imi.org.ua
4. Академія української преси – медіаграмотність і цифрові медіа. URL: https://www.aup.com.ua
5. .Reuters Institute – Digital News Report. URL: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report
6. UNESCO – Journalism, Fake News and Disinformation. URL:https://www.unesco.org/en/articles/journalism-fake-news-and-disinformation
7. Henry Jenkins – Convergence Culture. URL: https://nyupress.org/9780814742952/convergence-culture/
8. Chadwick A. – The Hybrid Media System. URL: https://global.oup.com/academic/product/the-hybrid-media-system-9780199759482

УДК 37.015.31:81`233-053.4

Альона Чистякова,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук,
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Розвиток мовлення є важливою умовою пізнавального, соціального та особистісного становлення дитини. Для того, щоб дитина успішно навчалась, вільно спілкувалась і була адаптованою у суспільстві, необхідно мати правильну звуковимову, збагачений словниковий запас, розвинені на хорошому рівні граматичні навички та зв’язне мовлення.

Проте сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей із різними мовленнєвими порушеннями, найчастіше трапляються - труднощі звуковимови, недостатній розвиток фонематичного слуху та обмежений словниковий запас. У зв’язку з цим особливо актуальним є пошук ефективних шляхів корекції мовлення. Одним із важливих напрямів є розвиток сенсорики, оскільки сенсорне сприймання стає основою для пізнання навколишнього світу та тісно пов’язане з формуванням мовлення. Через розвиток зорового, слухового, тактильного та інших видів сприймання дитина краще засвоює мовні поняття, збагачує словниковий запас і вдосконалює мовленнєві навички.

Питання сенсорного розвитку дітей та його вплив на мовлення досліджували багато науковців. Зокрема, Е.Айрес створила теорію сенсорної інтеграції, акцентуючи увагу на важливості сенсорної інформації для гармонійного розвитку дитини [1]. І. Барбашова підкреслює, що сенсорний

розвиток є основою пізнавальної та мовленнєвої активності у дітей [2]. Л. Виготський наголошує на тісному зв’язку сенсорного та мовленнєвого розвитку, відзначаючи, що формування мовлення неможливе без розвитку сенсорних системи [3]. Н. Кудикіна підкреслювала, що розвиток чуттєвого досвіду дитини є необхідною умовою формування мовлення, мислення та пізнавальної активності. Вона зазначала, що дитина пізнає світ через безпосереднє сприймання предметів і явищ, а слово закріплює цей досвід, допомагає усвідомити побачене й почуте [4].

Дослідники підкреслюють, що недостатній рівень сенсорного розвитку може негативно впливати на мовленнєве становлення, ускладнювати процес спілкування та засвоєння нових знань. Саме тому сенсорика розглядається як важлива складова корекційно-розвиткової роботи з дітьми, особливо з тими, які мають мовленнєві порушення.

Сенсорний досвід дитина починає здобувати вже з самого народження, це є першою формою взаємодії з навколишнім середовищем, на основі якого поступово формуються уявлення про предмети, явища та їхні властивості. Дитина вчиться розрізняти звуки, кольори, форми, текстури, що створює основу для подальшого мовленнєвого розвитку. Перетворення сенсорного сигналу на мовну одиницю здійснюється шляхом поступової вербалізації відчуттів: від простого реагування на подразник до вміння дитини надати йому назву. Коли дитина торкається теплої чашки або бачить яскраве світло, то у її свідомості формується образ, який згодом пов’язується з конкретним словом – тепло, світло. Це свідчить про те, що мовлення не виникає самостійно, а є результатом накопичення певної кількості сенсорних вражень. Тому неповноцінний розвиток або дефіцит будь-якої сенсорної системи, зокрема вестибулярної чи пропріоцептивної, часто виступає первинною причиною затримок мовленнєвого розвитку. За відсутності чіткого уявлення про власне тіло та належної обробки зовнішніх сигналів дитячому мозку важко зосередитися на складних артикуляційних положеннях або розрізненні схожих фонем. Отже, корекційні заходи щодо мовлення повинні починатися не з виправлення звуковимови, а з

наповнення й впорядкування сенсорного досвіду дитини, що стимулює в дитини потребу в комунікації. Таким чином, сенсорика є первинною ланкою, яка забезпечує перехід від безпосереднього чуттєвого досвіду до мовного його осмислення.

Сенсорний розвиток охоплює не лише формування відчуттів і сприймання, а й уміння порівнювати, аналізувати, консолідувати отриману інформацію, як зазначає Е. Айрес. Саме завдяки цьому дитина вчиться визначати взаємозв'язки між предметами та явищами, правильно називати їхні ознаки, дії та властивості. У процесі сенсорного пізнання активно розвивається увага, пам'ять, мислення, що має великий вплив на мовленнєву активність. Це допомагає здійснити перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення, в якому слово перестає бути лише звуковим супроводом і стає інструментом узагальнення. Систематизація набутих відчуттів дає змогу дитині виділяти істотні ознаки предметів, що є важливим для розвитку лексико-граматичної структури мовлення та розуміння абстрактних понять. Отже, розвинена сенсорна сфера виступає як внутрішній механізм обробки інформації, який дозволяє дитині розуміти почуте, що є неохідною умовою для розвитку зв'язного мовлення. Це є основою для того, щоб дитина у подальшому могла розуміти, як влаштований навколишній світ та підтримувати комунікацію з оточуючими.

Таким чином, сенсорний розвиток у дітей є важливим компонентом загального розвитку дитини. А для формування мовлення, збагачення сенсорного досвіду сприяє розвитку фонематичного слуху, розширенню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення та формуванню граматично правильних висловлювань. Сенсорні вправи відіграють велику роль у роботі логопеда для подолання порушень мовлення. В дитини виникає потреба в змістовній комунікації, яка потрібна для успішної адаптації в сучасному суспільстві осіб з ООП.

Список використаних джерел та літератури

1. Айрес Е.Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ: Вид. Р. Бурлаки, 2024. 280 с.

2. Барбашова І. Сенсорний розвиток молодших школярів: історія та сучасність. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 46-48.
3. Виготський Л.С. Структура і динаміка віку / під ред. Заброцький М.М., Савченко О.М., Тичина І.М. *Психологія особистості: навч. посібник.* Житомир, 2005. С. 150-155.
4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009.

УДК 376-056.264:37.091.33-051

Олександра Савіна,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук,
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ , ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ ЛОГОПЕДА

Покращення ефективності корекційної роботи шляхом впровадження в роботу цифрових технологій є одним з напрямків розвитку сучасної інклюзивної освіти .В епоху цифровізації , дані технології стають невід'ємною частиною роботи фахівців ,адже вони забезпечують нові можливості індивідуалізації занять , підвищення мотивації дітей шляхом використання різноманітних інтерактивних програм,а також можливість пошуку та використання якісних наочних матеріалів . Дослідження умов ефективного включення інтерактивних допоміжних засобів у корекційну роботу допоможе підвищити якість їх використання . Саме тому дослідження даної теми є актуальним на даному етапі

розвитку спеціальної освіти . Основна мета даної статті полягає в обґрунтуванні цих умов для підвищення ефективності логопедичних занять.

Варто зазначити , що цифрові інструменти не повинні займати більшість часу заняття . Дані технології мають органічно доповнювати основні методи логопедичної корекції. Важливим аспектом роботи логопеда є налагодження емоційного контакту з дитиною чи дорослим та розуміння індивідуальних потреб та особливостей . Саме тому не варто повністю заміщати природну взаємодію з дитиною на використання різних інтерактивних ігор та сучасних технологічних новинок . [1,с 38]

Інтеграція цифрових технологій у освіту реалізується за допомогою різних методів . Часто логопеди застосовують цифрові інструменти для проведення дистанційних консультацій та занять у випадках, коли очна взаємодія з клієнтами є ускладненою чи зовсім не можливою. . Також цифрові інструменти полегшують збір та аналіз діагностичних даних , таких як анамнез дитини , особливості взаємодії з оточенням , особливості звуковимови тощо.Також цифрові технології відіграють велику роль в процесі моніторингу прогресу дітей та людей з порушеннями мовлення і перевірки ефективності корекційних маршрутів .

Існування безлічі різновидів порушень мовлення та їх проявів передбачає індивідуальний підхід до кожного педагогічного випадку. Це передбачає створення персоналізованих планів роботи з використанням цифрових інструментів. Наприклад, для дітей з дислалією можна використовувати інтерактивні вправи, які допомагають розвивати правильну артикуляцію звуків, тоді як для осіб з афазією – вправи на відновлення зв’язного мовлення та когнітивних функцій. Всі вправи повинні бути адаптовані до рівня розвитку особи з порушенням мовленнєвого розвитку, що дозволяєуникнути перевантаження та забезпечити прогресу навчанні.

Для ефективного впровадження цифрових технологій в навчальний процес необхідно дотримуватись низки дидактичних принципів . Ключовою умовою застосування цифрових інструментів є педагогічна доцільність. Фахівцям слід

використовувати зазначені методи виключно в тих випадках, коли вони забезпечують реальне підвищення результативності корекційної роботи.

Наступним фундаментальним принципом є інтеграція традиційних та цифрових методів навчання. Сучасні технології мають великий потенціал, але ніколи не замінять взаємодію логопеда та дитини . Комбінація обох підходів це необхідний компроміс в сучасному світі . Даний формат передбачає гармонійне поєднання традиційних методів та цифрових технологій . Яскравий приклад : дитина виконує артикуляційні вправи під наглядом фахівця , а потім проходить на телефоні чи планшеті гру для повторення теми минулих занять . Така стратегія дозволяє досягти балансу між інноваційністю та гуманістичною спрямованістю освітнього процесу.

Принцип індивідуалізації навчання є фундаментальним у всій спеціальній освіті загалом. Даний принцип передбачає адаптацію вправ, розробку персоналізованої стратегії корекції та оптимізацію темпу виконання завдань із застосуванням цифрових і традиційних методів.

Принцип наочності та мультимодальності також допомагає збілшити якість корекції . Ми сприймаємо інформацію за допомогою різних сенсорних систем . Тож логопеду необхідно задіювати якомога більше шляхів сприйняття інформації на заняттях. Використання цифрових технологій дозпомагає використати звук, анімацію та інтерактивні елементи під час одного заняття . Це позитивно впливає на пізнавальну діяльність та підвищення якості засвоєння нового матеріалу.

Рівень залучення дитини в корекційний процес значно впливає на якість , швидкість та ефективність корекції. Для підвищення якості взаємодії з дитиною необхідно давати дитині можливість обирати завдання та дії в межах заняття та використовувати інтерактивні вправи , які передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу . Тож варто використовувати у власній роботі цифрові методи , що будуть допомагати повноцінно залучати дитину в корекційну роботу.

Особливу увагу звернемо також на принцип інформаційної безпеки та

етичності . Фахівець повинен звертати увагу на відповідність ресурсів , які він використовує нормам захисту персональних даних , а також безпеку та етичність використання підібраних методів загалом .

Використання цифрових технологій це невід'ємний чинник покращення якості та ефективності корекційної освіти . Інтеграція даних методів забезпечує збільшення можливостей для індивідуалізації навчання , підвищення мотивації дітей до навчання а також моніторингу результатів корекційної роботи.

Проведений теоретичний аналіз підтверджує важливість використання дидактичних принципів цифровізації навчального процесу та грамотного включення різноманітних сучасних цифрових програм в освітній процес.

Список використаних джерел та літератури

1. Геревенко А., Ільїна Т., Ібрагімова Л. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. Академічні візії. 2024. № 31.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Режим доступу: http://www.tmpe.gb7.ua/docs/1/Gurevich.pdf
3. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 44. С. 17–23. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41785/Kolomoiets.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. Феєр О. Використання інноваційних технологій в сучасному освітньому процесі. Освіта і наука. 2023. № 1 (34). С. 246–253.

УДК 37.091.33:004.9:376

Марія Могилевець,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук,
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
вчитель математики
Березівської спеціальної школи Житомирської обласної ради

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА

Методичні аспекти використання ігрових цифрових технологій у корекційно-розвитковій роботі логопеда набувають особливої актуальності в умовах сучасної освіти, яка орієнтується на цифровізацію та інноваційні підходи до навчання. Зростання кількості дітей із різними порушеннями мовлення зумовлює необхідність пошуку нових ефективних засобів корекції, які б поєднували навчальну та ігрову діяльність. Саме ігрові цифрові технології дозволяють створити сприятливе середовище для розвитку мовлення, оскільки вони враховують природну потребу дитини в грі та забезпечують високий рівень зацікавленості [1].

Сучасні діти з раннього віку активно взаємодіють із цифровими пристроями, що формує у них новий тип мислення і спосіб сприйняття інформації. Це допомагає в адаптації логопедичної роботи до інтересів та потреб дітей. Використання цифрових технологій дозволяє зробити заняття більш цікавими, наочними, інтерактивними та доступними. Крім того, вони забезпечують швидку зворотну реакцію, це є важливим для формування мовленнєвих навичок. Таким чином, цифрові технології є ефективними в корекційній роботі логопеда [2].

Поняття ігрових цифрових технологій охоплює широкий вибір засобів:

мобільні додатки, інтерактивні ігри, мультимедійні програми, онлайн-платформи та онлайн-сервіси. Вони поєднують у собі навчальні, розвивальні та ігрові елементи, що робить їх універсальним інструментом для логопедичної роботи. Завдяки використанню органів чуття (зору, слуху, дотику) відбувається комплексний вплив на мовленнєву діяльність дитини. Це особливо важливо для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Однією з головних переваг цифрових технологій є можливість налаштування навчальних програм для врахування індивідуальних потреб дитини. Логопед може підбирати завдання відповідно до рівня розвитку дитини та поступово ускладнювати їх. Крім того, багато програм мають функцію адаптації складності, що дозволяє автоматично підлаштовуватися під успіхи дитини. Такий підхід забезпечує комфортні умови навчання та сприяє досягненню кращих результатів [1].

Методично важливим є правильний добір змісту ігор залежно від корекційної мети. Наприклад, для розвитку фонематичного слуху використовуються вправи на розпізнавання звуків і складів, для автоматизації звуків – тренувальні ігри з повторенням, а для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення – сюжетні ігри та вправи на побудову речень. Такий добір змісту ігор дозволяє цілеспрямовано впливати на різні компоненти мовлення.

Важливо також враховувати вікові й психологічні особливості дітей. Діти молодшого шкільного віку краще сприймають яскраві, емоційно насичені ігри з простим сюжетом, тоді як старші дошкільнята потребують більш складних завдань і логічних вправ. Також, слід враховувати індивідуальні особливості дітей, такі як темп роботи, рівень уваги, пам’яті та мотивації. Це дозволяє уникнути перевантажень і сприяє ефективності навчального процесу [3].

Застосування ігрових цифрових технологій має здійснюватися з дотриманням принципів системності та послідовності. Кожне заняття повинно мати чітку структуру: початок (мотиваційний етап), основну частину та підсумок. Ігрові вправи використовуються як засіб закріплення та відпрацювання навичок. Важливо також забезпечити логічний зв’язок між заняттями та поступове

ускладнення матеріалу [2].

Особливу роль відіграє мотивація дітей. Цифрові ігри обов'язково повинні мати елементи заохочення (бали, нагороди, переходи на новий рівень тощо) - це стимулює дитину до активно участі у грі. Це допомагає формувати у дітей позитивне ставлення до занять, підвищує ефективність навчання. Діти стають більш впевненими у собі, у своїх відповідях, підвищується їх самооцінка.

Також, важливо розвивати самостійність дітей. Під час використання цифрових технологій діти вчаться виконувати завдання без допомоги дорослого, це формує у них впевненість у власних силах. Дитина може самостійно контролювати свої результати та бачити власний прогрес. Це позитивно впливає на загальний розвиток особистості [2].

Водночас необхідно дотримуватися певних вимог під час використання цифрових пристроїв. Тривалість занять повинна бути обмеженою, а їхня структура – різноманітною. Надмірне використання гаджетів може негативно впливати на увагу та самопочуття дитини, тому логопед має чітко дозувати таку діяльність. Важливо, щоб цифрові технології не витісняли живе спілкування. Цифрові ігри та вправи потрібно поєднувати з традиційними методами навчання. Це збереже зберегти здоров'я дитини та підвищить ефективність навчального процесу.

Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для дистанційної роботи логопеда. За допомогою онлайн-занять, відеозв'язку та спеціалізованих програм можна проводити логопедичні заняття, за відсутності безпосереднього контакту. Це особливо актуально в умовах сучасного життя [1].

Важливим напрямом є залучення батьків до корекційного процесу. Цифрові платформи дозволяють організувати домашні заняття, які будуть цікавими, регулярними та добре структурованими, а також забезпечити можливість відстеження прогресу дитини. Це сприяє підвищенню ефективності роботи та створенню єдиного освітнього середовища.

Отже, використання ігрових цифрових технологій у логопедичній роботі є інноваційним напрямом, який поєднує традиційні методи з сучасними. Вони

підвищують ефективність навчання, сприяють розвитку мовлення та формуванню позитивної мотивації до занять.

Список використаних джерел та літератури

1. Брушневська І. М. SMART-гра в логопедії: інтеграція сучасних ігрових інструментів у корекційну роботу. *Інклюзія і суспільство*: зб. наук. пр. 2025. Вип. 2 (10). С. 56-62.
2. Рібцун Ю.В. Сучасні ігрові технології логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття українах СНД* : зб. наук. пр. 2013. С. 132 – 133.
3. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи:* зб. наук. пр. 2023. Вип. 2 (10). С. 57–66.

УДК 376:616.89-008.434.37:373.2

Анастасія Кирилюк,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук,
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДИСЛАЛІЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВИМОВИ

Розвиток правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є важливою умовою формування повноцінного мовлення, успішного навчання та ефективної комунікації. Проте значна кількість дітей має порушення звуковимови, зокрема дислалію, що ускладнює їх мовленнєвий і соціальний розвиток. У зв’язку з цим

особливо актуальним є вивчення причин виникнення дислалії та психолого-педагогічних особливостей дітей із цим порушенням, адже це дозволяє визначити ефективні напрями корекційної роботи.

Проблема причин дислалії широко висвітлюється у наукових дослідженнях. Н. М. Бабич зазначає, що функціональні причини порушень звуковимови пов'язані з недостатнім розвитком фонематичного сприймання, артикуляційної моторики та несприятливим мовленнєвим середовищем [1]. Е. А. Данілавічютє підкреслює, що причини дислалії доцільно розглядати з урахуванням органічних і функціональних чинників [2]. Органічні пов'язані з анатомо-фізіологічними особливостями мовленнєвого апарату, тоді як функціональні – з особливостями психофізичного розвитку дитини та умовами її виховання. Такий підхід дозволяє визначити індивідуальні особливості порушення та обрати адекватні методи корекційної роботи.

Ю. В. Рібцун наголошує, що одним із ключових чинників є недостатня сформованість взаємодії між слуховим аналізатором і артикуляційним апаратом [3]. Дитина може неправильно сприймати звук або не співвідносити його з відповідним артикуляційним укладом, що призводить до стійких помилок у вимові. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до корекції, який включає розвиток як слухового сприймання, так і артикуляційної моторики.

Окрему групу становлять механічні причини дислалії, на яких акцентує увагу Т. В. Кравченко [4]. До них належать аномалії будови мовленнєвого апарату: неправильний прикус, дефекти зубного ряду, коротка під'язикова вуздечка. Такі порушення можуть ускладнювати або робити неможливим правильне утворення звуків, тому потребують міждисциплінарного підходу за участю логопеда, стоматолога та інших фахівців. Загалом, причини дислалії мають багатофакторний характер і потребують системного підходу до їх урахування.

Важливим аспектом є психолого-педагогічні особливості дітей із порушеннями звуковимови. М. К. Шеремет зазначає, що такі діти часто характеризуються зниженою мовленнєвою активністю, недостатньо

сформованими навичками звукового аналізу та синтезу, що негативно впливає на розвиток мовлення [5]. Це ускладнює не лише процес спілкування, а й підготовку до навчання в школі.

Дослідження І. О. Бондар, А. М. Іскрижицької та Л. О. Котлової показують, що у дітей із порушеннями звуковимови спостерігаються труднощі довільної регуляції діяльності, зниження концентрації уваги, швидка втомлюваність [6]. Вони часто потребують більше часу для виконання завдань, пов'язаних із мовленням, і можуть уникати складних мовленнєвих ситуацій.

Крім того, труднощі мовленнєвого розвитку можуть впливати на загальний психічний розвиток дитини. Недостатній рівень мовлення обмежує можливості пізнання, ускладнює формування мислення, пам'яті та уяви. Дитина може відчувати труднощі у вираженні власних думок, що негативно позначається на її навчальній діяльності та соціальній адаптації.

Психолого-педагогічні дослідження підкреслюють необхідність створення спеціальних умов для розвитку дітей із дислалією. Зокрема, важливо забезпечити доброзичливу атмосферу, використовувати ігрові методи навчання, підтримувати мовленнєву активність дитини та поступово залучати дитину до комунікації й ускладнювати мовленнєві завдання [5]. Ефективним є також поєднання індивідуальної та групової роботи, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Такий підхід сприяє підвищенню впевненості дитини та ефективності корекційно-розвиткової роботи.

Таким чином, дислалія у дітей дошкільного віку має складний і багатофакторний характер. Вона зумовлюється поєднанням функціональних і механічних причин та супроводжується специфічними психолого-педагогічними особливостями. Урахування цих аспектів є необхідною умовою організації ефективної логопедичної роботи, спрямованої на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, артикуляційної моторики та забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабич Н. М. Фонетика та фонологія з основами аудіології:

навчально-методичний посібник для майбутніх логопедів. Київ: ТОВ «Альянс», 2022. 294 с.

2. Гаврилова Н., Данілавічютє Е., Луцько К. Розвиток артикуляційно-моторного компоненту мовлення у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновації*. 2023. Вип. 8. С. 12–25.

3. Іскрижицька А. М., Котлова Л. О., Бондар І. О. *Розвиток психологічної та професійної готовності вчителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 119, № 3. С. 61-76. ISSN 2312-2781.

4. Кравченко Т. В. Корекція порушень звуковимови у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 4. С. 118–126.

5. Рібцун Ю. В. Логопедична діагностика та корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2019. 198 с.

6. Шеремет М. К. Корекційно-розвиткова робота з дітьми з порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Львів: Світ, 2020. 212 с.

УДК 37.091.33:376:616.89-008.434.37:373.2

Карина Гримашевич,
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук,
викладач кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти та спеціальної педагогіки дедалі більше уваги привертає питання формування мовлення у дітей раннього та дошкільного віку. Саме в цей період закладаються фундаментальні навички

мовленнєвої діяльності, удосконалюються комунікативні вміння, формується коректна звуковимова, збагачується словниковий запас і розвиваються граматичні засади мовлення. Рівень мовного розвитку безпосередньо впливає на психічний розвиток дитини, її здатність до соціальної адаптації та успішність у подальшому навчанні.

Наразі спостерігається помітне зростання кількості дітей із різними порушеннями мовлення. Одним із найпоширеніших таких порушень є дислалія. Вона характеризується некоректним відтворенням окремих звуків або їх поєднань за умови збереженого слуху та нормального інтелектуального розвитку. Такі труднощі у вимові можуть чинити негативний вплив на самооцінку дитини, її емоційний стан, взаємодію з однолітками та готовність до шкільного навчання.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю раннього виявлення мовленнєвих порушень і впровадження ефективних способів їх корекції. Сучасна логопедія орієнтується на комплексний підхід, що поєднує перевірені традиційні методики з інноваційними технологіями корекційної роботи, спрямованими на всебічний мовленнєвий розвиток дитини.

Метою роботи є дослідження сучасних логопедичних технологій та визначення ролі комплексного підходу в процесі корекції дислалії у дітей дошкільного віку.

Дислалія належить до одних із найчастіших порушень звуковимови серед дошкільників. Для цього розладу властиве неправильне відтворення окремих звуків за відсутності органічних уражень нервової системи та при нормальному слуховому функціонуванні. Діти можуть пропускати певні звуки, замінювати їх іншими або вимовляти їх спотворено [5].

Причини виникнення дислалії різноманітні. Серед них – недостатній розвиток артикуляційного апарату, порушення мовленнєвого дихання, слабка артикуляційна моторика, несприятливе мовне середовище, двомовність у сім’ї, а також недостатня увага дорослих до формування правильної вимови. Іноді причиною є анатомічні особливості мовного апарату, наприклад коротка

під’язикова вуздечка або неправильний прикус [3].

У практиці логопедичної роботи велике значення має раннє виявлення мовленнєвих відхилень і своєчасне організування корекційної допомоги. Досвід свідчить, що чим раніше розпочинається логопедична робота, тим швидше і ефективніше усуваються порушення звуковимови. Тому активно впроваджуються сучасні логопедичні технології, які підвищують результативність занять і стимулюють мовленнєву активність дітей [1].

Одним із найефективніших напрямів є використання інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичній практиці. Інтерактивні вправи, мультимедійні презентації, спеціалізовані комп’ютерні програми та навчальні ігри роблять заняття більш привабливими та емоційно насиченими. Застосування мультимедійних засобів позитивно впливає на увагу, пам’ять, мотивацію та сприйняття матеріалу дітьми.

Особливу ефективність показують інтерактивні логопедичні ігри, спрямовані на автоматизацію правильної звуковимови, розвиток фонематичного слуху та вдосконалення мовленнєвих навичок. У процесі ігрової діяльності дитина легше засвоює новий матеріал, проявляє більше ініціативи та інтересу. Оскільки гра є провідною діяльністю у дошкільному віці, використання ігрових методів набуває важливого значення в логопедичній роботі [2].

Важливим елементом корекційної роботи є артикуляційна гімнастика. Вона спрямована на розвиток рухливості органів мовленнєвого апарату та формування правильних положень язика, губ і щелеп під час вимови звуків. Систематичне виконання таких вправ підготовлює артикуляційний апарат до коректної вимови й підвищує ефективність постановки звуків.

Не менш значущою є дихальна гімнастика. Правильне мовленнєве дихання забезпечує чіткість і виразність мовлення. Спеціально підібрані вправи сприяють формуванню тривалого видиху, координації дихання з мовленням і позитивно впливають на якість звуковимови [4].

У сучасній логопедії широко застосовують елементи логоритміки. Поєднання рухів, музики та мовлення сприяє вдосконаленню координації,

ритмічності, слухового сприйняття та моторики. Логоритмічні вправи стимулюють мовленнєву активність дитини, покращують її емоційний стан та сприяють формуванню правильної звуковимови.

Останнім часом набувають поширення здоров'язбережувальні технології. До них належать пальчикова гімнастика, релаксаційні вправи, масаж, казкотерапія, пісочна терапія та елементи арттерапії. Такі методи допомагають знижувати емоційне напруження, розвивати дрібну моторику та позитивно впливати на мовленнєвий розвиток дошкільників.

Подолання дислалії потребує комплексного підходу. Його суть полягає у скоординованій взаємодії різних фахівців – логопеда, психолога, вихователя, медичних працівників і батьків. Така співпраця забезпечує всебічний вплив на розвиток дитини і створює оптимальні умови для ефективної корекції мовленнєвих відхилень.

Велике значення у корекційному процесі мають батьки. Саме вони закріплюють набуті навички в повсякденному житті, виконують рекомендації спеціалістів і підтримують позитивне ставлення дитини до занять. Регулярна домашня робота суттєво прискорює процес автоматизації правильної звуковимови [1].

Корекційна робота при дислалії здійснюється поетапно. Спочатку проводять логопедичне обстеження та визначають характер порушення. Далі триває підготовка артикуляційного апарату за допомогою спеціальних вправ. Потім логопед переходить до постановки звуків і їх автоматизації у складах, словах, реченнях та зв'язному мовленні. Завершальний етап передбачає диференціацію звуків і закріплення правильної вимови в повсякденному спілкуванні.

Застосування сучасних логопедичних технологій робить корекційний процес більш ефективним і результативним. Поєднання традиційних методів із інноваційними підходами сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей, покращенню результатів логопедичної роботи та успішній соціалізації дошкільників [5].

Отже, питання корекції дислалії у дітей дошкільного віку залишається

надзвичайно актуальним у сьогоднішній логопедичній практиці. Порушення звуковимови негативно впливають на мовленнєвий розвиток, комунікативні вміння та психологічний стан дитини, тому вимагають своєчасної та професійної допомоги.

Сучасні логопедичні технології суттєво розширюють можливості корекційної роботи та підвищують її ефективність. Застосування інтерактивних методів, мультимедійних засобів, логоритміки, артикуляційної та дихальної гімнастики, а також здоров'язбережувальних технологій забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий розвиток дошкільників.

Комплексний підхід до подолання дислалії передбачає інтеграцію різних методик, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Саме така організація корекційної роботи сприяє формуванню правильної звуковимови, розвитку мовленнєвої компетентності та гармонійному розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Богуш А. М. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 376 с.
2. Шеремет М. К. Логопедія : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 672 с.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2017. 293 с.
4. Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. Виховання і навчання дітей з порушеннями мовлення. Київ : Освіта, 2016. 240 с.
5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 5-те вид., перероб. та допов. Київ : Видавничий дім «Слово», 2019. 856 с.

УДК 373.5-051:37.011.33-056.264

Валерія Гарманчук,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук (науковий керівник),
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління, вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасна система загальної середньої освіти в Україні дедалі більше орієнтується на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Саме тому питання створення інклюзивного освітнього середовища сьогодні є одним із найактуальніших у педагогічній практиці. Особливу роль у цьому процесі відіграє вчитель-логопед, адже його діяльність спрямована не лише на подолання мовленнєвих труднощів, а й на підтримку повноцінної участі дитини в освітньому процесі та соціальному житті школи.

Інклюзивне навчання ґрунтується на принципах доступності, толерантності, недискримінації та врахування індивідуальних можливостей кожного учня [3]. У таких умовах логопед стає важливим учасником команди психолого-педагогічного супроводу, оскільки саме мовлення є основою комунікації, навчання та взаємодії дитини з оточенням. Від рівня розвитку мовленнєвих навичок значною мірою залежить успішність учня, його впевненість у собі та здатність адаптуватися до шкільного середовища.

Одним із першочергових напрямів роботи вчителя-логопеда є виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дитини. Фахівець аналізує рівень сформованості усного та писемного мовлення, звертає увагу на словниковий запас, правильність звуковимови, розвиток фонематичних процесів і

комунікативних умінь [2]. Така діагностика допомагає своєчасно визначити труднощі, які можуть негативно впливати на навчання, та підібрати найбільш ефективні способи корекційної роботи.

Важливим аспектом діяльності логопеда є співпраця з іншими учасниками освітнього процесу. У практиці інклюзивного навчання значну роль відіграє командний підхід, у межах якого вчителі, асистенти вчителя, психологи, батьки та інші спеціалісти спільно працюють над створенням комфортних умов для розвитку дитини [5]. Учитель-логопед бере участь у складанні індивідуальної програми розвитку, визначенні корекційних цілей та адаптації навчального матеріалу відповідно до можливостей учня.

Окрему увагу фахівець приділяє корекційно-розвитковій роботі. Під час занять логопед працює над формуванням правильної звуковимови, розвитком граматичної будови мовлення, зв’язного мовлення та навичок спілкування [6]. Для досягнення позитивного результату важливо використовувати сучасні методики, інтерактивні вправи, дидактичні ігри та індивідуальний підхід до кожної дитини. Саме систематична та послідовна робота дозволяє покращити мовленнєві можливості учня й полегшити його адаптацію до навчального процесу.

Не менш важливою є консультативна діяльність учителя-логопеда. У роботі з педагогами фахівець надає рекомендації щодо особливостей взаємодії з дитиною, способів подання навчального матеріалу та розвитку мовлення під час уроків. Водночас значна увага приділяється співпраці з батьками, адже підтримка сім’ї має великий вплив на ефективність корекційної роботи. Логопед допомагає батькам зрозуміти особливості мовленнєвого розвитку дитини та радить вправи, які можна виконувати вдома для закріплення набутих навичок.

У процесі створення інклюзивного освітнього середовища важливе значення має також психологічна підтримка дітей з мовленнєвими порушеннями. Через труднощі у спілкуванні такі учні нерідко стають невпевненими в собі, уникають активної взаємодії з однолітками та можуть відчувати емоційний дискомфорт. Завдання логопеда полягає не лише у

виправленні мовленнєвих недоліків, а й у формуванні позитивної мотивації до навчання, розвитку комунікативної активності та підтримці емоційного благополуччя дитини.

Сучасний учитель-логопед повинен володіти високим рівнем професійної підготовки, знати сучасні корекційні методики та вміти працювати в умовах міждисциплінарної взаємодії [5]. Постійне вдосконалення професійних умінь, участь у семінарах, тренінгах і науково-практичних заходах сприяють підвищенню ефективності роботи фахівця. Від професійної компетентності логопеда значною мірою залежить успішність інклюзивного навчання та створення комфортного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами [5].

Отже, діяльність учителя-логопеда є важливою складовою організації інклюзивного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти. Робота цього фахівця охоплює діагностичний, корекційно-розвитковий, консультативний та організаційний напрями. Завдяки професійній підтримці логопеда створюються умови для успішного навчання, соціалізації та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ефективна взаємодія всіх учасників освітнього процесу сприяє формуванню безпечного, доступного й комфортного освітнього середовища для кожного учня.

Список використаних джерел та літератури

1. Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології : тези доповідей наукової конференції. Кам’янець-Подільський, 2023. 156 с.
2. Ганич О. Д. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2023. 98 с.
3. Інклюзивна освіта : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ, 2019. 247 с.
4. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ МОН України від 01.10.2010 № 912. Київ, 2010.
5. Мельничук Н. В. Роль фахівців психолого-педагогічного супроводу в

умовах інклюзивного навчання. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2026. 87 с.
6. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Київ, 2022. 21 с.

УДК 376.015.31-053.5-055.52

Христина Ваховська,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук (науковий керівник),
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління, вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

РОЛЬ БАТЬКІВ У СПІЛКУВАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку набуває особливої значущості. Ефективність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить не лише від діяльності логопеда, а й від активної участі батьків у процесі формування мовлення дитини. Як зазначається у працях Л. Виготського [1] розвиток мовлення є складним психічним процесом, що формується у соціальній взаємодії, передусім у сімейному середовищі. Водночас ефективність корекційної роботи залежить не лише від професійної діяльності логопеда, але й від активної участі батьків.

У наукових джерелах підкреслюється, що комунікація охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які по-різному проявляються залежно від вікових та психофізіологічних характеристик дитини, що особливо помітно у випадках порушення зору, слуху або інтелектуального розвитку, оскільки такі стани змінюють типові маршрути обміну інформацією між дитиною та

оточенням. У дітей із порушеннями мовлення часто спостерігаються труднощі у спілкуванні: обмежений словниковий запас, порушення звуковимови, недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення. У таких умовах роль батьків значно зростає, оскільки вони можуть забезпечити постійне мовленнєве середовище поза межами занять із фахівцем. Як підкреслюється у працях В. Тарасун [5] систематичне виконання вправ у домашніх умовах є необхідною умовою ефективної корекції мовленнєвих порушень. Регулярність і послідовність роботи сприяють формуванню стійких мовленнєвих навичок.

Теоретичні підходи до вивчення комунікації включають соціально-психологічні, когнітивні, діяльнісні та культурно-історичні концепції, які по-різному пояснюють механізми формування комунікативних умінь. Комунікація є динамічною системою, яка формується через взаємодію індивіда з мікросоціальним середовищем, у якому дитина засвоює мовленнєві моделі та правила соціальної поведінки.

Одним із ключових напрямів впливу батьків є створення сприятливого мовленнєвого середовища. Це передбачає активне спілкування з дитиною, використання правильної, чіткої та граматично оформленої мови, коментування власних дій і дій дитини, читання художньої літератури, обговорення побаченого та пережитого. Таке мовленнєве середовище сприяє накопиченню словникового запасу, формуванню граматичної будови мовлення та розвитку розуміння мовлення. Необхідною умовою успішної корекційної роботи є також тісна взаємодія батьків із фахівцями. У сучасних дослідженнях І. Марченко [3] підкреслюється важливість партнерської взаємодії між логопедом і сім'єю, що забезпечує узгодженість корекційного впливу.

Емоційна сфера відіграє провідну роль у становленні комунікації, оскільки здатність розпізнавати й виражати емоції є основою для налагодження міжособистісних зв'язків. У дітей з ООП нерідко спостерігаються труднощі у розумінні невербальних сигналів, таких як міміка, інтонація чи жести, що ускладнює участь у соціальних взаємодіях.

У розвитку комунікативних умінь велику роль відіграє структура взаємодії

між дитиною та оточенням. Психологи підкреслюють, що діти з ООП потребують більш повільного темпу спілкування, чіткіших інструкцій, повторів та емоційно стабільного середовища. Індивідуальні особливості дитини 3–7 років визначають її здатність до участі у соціальних практиках, а комунікація формується через досвід взаємодії з різними моделями поведінки. Коли середовище враховує ці особливості, дитина поступово набуває впевненості у своїй здатності бути почутою та зрозумілою, що позитивно впливає на її соціальний розвиток.

У підходах до розвитку комунікації простежується вплив культурно-історичної теорії Л. Виготського, яку аналізує Н. Сіранчук [4]. Згідно з цією концепцією, комунікація розвивається у взаємодії з більш компетентним партнером, який допомагає дитині переходити від простих форм соціальної поведінки до більш складних.

Розвиток комунікації у дітей з ООП пов’язаний із якістю когнітивних процесів, зокрема уваги, пам’яті та мислення. Якщо дитина має труднощі в цих сферах, вона може не утримувати тему розмови, не розуміти складних інструкцій або випадати з діалогу. Це створює потребу в адаптованих методиках навчання комунікації, які передбачають використання коротких фраз, наочних підказок, чіткої структури висловлювань та багаторазових повторень. Такі прийоми допомагають стабілізувати увагу, що підсилює здатність дитини до діалогічності.

Необхідною умовою успішної корекційної роботи є також тісна взаємодія батьків із фахівцями. Батьки повинні бути обізнаними щодо особливостей мовленнєвого розвитку своєї дитини, дотримуватися рекомендацій логопеда, брати участь у консультаціях та спільно відстежувати динаміку розвитку. Така співпраця забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу.

Разом із тим, у практиці часто зустрічаються помилки з боку батьків, які можуть негативно впливати на мовленнєвий розвиток дитини. Як зазначає Н. Гаврилова [2] до таких помилок належать ігнорування проблеми, надмірна критика, відсутність системності у роботі, використання спрощеної мови. Це

призводить до зниження мотивації дитини та уповільнення розвитку мовлення.

Отже, батьки відіграють визначальну роль у розвитку мовлення дітей із порушеннями. Вони не лише створюють мовленнєве середовище, але й виступають активними учасниками корекційного процесу, забезпечуючи його безперервність у повсякденному житті дитини. Розвиток мовлення у сім'ї також залежить від рівня мовленнєвої культури самих батьків. Діти, у сім'ях яких використовуються багаті мовні конструкції, різноманітна лексика та розгорнуті висловлювання, мають значно ширші можливості для засвоєння складних мовленнєвих моделей. Це підтверджує тезу про те, що сім'я виступає першою школою комунікації, у якій дитина інтуїтивно вбирає мовні закономірності та правила.

Список використаних джерел та літератури

1. Виготський Л. С. **Мислення і мовлення**. – Київ : Радянська школа, 1982. – 287 с.
2. Гаврилова Н. С. Корекція мовленнєвих порушень у дітей. – Київ : Шкільний світ, 2012. – 288 с.
3. Марченко І. С. **Організація логопедичної допомоги в системі освіти**. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
4. Сіранчук Н. М. Учення Л. С. Виготського про мислення та мовлення іметодична стратегія розвитку мовленнєвих творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 184-187.
5. Тарасун В. В. **Логопедична робота з дітьми дошкільного віку**. – Київ : Освіта України, 2004. – 256 с.

УДК 37.091.33:376:373.3

Софія Безносюк,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Людмила Кравчук (науковий керівник),
асистент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
вчитель математики
Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми заїкання у дітей молодшого шкільного віку зумовлена значною поширеністю цього мовленнєвого порушення та його впливом на навчальну діяльність, соціальну адаптацію й емоційно-особистісний розвиток дитини. Заїкання у молодшому шкільному віці набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період активно формирується мовлення як інструмент навчання, спілкування та самовираження. Відтак, ефективне подолання цього порушення потребує комплексного психолого-педагогічного підходу, що враховує як мовленнєві, так і психологічні особливості дитини.

Заїкання визначається як складне мовленнєве порушення, що проявляється у порушенні темпо-ритмічної організації мовлення, мимовільних судомах мовленнєвого апарату та супроводжується вторинними психологічними реакціями: страхом мовлення, тривожністю, зниженням самооцінки та униканням мовленнєвих ситуацій. У молодших школярів воно часто посилюється у ситуаціях емоційного напруження, відповідей біля дошки, спілкування з незнайомими людьми або оцінювання з боку дорослих [3].

Психологічні аспекти подолання заїкання передбачають урахування емоційного стану дитини, її індивідуально-типологічних особливостей, рівня тривожності та самооцінки. Важливим є формування у дитини позитивного

ставлення до мовлення, зниження страху помилки та створення ситуації психологічної безпеки. Доведено, що діти із заїканням часто мають підвищений рівень особистісної та ситуативної тривожності, що потребує корекційної роботи, спрямованої на стабілізацію емоційної сфери.

Педагогічний аспект подолання заїкання полягає в організації сприятливого навчального середовища, яке мінімізує психоемоційне навантаження та забезпечує поступове включення дитини в мовленнєву діяльність. Учитель відіграє ключову роль у створенні доброзичливої атмосфери, уникненні надмірного оцінювання мовлення та підтримці успішних мовленнєвих спроб учня. Особливо важливим є дотримання принципу індивідуалізації навчання, коли враховуються темп мовлення, рівень мовленнєвої активності та можливості дитини [2].

Ефективність подолання заїкання значною мірою залежить від комплексної взаємодії педагогів, логопедів та психологів. Логопедична робота включає формування правильного мовленнєвого дихання, розвиток плавності мовлення, автоматизацію мовленнєвих навичок та подолання судомних проявів. Психологічний супровід спрямований на корекцію емоційної сфери, формування впевненості у власних мовленнєвих можливостях та зниження рівня страху мовлення. Педагогічна складова забезпечує перенесення сформованих навичок у природні умови шкільного навчання.

Особливе значення має ігрова діяльність як провідний метод корекційної роботи у молодшому шкільному віці. Через гру дитина легше включається в мовленнєву діяльність, знижує рівень внутрішньої напруги та набуває позитивного досвіду спілкування. Використання рольових ігор, інсценізацій та творчих завдань сприяє розвитку комунікативних умінь і поступовому подоланню мовленнєвих бар’єрів.

Важливим психолого-педагогічним чинником є також робота з батьками. Сімейне середовище може як сприяти подоланню заїкання, так і посилювати його прояви. Надмірна вимогливість, критика або поспіх у мовленні дитини негативно впливають на динаміку корекційного процесу. Натомість підтримка,

терпляче слухання та створення спокійної атмосфери вдома сприяють стабілізації мовлення [1].

Сучасні підходи до подолання заїкання ґрунтуються на інтеграції логопедичних, психологічних і педагогічних технологій. До них належат релаксаційні методики, дихальні вправи, елементи арттерапії, когнітивно-поведінкові техніки, а також використання інформаційно-комунікаційних засобів для тренування мовлення. Комплексність втручання дозволяє впливати не лише на симптоматику, а й на глибинні психологічні механізми порушення.

Таким чином, подолання заїкання у молодших школярів є багаторівневим процесом, що потребує узгоджених зусиль фахівців різного профілю. Ефективність корекційної роботи визначається поєднанням логопедичного впливу, психологічної підтримки та педагогічної організації навчального середовища. Ключовими умовами успішної корекції є раннє виявлення порушення, індивідуальний підхід, системність роботи та активна участь сім'ї [4].

Отже, психолого-педагогічні аспекти подолання заїкання у молодших школярів охоплюють широкий спектр заходів, спрямованих на гармонізацію мовленнєвого та емоційного розвитку дитини, що забезпечує не лише покращення мовлення, але й підвищення її соціальної адаптованості та впевненості у собі.

Список використаних джерел та літератури

1. Логопсихосинергетичний портрет дитини із заїканням. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 191–195. URL: https://lib.iitta.gov.ua/734603

2. Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни: навч.-методичний посібник. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 132 с.

4. Рібцун Ю. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики та активізації пізнавального розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями

мовлення (розділ VI). Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698–846. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730619

5. Юрова Р. А., Вітер Т. Г., Казьміна А. І., Щолокова А. В. Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання) : навч. видання. К. : Центр патології мовлення, 2007.

УДК 376.015.31-053.5

Яна Андріївська

здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

Людмила Кравчук (науковий керівник)

асистент кафедри професійно-педагогічної,

спеціальної освіти, андрагогіки та управління,

вчитель математики

Березівська спеціальна школа Житомирської обласної ради

ВПЛИВ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ НА РОЗВИТОК ТА АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасній освіті все більше уваги приділяється дітям з особливими освітніми потребами та створенню умов для їх комфортного навчання. Саме тому питання логопедичного супроводу сьогодні є дуже важливим. Багато дітей мають труднощі не лише з навчанням, а й зі спілкуванням, взаємодією з однолітками та адаптацією у колективі. Через мовленнєві порушення дитині буває складно висловлювати свої думки, підтримувати розмову або відповідати на уроках. Це може негативно впливати на її емоційний стан та впевненість у собі [1].

Логопедичний супровід спрямований на виявлення та подолання

мовленнєвих порушень у дітей. Робота логопеда включає проведення діагностики, корекційних занять, розвиток правильної вимови та словникового запасу. Крім цього, важливою є співпраця з батьками та педагогами, оскільки лише спільна робота допомагає досягти кращого результату [2]. Особливо необхідною така підтримка є для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, аутизмом або затримкою психічного розвитку.

Досить часто діти з особливими освітніми потребами мають труднощі у спілкуванні з іншими людьми. Через неправильну вимову чи недостатній розвиток мовлення вони можуть уникати контактів з однолітками або соромитися брати участь у роботі на уроці. У деяких випадках це навіть призводить до замкнутості та невпевненості у собі. Завдяки логопедичним заняттям дитина поступово вчиться краще висловлювати власні думки та впевненіше почуватися серед інших дітей [3].

Не менш важливим є вплив логопедичного супроводу на навчальну діяльність. Дітям із мовленнєвими порушеннями часто важко читати, писати та правильно будувати речення. Також можуть виникати труднощі із запам’ятовуванням навчального матеріалу. Під час занять логопед працює над розвитком фонематичного слуху, правильної вимови та граматичної будови мовлення. Завдяки цьому дитині стає легше сприймати інформацію та виконувати навчальні завдання [1].

Сьогодні інклюзивна освіта активно розвивається, тому роль логопеда у школі є дуже важливою. Логопед допомагає дитині адаптуватися до освітнього середовища, бере участь у створенні індивідуальної програми розвитку та консультує педагогів щодо особливостей роботи з учнем [4]. Це допомагає зробити навчання більш доступним та комфортним для дитини.

Важливе значення має і співпраця логопеда з батьками. Саме батьки найбільше часу проводять з дитиною, тому від їх підтримки багато в чому залежить успіх корекційної роботи. Логопед може рекомендувати вправи для занять удома, пояснювати особливості мовленнєвого розвитку та давати поради щодо спілкування з дитиною. Якщо батьки активно долучаються до цього

процесу, результати стають помітнішими [2].

У роботі логопеда використовуються різні методи та сучасні технології. Це можуть бути ігрові вправи, розвиток дрібної моторики, використання наочних матеріалів та мультимедійних засобів. Такі заняття допомагають зацікавити дитину та зробити процес навчання більш ефективним. Важливо, щоб допомога надавалася якомога раніше, адже рання корекція мовленнєвих порушень значно покращує подальший розвиток дитини [5].

Отже, логопедичний супровід має велике значення для розвитку та адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки роботі логопеда покращується мовлення дитини, розвиваються її комунікативні навички та полегшується процес навчання. Крім того, дитині стає легше взаємодіяти з оточенням і почуватися впевненіше у колективі. У сучасних умовах інклюзивної освіти логопедичний супровід є необхідною складовою підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел та літератури

1. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018
2. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. Київ,2020.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2019.
4. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основи дефектології та логопедії. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.
5. ЮНЕСКО. Інклюзивна освіта та підтримка дітей з особливими освітніми потребами: міжнародний досвід. Париж, 2021.

УДК 37.07:376

Інеса Новіцька
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси в освіті зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до управління закладами освіти, орієнтуючи їх на забезпечення рівних можливостей, доступності та якості освітніх послуг для всіх учасників освітнього процесу. Особливої актуальності ці питання набувають в Україні в умовах воєнного стану, вимушеного переміщення населення, цифровізації освіти та зростання потреби у створенні безпечного й безбар'єрного освітнього середовища. За таких обставин інклюзія поступово виходить за межі суто педагогічного підходу та стає одним зі стратегічних напрямів управління сучасним закладом освіти.

У Глобальній доповіді ЮНЕСКО з моніторингу освіти Inclusion and Education: All Means All (2020) наголошено на необхідності системного усунення бар'єрів, які обмежують доступ до освіти та повноцінну участь у навчанні. Інклюзивна освіта розглядається як підхід, що охоплює всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і соціальних обставин. Це передбачає не лише адаптацію освітнього процесу, а й трансформацію освітньої політики, управлінських практик та організаційної культури закладів освіти [1].

У цьому контексті важливого значення набуває інклюзивний менеджмент, який доцільно розглядати як систему принципів, управлінських підходів, організаційних механізмів і практик, спрямованих на створення умов для рівноправної участі всіх учасників освітнього процесу, врахування їхніх

індивідуальних потреб та забезпечення доступності якісної освіти. На відміну від традиційних моделей управління, орієнтованих переважно на адміністративний контроль і забезпечення функціонування закладу освіти, інклюзивний менеджмент передбачає інтеграцію принципів рівності, недискримінації, партнерства та доступності в усі напрями управлінської діяльності. Його реалізація потребує переходу від реагування на окремі освітні потреби до системного управління різноманітністю, за якого інклюзія стає невід'ємною складовою стратегії розвитку закладу освіти.

Теоретичне підґрунтя інклюзивного менеджменту становлять концепції інклюзивного лідерства, управління змінами, організаційного розвитку та розподіленого лідерства. Зокрема, у систематичному огляді Д. ДеМеттьюза, К. Конрой та Л. Маккензі (2026), який охопив 38 емпіричних досліджень із 13 країн, виокремлено три взаємопов'язані напрями діяльності керівників інклюзивних закладів освіти: формування спільної прихильності до інклюзії, створення відповідних організаційних умов і розвиток педагогічного та управлінського потенціалу. Це підтверджує необхідність розглядати інклюзивне лідерство не як окрему компетентність керівника, а як комплексну управлінську діяльність, що впливає на функціонування всього закладу освіти [2].

Важливим орієнтиром для впровадження інклюзивного менеджменту є розробки Європейського агентства з особливих потреб та інклюзивної освіти. У межах проєкту Supporting Inclusive School Leadership запропоновано концептуальні й практичні інструменти підтримки керівників закладів освіти, спрямовані на формування інклюзивної організаційної культури, удосконалення управлінських компетентностей і розвиток партнерської взаємодії. Особливу увагу приділено узгодженню управлінських рішень на рівні закладу освіти з державною та місцевою освітньою політикою [3].

В Україні нормативне підґрунтя реалізації інклюзивного менеджменту формують Закон України «Про освіту» та спеціальні нормативно-правові акти, які регулюють організацію інклюзивного навчання. Зокрема, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти,

затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957, визначає організаційні засади забезпечення освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами. Його реалізація потребує узгодженої діяльності адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, фахівців супроводу та батьків [4; 5].

На основі проаналізованого матеріалу, схиляємося до думки, що трансформаційний потенціал інклюзивного менеджменту доцільно розглядати через взаємозв'язок стратегічного, організаційного, кадрового, ресурсного та комунікативного напрямів управління. Так, стратегічний напрям передбачає інтеграцію принципів інклюзії до місії, візії та стратегії розвитку закладу освіти. Важливо, щоб забезпечення інклюзивності не обмежувалося виконанням нормативних вимог, а відображалося у стратегічних цілях, управлінських рішеннях і критеріях оцінювання результативності діяльності закладу. Це потребує систематичного аналізу освітніх потреб здобувачів освіти, визначення наявних бар'єрів та планування заходів щодо їх усунення.

Організаційний напрям охоплює вдосконалення внутрішніх управлінських процесів, створення ефективних механізмів міжпрофесійної взаємодії та забезпечення узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Важливим управлінським завданням є формування командної моделі роботи, за якої педагогічні працівники, асистенти вчителів, психологи, фахівці спеціальної освіти та адміністрація спільно беруть участь у прийнятті рішень щодо організації інклюзивного навчання.

Кадровий напрям пов'язаний із розвитком інклюзивної компетентності педагогічних працівників та управлінської команди. Він передбачає організацію безперервного професійного розвитку, формування готовності персоналу до роботи в умовах різноманітності освітніх потреб, удосконалення навичок командної взаємодії та управління конфліктами. Водночас важливим є формування організаційної культури, заснованої на взаємоповазі, підтримці та спільній відповідальності за результати освітньої діяльності.

Ресурсний напрям передбачає планування та раціональне використання

фінансових, кадрових, матеріально-технічних і цифрових ресурсів для забезпечення доступності освітнього середовища. Особливого значення набувають застосування принципів універсального дизайну, забезпечення розумного пристосування, використання асистивних технологій та створення умов для навчання в очному, дистанційному і змішаному форматах.

Комунікативний напрям орієнтований на розвиток партнерських відносин між адміністрацією, педагогічним колективом, здобувачами освіти, батьками, інклюзивно-ресурсними центрами, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями. Залучення заінтересованих сторін до обговорення управлінських рішень дає змогу повніше враховувати індивідуальні потреби учасників освітнього процесу та своєчасно виявляти проблеми, які перешкоджають реалізації інклюзивної освітньої політики.

З огляду на зазначене пропонуємо розглядати впровадження інклюзивного менеджменту як послідовний управлінський процес, що охоплює діагностику інклюзивності освітнього середовища, визначення стратегічних пріоритетів, розроблення відповідних управлінських рішень, їх реалізацію та моніторинг досягнутих результатів. Для оцінювання результативності такого процесу доцільно використовувати систему показників, яка охоплюватиме доступність освітнього середовища, участь здобувачів освіти в освітньому процесі, рівень задоволеності учасників освітніх відносин, професійну готовність педагогічних працівників до реалізації інклюзивного навчання та ефективність міжпрофесійної взаємодії. Важливо, щоб моніторинг ґрунтувався не лише на кількісних показниках, а й на якісному аналізі освітнього досвіду здобувачів освіти. Практичним інструментом для такої роботи може слугувати розроблений Європейським агентством з особливих потреб та інклюзивної освіти інструмент самооцінювання Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice (2021). Він призначений для професійного діалогу, спільного аналізу управлінських практик і визначення напрямів їх удосконалення [6].

Особливого значення інклюзивний менеджмент набуває в умовах цифрової трансформації освіти. Цифрові технології відкривають додаткові

можливості для персоналізації навчання, організації дистанційної взаємодії, адаптації освітнього контенту та забезпечення доступу до освітніх ресурсів. Водночас їх використання потребує врахування цифрової доступності, наявності відповідного обладнання, рівня цифрової компетентності педагогічних працівників та індивідуальних можливостей здобувачів освіти. Відтак одним із завдань керівника є забезпечення того, щоб цифровізація сприяла подоланню, а не поглибленню освітньої нерівності.

В умовах воєнного стану в Україні інклюзивний менеджмент також має враховувати потреби здобувачів освіти, які зазнали вимушеного переміщення, пережили травматичні події або потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки. Це актуалізує необхідність інтеграції інклюзивного підходу в управління безпекою освітнього середовища, кадрову політику, організацію освітнього процесу та систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Отже, інклюзивний менеджмент є інструментом системної трансформації сучасного закладу освіти, який забезпечує перехід від виконання окремих організаційних заходів до формування цілісної управлінської системи, орієнтованої на потреби всіх учасників освітнього процесу. Його впровадження передбачає розвиток інклюзивного лідерства, удосконалення управлінської культури, посилення командної взаємодії та інтеграцію принципів інклюзії в стратегічне й оперативне управління закладом освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної управлінської культури керівників закладів освіти та розроблення інструментів оцінювання результативності інклюзивного менеджменту.

Список використаних джерел та літератури

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris : UNESCO, 2020. 502 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

2. DeMatthews D. E., Conroy K., McKenzie L. Inclusive Principal Leadership from 1995 to 2024: A Systematic Literature Review. Review of Educational Research.

2026. URL: https://doi.org/10.3102/00346543261446662

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive School Leadership: A Practical Guide to Developing and Reviewing Policy Frameworks. 2021. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text

6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice. 2021. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-tool

УДК 376:378.147

Олександра Новіцька,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність А6 Спеціальна освіта
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Інеса Новіцька
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні супроводжується трансформацією підходів до організації освітнього процесу, забезпечення

доступності освітніх послуг, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій та створення умов для повноцінної участі кожного здобувача освіти. Особливого значення в цих процесах набуває професійна підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, які мають не лише володіти спеціальними методиками навчання, розвитку та корекційно-розвиткової роботи, а й бути готовими ініціювати, планувати та впроваджувати зміни в інклюзивному освітньому середовищі. Зростає потреба у фахівцях, здатних оцінювати освітні потреби дітей, визначати бар'єри в організації освітнього процесу, координувати міжпрофесійну взаємодію та брати участь у розробленні управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості інклюзивного навчання.

Нормативним підґрунтям зазначених процесів є Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Стратегія передбачає створення доступного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища, удосконалення професійної підготовки педагогічних працівників, розвиток міжвідомчої взаємодії та забезпечення якісних освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами [1]. Реалізація цих завдань актуалізує необхідність перегляду змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, орієнтуючи її на формування професійної готовності до роботи в умовах організаційних, педагогічних і соціальних змін.

Міжнародні підходи до розвитку інклюзивної освіти також акцентують увагу на системному характері освітніх перетворень. У Глобальній доповіді ЮНЕСКО Inclusion and Education: All Means All (2020) наголошено на необхідності усунення бар'єрів, що обмежують доступ до якісної освіти, та переосмислення освітніх систем відповідно до принципів рівності, участі й недискримінації [2]. Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти має охоплювати не лише засвоєння спеціальних педагогічних знань, а й розвиток здатності до критичного аналізу освітніх практик, командної роботи, професійної комунікації та впровадження інновацій.

Готовність майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до впровадження

змін в інклюзивному освітньому середовищі доцільно розглядати як інтегровану професійну характеристику, що поєднує ціннісне ставлення до інклюзії, спеціальні педагогічні знання, організаційні вміння, здатність до міжпрофесійної взаємодії та рефлексії результатів власної діяльності. Її формування передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями своєї ролі не лише як виконавців корекційно-розвиткових завдань, а й як активних учасників удосконалення освітнього середовища.

Важливим орієнтиром у цьому контексті є розроблений Європейським агентством з особливих потреб та інклюзивної освіти документ Profile for Inclusive Teacher Professional Learning (2022), у якому професійний розвиток розглядається крізь призму компетентностей, необхідних для реалізації інклюзії на рівні педагогічної діяльності, закладу освіти та громади [3]. Зазначений підхід дозволяє розширити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, інтегрувавши до нього організаційні, комунікативні та проєктувальні складники.

На нашу думку, підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до впровадження змін має здійснюватися за кількома взаємопов’язаними напрямами: формування ціннісно-мотиваційної готовності до інклюзивної діяльності, розвиток організаційно-управлінських компетентностей, опанування інноваційних педагогічних технологій, удосконалення навичок міжпрофесійної взаємодії та набуття практичного досвіду проєктування змін.

Важливим складником професійної підготовки є розвиток організаційно-управлінських компетентностей, що забезпечують здатність майбутніх фахівців брати участь у плануванні, організації та оцінюванні результатів зімн. Йдеться насамперед про вміння аналізувати стан інклюзивного освітнього середовища, визначати потреби учасників освітнього процесу, виявляти організаційні та педагогічні бар’єри, пропонувати шляхи їх усунення, а також оцінювати ефективність упроваджених рішень. Водночас необхідно формувати розуміння розподілу професійних повноважень між керівником закладу освіти, педагогічними працівниками, фахівцями зі спеціальної освіти та іншими

учасниками команди психолого-педагогічного супроводу.

Особливої уваги потребує формування здатності до командної взаємодії. Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957, організація інклюзивного навчання передбачає командний супровід учнів з особливими освітніми потребами, розроблення індивідуальної програми розвитку та забезпечення необхідної підтримки [4]. Майбутні фахівці зі спеціальної освіти повинні бути готовими до конструктивної взаємодії з педагогами, психологами, батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, а також до участі у прийнятті колегіальних рішень щодо організації освітнього процесу.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки є опанування майбутніми фахівцями технологій універсального дизайну навчання, диференціації викладання, адаптації навчальних матеріалів та використання допоміжних технологій. Зокрема, оновлені рекомендації CAST Universal Design for Learning Guidelines 3.0 (2024) орієнтують педагогів на створення гнучкого освітнього середовища, яке передбачає різні способи залучення здобувачів освіти, представлення навчальної інформації, виконання завдань і демонстрації результатів навчання [5].

Використання зазначених підходів у професійній підготовці сприятиме формуванню здатності майбутніх фахівців не лише адаптувати окремі освітні компоненти, а й брати участь у системному вдосконаленні освітнього середовища відповідно до індивідуальних можливостей і потреб його учасників.

Окремої уваги заслуговує практико-орієнтований підхід до формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до впровадження змін. Його реалізація передбачає використання кейс-методу, ситуаційного моделювання, проєктного навчання, професійних тренінгів і практичних завдань, спрямованих на розв’язання реальних проблем інклюзивної освіти. Доцільним є залучення здобувачів вищої освіти до аналізу конкретних педагогічних ситуацій, розроблення індивідуальних програм розвитку, моделювання засідань команд

психолого-педагогічного супроводу, оцінювання доступності освітнього середовища та підготовки пропозицій щодо його вдосконалення.

Перспективною формою організації такої підготовки вважаємо розроблення здобувачами освіти індивідуальних або групових проєктів змін, спрямованих на розв'язання конкретної проблеми закладу освіти. Наприклад, проєкт може передбачати вдосконалення системи взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами, створення доступних дидактичних матеріалів, упровадження альтернативної та додаткової комунікації або розроблення рекомендацій щодо забезпечення безбар'єрності освітнього простору. Важливо, щоб здобувачі не обмежувалися теоретичним обґрунтуванням запропонованих рішень, а визначали послідовність їх реалізації, необхідні ресурси, потенційні ризики та критерії оцінювання результативності.

Не менш значущим є розвиток рефлексивних умінь майбутніх фахівців, їхньої здатності оцінювати власну професійну діяльність, аналізувати результати педагогічних рішень та коригувати стратегії роботи відповідно до потреб учасників освітнього процесу. Застосування електронного портфоліо, рефлексивних щоденників, самооцінювання професійних компетентностей і взаємооцінювання результатів проєктної діяльності дозволяє забезпечити систематичний моніторинг професійного становлення здобувачів освіти.

В умовах воєнного стану та подальшого відновлення України особливої актуальності набуває підготовка фахівців до впровадження змін, пов'язаних із забезпеченням фізичної та інформаційної доступності освітнього середовища, організацією навчання дітей, які зазнали наслідків війни, та забезпеченням безперервності освітнього процесу. Це потребує інтеграції до змісту професійної підготовки питань безбар'єрності, психосоціальної підтримки, використання цифрових технологій та організації освітнього процесу в умовах кризових ситуацій. Зазначені завдання узгоджуються з положеннями Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [1].

Отже, підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до впровадження змін в інклюзивному освітньому середовищі має розглядатися як

цілеспрямований процес формування професійних компетентностей, необхідних для активної участі в освітніх перетвореннях. Її результативність визначається інтеграцією спеціальних педагогічних знань, організаційно-управлінських умінь, інноваційних технологій і практичного досвіду міжпрофесійної взаємодії. Удосконалення змісту професійної підготовки на засадах компетентнісного, діяльнісного та практико-орієнтованого підходів сприятиме формуванню нового покоління фахівців, здатних не лише забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід осіб з особливими освітніми потребами, а й виступати активними учасниками трансформації інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури

1. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text

2. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris : UNESCO, 2020. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including All Education Professionals in Teacher Professional Learning for Inclusion. 2022. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text

5. CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0. Lynnfield, MA : CAST, 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org/

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

7. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text

УДК 376:378.091.2

Дар'я Осіпчук,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність А6 Спеціальна освіта
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Інеса Новіцька
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний розвиток системи освіти України характеризується посиленням уваги до забезпечення права кожної особи на якісну освіту, доступності освітнього середовища та створення умов для повноцінної участі в освітньому процесі здобувачів з особливими освітніми потребами. Відповідно до Закону України «Про освіту», держава забезпечує створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також передбачає підготовку фахівців для роботи з такими особами на всіх рівнях освіти. Закон визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [1].

У такому контексті особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, здатних не лише застосовувати спеціальні педагогічні та корекційно-розвиткові технології, а й ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р, серед ключових орієнтирів визначає створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення закладів освіти необхідними ресурсами та розвиток системи виявлення і задоволення потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Важливим складником реалізації цих завдань є належна професійна підготовка педагогічних кадрів та розвиток взаємодії між фахівцями [2].

Партнерську взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі доцільно розглядати як цілеспрямований процес співпраці фахівця зі спеціальної освіти з дитиною, її батьками або законними представниками, педагогічними працівниками, асистентом учителя, практичним психологом, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру та іншими спеціалістами, залученими до забезпечення освітніх потреб здобувача. Її основою є спільне визначення цілей, узгодження дій, розподіл відповідальності, обмін професійною інформацією та прийняття рішень з урахуванням інтересів і потреб дитини [3].

Законодавче підґрунтя для такого підходу закріплено, зокрема, у статті 20 Закону України «Про освіту», відповідно до якої особам з особливими освітніми потребами в закладах освіти надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги. При цьому психолого-педагогічний супровід визначено як комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачену індивідуальною програмою розвитку. Отже, діяльність фахівця спеціальної освіти передбачає взаємодію не лише з дитиною, а й з іншими суб’єктами системи її освітньої підтримки [1].

В наукових дослідженнях готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії розглядається як вид партнерських відносин в умовах інклюзивної освіти. Успішність інклюзивної освіти значною мірою

залежить від злагодженої взаємодії фахівців, залучених до навчання дитини з особливими освітніми потребами, а компетентність командної взаємодії є важливою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця [7]. Таким чином, готовність до партнерства має розглядатися як один із важливих результатів професійної підготовки за спеціальністю «Спеціальна освіта».

Відповідні орієнтири закладені й у стандартах вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) (2020) та для другого (магістерського) (2021) рівнів вищої освіти, які визначають компетентнісний формат професійної підготовки фахівців спеціальної освіти [5; 6]. З огляду на це підготовка майбутніх фахівців до партнерської взаємодії має здійснюватися системно та охоплювати когнітивний, комунікативний, практичний і рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент передбачає засвоєння здобувачами вищої освіти знань про принципи інклюзивної освіти, функції різних учасників команди супроводу, особливості взаємодії з родиною, нормативно-правові засади забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами. Комунікативний компонент пов’язаний із розвитком умінь вести професійний діалог, слухати та враховувати позицію іншого, аргументовано висловлювати власну думку, досягати домовленостей і конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації. Практичний компонент передбачає набуття досвіду командної діяльності, а рефлексивний – здатності аналізувати результати власної професійної взаємодії та коригувати її.

Особливого значення набуває підготовка до взаємодії з батьками. Саме родина володіє значним обсягом інформації про особливості розвитку, інтереси, сильні сторони та труднощі дитини. Тому професійна діяльність спеціального педагога має будуватися на визнанні батьків повноправними партнерами освітнього процесу. Такий підхід узгоджується із положеннями Закону України «Про освіту», відповідно до якого індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців із обов’язковим залученням батьків дитини. Отже, майбутній фахівець спеціальної освіти має володіти не лише спеціальними педагогічними технологіями, а й уміннями консультативної та партнерської

взаємодії з родиною [1].

Важливою складовою підготовки є формування здатності майбутніх фахівців працювати в команді. Командна взаємодія передбачає усвідомлення власної професійної ролі, розуміння компетентностей інших фахівців, готовність до обміну інформацією та спільного планування освітньої підтримки. Вона є одним із видів партнерських відносин у сфері інклюзивної освіти та потребує цілеспрямованого формування відповідних умінь у майбутніх фахівців [7].

Ефективним інструментом формування готовності до партнерської взаємодії є тренінг. С. Михальська та М. Буйняк у дослідженні, присвяченому підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти, встановили доцільність використання тренінгу колективної взаємодії для формування в здобувачів умінь обирати форми й методи командної роботи, розв’язувати конфліктні ситуації та застосовувати отримані знання у практичних ситуаціях. Отже, тренінгові технології можуть бути інтегровані до професійної підготовки як засіб моделювання ситуацій реальної взаємодії [8].

Поряд із тренінгами доцільним є використання кейс-методу, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, проєктної діяльності та моделювання роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Наприклад, здобувачам можна запропонувати ситуацію, у якій необхідно спільно з учителем, психологом та батьками визначити освітні потреби дитини, запропонувати адаптації або модифікації освітнього процесу та обґрунтувати відповідний комплекс підтримки. Така діяльність дозволяє перейти від засвоєння теоретичних положень до формування практичного досвіду партнерства.

Практична підготовка майбутніх фахівців має бути максимально наближена до реального інклюзивного освітнього середовища. Під час педагогічної практики здобувачі можуть спостерігати за роботою команди супроводу, брати участь у підготовці матеріалів до обговорення індивідуальної програми розвитку, аналізувати взаємодію педагогів із батьками, проводити окремі корекційно-розвиткові та підтримувальні заходи. Водночас важливо забезпечувати подальшу рефлексію такого досвіду, під час якої майбутні фахівці

визначають ефективні та проблемні аспекти власної комунікації.

Актуальність такого підходу зумовлена складністю сучасного інклюзивного освітнього середовища, у якому ефективність підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами залежить не лише від професійної компетентності окремого фахівця, а й від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Практика інклюзивного навчання потребує налагодження конструктивної взаємодії між фахівцями спеціальної та загальної освіти, педагогами, психологами, асистентами педагогів, батьками та іншими суб'єктами підтримки дитини. Водночас майбутні фахівці спеціальної освіти мають бути підготовлені до спільного визначення освітніх цілей, обміну професійною інформацією, узгодження підходів до підтримки дитини та прийняття командних рішень. Тому розвиток здатності до партнерської взаємодії має розглядатися як невід'ємна складова професійної підготовки фахівця зі спеціальної освіти та важлива умова створення ефективного інклюзивного освітнього середовища [3].

Важливість такого підходу підсилюється сучасними дослідженнями соціально-аксіологічних засад педагогічної взаємодії та партнерства в інклюзивній освіті. Наголошується на значенні гуманістичної комунікації, співпраці педагогів і батьків, ціннісних засад взаємодії та формування толерантного освітнього середовища [9]. Таким чином, партнерська взаємодія має розглядатися не лише як технологія професійної діяльності, а і як ціннісна основа роботи фахівця зі спеціальної освіти.

Важливо також враховувати, що партнерська взаємодія не повинна обмежуватися виключно співпрацею між дорослими. Дитина з особливими освітніми потребами має розглядатися активним учасником освітнього процесу відповідно до її віку, можливостей і рівня самостійності. Тому майбутній фахівець спеціальної освіти має бути підготовлений до використання практик, які забезпечують участь здобувача освіти у визначенні власних освітніх цілей, виборі доступних способів навчання та оцінюванні власного прогресу.

Зарубіжні дослідження підготовки педагогів також підтверджують

перспективність спільної підготовки майбутніх фахівців загальної та спеціальної освіти. Зокрема, дослідження, присвячене інноваціям у підготовці педагогів на основі універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning), показує можливості міждисциплінарної підготовки майбутніх педагогів до планування та реалізації доказових освітніх практик для різноманітного контингенту здобувачів [10]. Такий досвід є важливим для української системи освіти, оскільки ефективна інклюзія потребує узгоджених дій фахівців загальної та спеціальної освіти.

Важливим напрямом підготовки є також формування в майбутніх фахівців умінь працювати в міждисциплінарній команді. Така команда може об'єднувати педагогічних працівників, фахівців спеціальної освіти, психологів, асистентів педагогів, працівників інклюзивно-ресурсних центрів та інших спеціалістів залежно від індивідуальних потреб здобувача освіти. Успішність командної роботи залежить від здатності кожного її учасника чітко усвідомлювати власні професійні функції, визнавати компетентність інших спеціалістів, обмінюватися інформацією та спільно визначати пріоритети підтримки дитини.

Партнерська взаємодія, таким чином, передбачає зміну професійної позиції майбутнього фахівця: від ролі виключно носія спеціальних знань до ролі активного учасника команди, консультанта, координатора взаємодії та партнера дитини й родини. Такий підхід відповідає людиноцентрованій парадигмі сучасної освіти та стратегічним орієнтирам розвитку інклюзивного навчання в Україні, визначеним Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [2].

Партнерська взаємодія має формуватися також під час педагогічної практики. Саме в реальному освітньому середовищі здобувачі вищої освіти можуть спостерігати особливості комунікації між педагогами та батьками, брати участь у командному обговоренні освітніх потреб дитини, аналізувати способи адаптації освітнього процесу та оцінювати результати застосованих стратегій підтримки. Доцільним є залучення здобувачів освіти до спільних практичних заходів із педагогами закладів освіти та фахівцями інклюзивно-ресурсних

центрів.

Отже, підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до партнерської взаємодії є важливою складовою їхньої професійної компетентності та необхідною умовою ефективного розвитку інклюзивного освітнього середовища. Її результатом має бути сформована готовність до командної роботи, конструктивної комунікації з батьками, міждисциплінарної співпраці, спільного прийняття професійних рішень, дотримання принципів людиноцентризму та поваги до індивідуальних потреб здобувача освіти. Перспективним напрямом подальшого вдосконалення професійної підготовки є інтеграція тренінгових, кейсових, проєктних і практико орієнтованих технологій, які дозволяють моделювати реальні ситуації партнерської взаємодії та формувати у майбутніх фахівців досвід командної діяльності ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.09.2026).

2. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 черв. 2024 р. № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р (дата звернення: 29.09.2026).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п (дата звернення: 29.09.2026).

4. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 05 лют. 2026 р. № 129. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-2026-п (дата звернення: 29.09.2026).

5. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 черв. 2020 р. № 799. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti (дата звернення: 29.09.2026).

6. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 05 січ. 2021 р. № 28. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti (дата звернення: 29.09.2026).

7. Гаяш О. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії як виду партнерських відносин в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2023. № 2. С. 91–96. DOI: https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.12.

8. Михальська С., Буйняк М. Тренінг як метод підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2025. № 19. С. 181–191. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-19.181-191.

9. Боряк О. В., Сущенко Л. О. Соціально-аксіологічні засади педагогічної взаємодії та партнерства в інклюзивній освіті. Педагогічні науки: теорія та практика. 2025. № 1. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-1-07.

10. Advancing a theory of change in a collaborative teacher education program innovation through universal design for learning. Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 7, Issue 1. Art. 100468. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100468.

УДК 37.07:005.336.4

Юрій Назарчук
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА

Сучасна управлінська діяльність характеризується зростанням складності професійних завдань, необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності, швидкою зміною організаційного середовища та підвищенням вимог до професійної компетентності керівника. У таких умовах керівник має не лише забезпечувати функціонування організації, а й визначати напрями її розвитку, координувати діяльність персоналу, управляти змінами, створювати умови для професійного розвитку працівників та підтримувати ефективну командну взаємодію. Особливої актуальності це набуває в управлінні закладами освіти, діяльність яких відбувається на перетині педагогічних, організаційних, соціальних, нормативних та управлінських процесів. Керівник закладу освіти має одночасно забезпечувати виконання поточних завдань і створювати умови для стратегічного розвитку організації. Це потребує не тільки професійних знань і сформованих управлінських компетентностей, а й здатності аналізувати власну діяльність, осмислювати результати управлінських дій та за необхідності змінювати усталені способи професійної поведінки.

У цьому контексті важливого значення набуває управлінський потенціал керівника, який можна розглядати як сукупність професійних, особистісних, інтелектуальних, комунікативних та організаційних можливостей, що забезпечують здатність керівника виконувати управлінські функції, розв’язувати професійні проблеми, досягати визначених цілей та забезпечувати розвиток організації. Управлінський потенціал не є незмінною характеристикою. Його розвиток відбувається у процесі професійної діяльності, накопичення досвіду,

навчання, вирішення складних управлінських ситуацій та взаємодії з іншими учасниками організаційного процесу. Важливим механізмом такого розвитку є рефлексія, завдяки якій професійний досвід перетворюється на основу для подальшого вдосконалення управлінської діяльності.

Рефлексія у професійній діяльності передбачає цілеспрямоване осмислення людиною власних дій, рішень, способів поведінки та отриманих результатів. У науковій літературі обґрунтовано розмежування рефлексії, що здійснюється безпосередньо під час професійної дії, та рефлексії після завершення діяльності. Такий підхід дає можливість розглядати професійну практику як джерело постійного навчання та розвитку [1]. Для управлінської діяльності це положення є особливо важливим, оскільки керівник регулярно стикається із ситуаціями, які неможливо повністю вирішити за допомогою заздалегідь визначених алгоритмів. Управлінське рішення залежить від конкретного контексту, особливостей організації, професійних позицій працівників, наявних ресурсів та можливих наслідків. Тому здатність керівника осмислювати ситуацію безпосередньо в процесі діяльності та після її завершення є важливою складовою його професійного потенціалу.

Рефлексивний підхід передбачає перехід від простого накопичення управлінського досвіду до його цілеспрямованого осмислення. Керівник аналізує не лише те, що було зроблено, а й причини власних дій, використані способи розв’язання проблеми, припущення, які лежали в основі прийнятого рішення, реакцію працівників та отримані результати. У цьому контексті рефлексивний підхід доцільно визначити як систематичний процес осмислення керівником власної управлінської діяльності, її результатів і професійних передумов із подальшим коригуванням способів дії та визначенням напрямів професійного розвитку.

Рефлексивний процес у професійній діяльності керівника має циклічний характер і передбачає послідовне проходження взаємопов’язаних етапів. Він розпочинається з виникнення управлінської ситуації, на яку керівник реагує прийняттям і реалізацією певного управлінського рішення. Після цього

здійснюється аналіз отриманих результатів, осмислення причин успіхів або труднощів, а також критичне переосмислення власних професійних установок, способів дії та прийнятих рішень. Наступним етапом є визначення можливих альтернатив і вибір доцільніших способів реагування, що дає змогу скоригувати подальшу управлінську діяльність. Завершується цикл новою управлінською дією, результати якої знову стають предметом професійного осмислення. Такий процес забезпечує безперервне вдосконалення управлінських практик і сприяє розвитку управлінського потенціалу керівника. Саме циклічність є важливою характеристикою рефлексивного підходу. Рефлексія не завершується формулюванням висновку щодо правильності або помилковості певної дії. Її результатом має бути зміна розуміння управлінської ситуації та визначення способів удосконалення подальшої діяльності.

Дослідження рефлексивного лідерства свідчать про його значення для вдосконалення організаційної діяльності, зокрема через усвідомлення керівником довгострокових наслідків власних рішень та систематичне переосмислення способів управління [2].

Одним із важливих напрямів застосування рефлексивного підходу є розвиток управлінського мислення. Керівник у процесі професійної діяльності формує певні способи сприйняття проблем, оцінювання інформації та прийняття рішень. Частина таких способів ґрунтується на попередньому досвіді й поступово стає звичною. Однак зміна організаційного середовища може вимагати перегляду усталених моделей мислення.

Рефлексія дає можливість керівникові поставити під сумнів власні припущення та оцінити їх відповідність конкретній ситуації. У результаті формується здатність розглядати управлінську проблему з різних позицій, знаходити альтернативні рішення та прогнозувати можливі наслідки власних дій. Особливого значення це набуває у процесі прийняття управлінських рішень. Рефлексивний керівник аналізує не лише кінцевий результат рішення, а й сам процес його формування: які джерела інформації були використані, які альтернативи розглядалися, які ризики враховувалися, чи були почуті позиції

працівників та наскільки рішення відповідало стратегічним цілям організації.

Такий підхід сприяє формуванню усвідомленої управлінської поведінки та зменшує ймовірність механічного відтворення попередніх моделей діяльності.

Важливим компонентом управлінського потенціалу є здатність керівника до професійного саморозвитку. Саме рефлексія забезпечує зв'язок між досвідом та подальшим навчанням. Якщо професійна ситуація не стає предметом осмислення, отриманий досвід не обов'язково приводить до зміни способів діяльності. Натомість систематичний аналіз управлінських ситуацій дозволяє визначити професійні потреби, виявити прогалини у власних компетентностях і сформувати конкретні завдання для подальшого розвитку.

Рефлексивний підхід має значний потенціал і для розвитку комунікативної складової управлінського потенціалу. Управлінська діяльність передбачає постійну взаємодію керівника з працівниками, колегами, партнерами та іншими учасниками організаційного процесу. Після проведення наради, переговорів або складної професійної розмови керівник може проаналізувати власну комунікативну поведінку: наскільки чітко було сформульовано позицію, чи були створені умови для висловлення інших думок, як керівник реагував на критичні зауваження та який результат мала взаємодія.

Отже, рефлексія спрямовується не лише на оцінювання результату управлінської дії, а й на осмислення процесу взаємодії, у межах якого цей результат був досягнутий.

Важливим є також застосування рефлексії у розвитку команди. Рефлексивне лідерство може створювати умови для колективного аналізу результатів діяльності, обговорення проблемних ситуацій та формування спільних способів їх розв'язання. Проаналізоване емпіричне дослідження, проведене за участю 507 працівників у 98 командах, виокремило відкриту, проблемно орієнтовану та цільову рефлексію як окремі виміри рефлексивного лідерства; при цьому відкрито- та цільово-орієнтована рефлексія продемонстрували позитивний зв'язок із командним навчанням [3].

Це дозволяє розглядати рефлексивний підхід не лише як індивідуальний

механізм розвитку керівника, а й як засіб формування організаційного середовища, орієнтованого на навчання та професійний розвиток.

Окремого значення набуває критична рефлексія, яка передбачає аналіз не тільки конкретної управлінської дії, а й професійних установок, переконань та організаційних умов, що впливають на прийняття рішень. Критично-рефлексивний підхід у розвитку лідерства передбачає роботу з реальними професійними проблемами, аналіз прихованих передумов управлінських рішень та пошук нових способів професійної дії [4]. Для керівника це означає можливість переосмислити такі питання, як: чому саме такий стиль управління використовується в організації; наскільки ефективною є система контролю; чи достатньо працівникам надається автономії; як розподіляється відповідальність; наскільки управлінські рішення враховують професійні позиції персоналу.

Отже, критична рефлексія дозволяє перейти від питання «як краще виконати управлінську дію?» до питання «чи є саме такий спосіб управління доцільним у цій ситуації?». У структурі управлінського потенціалу рефлексивний підхід може бути пов’язаний із розвитком таких складових:

–когнітивної – здатності аналізувати інформацію, управлінські проблеми та власні способи мислення;

–діяльнісної – здатності оцінювати результати власних управлінських дій та коригувати їх;

–комунікативної – здатності аналізувати характер професійної взаємодії;

–стратегічної – здатності співвідносити поточні рішення з перспективними цілями організації;

–особистісної – усвідомлення власних професійних ресурсів, обмежень та потреб у розвитку;

–інноваційної – готовності переглядати усталені способи діяльності та шукати альтернативи;

–командної – здатності організовувати спільне осмислення професійного досвіду.

Практична реалізація рефлексивного підходу може передбачати

використання рефлексивного щоденника керівника, самооцінювання управлінських компетентностей, аналізу управлінських кейсів, професійного портфоліо, наставництва, коучингових бесід, 360-градусного зворотного зв'язку, командних рефлексивних сесій та технології action learning.

Перспективним є поєднання рефлексії з навчанням на основі реальних професійних проблем. У такому разі керівник аналізує конкретну управлінську ситуацію, визначає її причини, формує альтернативні варіанти дій, реалізує обране рішення та оцінює його наслідки. Критично-рефлексивна практика в межах action learning розглядається як один із підходів до розвитку лідерства та управлінської діяльності [4]. Водночас важливо, щоб рефлексія не перетворювалася на самоаналіз заради самоаналізу. Її професійна цінність визначається тим, наскільки результати осмислення трансформуються у подальші управлінські дії. Тому завершальним елементом рефлексивного циклу має бути коригування професійної поведінки та перевірка ефективності нових способів діяльності.

Таким чином, рефлексивний підхід забезпечує взаємозв'язок між професійним досвідом, його осмисленням, навчанням та подальшою управлінською практикою. Саме така послідовність створює передумови для постійного розвитку управлінського потенціалу керівника.

Отже, рефлексивний підхід до розвитку управлінського потенціалу керівника доцільно розглядати як систематичний процес осмислення професійного досвіду, управлінських рішень, способів взаємодії та результатів діяльності з подальшим коригуванням професійної поведінки. Його значення полягає у забезпеченні переходу від простого накопичення управлінського досвіду до його усвідомленого використання як ресурсу професійного розвитку. Рефлексія сприяє розвитку управлінського мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення, аналізувати професійні установки, удосконалювати комунікативну взаємодію, управляти змінами та організовувати командне навчання.

У структурі управлінського потенціалу рефлексивний підхід може

забезпечувати розвиток когнітивної, діяльнісної, комунікативної, стратегічної, особистісної, інноваційної та командної складових. Відповідно, його реалізація має передбачати систематичне використання інструментів самооцінювання, аналізу управлінських ситуацій, професійного зворотного зв'язку, наставництва, коучингу та колективної рефлексії.

Список використаних джерел та літератури

1. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p. [Електронний ресурс]. URL: https://books.google.com/books?id=oYNHAAAAMAAJ

2. Castelli P. A. Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. Journal of Management Development. 2016. Vol. 35, No. 2. P. 217–236. DOI: 10.1108/JMD-08-2015-0112. [Електронний ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0262171116000696

3. Matsuo M. Reflective leadership and team learning: an exploratory study. Journal of Workplace Learning. 2016. Vol. 28, No. 5. P. 307–321. DOI: 10.1108/JWL-12-2015-0089. [Електронний ресурс]. URL: https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S1366562616000012

4. Trehan K., Pedler M. Animating critical action learning: process-based leadership and management development. Action Learning: Research and Practice. 2009. Vol. 6, No. 1. P. 35–49. DOI: 10.1080/14767330902731301. [Електронний ресурс]. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767330902731301

УДК 373.5.016:81’243

Владислав Абрамович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 014 Середня освіта
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНТЕГРАЦІЯ ПРЕДМЕТНОГО ТА ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти характеризується посиленням уваги до професійного самовизначення учнів, розвитку їхньої здатності застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях та формування компетентностей, необхідних для подальшого навчання і професійної діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває на рівні профільної середньої освіти, де освітній процес має забезпечувати не лише засвоєння системи предметних знань, а й створювати умови для усвідомленого вибору подальшої освітньої та професійної траєкторії. У Державному стандарті профільної середньої освіти професійне спрямування визначено як профільне навчання, орієнтоване на ринок праці та таке, що передбачає професійно орієнтований підхід до навчання [1].

За таких умов перспективним є поєднання змісту предметного навчання з іншомовною підготовкою, оскільки іноземна мова в сучасному професійному середовищі виступає не лише навчальним предметом, а й інструментом доступу до інформації, комунікації, співпраці та професійного розвитку. Одним із підходів, що забезпечує таку інтеграцію, є Content and Language Integrated Learning (CLIL) – предметно-мовне інтегроване навчання, у межах якого іноземна мова використовується як засіб опанування змісту іншого навчального предмета.

Європейська комісія визначає CLIL як підхід, за якого іноземна мова використовується не лише для комунікації, а й для передавання та опанування

навчального змісту. Водночас мовний і предметний компоненти розглядаються у взаємозв’язку, що створює умови для використання мови в автентичних навчальних ситуаціях [2]. Саме ця особливість CLIL є важливою для формування професійно-значущих умінь старшокласників, оскільки дає можливість моделювати ситуації, наближені до майбутньої професійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям CLIL є запропонована D. Coyle, P. Hood та D. Marsh модель 4Cs, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: Content – зміст, Communication – комунікацію, Cognition – пізнавальну діяльність і Culture – культурний контекст [3]. Така модель принципово змінює логіку організації освітнього процесу: учень одночасно опановує предметний зміст, використовує іноземну мову як інструмент навчальної взаємодії, здійснює пізнавальні операції та розширює міжкультурне бачення проблеми.

Для формування професійно-значущих умінь особливе значення має компонент Cognition, оскільки професійна діяльність передбачає не тільки відтворення інформації, а й уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, прогнозувати, аргументувати, приймати рішення та розв’язувати проблемні ситуації. У CLIL ці операції здійснюються в процесі роботи з предметним змістом іноземною мовою. Таким чином, іншомовне навчання перестає бути ізольованим від предметної діяльності та стає засобом розвитку пізнавальних і професійно орієнтованих умінь.

Важливим є й те, що CLIL передбачає цілеспрямовану роботу з різними видами навчальної мови. Так, дослідники розмежовують language of learning, тобто мовні засоби, необхідні для опанування конкретного предметного змісту; language for learning – мовні засоби для організації навчальної взаємодії; та language through learning – мовні ресурси, які виникають і розвиваються безпосередньо в процесі пізнавальної діяльності [3]. Такий підхід є продуктивним для професійної орієнтації старшокласників, оскільки дозволяє поступово формувати не лише загальну іншомовну комунікативну компетентність, а й уміння користуватися мовою в контексті певної предметної або професійної сфери.

Професійно-значущі вміння старшокласників у цьому контексті доцільно розглядати як комплекс здатностей, що забезпечують застосування предметних знань, пізнавальних стратегій і комунікативних засобів для розв'язання навчальних та наближених до професійних завдань. До них можуть бути віднесені інформаційно-аналітичні, комунікативні, дослідницькі, проблемно-пошукові, цифрові, проєктні та організаційні вміння. Їх формування потребує зміни характеру навчальних завдань: від відтворення готової інформації до її пошуку, критичного аналізу, інтерпретації, використання та представлення іншомовній аудиторії. Саме тому в CLIL доцільно використовувати завдання, які передбачають комплексне застосування предметних знань та іншомовних умінь. Наприклад, на заняттях природничого циклу учням можна запропонувати опрацювати іншомовний інформаційний матеріал, визначити ключові поняття, проаналізувати статистичні дані, сформулювати висновки та представити результати у формі короткої презентації. У процесі такого завдання учень одночасно застосовує предметні знання, працює з іншомовними джерелами, розвиває аналітичне мислення та набуває досвіду професійно орієнтованої комунікації.

Значний потенціал мають також проєктні та проблемно-орієнтовані завдання. Їхня цінність полягає в тому, що вони дозволяють поєднати пізнавальну активність учня з моделюванням професійних ситуацій. Наприклад, старшокласники можуть досліджувати екологічну проблему, розробляти цифровий продукт, аналізувати економічну ситуацію, створювати рекомендації щодо здорового способу життя або презентувати результати дослідження певної соціальної проблеми. Виконання таких завдань іноземною мовою посилює практичну спрямованість навчання та створює умови для розвитку професійної комунікації.

Окремої уваги потребує використання іншомовних автентичних джерел. Робота з професійно орієнтованими статтями, інфографікою, відеоматеріалами, цифровими платформами, інструкціями, таблицями та іншими інформаційними ресурсами дає змогу формувати в учнів уміння здійснювати пошук інформації,

визначати її релевантність, критично оцінювати зміст, виокремлювати необхідні дані та використовувати їх для розв'язання конкретного завдання. У цьому аспекті CLIL сприяє розвитку не лише мовної, а й інформаційно-аналітичної компетентності.

На важливість когнітивного та комунікативного складників CLIL звертає увагу C. Dalton-Puffer, досліджуючи мовленнєву взаємодію на уроках предметно-мовного інтегрованого навчання в середній школі. Авторка аналізує такі академічні мовленнєві функції, як визначення, пояснення, формулювання гіпотез і прогнозування [4]. Ці функції безпосередньо пов'язані з пізнавальними операціями, які необхідні для навчальної та майбутньої професійної діяльності.

У контексті української профільної школи така організація освітнього процесу відповідає сучасним нормативним орієнтирам. Державний стандарт профільної середньої освіти передбачає академічне та професійне спрямування профільної освіти, можливість поглибленого і професійно орієнтованого вивчення навчальних предметів та інтегрованих курсів, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти [1]. Це створює нормативні передумови для використання інтегрованих технологій, спрямованих на поєднання предметного змісту, іншомовної комунікації та професійної орієнтації.

Водночас ефективність застосування CLIL залежить від продуманого педагогічного проєктування. Європейська платформа шкільної освіти серед ключових завдань підготовки вчителя до CLIL виокремлює визначення мовних вимог навчального предмета, адаптацію навчальних матеріалів, розроблення CLIL-завдань, підтримку читання й аудіювання іноземною мовою, розвиток усного та писемного мовлення, а також інтегроване оцінювання предметного змісту й мови [5]. Отже, учитель має одночасно планувати предметні та мовні результати навчання.

Доцільним є використання поетапної моделі формування професійно-значущих умінь засобами CLIL. На першому етапі учні опановують базову предметну лексику й поняття іноземною мовою. На другому – застосовують їх у

навчальній комунікації: описують явища, пояснюють процеси, порівнюють об’єкти, обґрунтовують власну позицію. На третьому етапі виконують проблемні, дослідницькі та проєктні завдання, які передбачають самостійне використання предметних знань і мовних ресурсів. Завершальний етап може передбачати презентацію, дискусію, захист проєкту або розв’язання змодельованої професійної ситуації.

Таким чином, інтеграція предметного та іншомовного навчання на основі CLIL створює педагогічні умови для комплексного розвитку старшокласника. Її значення полягає не лише в одночасному засвоєнні предметного змісту та іноземної мови, а передусім у створенні освітнього середовища, у якому іншомовна комунікація стає інструментом пізнання, дослідження, співпраці та вирішення практичних завдань. Такий підхід узгоджується з орієнтацією профільної середньої освіти на свідомий вибір подальшого життєвого шляху, освіти, трудової діяльності та самореалізації [1].

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення структури та критеріїв сформованості професійно-значущих умінь старшокласників, розроблення системи CLIL-завдань відповідно до різних профілів навчання, а також експериментальна перевірка педагогічних умов ефективної інтеграції предметного та іншомовного компонентів змісту освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. База даних «Законодавство України» Верховна Рада України https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

2. Content and Language Integrated Learning (CLIL). European Commission. Education and Training. Brussels, 2018. Матеріали Європейської комісії щодо CLIL. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018SC0174

3. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 174 p.

4. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2007.

5. CLIL for Secondary Teachers. European School Education Platform. European Commission, 2025. Матеріали курсу для вчителів середньої школи

6. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels : European Commission, 2006. Публікація Eurydice / European Commission

УДК 796.332:796.015.1

Ярослав Кондратюк

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальність 017 Фізична культура і спорт

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФУТБОЛІСТІВ В УМОВАХ ФУТБОЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ

Сучасний розвиток дитячо-юнацького та професійного футболу зумовлює необхідність удосконалення системи підготовки спортсменів уже на етапі академічного навчання. Футбольна академія є середовищем, у якому формуються не лише фізичні й техніко-тактичні характеристики майбутнього гравця, а й здатність приймати рішення, взаємодіяти з партнерами, адаптуватися до різних ігрових ситуацій та поступово переходити до вимог професійного футболу. Сучасна концепція розвитку футбольних талантів FIFA ґрунтується на використанні гри як основи тренувального процесу та передбачає системне й довгострокове вдосконалення футболіста [1]. У цьому контексті тренувальний процес доцільно розглядати як цілісну систему, у якій фізична, технічна, тактична та психологічна підготовка не існують ізольовано, а інтегруються відповідно до специфіки футбольної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку академій, орієнтованим не лише на

короткострокове підвищення спортивних результатів, а й на довгострокове формування конкурентоспроможного футболіста.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення структури та критеріїв сформованості професійно-значущих умінь старшокласників, розроблення системи CLIL-завдань відповідно до різних профілів навчання, а також експериментальна перевірка педагогічних умов ефективної інтеграції предметного та іншомовного компонентів змісту освіти.

Одним із перспективних напрямів є ігровий підхід до організації тренувань, за якого значна частина вправ моделює реальні або наближені до реальних ситуації футбольного матчу. FIFA Training Centre підкреслює, що сучасні програми розвитку талантів мають базуватися на грі, а тренувальна методологія повинна забезпечувати поступове ускладнення завдань і створювати умови для комплексного розвитку футболіста [1]. Це дає змогу формувати здатність спортсмена не лише технічно виконувати окремі дії, а й застосовувати їх відповідно до конкретної ігрової ситуації.

Особливе місце в сучасній системі підготовки посідають малі ігри (small-sided games). Їх використання передбачає варіювання кількості гравців, розмірів поля, тривалості ігрових відрізків, правил, співвідношення між нападниками й захисниками та інших умов. Завдяки цьому тренер може цілеспрямовано змінювати характер навантаження та стимулювати певні техніко-тактичні дії.

Ряд науковців визначають позитивний вплив програм малих ігор на технічне виконання дій молодими та юними спортсменами. Автори встановили статистично значущий позитивний ефект таких програм щодо вдосконалення технічної майстерності [2]. Водночас дослідники наголошують, що результати щодо тактичної поведінки потребують подальшого вивчення, що підтверджує необхідність комплексного оцінювання ефективності тренувальних програм.

Важливою перевагою малих ігор є можливість одночасного впливу на декілька компонентів підготовленості. У процесі виконання ігрового завдання футболіст змушений контролювати м'яч, оцінювати положення партнерів і суперників, швидко приймати рішення, переміщуватися у просторі та

виконувати відповідні технічні дії. Таким чином, тренувальна вправа набуває комплексного характеру, поєднуючи технічні, тактичні та фізичні стимули [2].

Крім того, малі ігри можуть впливати на фізіологічні, фізичні, технічні та тактичні компоненти підготовки, хоча характер ефекту залежить від віку, рівня майстерності, формату гри та інших параметрів організації тренування [3]. Це означає, що використання малих ігор у футбольній академії має здійснюватися не механічно, а відповідно до конкретної мети тренувального заняття.

Наступним важливим напрямом є індивідуалізація тренувального процесу. Навіть у межах однієї вікової групи футболісти можуть істотно відрізнятися за рівнем фізичної, технічної та тактичної підготовленості, темпами біологічного розвитку, ігровою позицією та особливостями адаптації до навантаження. Тому використання однакових тренувальних вимог для всіх спортсменів не завжди забезпечує оптимальні умови їх розвитку. Індивідуалізація може реалізовуватися шляхом диференціації обсягу та інтенсивності навантаження, складності техніко-тактичних завдань, тривалості робочих інтервалів і відпочинку, а також кількості повторень. Перспективним є використання різних варіантів одного тренувального завдання для футболістів із різним рівнем підготовленості. Такий підхід дозволяє зберігати єдину структуру заняття, водночас забезпечуючи індивідуальну траєкторію розвитку спортсмена.

Важливим компонентом удосконалення тренувального процесу є прогресивне ускладнення завдань. На початкових етапах спортсмену доцільно створювати умови для засвоєння базових технічних дій, після чого поступово збільшувати кількість факторів, які необхідно враховувати під час виконання вправи. У результаті формується здатність переносити набуті навички у складні та непередбачувані ігрові ситуації. Саме таку логіку довгострокового розвитку футболіста покладено в основу сучасної методології FIFA [1].

Окремої уваги потребує раціональне управління тренувальним навантаженням. Ефективність підготовки футболіста визначається не лише величиною навантаження, а й співвідношенням роботи та відновлення, послідовністю тренувальних впливів і відповідністю навантаження поточному

функціональному стану спортсмена. Надмірне навантаження без достатнього відновлення може знижувати ефективність тренувального процесу, тоді як недостатня інтенсивність не забезпечує необхідного стимулу для адаптації.

У зв'язку з цим перспективним є систематичний моніторинг тренувального процесу. Доцільно поєднувати педагогічне спостереження з кількісним оцінюванням фізичних і техніко-тактичних показників. Систематичний збір таких даних дає можливість визначати індивідуальну динаміку спортсмена, своєчасно коригувати тренувальну програму та оцінювати результативність застосованих методів. Водночас фізична підготовка футболістів не повинна розглядатися окремо від специфіки футбольної діяльності. Доцільним є використання вправ, які забезпечують розвиток швидкісних, силових, координаційних та аеробних можливостей у поєднанні з техніко-тактичними завданнями. Саме інтегрований характер тренувального впливу дозволяє максимально наближати умови підготовки до реальних вимог футбольного матчу.

Отже, сучасний тренувальний процес у футбольній академії доцільно будувати на основі комплексного, ігрового та індивідуалізованого підходів. Значний потенціал мають малі ігри, які створюють умови для одночасного розвитку технічних, тактичних і фізичних характеристик футболістів [2; 3]. Водночас їх ефективність залежить від правильного добору формату гри, кількості учасників, розмірів майданчика, тривалості навантаження та конкретної мети заняття. Удосконалення тренувального процесу футболістів в умовах академії передбачає поєднання сучасних методів розвитку технічних, тактичних і фізичних якостей із системою індивідуального супроводу спортсмена.

Список використаних джерел та літератури

1. FIFA Training Centre. Talent development. https://www.fifatrainingcentre.com/en/practice/talent_development.php.

2. Clemente, F. M., Ramirez-Campillo, R., Sarmento, H., Praça, G. M., Afonso, J., Silva, A. F., Rosemann, T., & Knechtle, B. (2021). Effects of Small-Sided Game

Interventions on the Technical Execution and Tactical Behaviors of Young and Youth Team Sports Players: A Systematic Review and Meta-Analysis. Frontiers in Psychology, 12, 667041. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667041.

3. Clemente, F. M., Aquino, R., Praça, G. M., Rico-Gonzálezet, M., Oliveira, R., Silva, A.F., Sarmento, H., Afonso, Jo. (2022). Variability of internal and external loads and technical/tactical outcomes during small-sided soccer games: a systematic review. Biology of Sport, 39(3), 647–672. https://doi.org/10.5114/biolsport.2022.107016.

УДК 005.95:159.9:615.1

Микола Масло

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальність 053 Психологія

Житомирський державний університет імені Івана Франка

УПРАВЛІННЯ ПСИХІЧНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ПРАЦІВНИКІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ КОМПАНІЙ НА ОСНОВІ СТРАТЕГІЧНОГО ПІДХОДУ

Сучасний розвиток фармацевтичної галузі супроводжується високою інтенсивністю професійної діяльності, необхідністю дотримання жорстких стандартів якості та безпеки, значним обсягом інформації, постійним оновленням професійних компетентностей і високою відповідальністю працівників за результати своєї діяльності. У таких умовах психічне здоров'я персоналу набуває значення не лише соціальної, а й управлінської категорії, оскільки безпосередньо пов'язане зі стабільністю трудових процесів, якістю виконання професійних завдань, залученістю працівників та їх утриманням в організації.

Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає психічне здоров'я на робочому місці як важливу складову безпечного та здорового робочого середовища. У Керівних принципах ВООЗ з охорони психічного здоров'я на робочому місці наголошується на необхідності поєднання організаційних

заходів, підготовки керівників і працівників, індивідуальної підтримки та заходів щодо повернення до роботи. Водночас спільний документ ВООЗ та Міжнародної організації праці орієнтує роботодавців не лише на реагування на вже сформовані проблеми, а передусім на запобігання психосоціальним ризикам, захист і зміцнення психічного здоров'я працівників та створення умов для повноцінної професійної діяльності [1].

Для фармацевтичних компаній ця проблема має особливе значення. Працівники галузі функціонують у середовищі, де поєднуються високі професійні вимоги, регламентованість процесів, необхідність точного виконання процедур, відповідальність за якість продукції та результати взаємодії з клієнтами й медичними працівниками. Додатковими джерелами напруження можуть бути значне робоче навантаження, дефіцит часу, рольові конфлікти, недостатня автономність, комунікаційні труднощі, організаційні зміни та невизначеність. Дослідження фармацевтичної робочої сили свідчать, що до ключових чинників задоволеності працею належать професійне вигорання, стрес і навантаження, умови та зміст роботи, можливості професійного розвитку, винагорода і підтримка керівництва [2].

Проблема професійного вигорання є особливо актуальною для працівників фармацевтичної сфери. Систематичний огляд, який охопив 19 досліджень за участю понад 11 тис. фармацевтів із восьми країн, показав високу поширеність вигорання та його зв'язок із тривалішим робочим часом, високим обсягом роботи, значним потоком пацієнтів і рецептів, а також незадовільним балансом між професійним та особистим життям [3]. Водночас сучасні дослідження наголошують на необхідності розглядати проблему ширше, ніж через індивідуальну стійкість працівника. У 2024 р. було запропоновано розглядати благополуччя фармацевтичних працівників через організаційні умови, робоче навантаження, підтримку персоналу та особливості управління [4].

З огляду на це, управління психічним здоров'ям працівників фармацевтичних компаній доцільно здійснювати на основі стратегічного підходу, який передбачає системне поєднання діагностики, планування,

реалізації, моніторингу та оцінювання результативності відповідних управлінських заходів. На відміну від ситуативного реагування на прояви професійного стресу чи вигорання, стратегічний підхід орієнтований на формування таких організаційних умов, за яких психічне здоров'я працівників стає складовою довгострокової політики компанії.

Першим елементом такої стратегії має бути діагностика психосоціальних ризиків. Вона передбачає регулярне виявлення чинників, які можуть негативно впливати на психологічний стан персоналу: надмірного навантаження, дефіциту часу, невизначеності професійних ролей, недостатньої підтримки керівників, конфліктів, дискримінації, булінгу, низького рівня автономності та дисбалансу між робочим і особистим життям. Такий підхід відповідає положенням стандарту ISO 45003:2021 «Psychological health and safety at work», який передбачає інтеграцію управління психосоціальними ризиками в систему управління охороною праці та орієнтує організації на їх виявлення, оцінювання, контроль і постійне вдосконалення [5].

Другим компонентом є формування організаційної політики підтримки психічного здоров'я. Вона може передбачати визначення відповідальних осіб, розроблення внутрішніх процедур підтримки працівників, забезпечення конфіденційного доступу до психологічної допомоги, удосконалення комунікації між керівниками та персоналом, механізми запобігання дискримінації й булінгу, а також заходи щодо забезпечення балансу між професійними та особистими потребами працівників. Важливо, щоб така політика була інтегрована у загальну стратегію управління людськими ресурсами, а не функціонувала як окремий короткостроковий проєкт.

Третім напрямом має стати розвиток компетентностей керівників. Саме керівники відіграють ключову роль у створенні психологічно безпечного робочого середовища, своєчасному виявленні ознак надмірного стресу та забезпеченні необхідної підтримки працівникам. ВООЗ прямо рекомендує навчання керівників як один із компонентів системи підтримки психічного здоров'я на робочому місці [1]. Для фармацевтичних компаній це означає

необхідність розвитку в менеджерів навичок конструктивної комунікації, управління навантаженням, запобігання конфліктам, підтримки працівників у кризових ситуаціях та формування культури відкритого обговорення проблем психічного здоров'я.

Четвертим компонентом стратегічного підходу є поєднання організаційних та індивідуальних інструментів підтримки. До організаційних заходів можуть належати оптимізація робочого навантаження, удосконалення графіків, чіткий розподіл функцій і відповідальності, розвиток командної взаємодії, залучення працівників до прийняття рішень та забезпечення можливостей професійного розвитку. Індивідуальні заходи можуть охоплювати психологічне консультування, програми управління стресом, навчання навичок саморегуляції та психологічної самодопомоги. Водночас результати сучасних досліджень свідчать про доцільність не обмежуватися лише індивідуальними програмами: для ефективного управління професійним стресом необхідне також коригування організаційних чинників [6].

Особливого значення для українських фармацевтичних компаній набуває психосоціальна підтримка персоналу в умовах воєнних і післявоєнних викликів. ВООЗ та МОП підкреслюють, що робоче середовище може одночасно бути джерелом стресу та важливим ресурсом соціальної стабільності. МОП окремо наголошує на необхідності розвитку програм психосоціальної підтримки на рівні підприємств у воєнний і післявоєнний періоди [7]. Для фармацевтичних компаній це може передбачати кризові протоколи психологічної підтримки, гнучкі організаційні рішення, доступ до професійної психологічної допомоги, підтримку працівників, які пережили травматичні події, а також заходи для збереження командної взаємодії.

Важливою складовою стратегічного управління є моніторинг результативності. Система показників може охоплювати рівень професійного стресу та емоційного виснаження, задоволеність працею, рівень залученості персоналу, плинність кадрів, частоту лікарняних, участь працівників у програмах підтримки, оцінювання психологічної безпеки та сприйняття

підтримки з боку керівництва. При цьому отримані дані мають використовуватися не для контролю окремих працівників, а для виявлення системних проблем організації та коригування управлінських рішень.

Отже, стратегічний підхід до управління психічним здоров'ям працівників фармацевтичних компаній передбачає перехід від фрагментарних заходів реагування на стрес і професійне вигорання до комплексної системи управління психосоціальними ризиками. Її основу становлять регулярна діагностика робочого середовища, стратегічне планування, підготовка керівників, оптимізація організаційних умов, доступ до психологічної підтримки, розвиток культури психологічної безпеки та постійний моніторинг результатів. Така модель відповідає сучасним рекомендаціям ВООЗ, МОП та підходам ISO 45003 і дає змогу розглядати психічне здоров'я працівників як важливу складову стійкості людського капіталу та довгострокового розвитку фармацевтичної компанії.

Список використаних джерел та літератури

1.World Health Organization. Guidelines on mental health at work. Geneva: WHO, 2022. https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052

2. Barakat, M., & Sallam, M. (2025). Pharmacy workforce: a systematic review of key drivers of pharmacists' satisfaction and retention. Journal of Pharmaceutical Policy and Practice, 18(1). https://doi.org/10.1080/20523211.2025.2470848

3. Dee Jo., Dhuhaibawi N., Hayden J. A systematic review and pooled prevalence of burnout in pharmacists. International Journal of Clinical Pharmacy, 2022. https://doi.org/10.1007/s11096-022-01520-6

4. Borowitz D., Trenaman Sh., Shiamptanis A. Evaluation of community pharmacy workplace wellness: Literature review, environmental scan, and task force recommendations. Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy, 2024. https://doi.org/10.1016/j.rcsop.2024.100432

5. ISO. ISO 45003:2021 Occupational health and safety management – Psychological health and safety at work – Guidelines for managing psychosocial risks. Geneva: International Organization for Standardization, 2021. ISO 45003:2021

6. Catapano P., Cipolla S., Sampogna G., Perris F., Luciano M., Catapano F., Fiorillo A. Organizational and Individual Interventions for Managing Work-Related Stress in Healthcare Professionals: A Systematic Review. 2023. https://doi.org/10.3390/medicina59101866

7. International Labour Organization. Psychosocial support at workplace in war and post-war times. Geneva: ILO, 2022. ILO https://www.ilo.org/resource/psychosocial-support-workplace-war-and-post-war-times

8. World Health Organization, International Labour Organization. Mental health at work: Policy brief. Geneva: WHO; ILO, 2022. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_protect/%40protrav/%40safework/documents/publication/wcms_856976.pdf

УДК 377:005.336.3:174

Ярослав Реморов

директор Михайловецького професійного аграрного ліцею

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасна професійна освіта функціонує в умовах посилення вимог до якості освітніх послуг, прозорості управлінських процесів, відповідальності педагогічних працівників та довіри до результатів навчання. За таких умов академічна доброчесність набуває значення не лише етичної характеристики освітньої діяльності, а й важливого чинника функціонування закладу освіти як соціальної та професійної інституції. Особливого значення ця проблема набуває для управлінської діяльності керівника закладу професійної освіти, оскільки саме керівник визначає організаційні умови, правила професійної взаємодії та механізми забезпечення якості освітнього процесу.

Актуальність проблеми посилюється прийняттям Закону України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 р. № 4742-IX, який систематизував правові та організаційні засади формування академічної доброчесності. Закон

визначає її як сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб'єкти академічної діяльності. Серед базових цінностей визначено чесність, довіру, повагу до честі й гідності, справедливість, відповідальність та стійкість у доброчесному здійсненні академічної діяльності [1]. Важливо, що нове законодавство переводить питання академічної доброчесності з рівня окремих індивідуальних порушень на рівень інституційної відповідальності закладу освіти та його керівництва. Так, стаття 12 Закону передбачає обов'язкове функціонування в закладах освіти системи забезпечення академічної доброчесності як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти. При цьому на керівників покладається відповідальність за розроблення, оновлення та оприлюднення відповідних внутрішніх актів, проведення заходів із популяризації доброчесності, забезпечення доступу до відповідних програмних засобів, належне реагування на повідомлення про порушення та документування прийнятих рішень [1].

Отже, діяльність керівника закладу професійної освіти безпосередньо пов'язана з формуванням інституційного середовища академічної доброчесності. У цьому контексті доцільно розглядати академічну доброчесність як складову управлінської культури, яка проявляється у цінностях керівника, характері управлінських рішень, способах комунікації, ставленні до працівників і здобувачів освіти, організації контролю та оцінювання, а також реагуванні на порушення встановлених норм.

Вітчизняна наукова думка вже сформувала важливе теоретичне підґрунтя для такого підходу. Зокрема, М. Бойченко розглядає академічну доброчесність крізь призму її інституційних, філософських та правових засад, акцентуючи увагу на необхідності переходу від індивідуальної етики до інституційних механізмів її забезпечення. Науковець наголошує на значенні академічної доброчесності для функціонування освітніх інституцій та їхньої відповідальності перед академічною спільнотою і суспільством [2]. Ця позиція є особливо значущою для дослідження управлінської культури керівника закладу професійної освіти. Якщо академічна доброчесність має інституційний характер,

то керівник не може розглядатися лише як особа, яка контролює дотримання відповідних правил. Він виступає суб'єктом формування організаційної культури, у якій доброчесність має бути закріплена не тільки нормативно, а й у повсякденних моделях професійної поведінки.

Важливий внесок у розроблення цієї проблематики зробили Т. Фініков та А. Артюхов, які пов'язують академічну доброчесність із якістю та сталим розвитком освітньої інституції. Автори розглядають доброчесність як системну характеристику діяльності освітньої організації, що охоплює не лише поведінку здобувачів, а й організаційні та управлінські практики [3].

Такий підхід дає підстави розглядати академічну доброчесність у професійній освіті як один із критеріїв якості управління закладом. Якщо керівник забезпечує прозорість прийняття рішень, об'єктивність оцінювання, рівність вимог до працівників і здобувачів освіти, дотримання авторського права, запобігання конфлікту інтересів та належне реагування на порушення, академічна доброчесність стає частиною управлінської практики.

Суттєвим для розуміння проблеми є також доробок професорки О. Семеног, яка досліджує академічну культуру дослідника, її європейський і національний контексти. Академічна культура розглядається нею як комплекс цінностей, норм і практик, що визначають професійну поведінку представників освітньо-наукового середовища [4].

Для управлінської культури керівника цей підхід має принципове значення, оскільки академічна доброчесність не формується виключно шляхом ознайомлення працівників із переліком заборонених дій, а потребує формування відповідного ціннісного середовища, у якому чесність, відповідальність, повага до авторства, достовірність інформації та справедливість сприймаються як професійна норма.

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується також цифровізацією освітнього процесу, що актуалізує нові аспекти академічної доброчесності. У цьому контексті важливим є дослідження Ю. Герасименко, присвячене формуванню культури академічної доброчесності в умовах

цифровізації освіти. Авторка акцентує увагу на необхідності формування культури відповідального використання цифрових технологій, що особливо важливо в умовах поширення штучного інтелекту та інших цифрових інструментів [5]. Застосування цього положення до професійної освіти дає змогу розширити зміст управлінської культури керівника. Сучасний керівник має не лише забезпечувати виконання традиційних вимог щодо самостійності навчальної діяльності, цитування та авторства, а й формувати зрозумілі правила використання цифрових ресурсів і генеративного штучного інтелекту. Відповідно, управлінська культура має включати цифрово-етичний компонент, що охоплює відповідальне використання інформації, перевірку достовірності цифрового контенту, прозорість застосування інструментів штучного інтелекту та дотримання прав інтелектуальної власності.

Цей аспект підтверджується і сучасними міжнародними дослідженнями. Зокрема, ряд науковців аналізують вплив генеративного штучного інтелекту на академічну доброчесність та зазначають, що цифрові технології одночасно створюють нові можливості для освітнього процесу та нові виклики для традиційних підходів до авторства, оцінювання й самостійності навчальної діяльності [6].

Окремої уваги заслуговує правовий аспект академічної доброчесності. Аналіз еволюції правового регулювання академічної доброчесності в Україні вказує на необхідність подальшого розвитку нормативних і процедурних механізмів її забезпечення [7]. Правовий вимір безпосередньо пов’язаний із управлінською культурою керівника, адже саме він має забезпечити трансформацію нормативних вимог у реальні організаційні процедури. Тому управлінська культура керівника закладу професійної освіти в контексті академічної доброчесності може бути представлена як єдність ціннісного, нормативно-організаційного, комунікативного, етичного, контрольного та цифрового компонентів.

Ціннісний компонент передбачає особисте прийняття керівником принципів чесності, справедливості, відповідальності та довіри. Нормативно-

організаційний компонент охоплює створення внутрішніх документів, процедур і механізмів забезпечення доброчесності. Комунікативний компонент пов’язаний із відкритістю управлінської взаємодії та доступністю інформації про правила і процедури. Етичний компонент виявляється у неупередженості управлінських рішень, уникненні конфлікту інтересів та повазі до гідності учасників освітнього процесу. Контрольний компонент передбачає систематичний моніторинг дотримання встановлених правил, а цифровий – відповідальне використання інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту.

Важливо, що сучасне законодавство прямо орієнтує заклади освіти не тільки на покарання за порушення, а передусім на формування та утвердження культури академічної доброчесності. Закон передбачає проведення навчання з академічної доброчесності, підвищення обізнаності здобувачів освіти, стимулювання їх до доброчесної поведінки та формування завдань, які передбачають творчий підхід [1].

Отже, управлінська діяльність керівника закладу професійної освіти має зміщуватися від переважно контрольної моделі забезпечення академічної доброчесності до культурно-управлінської моделі, у межах якої контроль поєднується з профілактикою, навчанням, комунікацією та особистим прикладом керівника.

Список використаних джерел та літератури

1. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20?utm_source#Text

2. Бойченко М. І. Інституційні засади академічної доброчесності: філософська та правова концептуалізація. Філософія освіти. 2019. № 1. С. 97–114. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-97-114

3. Фініков Т. В., Артюхов А. Є. (ред.). Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Київ : Таксон, 2016. 234 с.

4. Семеног О. Європейський та національний контексти академічної культури дослідника: досвід реалізації проекту ЕРАЗМУС+ ЖАН МОНЕ

МОДУЛЬ. Український щорічник з європейських інтеграційних студій. 2019. С. 320–330.

5. Герасименко Ю. С. Forming a culture of academic integrity in the context of digitalization of education. 2026. С. 23–26. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749443/1/%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%AE.%D0%A1._%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

6. Yusuf A., Pervin N., Román-González M. Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6

7. Лисенко І. В., Кузьменко О. В., Гаряєва Г. М. Юридичне регулювання академічної доброчесності в Україні: еволюція і перспективи. Аналітично-порівняльне правознавство. 2025. № 1. https://doi.org/10.24144/2788-6018.2025.01.16

УДК 004.8:37.091.33

Ангеліна Бурмич

здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Ігор Вербовський

кандидат педагогічних наук, доцент,

начальник навчального відділу,

доцент кафедри професійно-педагогічної,

спеціальної освіти, андрагогіки та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СІМ'Я ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Сучасна система спеціальної та інклюзивної освіти в Україні орієнтована

на забезпечення максимальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільне середовище. Одним із найважливіших аспектів цього процесу є соціалізація дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. В умовах інклюзії, коли дитина перебуває в середовищі однолітків із нормотиповим розвитком, роль сім'ї як первинного інституту соціалізації набуває критичного значення. Саме родина стає тим фундаментом, що забезпечує емоційну стабільність та мотиваційну готовність дитини до комунікативної взаємодії.

Питання професійної взаємодії фахівців та ролі батьків в інклюзивному середовищі активно досліджуються у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, Ю. Рібцун та інших. Зокрема, Колупаєва А. А. та Таранченко О. М. наголошують на тому, що навчання дітей з особливими потребами в інклюзії вимагає створення специфічного підтримуючого середовища, де сім'я виступає повноправним партнером освітнього процесу [1]. Ю. Рібцун підкреслює важливість професійної взаємодії логопедів із батьками для досягнення стійких результатів корекційної роботи [3]. Також значна увага приділяється формуванню комунікативної компетентності дитини за активної участі родини у дослідженнях М. Шеремет та Т. Кузнецової [5].

Успішна соціалізація дитини з мовленнєвими порушеннями (МП) залежить від здатності сім'ї адаптуватися до потреб дитини та створити сприятливий мікроклімат. Психологічна атмосфера в родині є визначальним стимулом розвитку: відсутність стресових чинників та безумовне прийняття допомагають дитині подолати мовленнєву тривожність і страх перед соціальними контактами. В умовах інклюзії сім'я виконує функцію психологічного «буфера», що допомагає дитині долати труднощі, які виникають у процесі навчання та спілкування з однолітками.

Дослідження М. Шеремет вказують на те, що комунікативна компетентність дитини з МП не є ізольованим процесом, а формується у контексті щоденних мовленнєвих взаємодій у колі близьких [5]. Батьки мають не лише виконувати вправи, призначені фахівцем, а й створювати природні комунікативні ситуації, що заохочують дитину до ініціативи у висловлюваннях. Це дозволяє дитині

відчувати впевненість у власних силах, що є критично важливим для успішної взаємодії в інклюзивному класі.

Важливою складовою діяльності родини є розвиток комунікативних навичок дитини в побутових ситуаціях. Логодидактичні методи, описані В. Тарасун, передбачають не лише механічне виправлення звуковимови, а й формування смислової сторони мовлення, що найкраще реалізується у щоденному спілкуванні з батьками [4]. Сім’я має стимулювати дитину до використання засвоєних мовленнєвих конструкцій, перетворюючи корекційний процес на природну форму життєдіяльності. Використання методів ігрової терапії вдома дозволяє знизити психологічну напругу та сприяє більш ефективному засвоєнню нових мовленнєвих стандартів.

Особливого значення набуває підготовка майбутніх логопедів до роботи з сім’ями в інклюзивному просторі. Як зазначає О. Мартинчук, фахівець має володіти не лише корекційними методиками, а й навичками консультування батьків, щоб навчити їх ефективним способам підтримки дитини [2]. Професійна компетентність логопеда сьогодні включає здатність до фасилітації взаємодії між батьками та іншими учасниками команди супроводу. Команда психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному закладі повинна включати батьків як активних суб’єктів, що дозволяє забезпечити єдність вимог та послідовність у розвитку соціальних навичок [3].

Соціалізація дитини також передбачає вихід за межі звичного кола спілкування. Родина має сприяти відвідуванню дитиною громадських місць, гуртків та ігрових майданчиків. Це створює умови для перенесення навичок, сформованих в інклюзивному класі, у реальні життєві умови. Батьки виступають як коучі, що допомагають дитині інтерпретувати соціальні реакції оточуючих та адекватно реагувати на них. Такий підхід запобігає формуванню «штучної інклюзії», де дитина почувається комфортно лише у спеціально створених умовах.

Аналіз сучасних навчальних посібників під редакцією А. Колупаєвої свідчить про необхідність переходу від медичної до соціальної моделі розуміння порушень мовлення [1]. У цьому контексті сім'я стає основним ресурсом

адаптації середовища під потреби дитини. Батьки мають бути проінформовані щодо нормативно-правової бази інклюзивного навчання, щоб ефективно захищати інтереси дитини в освітньому просторі. Інтеграція родинного виховання та професійної допомоги створює синергетичний ефект, що прискорює процес інтеграції особистості в соціум.

Таким чином, сім'я є ключовим і визначальним чинником успішної соціалізації дитини з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзії. Взаємодія родини та закладу освіти дозволяє не лише компенсувати мовленнєвий недолік, а й сформувати соціально активну особистість, здатну до самореалізації. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку нових моделей партнерства між сім'єю та фахівцями для підвищення якості інклюзивного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Вип. 41. С. 85-92.

2. Рібцун Ю. В. Професійна взаємодія фахівців у системі інклюзивної освіти дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 2. С. 45-53.

3. Тарасун В. В. Логодидактика: методичні основи навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. 272 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22401

4. Шеремет М. К., Кузнецова Т. Г. Роль родини у формуванні комунікативної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. 2022. № 19. С. 210-221. URL: https://aqce.com.ua/download/publications/417.pdf

УДК 004.8:37.091.33

Іванна Муравицька
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти спеціальності 073 Менеджмент

Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ: ТРЕНІНГОВІ ПРОГРАМИ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ ЛОГОПЕДА

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні характеризується активним збільшенням педагогічного складу, який працює з дітьми із особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набирає питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів до роботи з дітьми, які працюють в інклюзивному класі, зокрема із залученням логопеда. Завдяки високій готовності педагогів, інклюзивне навчання прогресує та дає можливість розвиватися в даній сфері стаючи на одну ланку із європейськими країнами. Проблема полягає у нестачі інформації та ресурсів для створення тренінгових програм із участю логопеда та недостатній кількості теоретичного пояснення, про особливості навчання дітей саме із мовленнєвими порушеннями.

Питання підготовки фахівців висвітлювалося в роботі та працях таких науковців як А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов. Дослідники розкривають теоретичні засади інклюзивного навчання, особливості психолого-педагогічного супроводу та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема А. Колупаєва у посібнику «Діти з особливими освітніми потребами та

організація їх навчання» виділила класифікацію мовленнєвих порушень усталену в Україні та надала декілька порад вчителеві у роботі з такими дітьми. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання практичної підготовки педагогічних колективів через тренінгові програми з урахуванням ролі логопеда як члена мультидисциплінарної команди. Потребує уточнення зміст, структура та методичне наповнення таких програм.

Метою даного дослідження є уточнення змісту та структури тренінгових програм для підготовки фахівців. Для досягнення мети передбачено такі завдання , як: аналіз науково-теоретичних основ навчання дітей із особливими освітніми потребами; уточнення ролі логопеда, як члена педагогічного колективу в інклюзивному середовищі; створення схеми тренінгових програм із залученням логопеда.

Логопед є частиною команди психолого-педагогічного супроводу, тому має бути залучений у підготовці фахівці до роботи в інклюзивному середовищі. Дитина із мовленнєвими порушеннями може мати певні особливості в поведінці та емоційній реакції на навколишнє середовище та різні події. Відсоткове значення дітей із порушеннями мовлення становить близько 10-25% серед осіб дошкільного та молодшого шкільного віку, що вказує на значну потребу в розробці тренінгових програм для навчання педагогічних колективів.

При обробці знайдених джерел всі дані щодо дітей з порушеннями мовлення збігалися, проте інформація про навчання педагогів, які працюють з такими дітьми відсутня. У своїх працях деякі вчені Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України висвітлювали думки про особливості розвитку мовлення у дітей із різними порушеннями розвитку та про створення посібників для навчання таких дітей. Дані праці ґрунтуються на основі аналізу досліджень В. Синьова. Ці статті можна використати при розробці тренінгів, а саме в теоретичні частині для пояснення педагогам про особливості розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями.

Лише теоретична підготовка фахівців не матиме ніякої користі. Тому варто розробити поради та практичні кейси для основної частини тренінгової програми

з участю логопеда. Відеоматеріал у вигляді коротких показових сцен,наприклад: « Як діє вчитель із дітьми з порушеннями мовлення у стресових ситуаціях», буде доречним. Корисними будуть онлайн тренінги, із базовою структурою:

- Теоретичні основи та нормативно-правова база інклюзивної освіти;
- Практичні поради вчителю від логопеда практика;
- Практичні кейси у роботі;
- Обговорення, ділення досвідом;
- Закінчення, отримання сертифікату про підвищення рівня обізнаності у роботі з дітьми із порушеннями мовлення в інклюзивному класі.

За таким принципом проводити варто і очні тренінги. Це сприятиме кращому сприйняттю та засвоєнню інформації. Також на очних тренінгах варто включити створення моделі ситуацій у штучному середовищі, із поясненням логопеда, як варто діяти. По закінченню тренінгової програми доречним буде проведення тестування за темою тренінгу, та опитування, що варто покращити. Дані дії допоможуть виявити плюси та мінуси створеної програми, що сприятиме можливості її покращити.

У підсумку варто зазначити, про важливість створення тренінгових програм для підготовки педагогів до впровадження інклюзії із залученням логопеда. Інклюзивна освіта в Україні знаходиться на етапі розвитку, тому для кращого навчання дітей, підготовка фахівців за програмою наданою вище допоможе покращити якісь освіти. Залучення логопеда до тренінгових програм сприяє підвищенню професійної компетентності педагогів у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Запропонована структура тренінгової програми забезпечує поєднання теоретичної та практичної підготовки, що підвищує її ефективність. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розробленої структури тренінгів у закладах освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації авторських тренінгових програм і методичних матеріалів.

Список використаних джерел та літератури

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ:

Самміт-Книга, 2009. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747577/1/%2BМонографія 2025 Колупаєва А.А.%2C Таранченко О.М. (ост)_демоверсія.pdf

2. Колупаєва А. А., Білозерська І. О. Інклюзивна освіта: теоретико-методичні підходи. 2010. https://share.google/dBI1JYgdCJyYNTtG2

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. – Київ, 2016. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/Інклюзивна освіта від основ до практики.pdf

4. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. 2004. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=5XnE6u8AAAAJ&citation_for_view=5XnE6u8AAAAJ:3fE2CSJIrl8C

5. Миронова С. П. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичні аспекти. http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3528

Дар'я Плужнікова
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується впровадженням інклюзивного навчання як провідної освітньої стратегії, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю

створення умов для ефективної соціалізації, комунікативного розвитку та навчальної адаптації таких дітей.

Линдіна Є. зазначає, що інклюзивна освіта, відповідно до наукових досліджень і сучасних педагогічних концепцій, є важливим етапом розвитку освіти, оскільки ґрунтується на принципах рівності, справедливості та індивідуального підходу, забезпечує соціальну інтеграцію осіб з порушеннями мовлення й іншими особливими освітніми потребами та сприяє вдосконаленню методик і підходів до їх навчання, що, у свою чергу, підтримує подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні [3].

Важливою нормативно-правовою основою інклюзивної освіти є Закон України «Про освіту». Зокрема, у статті 19 визначено, що держава та органи місцевого самоврядування забезпечують створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів . Крім того, закон передбачає підготовку відповідних фахівців і забезпечення належного матеріально-технічного та кадрового супроводу освітнього процесу [1].

Стаття 20 Закону України «Про освіту» визначає засади інклюзивного навчання, яке базується на принципах недискримінації, врахування різноманітності та залучення всіх учасників освітнього процесу . Заклади освіти зобов’язані створювати інклюзивні класи за зверненням батьків та забезпечувати навчання відповідно до індивідуальної програми розвитку з урахуванням потреб дитини . Також передбачено надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг та забезпечення доступності освітнього середовища [2].

Проблематика організації інклюзивного навчання висвітлена у працях сучасних українських дослідників, зокрема А. Собчук та А. Войтович, які підкреслюють значення адаптації освітнього середовища та необхідність індивідуалізації навчання в умовах загальноосвітньої школи. [4] У наукових дослідженнях також акцентується увага на ролі інклюзивного середовища як засобу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та розвитку їхніх комунікативних навичок. Праці українських учених свідчать про необхідність

системної корекційної роботи, спрямованої на формування мовленнєвої компетентності та подолання труднощів у навчанні.

Метою дослідження є визначення теоретичних і практичних основ інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення в закладах загальної середньої освіти. Для досягнення мети передбачено: охарактеризувати сутність інклюзивного навчання; визначити особливості організації освітнього процесу для дітей із мовленнєвими порушеннями; розкрити роль психолого-педагогічного та логопедичного супроводу.

Інклюзивне навчання дітей з порушеннями мовлення базується на поєднанні освітніх і корекційно-розвивальних підходів. Його сутність полягає у створенні адаптованого освітнього середовища, яке враховує мовленнєві, когнітивні та психоемоційні особливості дитини. Сучасні підходи передбачають трансформацію освітнього середовища відповідно до потреб учня, а не пристосування дитини до жорстких умов навчання. Це забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, варіативність методів і гнучкість організації навчання.

Одним із ключових інструментів реалізації інклюзивного навчання є індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка визначає цілі, зміст і методи навчально-корекційної роботи. Цей документ створюється за результатами комплексної оцінки фахівцями міждисциплінарної групи, до якої входять педагог, його асистент, психолог та логопед. Така співпраця гарантує цілісність розвитку дитини. Ключову роль відіграє диференційований підхід, що полягає в гнучкій адаптації навчального матеріалу та темпу його засвоєння до потреб учня.

Під час роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, ефективно поєднуються наочні (піктограми, картки, схеми), практичні (ситуаційне моделювання, ігрові форми) та словесні (пояснення, стимулювання мовлення) методи. Особливу увагу варто приділяти інтерактивним інструментам, які стимулюють мовленнєву активність і формують комунікативні навички. У випадках значних мовленнєвих труднощів використовується альтернативна та додаткова комунікація (АДК), що забезпечує участь дитини в освітньому

процесі.

Учні з порушеннями мовлення часто мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, що проявляється у зниженому темпі мислення, обмеженому словниковому запасі, порушенні граматичної будови мовлення та труднощах у розумінні інструкцій. Це зумовлює необхідність адаптації мовлення педагога, використання коротких і чітких інструкцій та опори на візуальні засоби навчання. Врахування мовленнєвих особливостей є необхідною умовою ефективного навчання і розвитку таких дітей .

Важливим компонентом інклюзивного навчання є логопедичний супровід, який реалізується через індивідуальні та групові заняття. Основними напрямами є розвиток фонематичного слуху, формування правильної звуковимови, збагачення словникового запасу, розвиток граматичної будови та зв'язного мовлення. Ефективність корекційної роботи значно підвищується за умови її інтеграції в освітній процес та тісної співпраці фахівців.

Собчук та Войтович зазначають, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від активної участі й підтримки батьків та спільноти, які відіграють ключову роль у створенні сприятливого освітнього середовища [4]. Також сприяє глибшому розумінню та прийняттю інклюзії як важливого суспільного завдання, що реалізується через системне інформування й просвіту батьків щодо принципів, цілей і переваг інклюзивної освіти та формує їхню здатність ефективно підтримувати дитину вдома і співпрацювати з педагогами та адміністрацією задля досягнення освітніх результатів.

Серед ефективних підходів до інклюзивного навчання виокремлюють використання візуальних опор, мовленнєвих хвилинок, рольових ігор і цифрових ресурсів; водночас ключовим є створення мовленнєво збагаченого середовища, що стимулює активну мовленнєву діяльність учнів.

Отже, інклюзивне навчання дітей з порушеннями мовлення є складним багаторівневим процесом, що потребує системного підходу, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії. Його ефективність визначається якістю логопедичного супроводу, рівнем професійної підготовки педагогів та

створенням адаптованого освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням корекційних методик і впровадженням інноваційних технологій в інклюзивну освіту.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Стаття 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Закон України «Про освіту». Стаття 20. Інклюзивне навчання. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

3. Інклюзивне навчання в закладах освіти: сучасні підходи та практики. СумДПУ. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/206

4. Собчук А. А., Войтович А. Ю. Організація інклюзивного навчання в загальноосвітній школі. Академічні візії. 2025. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1778

УДК 004.8:37.091.33

Аліна Пятак

здобувачка 2 курсу першого (бакалавратського) рівня вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Ігор Вербовський

кандидат педагогічних наук, доцент,

начальник навчального відділу,

доцент кафедри професійно-педагогічної,

спеціальної освіти, андрагогіки та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТИПОЛОГІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливо актуальне є питання забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Реформи в освіті, впровадження інклюзивного навчання та увага до індивідуальних особливостей кожної дитини показують, що потрібна ефективна логопедична допомога. Порушення мовлення можуть негативно впливати на загальний розвиток дитини, її навчання, спілкування з іншими та соціалізацію. Тому важливо не лише вчасно помітити такі труднощі, а й забезпечити системну підтримку дитини в різних закладах освіти.

Проблема логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами досліджувалася у працях таких науковців, як Л. Виготський, М. Шеремет, Н. Гавриш, І. Марченко. У їхніх дослідженнях розкриваються особливості розвитку мовлення, причини виникнення порушень та шляхи їх корекції. Також питання організації логопедичної допомоги в умовах різних типів закладів освіти, зокрема в інклюзивному середовищі, потребує подальшого уточнення та практичного вивчення.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей організації логопедичної підтримки дітей з особливими освітніми потребами залежно від типу закладу освіти. Для досягнення мети потрібно проаналізувати типи закладів освіти, розглянути можливості логопедичної допомоги в кожному з них та визначити ефективні підходи до організації корекційної роботи.

Система освіти України передбачає різні типи закладів, у яких можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами. До них належать заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, спеціальні заклади освіти, інклюзивно-ресурсні центри. Кожен із цих закладів має свої особливості організації освітнього процесу та надання логопедичної допомоги.

У закладах дошкільної освіти логопедична допомога спрямована на раннє виявлення мовленнєвих порушень і їх виправлення. Саме в цьому віці мовлення активно формується, тому робота логопеда має системний і профілактичний характер. Важливою є також співпраця з вихователями та батьками.

У закладах загальної середньої освіти логопедична підтримка реалізується переважно через інклюзивне навчання. Діти з особливими освітніми потребами навчаються разом із однолітками, отримуючи додаткову допомогу від логопеда,

асистента вчителя та інших спеціалістів. Основною метою є не лише корекція мовлення, а й підтримка навчальної діяльності та соціалізації дитини.

Спеціальні заклади освіти забезпечують більш інтенсивну і цілеспрямовану корекційну допомогу дітям. У таких умовах є можливість краще враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, використовувати спеціальні методики та забезпечувати постійний супровід. Логопедична робота тут є частиною комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Інклюзивно-ресурсні центри відіграють важливу роль у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Вони здійснюють комплексну оцінку розвитку дитини, визначають її освітні потреби та надають рекомендації щодо організації навчання і корекційної роботи. Логопед у такому центрі працює як діагност і консультант.

Ефективність логопедичної допомоги багато в чому залежить від того, як добре між собою співпрацюють різні спеціалісти, наскільки враховуються індивідуальні особливості дитини та які методи використовуються під час корекції. Також важливо створити комфортну й доброзичливу атмосферу, у якій дитина почуватиметься впевнено. Це допомагає краще розвивати мовлення та навички спілкування.

Таким чином, організація логопедичної підтримки дітей з особливими освітніми потребами має враховувати специфіку типу закладу освіти. Найбільш ефективною є система, що поєднує ранню діагностику, індивідуальний підхід та міждисциплінарну взаємодію спеціалістів. Логопедична допомога є важливою складовою успішної соціалізації та навчання дітей.

Список використаних джерел та літератури

1. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища : методичні матеріали. URL: http://library.ippro.com.ua/attachments/article/545/Психолого-педагогічний%20супровід.pdf

2. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін. Логопедія : підручник. За ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 376 с. URL:

https://ru.scribd.com/document/806668088/

3. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/

УДК 376-056.264:376.091.3(430)

Соболь Марія,

студентка 28Бд-СпОЛ групи

соціально-психологічного факультету

денної форми навчання

Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ігор Вербовський

кандидат педагогічних наук, доцент,

начальник навчального відділу,

доцент кафедри професійно-педагогічної,

спеціальної освіти, андрагогіки та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ

Наведемо приклад одиного шкільного деня, у якому видно всю проблему. Уявімо учня 3-го класу з мовленнєвими труднощами. На логопедичному занятті він уже може правильно вимовляти складні слова, але на уроці математики мовчить, хоча знає відповідь. Учитель просить пояснити, чому треба додавати, а не віднімати, а дитина боїться помилитися у слові, заплутатися в реченні й почути сміх однокласників.

У цей момент логопедична проблема перестає бути «порушенням

звуковимови». Вона блокує навчальну дію: учень не пояснює спосіб розв'язання, не демонструє знання і фактично втрачає участь в уроці. Саме тут українська школа часто зупиняється: логопед працює з дитиною окремо, учитель веде урок окремо, асистент учителя допомагає організаційно, а зв'язок між цими діями тримається переважно на ентузіазмі конкретних людей.

МОН України фіксує різке зростання кількості учнів з ООП в інклюзивних класах: з 25 078 у 2020/2021 навчальному році до 47 610 у 2024/2025 році. За той самий період кількість інклюзивних класів збільшилася з 18 681 до 33 397. Однак у відкритих даних МОН я не знайшла окремого показника щодо дітей із мовленнєвими порушеннями в інклюзивних класах. Саме це я вважаю методичною проблемою: клас відкрито, індивідуальну програму розвитку складено, послугу передбачено, але реальне логопедичне навантаження на уроках не видно. У цій роботі я звертаюся до досвіду Німеччини, щоб побачити, як можна краще організувати логопедичну підтримку дітей з мовленнєвими труднощами [1].

Німеччина має 16 федеральних земель, і кожна з них по-своєму організовує освіту. Тому дитина з ООП у Бремені, Гессені чи Саксонії-Ангальт може отримати різний освітній маршрут. Дані за 2022/2023 навчальний рік показують не просту картину «більше інклюзії – менше спеціальних шкіл», а співіснування двох систем. У початковій школі Німеччини діти з ООП розподілені майже порівну: 91 863 учні навчалися у звичайних школах, а 93 154 – переважно у спеціальних школах. За даними Bertelsmann Stiftung, загалом 44,4 % учнів із потребою в спеціальній педагогічній підтримці навчалися в загальних школах, а 55,6 % – у спеціальних [3].

Найцікавіше видно на рівні окремих земель: у Бремені 8,1 % усіх учнів навчалися інклюзивно, а лише 0,7 % – у спеціальних школах; у Гессені частка інклюзивного навчання становила 1,9 %; у Саксонії-Ангальт частка учнів у спеціальних школах була найвищою – 6,4 %. Таким чином, частка інклюзії в Німеччині – це насамперед результат рішень на рівні землі, а не єдиний стандарт [4].

Розглянемо приклад Гессену. Гессен цікавий тим, що там добре видно систему консультаційної підтримки шкіл. У цій землі працюють Beratungs- und Förderzentren – центри, які допомагають школам організовувати навчання дітей з ООП [6].

Такі центри не замінюють школу і не є місцем, куди просто «переводять» дитину. Їхнє завдання – допомогти школі краще організувати підтримку учня: проконсультувати вчителів, батьків, учнів, підібрати потрібні форми допомоги й наблизити підтримку до реального навчання.

Для України тут важливий принцип: якщо дитина не може відповісти на уроці, школа має шукати не лише додаткове логопедичне заняття, а й спосіб змінити саму навчальну ситуацію – інструкцію, опору, форму відповіді або перевірки розуміння.

У Німеччині частина логопедичної допомоги надається не в школі, а через медичну систему. Тобто дитина може отримувати логопедичну терапію за призначенням лікаря. У німецькому документі Heilmittel-Richtlinie описано, як може призначатися логопедична терапія. Документ охоплює різні види допомоги: терапію голосу, вимови, мовленнєвого розвитку та ковтання. Для дітей, у яких мовлення ще формується, окремо передбачені порушення мовленнєвого розвитку. У таких випадках можуть призначатися індивідуальні логопедичні заняття тривалістю 30, 45 або 60 хвилин, а також групові заняття. За одним призначенням дитина може отримати до 10 занять, загалом орієнтовно до 60 занять, із частотою від одного до трьох разів на тиждень [5].

В цій системі направлення на терапію дає не вчитель і не шкільна команда, а лікар, який має право оформлювати таке призначення. У документі мають бути зазначені кількість занять, вид терапії, частота занять, діагностична група, конкретний діагноз, основні прояви порушення і, за потреби, терапевтичні цілі.

Цей документ виявився найскладнішим для аналізу, тому що він показує іншу логіку організації допомоги. В українській школі логопедична підтримка частіше сприймається як освітня або корекційно-розвиткова послуга. Тому німецька система має іншу логіку: вона частково пов’язана не зі школою, а з

медициною.

Розглянемо три епізоди, у яких логопедія входить в урок.

Епізод 1. Математика: відповідь за мовною рамкою

Учень 3-го класу правильно розв'язує задачу, але не може усно пояснити вибір дії. Учитель дає йому коротку мовну опору: «Я додаю, тому що…» або «Я віднімаю, тому що…». Логопед попередньо відпрацьовує з дитиною конструкцію «тому що» на простих прикладах. На уроці учень уже не будує відповідь з нуля, а вставляє свій зміст у готову фразу. Така адаптація не спрощує математику. Вона прибирає мовленнєвий бар'єр, який заважав дитині показати реальне розуміння задачі.

Епізод 2. Українська мова: переказ за опорою

Учениця 4-го класу з труднощами зв'язного мовлення читає короткий текст, але завдання «перекажи своїми словами» для неї занадто широке. Вона може почати з середини, пропустити причину події або порушити послідовність. Учитель використовує три опорні запитання: «Хто?», «Що зробив?», «Чому це важливо?». Логопед заздалегідь тренує цю саму схему на знайомій темі.

У такому випадку логопедична робота не існує окремо від предмета. Вона стає інструментом для читання, переказу і побудови зв'язної відповіді.

Епізод 3. Природничий урок: терміни в реченні

На уроці про воду в природі учень знає слова «випаровування» і «конденсація», але не може пояснити різницю між ними. Учитель дає дві фрази з пропусками: «Вода перетворюється на пару, коли…»; «Пара знову стає краплями, коли…». Асистент учителя показує зображення чайника і холодного скла. Логопед у плані підтримки фіксує конкретну ціль: учень використовує нові терміни у причинному реченні з «коли». Саме так я розумію мовленнєво чутливе навчання: не як окрему методику, а як невелику перебудову уроку, після якої дитина може говорити в межах теми.

В Україні індивідуальна програма розвитку складається командою супроводу протягом двох тижнів з початку навчання, затверджується керівником закладу та переглядається не рідше ніж двічі на рік. Вона передбачає психолого-

педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, зокрема індивідуальні або групові заняття [1; 2].

У Гессені також використовуються індивідуальні плани підтримки дитини. Вони пов'язані з діагностикою, консультацією фахівців і допомогою школі в організації навчання. Важливо, що підтримка дитини розглядається не лише як окреме заняття з фахівцем, а і як допомога в конкретній навчальній ситуації [7].

Що порівнюється	**Українська ІПР**	**Німецький підхід**
Документ	Має чітку нормативну процедуру: створення, затвердження, перегляд.	Більше пов'язаний із діагностикою та консультацією школи.
Роль логопеда	Часто зосереджена на окремих корекційних заняттях.	Може бути пов'язана з підтримкою дитини безпосередньо в навчанні.
Формулювання цілей	Часто загальні: «розвивати мовлення», «коригувати звуковимову».	Бажано описувати конкретну дію учня на уроці.

Отже, українська ІПР не слабка за формою. Вона має зрозумілу процедуру і охоплює багато сфер розвитку дитини. Але для дітей із мовленнєвими труднощами часто не вистачає конкретних підказок для вчителя: як саме допомогти дитині відповідати на уроці. Тому ціль краще формулювати конкретно. Наприклад: «учень пояснює розв'язання задачі за опорою з двох речень» або «учень відповідає за схемою "Я думаю…, тому що…"». Таку ціль легше використати на уроці.

Українській школі не обов'язково повністю копіювати німецьку систему. Важливіше взяти з неї ті ідеї, які можна використати вже зараз. Один із таких принципів – щоб логопед, учитель і асистент разом обговорювали, як допомогти дитині саме на уроці. Наприклад, раз на місяць логопед, учитель і асистент можуть коротко обговорювати, які мовленнєві труднощі виникають у дитини на математиці, читанні чи природничому уроці.

Для цього потрібно зробити індивідуальну програму розвитку більш практичною: додати до неї короткий блок «мовленнєві опори на уроках». У цьому блоці можна коротко записати, які підказки вчитель може дати дитині під час уроку.

Головне обмеження – час логопеда. Якщо він працює тільки в режимі індивідуальних занять і має багато дітей, консультації з учителями залишаться формальністю. Тому в школі потрібно передбачити окремий час для такої командної роботи.

Приклад Німеччини показує, що інклюзія – це не лише перебування дитини у звичайному класі, а її реальна участь в уроці. Якщо мовленнєві труднощі заважають учню відповідати, пояснювати, переказувати або ставити запитання, така інклюзія залишається неповною.

Отже, головна ідея полягає в тому, що логопедична підтримка має допомагати дитині не лише на окремому занятті, а й у класі.

Індивідуальна програма розвитку має бути корисною для вчителя. У ній варто записувати не лише загальні цілі, а й прості мовленнєві підказки для уроку.

Тоді логопедична підтримка допомагає дитині не тільки краще говорити, а й активніше брати участь у навчанні.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані щодо інклюзивного навчання. (https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani)

2. Кабінет Міністрів України. Постанова № 957 від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text)

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Germany Data, 2022/2023. (https://www.european-agency.org/data/germany/datatable-overview)

4. Bertelsmann Stiftung. Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/2023. (https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/status-quo-inklusion-an-deutschlands-schulen)

5. Gemeinsamer Bundesausschuss. Heilmittel-Richtlinie. (https://www.g-ba.de/richtlinien/12/)

6. Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen. Beratungs- und Förderzentren. (https://kultus.hessen.de/schulsystem/inklusion/beratungs-und-foerderzentren)

7. Staatliche Schulämter in Hessen. Sonderpädagogische Förderung und Inklusion; Regelung der Diagnostik. (https://schulaemter.hessen.de/schulen-und-lehrkraefte/sonderpaedagogische-foerderung-und-inklusion)

УДК 376.1-056.264:37.064.1

Ірина Талько,
здобувачка 1 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти спеціальності 0.16 Спеціальна освіта (Логопедія)
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ, ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні, зорієнтованої на всебічний розвиток особистості дитини, зростає значення педагогіки партнерства. Особливо це проявляється в інклюзивному освітньому середовищі, де реалізація індивідуальної програми розвитку (ІПР) потребує узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу. Водночас практика свідчить, що взаємодія між закладом освіти, логопедом і батьками не завжди має системний характер, що негативно впливає на ефективність корекційно-розвиткової роботи. З огляду на це

особливої уваги потребує пошук дієвих підходів до організації партнерської взаємодії, спрямованої на підвищення результативності розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Питання співпраці логопеда та батьків висвітлюється у працях сучасних науковців, зокрема А. Турубарова, Ю. Клочкова, А. Король та інших. У їхніх дослідженнях підкреслюється, що активне залучення батьків до виконання артикуляційних вправ сприяє підвищенню ефективності логопедичної роботи та забезпечує систематичність формування мовленнєвих навичок дитини. Разом із тим узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що проблема активного й системного залучення батьків до логопедичного супроводу дитини потребує подальшого уточнення, особливо в частині практичних механізмів реалізації ІПР.

Практичний досвід логопедичної роботи показує, що формування мовлення та комунікативних навичок дитини є більш результативним за умови постійної співпраці фахівця і родини. Оскільки кількість занять із логопедом у закладі освіти є обмеженою, саме батьки відіграють ключову роль у забезпеченні регулярного виконання вправ у домашніх умовах. Це створює необхідні передумови для закріплення набутих навичок. Водночас ефективність такої діяльності значною мірою залежить від рівня обізнаності батьків та їх готовності до взаємодії, що зумовлює потребу у формуванні їхньої логопедичної компетентності.

Однією з ключових умов ефективної взаємодії виступає налагодження постійного зворотного зв’язку. Обмін інформацією про досягнення та труднощі дитини дає змогу своєчасно вносити зміни до індивідуальної програми розвитку відповідно до її актуальних потреб. Поряд із цим важливого значення набуває психологічна підтримка батьків, які можуть відчувати напруження або невпевненість у процесі корекційної роботи.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду можна виокремити низку підходів, що сприяють підвищенню ефективності партнерської взаємодії. Зокрема, доцільним є використання своєрідного

«пробного періоду», упродовж якого відстежується динаміка розвитку дитини за адаптованою програмою. Такий підхід дозволяє батькам наочно побачити результати та підвищує їхню мотивацію до подальшої співпраці. Ефективним також є застосування спільних сигнальних жестів, які допомагають дитині вчасно повідомляти про втому чи труднощі, що сприяє збереженню її емоційного комфорту під час занять.

Організація взаємодії передбачає попереднє вивчення особливостей сімейного середовища та визначення його ресурсів, що дозволяє вибудувати індивідуалізовану модель співпраці. Важливу роль у цьому процесі відіграють сучасні засоби цифрової комунікації, зокрема Viber, Telegram, Google Meet, Zoom, які забезпечують оперативний обмін інформацією, можливість проведення онлайн-консультацій, використання відеоматеріалів і підтримку постійного контакту між учасниками взаємодії.

Таким чином, узагальнення наукових підходів і практичного досвіду дозволяє дійти висновку, що ефективність реалізації індивідуальної програми розвитку значною мірою залежить від рівня налагодженої партнерської взаємодії між закладом освіти, логопедом і батьками. Її забезпечення передбачає активне залучення батьків як рівноправних учасників освітнього процесу, систематичний зворотний зв’язок, підвищення їхньої компетентності та використання сучасних засобів комунікації. Реалізація таких підходів сприяє підвищенню результативності корекційної роботи, забезпечує позитивну динаміку мовленнєвого розвитку та створює сприятливі умови для соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» / Міністерство освіти і науки України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей із ООП: підходи, стратегії та практики. URL: https://znayshov.com/News/Details/partnerska_vzaiemodiia_zakladu_osvity_z_batkamy_ditei_iz_oop_pidkhody_stratehii_ta_praktyky

3. Турубарова А. В., Клочкова Ю. В., Король А. В. Партнерська взаємодія логопеда з батьками під час проведення артикуляційної гімнастики. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.11

УДК 004.8:37.091.33

Шитова Руслана
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Впровадження інклюзивної моделі навчання ставить перед фахівцями завдання щодо ефективної організації навчального процесу. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах освіти зумовлює потребу в пошуку дієвих засобів для їх успішного навчання та адаптації. В умовах сучасності, традиційні корекційні методики активно модернізуються, що дає змогу організовувати оптимальні умови для всебічного розвитку особистості. Цифровізація дозволяє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних особливостей дітей з ООП, забезпечуючи високий рівень мотивації та емоційної залученості. Зокрема у логопедичній практиці, цифрові технології виступають не просто як технічна підтримка, а як засіб візуалізації абстрактних мовленнєвих понять.

Використання цифрових технологій в логопедичній роботі з дітьми з

особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти активно досліджується сучасними науковцями. Різні аспекти впровадження технічних засобів навчання та комп'ютерних технологій у корекційний процес висвітлено у працях таких дослідників, як Т. Коломоєць, О. Мондич, І. Лисенко, С. Максимець, С. Чупахіна та інші. Зокрема Т. Коломоєць виділила низку програмних продуктів, що використовуються в логопедичній практиці для роботи з дітьми з ООП: «Дельфа-130», «Дельфа-141», «Дельфа-142» різних версій, «Ігри для Тигри», «Світ звуків», «Живий звук», «Демосфен» [1]. Практично виявлено недоліки у їх використанні, а саме відсутність в окремих випадках україномовних функцій розвитку мовлення рідною мовою.

Використання цифрових технологій в логопедичній роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти, стає необхідною частиною у наданні корекційних послуг. Інноваційні технології допомагають вирішувати багато важливих педагогічних завдань у цій сфері, розширюють можливості педагогічного впливу, забезпечують доступ до освітніх матеріалів у зручному, доступному та цікавому форматі, що особливо важливе для зазначеної категорії дітей. Крім того, цифрові освітні ресурси сприяють увідповідненню педагогічних завдань методам їх застосування, актуалізують питання переходу від традиційної методики навчання до інноваційної (з використанням програмних продуктів) шляхом комп’ютеризації та інформатизації всіх ланок освітньої системи [1].

Найпоширенішим форматом застосування цифрових технологій у логопедичній роботі, є використання мультимедійних презентацій [2]. Така форма, в логопедичній роботі, виконує функцію інтерактивної наочності. Вона дозволяє одночасно залучити зоровий та слуховий канали сприйняття, що забезпечує міцніше засвоєння матеріалу та переводить процес корекції з режиму "навчання" у режим "пізнавальної гри". На практиці це може бути анімація артикуляційних вправ, схеми звуконаслідування, розвиток фонематичного слуху через звуковий супровід тощо.

Логопедичні комп’ютерні програми та мобільні застосунки також широко застосовуються [2]. Спеціалізоване логопедичне програмне забезпечення дає

можливість візуального контролю над акустичними параметрами мовлення (силою, висотою, тембром) робить процес корекції усвідомленим, що значно прискорює етап автоматизації звуків у дітей із складними порушеннями розвитку («Адаптація - Лого»). До того ж логопедичне ПЗ, реалізовує принцип наочності на вищому рівні – через екранне моделювання мовленнєвих сигналів. У свою чергу мобільні застосунки, забезпечують цікаву ігрову форму, яка поєднує навчання та гру, що запобігає втраті концентрації та інтересу до діяльності й психологічного напруження дитини з ООП («Miogym», «Little Stories Pro», «Articulation Station»).

Варто згадати, що інтерактивні дошки, цифрові арттерапевтичні інструменти, та засоби альтернативної та додаткової комунікації (АДК) також є великою частиною цифрових технологій що застосовують у спеціальному навчанні дітей з ООП. Перевагою інтерактивних дошок є великий формат, що дозволяє працювати не лише дрібною моторикою (як на планшеті), а й великою моторикою всього тіла, крім того, це безмежний простір для наочності. Арттерапевтичні цифрові інструменти, допомагають стимулювати мовлення через творчість, та знімати емоційне напруження. Що до засобів АДК – це основа комунікації для дітей, які мають значні бар'єри в усному мовленні.

Водночас впровадження цифрових технологій в логопедичній роботі з дітьми з ООП, супроводжується низкою труднощів, серед них – недостатнє технічне забезпечення закладів освіти, низький рівень сформованості ІКТ-компетентності фахівців та брак методичних рекомендацій щодо використання цифрових ресурсів у логопедичній практиці. Успішна цифровізація логопедичної галузі потребує системного підходу: від подолання технічних бар’єрів до активного вдосконалення програмного інструментарію відповідно до потреб інклюзивної освіти.

Таким чином цифрові технології в логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є потужним інструментом модернізації корекційно-розвиткового процесу. Інноваційні засоби дозволяють трансформувати складні корекційні вправи у зрозумілу та

цікаву для дитини ігрову діяльність, підкріплюючи візуалізацією та звуками, що ефективно впливає на всебічний розвиток дітей з ООП. Водночас результативність застосування цифровізації безпосередньо залежить від подальшого вдосконалення програмного інструментарію, належного технічного оснащення закладів освіти, розробки профільних методичних рекомендацій та системного формування ІКТ-компетентності фахівців.

Список використаних джерел та літератури

1. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. №44. С. 17–23. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.03

2. Максимець С. Психолого-педагогічні умови застосування інноваційних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2026. № 1 (54). С. 98–105. DOI: https://doi.org/10.37203/kibit.2026.54.11

3. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2021, 146-157 с.

4. Орленко І. М. ER-технології як інноваційний ресурс інклюзивно ресурсних центрів: стратегічні підходи та практики. Інноваційна педагогіка. 2025. №83. Т. 2. С. 59–63. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.12

УДК 376.1:37.013.42

Марина Янчевська
здобувачка 2 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні ми бачимо, що кількість дітей з особливими освітніми потребами зростає. Тому важливо підходити до цього комплексно: злагоджена робота фахівців допомагає ефективно вирішувати проблеми розвитку, не створюючи зайвого дискомфорту для дитини. У даний час мультидисциплінарний підхід набуває актуальності , він передбачає узгоджену взаємодію фахівців різного профілю - логопедів, психологів, адміністрації закладу, педагогів, батьків, реабілітологів та інших фахівців, яких потребує дитина.

Важливе місце у команді психолого-педагогічного супроводу посідає логопед. Логопед діагностує мовленнєві порушення, на ряду з іншими фахівцями розробляє індивідуальний план розвитку для дитини, в подальшому реалізує його та слідкує за ефективністю розробленого плану.

Логопедичне обстеження спрямоване на визначення загального рівня розвитку мовленнєвої діяльності дитини, а також на встановлення ступеня сформованості окремих мовленнєвих умінь і навичок. Відомо, що затримка мовленнєвого розвитку може зумовлювати уповільнення інтелектуального та

психічного розвитку дитини, обмежуючи її можливості для повноцінної соціалізації. Саме тому своєчасне й точне виявлення мовленнєвих порушень у дітей з інклюзією дає змогу не лише розробити ефективну корекційну програму, а й позитивно впливає на загальний фізичний і психічний стан дитини. Діагностична діяльність має на меті вирішення різних завдань. Первинна діагностика має на меті визначення рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини. У закладах загальної середньої освіти така діагностика проводиться протягом усього вересня. Саме на цьому етапі логопед заповнює логопедичну картку. Корекційний напрямок роботи логопеда - це система корекційного впливу на мовну та навчально пізнавальну діяльність дитини, у залежності від особливості дитини та ступеню її прояву будується план, який передбачає роботу над проблемою.

У роботі з дитиною логопед забезпечує сприятливі передумови для розвитку мовленнєвих навичок та створення мотиваційного середовища для комунікації. Наразі використання лише традиційних методик не є ефективним, тому фахівець має активно залучати до роботи цифровий та інтерактивний інструментарій, який підходить дитині за віком, рівнем розвитку та інтересами. Логопед детально вивчає та визначає доцільні форми взаємодії з дитиною, залежно від її порушення та особливостей.

Пріорітетними завданнями у роботі логопеда є декілька напрямків роботи, фахівець має на меті: подолання порушень усного та писемного мовлення, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання та письмо, формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, зв’язної сторін мовлення та формування у дитини комунікативних умінь.

Також слід зазначити, що логопед має тісно співпрацювати з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу, особливо з батьками дитини. Результативність роботи логопеда залежить від того, чи є між фахівцем та батьками довіра та чи налагоджений контакт. Логопед виконує психологічну функцію у цій взаємодії: він сприяє трансформації свідомості батьків, допомагає налаштуватись на плідну та довготривалу роботу, яка точно принесе результат.

Особливо тісною є взаємодія логопеда та практичного психолога у роботі команди психолого-педагогічного супроводу. Для вчителя-логопеда важливою є інформація, щодо результатів психологічної діагностики дітей як індивідуальної, у межах створення індивідуального плану розвитку, так і групової, для класів. Для практичного психолога може бути корисною інформація стосовно мовленнєвого розвитку дитини, як дитина справляється із завданнями, які є прогалини у навчанні, як ставиться до поразок, як веде діалоги з однолітками, батьками, педагогами та як відчуває себе під час комунікації.

Список використаних джерел та літератури

1. Васильєва Г., Фень М.В., М. Сутність поняття «міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Видавничий дім «Гельветика»*. 2024. вип. 73. С. 95–101.URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50603/1/H_Vasylieva_M_Fen_IP_73_2_FPSRSO.pdf
2. Роль логопеда у мультидисциплінарній команді при роботі з дітьми з особливими потребами / І. Онищук та ін. *Молодь і ринок*. 2025. Т. 3. С. 45–48. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/326088/316328
3. Мелаш В., Дубяга С., Варениченко А. Організація інклюзивного навчання в початкових класах: команда психолого-педагогічного супроводу. *Видавничий дім «Гельветика»*. 2023. вип. 86. С. 197–201. URL: https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12840/1/%D0%94%D1%83%D0%B1%D1%8F%D0%B3%D0%B0%2023%20-%20%D0%94%D0%A3%D0%91%D0%AF%D0%93%D0%90%20%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0.pdf

УДК 376.37:342.7

Анна Бондаренко
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 014 Середня освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО ПРАВ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами є обов'язком держави, закріпленим у міжнародному праві. Кожна дитина законодавчо має право на комунікацію. Діти з особливими освітніми потребами входять у особливу категорію громадян, що підпадають під ризик соціального виключення та порушення базових прав, що вимагає від держави особливої уважності у дотриманні та офіційному закріпленні їхніх прав.

У контексті обраного курсу України на євроінтеграцію та гармонізацію стандартів, метою роботи є простежити які саме положення Україна має реалізувати щоб наблизитися до загальноєвропейських стандартів, а які вже їм відповідають. Це дозволяє означити ті проблемні місця у наданні правової та практичної допомоги дітям з особливими потребами та визначити систему подолання цих проблем на законодавчому рівні.

На першому плані у міжнародному законодавчому праві стоять ті документи, що є обов’язковими до виконання для всіх країн. Це, у першу чергу,

Конвенція ООН про права дитини 1989 року, що звертає особливу увагу на забезпечення виконання особливих потреб дитини, на обов’язок держави гарантувати їм повноцінне життя [1]. Цей документ став законодавчою основою для країн ЄС та, зокрема, України для подальшого розвитку прав дітей з інклюзією. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, у свою чергу, розширює обов’язки держави у забезпеченні прав дітей з інклюзією методом забезпечення розумного пристосування відповідно до індивідуальних потреб дітей [2]. Саламанкська декларація, хоч і не є обов'язуючим правовим документом, вносить у площину міжнародного права те, що кожна дитина, незалежно від її фізичних чи інтелектуальних потреб, має право навчатися у звичайній школі, що є ефективним способом боротьби із дискримінацією та є основою для подальшого будівництва інклюзивного суспільства [3]. Ці акти формують спільну концептуальну основу, на якій Україна та країни ЄС будують власне національне законодавство щодо інклюзії, зокрема у сфері мовленнєвих порушень.

В Україні діє розгалужена мережа правових актів, що закріплюють права дітей з мовленнєвими порушеннями, у що входять: прямі статті у Конституції України, що виступають законодавчою основою для визначення права на освіту як загального та рівного для всіх категорій дітей; основні освітні закони, що регулюють та розширюють фундаментальні положення про інклюзію в Україні; та механізми реалізації прав, що виконуються через положення та роботу інклюзивно-ресурсних центрів.

Стаття 53 Конституції України є загальнонаціональним гарантом права дітей отримувати безоплатну середню освіту, незалежно від їхніх можливостей.

Аналіз законодавчої бази України засвідчує, що простежується відхід від застарілих та дискримінаційних термінів, що є прямим свідченням про впровадження європейських стандартів недискримінації та норм Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Зокрема, у сучасній редакції статті 26 Закону України «Про охорону дитинства» вживано коректні терміни «діти з інвалідністю» та «діти з порушеннями розумового або фізичного розвитку»

замість «дитина-інвалід» та «інвалід з дитинства», що було до поправки у Закон «Про освіту» у 2017 році. Для дітей із важкими мовленнєвими порушеннями така зміна термінології означає зміну у сприйманні їх державою як повноправних суб'єктів суспільства, яким необхідно забезпечити розумне пристосування середовища.

Раніше дитина з порушенням мовлення розглядалась державою як хвора дитина, що потребувала лікування у спеціальному закритому закладі. Це так звана «медична модель», яка створювала штучну сегрегацію та фокусувалась лише на діагнозі, не беручи до уваги соціальні потреби самої дитини. З 2017 року був введений Закон про освіту, який вводив нову модель взаємодії – «соціальну модель», що мала на меті змістити фокус: не дитина пристосовується до суспільства, а суспільство зобов'язане створити умови для задоволення її особливих потреб. Унаслідок впровадження цієї моделі наявність порушення більше не розглядається як вирок, а є лише однією з характеристик дитини, що визначає форму підтримки, яку зобов'язана забезпечити держава [4].

Ключовим інструментом переходу на нову модель стало впровадження інклюзивно-ресурсних центрів, які замість того щоб ставити медичний діагноз, проводять комплексну оцінку особливостей освітніх потреб дитини та визначають індивідуальну траєкторію розвитку. Для дітей із порушеннями мовлення ІРЦ надає рекомендації щодо залучення вузьких спеціалістів, визначає потреби в асистивних технологіях та надає консультаційну підтримку викладачам щодо методів комунікації з дитиною.

Постанова КМУ №957 запровадила систему рівнів підтримки, що допомагає дитині отримувати необхідну допомогу, спираючись на об’єктивно визначений рівень складності її потреб, що є необхідним для наближення України до стандартів ЄС.

Ухвалена Європейською Комісією у 2021 році Стратегія ЄС щодо прав дитини стала першим комплексним документом, що визначає інклюзію як один із пріоритетів внутрішньої політики Союзу. Акцент стратегії ставиться на реалізації статті 12 Конвенції ООН про права дитини, забезпечуючи право дітей

на висловлення себе. Для дітей із мовленнєвими розладами це має найбільше значення, так як держава має забезпечити умови, за яких дитина може висловити свою думку, незалежно від її фізичної здатності.

У країнах ЄС поширений підхід використання допоміжної та альтернативної комунікації як невід'ємної частини права на освіту. Надання дитині з мовленнєвим порушенням інструментів вираження своєї думки розглядається як умова реалізації права на комунікацію. У ряді країн ЄС це право закріплено на рівні національного соціального законодавства, що дозволяє отримувати ці інструменти як частину допомоги від держави через спеціальні фонди.

На законодавчому рівні в ЄС статус фахівців, що працюють із мовленням є правово закріпленим як медико-реабілітаційна професія [10]. Це фахівець, який працює над когнітивною лінгвістикою та соціальною адаптацією, маючи статус терапевта. Це дозволяє логопедам мати ширший спектр повноважень та мати більший вплив на медичний протокол супроводу дитини.

Запроваджена система раннього втручання, що юридично зобов'язує виявляти мовленнєві проблеми дітей ще у ранньому віці дитини (до 3 років), дозволяє суттєво зменшувати вираженість мовленнєвих порушень та знижувати навантаження на систему корекційної освіти.

Порівнюючи європейське та українське законодавства, можна виділити те, як відрізняється трактування права на мовлення та комунікацію. Українське законодавство фокусується саме на праві на освіту, розглядаючи мовленнєву підтримку як засіб успішного навчання. Європейські стандарти (зокрема Стратегія ЄС щодо прав дитини) трактують це як право бути невід'ємною частиною суспільства, навіть не маючи можливості виразити свою думку. Це відображає принципово різні підходи до розуміння права на комунікацію.

Також, забезпечення допоміжними технологіями є юридично закріпленим стандартом у ЄС. Технологічні інструменти для мовлення прирівнюються до технічного засобу реабілітації, що фінансується через систему охорони здоров'я або спеціальні фонди, на відміну від України, де, хоч використання засобів

альтернативної комунікації згадується у контексті «розумного пристосування», але механізми їх надання державою ще не визначені чітко. Завдяки страховій моделі фінансування, у ЄС дитина має гарантований доступ до технологій, тоді як українська бюджетна система через обмеженість ресурсів часто залишає ці потреби незакритими.

Логопед у системі освіти України закріплений як педагог. Його діяльність спрямована на корекцію у межах навчального процесу. У ЄС він має вже статус клінічного спеціаліста, що дозволяє йому мати більший вплив на медико-соціальний супровід дитини, що є важливим для якісного медико-соціального супроводу дітей із важкими мовленнєвими порушеннями, зокрема у питаннях призначення асистивних технологій. Через поширену систему медичного страхування європейські діти отримують набагато більший пакет допомоги, на відміну від України, де через перевантаженість центрів та нестачу державних спеціалістів батькам часто складно отримати реальну безкоштовну допомогу, попри її наявність у законі.

Важливим також є раннє виявлення мовленнєвих порушень у дитини для мінімізації наслідків, що активно впроваджується у законодавства багатьох країн ЄС, на відміну від України, де система ІРЦ та рівні підтримки починають працювати лише з моменту вступу дитини до закладу освіти.

Українське законодавство зробило суттєві зміни у нормативній базі для прийняття європейських стандартів, розпочавши перехід від медичної моделі закритих спеціальних закладів до дитиноцентричної соціальної моделі інклюзивної освіти. Проте основною відмінністю залишається рівень практичного втілення прав: якщо у ЄС право на мовлення дитини забезпечується обов’язковим доступом до технологій та ранньою терапією, то в Україні ці аспекти ще потребують чіткого закріплення у правових актах. Важливим є перехід від суто педагогічної корекції до комплексної мовленнєвої терапії та обов’язкове законодавче визначення засобів допоміжної корекції як елементів інклюзивності освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Конвенція про права дитини : міжнар. документ від 20 листоп. 1989 р. / ООН. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 06.05.2026).
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю : міжнар. документ від 13 груд. 2006 р. / ООН. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 06.05.2026).
3. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : міжнар. документ від 10 черв. 1994 р. / ЮНЕСКО. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 06.05.2026).
4. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва [та ін.] ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2011. 308 с. URL: http://polohy-rvo.edukit.zp.ua/Files/downloads/Навчально-методичний_посібник_Основи_Інклюзивної_освіти.pdf (дата звернення: 06.05.2026).
5. Конституція України : Закон від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text (дата звернення: 06.05.2026).
6. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 06.05.2026).
7. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квіт. 2001 р. № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 06.05.2026).
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text (дата звернення: 06.05.2026).
9. EU Strategy on the Rights of the Child : communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 24 March 2021 / European

Commission. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142 (дата звернення: 06.05.2026).

10. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications (Text with EEA relevance) : legal act / European Parliament, Council. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2005/36/oj/eng (дата звернення: 06.05.2026).

УДК 376.1:37.014.5:355.01

Косолап Наталя
здобувачка 3 курсу першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності А4 Середня освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Воєнний стан в Україні створив нові виклики для функціонування освітньої системи, особливо якщо це стосується забезпечення рівного доступу до навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в таких умовах набуває особливого значення як інструмент соціальної підтримки, стабілізації психоемоційного стану та забезпечення освітніх прав.

Серед основних викликів варто виокремити порушення безперервності навчання внаслідок вимушеного переміщення здобувачів освіти, руйнування освітньої інфраструктури та обмежений доступ до безпечного освітнього середовища. Значний вплив мають психоемоційні наслідки війни, що

проявляються у вигляді тривожності, стресових реакцій та посттравматичних розладів, які ускладнюють процес навчання. Окрім того, спостерігається дефіцит кваліфікованих кадрів, зокрема асистентів учителя, психологів та корекційних педагогів, а також обмеженість матеріально-технічного забезпечення.

У відповідь на зазначені виклики є необхідність впровадження ефективних стратегій розвитку інклюзії. Однією з ключових є запровадження гнучких освітніх моделей, що передбачають поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання з урахуванням індивідуальних потреб кожного з учнів. Важливим напрямом є включення психосоціальної підтримки в освітній процес, зокрема через діяльність психологічної служби та застосування способу взаємодії з людиною, яка пережила травматичний досвід – травма-інформований підхід.

Не менш значущим є підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивної освіти. А особливо щодо використання диференційованого навчання та гнучкості інклюзії. Посилення ролі інклюзивно-ресурсних центрів сприяє координації всебічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Використання цифрових технологій та допоміжних засобів також відкриває нові можливості для забезпечення доступності освіти.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні пов’язані з інтеграцією міжнародного досвіду, впровадженням інноваційних освітніх практик та формуванням стійкої освітньої системи, здатної ефективно функціонувати в умовах криз. Інклюзія виступає важливим чинником соціальної згуртованості та відновлення суспільства.

Отже, розвиток інклюзивної освіти в умовах воєнного стану потребує системного підходу, міжгалузевої взаємодії та орієнтації на потреби кожної дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 № 545.

4. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. Міністерство освіти і науки України, 2010.

5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009.

6. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Основи корекційної педагогіки. Київ : Освіта, 2014.

7. UNICEF. Inclusive Education in Emergencies. New York, 2022.

8. UNESCO. Education in Emergencies: Guidelines for Inclusion. Paris, 2021.

УДК 376.37:37.06:316.624

Софія Осовик

здобувач 3 курсу спеціальність А4.02 Середня освіта

Ігор Вербовський

кандидат педагогічних наук, доцент,

начальник навчального відділу,

доцент кафедри професійно-педагогічної,

спеціальної освіти, андрагогіки та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА В ЗАПОБІГАННІ БУЛІНГУ ТА КІБЕРБУЛІНГУ СТОСОВНО ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Кібербулінг та булінг є досить поширеними проблемами сучасного суспільства. Це проявляється, як в звичайному, так і в освітньому середовищі. Ці прояви можуть простежуватися через фізичний тиск, психологічний тиск, через соціальні мережі та інші платформи. Звісно, булінг може доторкнутися кожного, але діти з особливими освітніми потребами (ООП) є більш вразливі. Саме тут педагоги, зокрема педагог-логопед відіграє важливу роль. Він є наставником та допомагає сприяє соціальній адаптації дитини в середовищі в класі.

Актуальною є тема, адже нині необхідно створювати безпечне освітнє середовище для всіх дітей не зважаючи на особливості їх розвитку

Метою є дослідити роль педагога-логопеда у запобіганні булінгу та кібербулінгу щодо дітей з ООП, визначити методи профілактики та запобігання цих явищ.

Булінг (англ. Bulling – залякування, цькування) – систематичне агресивне переслідування і цькування, залякування із застосуванням фізичної сили з метою примусу або домінування. Булінг може бути різним. Фізичний, психологічний та вербальний – найпоширеніші. Перший включає в себе удари, штовхання та інші прояви агресивної поведінки. Психологічний навпаки проявляється в залякуванні, ігноруванні, ізоляції. Останній пов'язаний із насмішками та приниженнями через слова, крики. Школа це середовище у якому булінг виникає через відмінності між учнями. Завжди той, хто відрізняється чимось привертає увагу. Діти з мовленнивими порушеннями можуть стати «центром уваги» через труднощі говорити, повільне мовлення чи незрозуміло вимовленими словами.

Кібербулінг – це булінг із застосуванням цифрових технологій. Він може відбуватися в соціальних мережах, платформах обміну повідомленнями (месенджерах), ігрових платформах та мобільних телефонах. Це неодноразова поведінка, спрямована на залякування, провокування гніву чи приниження тих, проти кого він спрямований. На відміну від звичайного булінгу, цей може відбуватися у будь-який час і не обмежується межами школи, що робить його більш небезпечним. Також часто агресор залишається анонімним, адже в інтернет просторі це зробити не тяжко. Діти з ООП часто стають жертвами такого булінгу і не завжди повідомляють про цю проблему дорослих. Такий тип негативно впливає на психологічний стан.

Кожен булінг має свої причини та наслідки. Серед основних можна виокремити низький рівень емпатії дітей, наслідування агресивної поведінки від батьків чи бажання не бути «білою вороною» в колективі. Сім'я є ключем у вихованні дитини. Тому недостатня увага з боку батьків може сприяти формуванню агресивної особистості дитини. Часто в сім'ях, де присутні сварки

та бійки малеча перетворюється на погану людину.

Важливим є шкільне середовище. Коли вчитель є байдужим до конфліктів між учнями, булінг буде поширюватися. Викладач обов'язково має створити високий рівень культури спілкування класу та підвищити свій статус в колективі.

Причини виникнення булінгу є комплексна, отже і профілактика повинна включати в себе багато аспектів.

Діти з ООП є більш вразливою категорію суспільства. Шкільне середовище має підвищені ризики потрапляння їх до ситуацій булінгу, саме в ролі жертви. Їх різниця в рівні розвитку, поведінкою, особливостями провокують насмішки інших. Коли учень неправильно вимовляє звуки чи не може сформулювати свою думку, то це викликає нерозуміння з боку інших. Через це дитина з ООП закривається в собі та не почуває себе впевнено. Такі учні не завжди можуть захистити себе та розпізнавати наміри кривдників. Наслідки булінгу в таких дітей є серйозними, адже в них падає самооцінка, підвищується тривожність. Також може з'явитися страх відвідувати школу. Саме тому їм потрібна особлива увага та підтримка з боку педагогів у школі та з боку батьків у домі.

Педагог має не тільки навчити, а й створити безпечне середовище для навчання. Логопед має безпосередньо роботу з дитиною. Вона включає у себе розвиток правильного мовлення, формування чіткої вимови та покращення навичок спілкування.

Крім цього, логопед, як і будь-який інший викладач, допомагає дитині подолати сором'язливість, невпевненість у собі та страх висловлювати власну думку. Через індивідуальні чи групові заняття дитина вчиться взаємодіяти з однокласниками, що знижує ризик стати жертвою булінгу. Також надзвичайно важдивим є формування у дітей навичок самозахисту. Це вміння сказати «ні», не боятися звернутися по допомогу до старшого. Педагог-логопед зобов'язаний проводити роботу не лише з окремим учнем, а й з усім класом. Це допомагає формувати толерантне ставлення до дітей з особливими потребами у всього класу, адже потрібно комплексно підходити до цього питання. Під час таких занять колективу важливо пояснити, що таке повага, взаєморозуміння ,

підтримка того, хто її потребує. В таких розмовах можна використовувати різні ігри, бесіди чи тренінги. Також можна запрошувати інших людей-професіоналів, які спеціалізуються на дітях з ООП. Комплексний підхід до вирішення проблеми включає в себе також співпрацю з батьками таких фахівців. Логопед повинен проводити консультації та надавати інформацію про дитину. Це можуть бути коментарі що до поведінки дивити та її зміни. Батьки повинні працювати з дитиною вдома. Батько й мати - орієнтир для учня. Часто впевненість родини в собі передається дітям. Важливо говорити слова, які закріплюють в них власне «я» та своє его. Саме спільна робота всіх людей, яких торкається освітній процес значно підвищує профілактику булінгу.

Профілактика кібербулінгу має формувати у дітей навички безпечної поведінки в інтернеті. Важливо навчити їх не поширювати особисту інформацію в інтернеті,не переходити по ссилках, не реагувати на провокації та не вступати в конфлікти онлайн. Потрібно іформувати про ризики спілкування в соцмережах та як діяти при отриманні образливих повідомлень. Це може передбачати блокування кривдника, його ігнорування та обов'язкове звернення до дорослого. Педагог-логопед має проводити бесіди та заняття, спрямовані саме на розвиток цифрової грамотності та правильної обережної поведінки в мережі.

Якщо булінг вже почався, логопед повинен швидко відреагувати та діяти спільно з іншими вчителями та батьками. Ні в якому разі не потрібно звинувачувати дитину. Потрібно запитати, що саме сталося, та як вона себе почуває. Після - провести розмову з кривдниками. Також використовувати вправи для розвитку впевненості, комунікативні ігри та ситуаційні моделі поведінки. Паралельно проводиться робота з усім класом для усунення причин конфлікту та формування позитивного середовища, щоб таке не повторювалося.

Отже, Булінг і кібербулінг негативно впливають на психічний стан і розвиток дітей, особливо з ООП. Педагог-логопед відіграє важливу роль у запобіганні цим явищам через розвиток мовлення, комунікації та впевненості дитини, але важливий комплексний підхід, а саме спільна робота педагогів, батьків і учнів з створенням безпечного освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту».

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту».

3. Кібербулінг. URL:https://www.unicef.org/ukraine/cyberbulling дата звернення 05.05.2026)

4. Закон України «Про запобігання та протидію булінгу (цькуванню)».

5. Словник іншомовних слів. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=3386&action=show (дата звернення: 05.05.2026)

6. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід / Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», ГО «Ла Страда-Україна», Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Київ, 2019. 134 с.

7. Булінг: реалії та шляхи подолання : біобібліографічний покажчик / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Бібліотека імені Михайла Андрійовича Жовтобрюха. Полтава, 2022. 13 с.

8. Савченко О.Я. Педагогіка початкової школи. Київ, 2017.

9. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ, 2015.

10. Психологія булінгу: навчальний посібник / за ред. В.В. Москаленко. Київ, 2019.

УДК 376.37:37.015.3:37.091.12

Катерина Ткачова,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти спеціальності 014 Середня освіта
Ігор Вербовський
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник навчального відділу,
доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ, В ЯКОМУ НАВЧАЮТЬСЯ ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВИ

Інклюзивна трансформація сучасної освіти в Україні зумовлює не лише зміну організаційних моделей навчання, а й радикальне переосмислення ролі вчителя як суб'єкта професійної діяльності, що функціонує в умовах підвищеної психоемоційної напруги, багатовимірної взаємодії та педагогічної невизначеності. Особливої складності набуває діяльність педагога в інклюзивному класі, де навчаються діти з порушеннями мовлення, оскільки мовленнєва недостатність безпосередньо впливає на когнітивну, емоційно-вольову та соціальну сфери дитини, а отже, потребує системного, міждисциплінарного супроводу не лише учня, а й самого вчителя як ключового медіатора освітнього процесу.

Сутність психолого-педагогічного супроводу вчителя доцільно розглядати не як допоміжний компонент, а як інтегративний механізм забезпечення якості інклюзивної освіти. У сучасних дослідженнях наголошується, що супровід передбачає організацію цілісної системи взаємодії фахівців, спрямованої на підтримку розвитку всіх учасників освітнього процесу [4, с. 61]. При цьому вчитель виступає не лише об'єктом підтримки, а й активним суб'єктом, який

трансформує власні професійні стратегії відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Особливість педагогічної діяльності в інклюзивному класі з дітьми, які мають порушення мовлення, полягає в необхідності одночасної реалізації навчальної, корекційної та соціалізаційної функцій. Мовленнєві порушення, зокрема загальне недорозвинення мовлення чи фонетико-фонематичні дефекти, детермінують труднощі у формуванні зв'язного висловлювання, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу та комунікацію в колективі [3, с. 2]. Відповідно, учитель опиняється в ситуації постійного пошуку адаптивних методик, що потребує високого рівня рефлексивності, гнучкості мислення та психологічної стійкості.

У цьому контексті психолого-педагогічний супровід учителя має багаторівневу структуру. На індивідуальному рівні він спрямований на формування професійної готовності до роботи в умовах інклюзії, що включає розвиток інклюзивної компетентності, емоційної регуляції та здатності до педагогічної імпровізації. На міжособистісному рівні супровід реалізується через взаємодію вчителя з асистентом, логопедом, психологом і батьками, що створює командну модель підтримки. Як зазначається в наукових працях, ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від злагодженої діяльності такої команди [2, с. 15].

Водночас, аналіз сучасних підходів свідчить про тенденцію до зміщення акценту з корекційної роботи, спрямованої виключно на дитину, до підтримки педагогічного середовища загалом. Це означає, що психолого-педагогічний супровід учителя повинен включати систематичне консультування, супервізію, участь у професійних спільнотах та рефлексивні практики. Такі форми роботи сприяють зниженню професійного вигорання, яке є типовим ризиком для педагогів, що працюють у складних інклюзивних умовах.

Особливої уваги потребує аспект дидактичної адаптації. Учитель інклюзивного класу має конструювати освітній процес з урахуванням індивідуальних мовленнєвих можливостей учнів. Це передбачає використання

альтернативних способів подання інформації, збагачення візуального контексту, інтеграцію логопедичних вправ у навчальні заняття. Дослідження показують, що індивідуалізація навчання є ключовою умовою успішної інтеграції дітей з порушеннями мовлення [1, с. 48]. Однак реалізація цього принципу неможлива без відповідної підтримки вчителя, який повинен володіти спеціальними знаннями та методиками.

Важливо підкреслити, що психолого-педагогічний супровід не може бути фрагментарним або епізодичним. Його ефективність визначається системністю, безперервністю та орієнтацією на розвиток професійної суб'єктності вчителя. У цьому контексті доцільно говорити про супровід як про процес співтворчості, в якому педагог не лише отримує допомогу, а й активно конструює власну траєкторію професійного зростання.

Аналітичний вимір проблеми дозволяє виокремити низку суперечностей. З одного боку, нормативно-правова база України декларує принципи інклюзивності та доступності освіти. З іншого - практична реалізація цих принципів часто ускладнюється недостатнім рівнем підготовки педагогів та обмеженими ресурсами. Зокрема, відсутність системної підготовки вчителів до роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями призводить до формалізації інклюзивного підходу та зниження його ефективності.

Крім того, існує проблема психологічної готовності вчителя до прийняття різноманітності. Інклюзивне середовище передбачає відмову від стандартизованих моделей навчання та перехід до індивідуалізованих стратегій, що вимагає глибокої переорієнтації професійної свідомості. У цьому контексті психолого-педагогічний супровід виконує функцію не лише підтримки, а й трансформації педагогічного мислення.

Особливу роль відіграє співпраця з інклюзивно-ресурсними центрами, які забезпечують комплексну оцінку розвитку дитини та розробку індивідуальної програми розвитку. Як підкреслюється в дослідженнях, ефективний супровід дітей з порушеннями мовлення потребує чіткої координації між усіма учасниками освітнього процесу [2, с. 12]. У цьому процесі вчитель виступає

центральною фігурою, що інтегрує різні види допомоги в єдину освітню стратегію.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід учителя інклюзивного класу, в якому навчаються діти з порушеннями мовлення, слід розглядати як складну, багатовимірну систему, що забезпечує не лише ефективність навчання, а й професійний розвиток педагога. Його реалізація потребує системного підходу, міждисциплінарної взаємодії та орієнтації на індивідуальні потреби як учнів, так і вчителя. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою інноваційних моделей супроводу, що інтегрують психологічні, педагогічні та технологічні компоненти в єдину концептуальну рамку.

Список використаних джерел та літератури

1. Марченко І. С., Швалюк Т. М., Чередніченко Н. В. Розвиток усного зв'язного мовлення учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024. № 46. С. 45–50.

2. Лясковська І. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивно-ресурсного центру : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 66 с.

3. Москальова О., Стельмах Н. Логопедичний супровід дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовлення // Вересень. 2024. № 4. С. 120–125.

4. Венгловська О. А., Дем'яненко В. І., Варнакова Л. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями слуху в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти // Молодь і ринок. 2023. № 10 (218). С. 60–66.

УДК 159.9.072.5:616.89-008.441.1

Вікторія Мельниченко,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Анна Осадчук,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Владислав Матвєєв
асистент Кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ОПИТУВАЛЬНИКІВ ДЛЯ ОЦІНКИ ТРИВОГИ У ОСІБ ІЗ РОЗЛАДАМИ ТРИВОЖНОГО СПЕКТРУ

Тривожні розлади належать до найбільш поширених психічних розладів сучасності та характеризуються значним негативним впливом на якість життя, соціальне функціонування та психологічне благополуччя особистості [5; 8]. Своєчасне виявлення та об’єктивна оцінка тривожної симптоматики є важливими складовими клініко-психологічної діагностики, що дозволяє визначати вираженість психічних порушень, здійснювати моніторинг перебігу захворювання та оцінювати ефективність психотерапевтичних і психокорекційних втручань [2; 9]. У сучасній практиці особливого значення набуває використання стандартизованих психодіагностичних інструментів, психометричні характеристики яких забезпечують наукову обґрунтованість отриманих результатів.

Метою дослідження було проаналізувати психометричні характеристики стандартизованих опитувальників для оцінки тривоги в осіб із розладами тривожного спектру та визначити їх практичну придатність у клініко-патопсихологічній діяльності.

Дослідження мало аналітичний оглядовий характер. Було здійснено аналіз наукових публікацій та навчально-методичних джерел, присвячених психометричним властивостям стандартизованих шкал оцінки тривоги. Основну увагу приділено таким методикам, як Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7), Beck Anxiety Inventory (BAI) та State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Під час аналізу оцінювалися показники внутрішньої узгодженості, надійності, валідності, чутливості та специфічності зазначених інструментів. Для узагальнення результатів використовували методи порівняльного аналізу, систематизації та узагальнення наукових даних.

Аналіз літературних джерел показав, що всі розглянуті опитувальники характеризуються високими показниками психометричної якості та широко застосовуються у клінічній психології й психіатричній практиці [3; 8]. Психометричні властивості діагностичного інструментарію мають вирішальне значення для забезпечення точності та відтворюваності результатів психологічного обстеження. Надійність методики відображає ступінь стабільності отриманих показників, тоді як валідність свідчить про відповідність інструмента тому психологічному конструкту, який він покликаний вимірювати [4].

Шкала GAD-7 демонструє високий рівень внутрішньої узгодженості (Cronbach’s α понад 0,85) та є ефективним інструментом скринінгу генералізованого тривожного розладу. Методика відзначається простотою використання, високою чутливістю та можливістю швидкого виявлення осіб із клінічно значущими проявами тривоги [5]. Завдяки компактності та зручності вона широко використовується як у клінічних умовах, так і в наукових дослідженнях.

Опитувальник Beck Anxiety Inventory (BAI) дозволяє більш детально оцінити вираженість соматичних та когнітивних проявів тривоги. Методика характеризується високими показниками конструктної валідності та дає змогу диференціювати симптоми тривоги від проявів депресивних станів, що має важливе значення для клінічної практики [8].

Одним із найбільш відомих інструментів оцінки тривожності є State-Trait Anxiety Inventory (STAI), розроблений для диференціації ситуативної та особистісної тривожності. Методика дозволяє досліджувати як актуальний емоційний стан особистості, так і відносно стійкі індивідуально-психологічні особливості, пов'язані зі схильністю до переживання тривоги [2; 4].

Проведений аналіз показав, що використання стандартизованих опитувальників суттєво підвищує об'єктивність психодіагностичного процесу, сприяє ранньому виявленню тривожних розладів та забезпечує можливість кількісної оцінки змін психічного стану в процесі психологічного супроводу. Застосування валідних та надійних психодіагностичних методик відповідає принципам доказової психологічної практики та сучасним стандартам клінічної діагностики [7; 9].

Отже, стандартизовані опитувальники є надійним та валідним інструментом оцінки тривоги в осіб із розладами тривожного спектру. Їх використання забезпечує доказовість психодіагностики, підвищує якість психологічного супроводу та дозволяє здійснювати моніторинг ефективності психокорекційних і психотерапевтичних втручань. Перспективним напрямом подальших досліджень є адаптація та психометрична валідація сучасних психодіагностичних методик для української популяції з урахуванням соціокультурних особливостей та сучасних викликів у сфері психічного здоров'я.

Список використаних джерел та літератури

1. Боуен Д. Вступ до клінічної психології / Д. Боуен ; пер. О. Карабчук. Київ : Горобець, 2008. 152 с.

2. Діденко С. В. Клінічна психологія : словник-довідник. Київ : Академвидав, 2012. 315 с.

3. Никоненко Ю. П. Клінічна психологія : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2016. 369 с.

4. Савенкова І. І. Клінічна психологія : навчальний посібник. Херсон : Айлант, 2018. 302 с.

5. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / упоряд. та наук. ред. Л. Підлісецька. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

6. Блек Д. В., Андреасен Н. К. Вступ до психіатрії. Київ : Медицина, 2024. 615 с.

7. Ісаков Р. І. Медична психологія. Київ : Медицина, 2025. 367 с.

8. Саймон Н. М., Голландер Е., Ротбаум Б. О., Стайн Д. Дж. Розлади тривоги, травми та обсесивно-компульсивного спектра. Київ : Медицина, 2025. 855 с.

9. Кріс Г., Ґаббард Ґ. О. Психотерапевтичні методи лікування / за наук. ред. укр. вид. Г. Кожина. Київ : Медицина, 2025. 943 с.

УДК 159.9:613.84:519.23

В'ячеслав Солнишкін,
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Владислав Матвєєв
асистент Кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЧАСТОТИ КЛІНІЧНО ЗНАЧУЩОЇ ТРИВОГИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПАЛЯТЬ ТА НЕ ПАЛЯТЬ: ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДОМ 2×2 TABLE STATISTICS

Тютюнопаління, включаючи використання традиційних сигарет, електронних сигарет та систем нагрівання тютюну, залишається поширеним явищем серед студентської молоді. У сучасних дослідженнях все частіше розглядається взаємозв'язок між нікотиновою залежністю та психоемоційним станом особистості, зокрема рівнем тривоги. Тривожні розлади належать до найбільш поширених психічних порушень серед молодих людей і можуть негативно впливати на академічну успішність, соціальне функціонування та

загальну якість життя [2; 3]. Вивчення поширеності клінічно значущої тривоги серед студентів залежно від статусу куріння дозволяє оцінити потенційні психологічні ризики та вдосконалити профілактичні заходи у сфері психічного здоров'я [8].

Метою дослідження було порівняння частоти клінічно значущої тривоги серед студентів, які палять (традиційні та/або електронні сигарети), та студентів, які не палять, із застосуванням методу 2×2 Table Statistics.

Дослідження мало аналітичний поперечний дизайн та проводилося у 2026 році шляхом анонімного онлайн-опитування за допомогою сервісу Google Forms. У дослідженні взяли участь 128 студентів закладів вищої освіти віком від 18 до 25 років. Для оцінювання рівня тривоги використовували шкалу Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7), яка є валідним інструментом скринінгу тривожних розладів [5]. Показник було дихотомізовано: менше 10 балів - відсутність клінічно значущої тривоги; 10 балів і більше – наявність клінічно значущої тривоги. До групи курців включали осіб, які регулярно використовували традиційні сигарети, електронні сигарети або системи нагрівання тютюну. Статистичний аналіз здійснювали методом 2×2 Table Statistics із розрахунком відношення шансів (Odds Ratio, OR), 95% довірчого інтервалу (95% CI) та рівня статистичної значущості. Критичним рівнем значущості вважали $p < 0,05$. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності участі, анонімності та конфіденційності персональних даних.

За результатами опитування було сформовано дві групи респондентів: курці ($n = 56$) та студенти, які не палять ($n = 72$). Клінічно значущу тривогу за шкалою GAD-7 виявлено у 24 (42,9 %) студентів групи курців та у 15 (20,8 %) студентів, які не палять. Відношення шансів становило OR = 2,85 (95 % CI: 1,30-6,27), що свідчить про майже триразове підвищення шансів наявності клінічно значущої тривоги серед студентів, які палять, порівняно з особами, які не використовують нікотиновмісні продукти. Виявлена різниця між групами була статистично значущою ($p = 0,008$). Отримані результати узгоджуються з сучасними

уявленнями про взаємозв’язок між вживанням нікотину та розвитком тривожної симптоматики [6; 8].

Отже, у студентів, які палять традиційні або електронні сигарети, частота клінічно значущої тривоги є достовірно вищою порівняно зі студентами, які не палять. Отримані результати свідчать про наявність статистично значущого зв’язку між використанням нікотиновмісних продуктів та підвищеним ризиком тривожних проявів. Дані підкреслюють доцільність включення психодіагностичного скринінгу тривоги до програм профілактики ризикованої поведінки та збереження психічного здоров’я студентської молоді. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз впливу інтенсивності куріння та тривалості використання нікотиновмісних продуктів на показники тривоги.

Список використаних джерел та літератури

1. Боуен Д. Вступ до клінічної психології / Д. Боуен ; пер. О. Карабчук. Київ : Горобець, 2008. 152 с.

2. Діденко С. В. Клінічна психологія : словник-довідник. Київ : Академвидав, 2012. 315 с.

3. Никоненко Ю. П. Клінічна психологія : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2016. 369 с.

4. Савенкова І. І. Клінічна психологія : навчальний посібник. Херсон : Айлант, 2018. 302 с.

5. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / упоряд. Та наук. Ред. Л. Підлісецька. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

6. Бреді К. Т., Левін Ф. Р., Галантер М., Клебер Г. Д. Психічні розлади, пов’язані з вживанням психоактивних речовин : підручник. Київ : Медицина, 2025. 1047 с.

7. Ісаков Р. І. Медична психологія. Київ : Медицина, 2025. 367 с.

8. Саймон Н. М., Голландер Е., Ротбаум Б. О., Стайн Д. Дж. Розлади тривоги, травми та обсесивно-компульсивного спектра. Київ : Медицина, 2025. 855 с.

УДК 159.9.072.5:616.89-008.441.1:378

Анна Дем'янова,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Дарина Сітніцька,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Владислав Матвєєв
асистент Кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕЛЯЦІЯ ПОКАЗНИКІВ ТРИВОГИ ЗА ШКАЛОЮ GAD-7 ТА ШКАЛОЮ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Тривога є одним із найпоширеніших психоемоційних станів серед студентської молоді, особливо в умовах високого навчального навантаження, соціальної невизначеності та необхідності адаптації до численних життєвих викликів [2; 8]. Підвищений рівень тривоги може негативно впливати на академічну успішність, міжособистісні відносини, психологічне благополуччя та загальне функціонування особистості. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання валідних психодіагностичних інструментів, які дозволяють своєчасно виявляти ризики порушення психічного здоров'я та здійснювати ефективний психологічний супровід [3; 9].

Особливий науковий інтерес становить вивчення взаємозв'язку між клінічно орієнтованим скринінгом генералізованої тривоги за шкалою Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7) та показниками особистісної тривожності за шкалою Спілбергера (Trait Anxiety Scale). Таке поєднання

дозволяє оцінити як актуальні прояви тривожної симптоматики, так і відносно стабільну схильність особистості до переживання тривоги [4].

Метою дослідження було встановлення характеру та сили кореляційного зв'язку між показниками тривоги за шкалою GAD-7 та рівнем особистісної тривожності за шкалою Спілбергера серед студентів закладу вищої освіти.

Дослідження мало аналітичний поперечний дизайн та проводилося у 2026 році шляхом анонімного онлайн-опитування із використанням сервісу Google Forms. У дослідженні взяли участь 124 студенти віком від 18 до 24 років, які відповідали критеріям включення до вибірки. Для оцінювання рівня тривоги використовували шкалу Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7), а для визначення рівня особистісної тривожності — шкалу Спілбергера (Trait Anxiety Scale). Статистичну обробку даних здійснювали із застосуванням кореляційного аналізу Спірмена. Критичний рівень статистичної значущості приймали за $p < 0,05$. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності участі, деонтології, анонімності та конфіденційності персональних даних.

Середній показник тривоги за шкалою GAD-7 становив 8,9 ± 4,7 бала. Клінічно значущу тривогу (10 балів і більше) було виявлено у 47 (37,9 %) респондентів. За шкалою особистісної тривожності високий рівень тривожності встановлено у 52 (41,9 %) студентів. Отримані результати свідчать про значну поширеність тривожних проявів серед студентської молоді, що узгоджується з даними сучасних клініко-психологічних досліджень [5; 8].

Кореляційний аналіз виявив статистично значущий позитивний зв'язок між результатами GAD-7 та показниками особистісної тривожності ($r_s = 0,68$; $p < 0,001$), що свідчить про сильну пряму кореляцію між схильністю особистості до переживання тривоги та актуальними проявами тривожної симптоматики. Особи з високими показниками особистісної тривожності значно частіше демонстрували клінічно значущі рівні тривоги за шкалою GAD-7.

Отримані результати підтверджують положення сучасної клінічної психології про взаємозв'язок між особистісними особливостями та актуальним психоемоційним станом людини [1; 4]. Особистісна тривожність розглядається

як відносно стабільна психологічна характеристика, що підвищує вразливість до формування тривожних розладів та посилення реакцій на стресові події [8]. Водночас показники GAD-7 відображають поточний рівень тривожної симптоматики та можуть використовуватися для первинного скринінгу осіб, які потребують поглибленої клініко-психологічної оцінки [5].

Таким чином, встановлено статистично значущий сильний позитивний взаємозв'язок між рівнем особистісної тривожності та показниками генералізованої тривоги серед студентської молоді. Отримані результати підтверджують доцільність комплексного використання шкали GAD-7 та шкали особистісної тривожності Спілбергера для оцінки психоемоційного стану студентів. Поєднання зазначених психодіагностичних інструментів дозволяє більш повно оцінити як актуальні прояви тривоги, так і індивідуальну схильність до їх виникнення, що має важливе значення для профілактики порушень психічного здоров'я та організації психологічного супроводу в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Боуен Д. Вступ до клінічної психології / Д. Боуен ; пер. О. Карабчук. Київ : Горобець, 2008. 152 с.

2. Діденко С. В. Клінічна психологія : словник-довідник. Київ : Академвидав, 2012. 315 с.

3. Никоненко Ю. П. Клінічна психологія : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2016. 369 с.

4. Савенкова І. І. Клінічна психологія : навчальний посібник. Херсон : Айлант, 2018. 302 с.

5. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / упоряд. та наук. ред. Л. Підлісецька. Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

6. Ісаков Р. І. Медична психологія. Київ : Медицина, 2025. 367 с.

7. Саймон Н. М., Голландер Е., Ротбаум Б. О., Стайн Д. Дж. Розлади тривоги, травми та обсесивно-компульсивного спектра. Київ : Медицина, 2025. 855 с.

8. Кріс Г., Ґаббард Ґ. О. Психотерапевтичні методи лікування / за наук. ред. укр. вид. Г. Кожина. Київ : Медицина, 2025. 943 с.

УДК 159.9:616.89-008.441.33

Микола Гапончук,
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Марина Лавриненко,
здобувачка 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»
Владислав Матвєєв
асистент rафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ: ДОСВІД КЛІНІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Наркотична залежність належить до найбільш складних медико-психологічних та соціальних проблем сучасності. Розлади, пов’язані з уживанням психоактивних речовин, характеризуються стійкими змінами поведінки, емоційної сфери, когнітивних процесів і міжособистісних відносин особистості [3; 6]. Залежність впливає не лише на фізичне здоров’я людини, але й на її соціальне функціонування, професійну реалізацію та якість життя загалом. Водночас практична підготовка майбутніх психологів до роботи з особами, які мають залежності, потребує поєднання теоретичних знань із безпосереднім клінічним досвідом. Саме тому ознайомлення з особливостями роботи наркологічних закладів та безпосереднє спілкування з пацієнтами є важливим компонентом професійного становлення майбутніх фахівців [4; 9].

Метою дослідження було проаналізувати психологічні особливості наркотичної залежності на основі клінічного спостереження та безпосереднього спілкування з пацієнтом амбулаторного відділення наркологічного профілю КНП “ОМСЦ” ЖОР, а також визначити роль психологічного супроводу у процесі відновлення особистості.

Дослідження проводилося у межах практичного заняття з дисципліни «Клінічна психологія» на базі Амбулаторного відділення для надання спеціалізованої медичної допомоги КНП “Обласний медичний спеціалізований центр” ЖОР у 2025-2026 навчальному році. Використовувалися такі методи: клінічне спостереження, бесіда з пацієнтом, аналіз анамнестичних даних та рефлексивний аналіз отриманого досвіду. У процесі роботи дотримувалися принципів конфіденційності, добровільності участі та поваги до гідності особистості.

У процесі спілкування з пацієнтом було встановлено, що формування наркотичної залежності відбувалося під впливом комплексу психологічних, соціальних та особистісних чинників. Серед них важливу роль відігравали труднощі адаптації до життєвих обставин, вплив соціального оточення, особливості емоційної регуляції та способів подолання стресу. Отримані спостереження узгоджуються з сучасними уявленнями про біопсихосоціальну природу залежності [6; 10].

Наслідки залежності охоплювали всі основні сфери життєдіяльності особистості: сімейні відносини, професійну діяльність, соціальні контакти та систему самооцінки. Під час бесіди пацієнт повідомляв про труднощі у підтриманні стабільних міжособистісних стосунків, зниження довіри з боку близьких та переживання почуття провини, сорому й безпорадності. Такі особливості відповідають описаним у науковій літературі психологічним наслідкам тривалого вживання психоактивних речовин [1; 6].

Особливу увагу привернули особливості професійної взаємодії з пацієнтом. Спостереження за процесом комунікації продемонструвало ключове значення емпатії, тактовності, безумовного прийняття та відсутності осуду з боку фахівця.

Пацієнт виявляв готовність до відкритого діалогу лише за умови створення безпечного психологічного середовища.

Отримані результати підтверджують важливість формування терапевтичного альянсу як одного з провідних чинників успішної психологічної допомоги особам із залежною поведінкою [5; 9].

Також було встановлено, що процес одужання має тривалий і поетапний характер. Його ефективність значною мірою залежить від внутрішньої мотивації пацієнта до змін, підтримки сім'ї та найближчого соціального оточення, а також злагодженої роботи мультидисциплінарної команди фахівців, до складу якої входять лікарі, психологи та соціальні працівники [6].

Отже, клінічне спостереження на базі відділення наркологічного профілю засвідчило, що наркотична залежність є багатовимірною проблемою, яка потребує комплексного медико-психологічного супроводу. Отриманий досвід сприяв поглибленню розуміння психологічних механізмів формування залежності, підкреслив значення емпатії та індивідуального підходу у роботі клінічного психолога, а також посилив мотивацію до подальшого професійного розвитку у сфері клінічної психології. Практичний досвід взаємодії з пацієнтами наркологічного профілю є важливим елементом підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Боуен Д. Вступ до клінічної психології / Д. Боуен ; пер. О. Карабчук. Київ : Горобець, 2008. 152 с.

2. Діденко С. В. Клінічна психологія : словник-довідник. Київ : Академвидав, 2012. 315 с.

3. Никоненко Ю. П. Клінічна психологія : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2016. 369 с.

4. Савенкова І. І. Клінічна психологія : навчальний посібник. Херсон : Айлант, 2018. 302 с.

5. Кріс Г., Ґаббард Ґ. О. Психотерапевтичні методи лікування / за наук. ред. укр. вид. Г. Кожина. Київ : Медицина, 2025. 943 с.

6. Бреді К. Т., Левін Ф. Р., Галантер М., Клебер Г. Д. Психічні розлади, пов’язані з вживанням психоактивних речовин : підручник. Київ : Медицина, 2025. 1047 с.

7. Блек Д. В., Андреасен Н. К. Вступ до психіатрії. Київ : Медицина, 2024. 615 с.

8. Баррі Д. Дж., Баджестан С. Н., Каммінгс Д. Л., Трімбл М. Р. Вступ до нейропсихіатрії та поведінкової неврології. Київ : Медицина, 2024. 373 с.

9. Ісаков Р. І. Медична психологія. Київ : Медицина, 2025. 367 с.

10. Мішиєв В. Д., Михайлов Б. В., Гриневич Є. Г., Омелянович В. Ю. Розлади психічної сфери внаслідок бойових дій : навчальний посібник. 2-ге перероб. і доповн. вид. Київ : Медицина, 2024. 167 с.

УДК 37.091.33:53:504

Сергій Бондар

асистент кафедри фізики та методики її навчання

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЕКОЛОГІЧНА КОМПОНЕНТА В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

Проблема світової екологічної кризи посідає одне з найголовініших місць сьогодення. Науково-технічні, хімічні і атомні виробництва, які постійно розвиваються, привели світову спільноту до ряду серйозних екологічних проблем. Наслідки виробничої діяльності людини порушують рівновагу між суспільством і навколишньою природною дійсністю. Тому на сьогодні перед школою в рамках екологічної освіти постають серйозні завдання. По-перше, подолати утилітарно-споживче ставлення до природи та сформувати відповідальне ставлення до неї. По-друге, показати глобальність існуючих на даний момент екологічних проблем, охопивши всю сукупність досвіду взаємодії людини та природи, що забезпечує її виживання та сталий розвиток і вираженої у вигляді моральних норм, цінностей, теоретичних знань, способів практичних дій, вчинків та культурних традицій.

Розглядаючи на навчальних заняттях питання забруднення навколишнього середовища, раціонального використання природних ресурсів, впливу на довкілля викидів від теплових двигунів та різних шкідливих виробництв та інші важливі аспекти глобальної екологічної кризи – учні формують базові екологічні знання. Вони зможуть передбачати і надалі усувати наслідки антропогенного впливу на навколишнє природне середовище, раціонально споживати та використовувати різні види енергії тощо.

У зв'язку з загостренням глобальних екологічних проблем суспільство наштовхнулося на необхідність формування природоохоронних знань. Особливу увагу зараз варто приділяти екологічній освіті в школах. Так як у більшості з них немає такої дисципліни як «Екологія», дуже важливо формувати екологічні знання на уроках різних загальноосвітніх предметів, таких, наприклад, як фізика.

Основні завдання екологічної освіти у школі:

1. об'єднати та систематизувати знання, що розкривають характер взаємовідносин природи та людини на різних етапах її розвитку;

2. вивчити та проаналізувати поточний стан навколишнього природного середовища;

3. ознайомити учнів з причинами та наслідками екологічної кризи, виявити можливі шляхи подолання;

4. сформувати особистісне ставлення до збереження довкілля та активну життєву позицію.

Для якісного формування в учнів знання про біосферу необхідно знати деякі екологічні поняття: земля; вода; атмосфера; різні фізичні фактори природного середовища, їх параметри та роль у протіканні фізичних, хімічних та біологічних процесів у біосфері; допустимі норми цих властивостей для різних біосфер. До того ж учням слід засвоїти в курсі фізики такі фактори та параметри природного середовища: температура, тиск, вологість повітря, прискорення вільного падіння, поверхневий натяг, звук, електромагнітне поле, радіоактивність. З погляду екологічної освіти необхідно розкрити роль цих понять та величин як важливих фізичних факторів та параметрів перебігу різних

процесів у біосфері із зазначенням їх допустимих норм.

Говорячи про важливість під час уроків фізики екологічної освіти, необхідно розглянути й основні шляхи її безпосередньої реалізації. Насамперед педагог має пояснити учням фізичні закономірності, які є основою глобальних атмосферних явищ. Також необхідно продемонструвати прилади, які дають змогу здійснити екологічну оцінку допустимих фізичних характеристик місця проживання. Можлива демонстрація фрагментів фільмів, що показують вплив та наслідок людської діяльності на навколишнє природне середовище. До того ж вчитель фізики може організувати й самостійне здобуття учнями екологічних знань під час підготовки рефератів, невеликих повідомлень і доповідей, і навіть різних презентацій для уроків-конференцій. Також можна запропонувати учням розробку екологічних проєктів для вирішення певних проблем за допомогою фізики. По можливості педагог, у межах позаурочної роботи, має право проводити екскурсії з метою показу учням результатів виробничої діяльності.

Для того щоб на уроках фізики успішно реалізувати екологічну освіту необхідно виявити основні напрямки екологічного матеріалу, що використовується вчителем. Виходячи з цього, можна розділити весь екологічний матеріал, що засвоюється учнями, на три основні напрямки:

1. природна сфера;

2. охорона природи;

3. раціональне використання природних ресурсів.

До фізико-екологічного матеріалу ми зараховуватимемо процеси та явища, що протікають у природі, які є значущими як для всієї біосфери планети, так і для окремих живих організмів, включаючи людину. Наприклад, процеси та явища, що впливають на розвиток живого середовища та умови його проживання. Якщо прийняти центральним елементом розгляду техносферу в її взаємодії з навколишнім середовищем, то в коло екологічно значущих явищ включаються технологічні процеси та всі наслідки господарювання людини, які істотно впливають на стан природи та самої людини. Значними з погляду екології є також знання про різні природні об'єкти, які є довкіллям живих

організмів. Це такі об'єкти, як Світовий океан (і океани, що є його складовими елементами), атмосфера планети, літосфера планети та дрібніші природні об'єкти (річки, ліси, пустелі тощо).

Екологічне виховання вимагає наявності в учнів базових уявлень про природу, про прогрес у науці та техніці, про використання нешкідливих для природи джерел енергії, таких, як енергія Сонця та вітру. Всі ці уявлення можуть бути отримані школярами в курсах географії та біології та дуже важливо у 7 класі на уроках фізики розвивати та поглиблювати ці знання. Враховуючи вікові особливості, а конкретніше – спрямованість на зорове, емоційне сприйняття ними навчального матеріалу, існує необхідність використання наочного матеріалу та дослідів, розкриття сутності природних явищ у ході самостійних спостережень та робіт учнів. Виробивши цю початкову базу екологічної інформації, вони, вже у старших класах матимуть потребу у поглибленні існуючих знань й у формуванні необхідних для життя і майбутньої трудової діяльності екологічний умінь і навичок. Слід застосовувати різноманітні моделі, використовувати презентації, відеоролики, аудіоматеріал та те, що відрізняє фізику від інших предметів – досліди. Наочність тут необхідна, оскільки екологічні явища сприймаються за результатами, а суть того, що відбувається прихована від спостерігача.

Вивчення питань екології на уроках фізики може будуватися на основі опорних понять, сформованих в учнів на уроках природознавства та географії деякі уявлення про елементарні взаємодії між суспільством і природою, набувають інтересу до природи та техніки, накопичують до цього часу і досвід польових робіт, який також важливо використовувати для формування екологічних знань.

Усі екологічні поняття та визначення, які слід розглянути на уроках фізики, можна умовно поділити на чотири категорії: поняття, що стосуються природного середовища; поняття, що стосуються людського суспільства; поняття, що стосуються різної техніки та науки; поняття щодо охорони екології.

Будь-яка природнича дисципліна нерозривно пов'язана з екологією. Тому

велику увагу варто приділити ролі екологічної освіти в курсі шкільної фізики.

Для успішної реалізації екологічної освіти, педагогу слід використовувати на уроках не тільки основний матеріал з теми, що вивчається, а й матеріал екологічного характеру. При цьому найбільш розумним буде поєднання екологічного матеріалу з різними ігровими та творчими формами проведення навчального заняття.

Оскільки бюджет часу на засвоєння всієї необхідної інформації обмежений, педагогу максимально важливо вміти лаконічно поєднувати в навчальному процесі основні знання з предмету та екологічний матеріал. Питання екології повинні мати взаємозв'язок зі змістом матеріалу, що вивчається; вони повинні викладатися в інформативному плані, забираючи від уроку не більше 10 хвилин (за винятком практично повністю присвячених екології навчальним темам); найкраще використовувати питання екології для підвищення інтересу; важливо здійснювати міжпредметні зв'язки.

Список використаних джерел та літератури

1. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: колективна монографія / В. Д. Шарко, Г. С. Юзбашева, Н. С. Шолохова та ін.; за ред. Г. С. Юзбашевої. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 440 с.

2. Шаповалова Л.А. Методика розв’язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2002. 20 с

3. Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку: Посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти.Херсон: Видавництво ХНТУ, 2009. 120 с.

4. Манькусь І.В., Недбаєвська Л.С., Дінжос Р. В. Сучасний урок фізики в контексті STEM-освіти. Миколаїв, МНУ, 2016

2. Мисліцька Н.А., Заболотний В.Ф. Методичний інструментарій вчителя і викладача фізики. Вінниця : ВДПУ, 2017. 126 с.

УДК 336:004.9

Богдан Сербин,
старший викладач кафедри комп'ютерних наук
та інформаційних технологій
Інеса Новіцька
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМИ ТА РИЗИКИ ФІНАНСОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВИХ ЗМІН

Цифрова трансформація стала одним із ключових напрямів розвитку сучасних держав, організацій та економічних систем. Її реалізація передбачає не лише впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, а й модернізацію управлінських процесів, цифрової інфраструктури, систем зберігання та оброблення даних, розвиток цифрових компетентностей персоналу та забезпечення кіберстійкості. Водночас масштабування цифрових змін безпосередньо залежить від наявності достатніх і стабільних фінансових ресурсів. OECD підкреслює, що ефективна цифровізація потребує узгодження інвестицій у технології з розвитком кадрового потенціалу, управлінням ризиками та механізмами оцінювання результативності таких вкладень [1].

Проблема фінансового забезпечення цифрових змін полягає передусім у тому, що цифрова трансформація потребує довгострокових, системних і комплексних інвестицій. Видатки на придбання технічного обладнання, програмного забезпечення, хмарних сервісів, кібербезпеку та цифрові платформи є лише частиною необхідних ресурсів. Додаткового фінансування потребують навчання працівників, технічна підтримка, оновлення програмних продуктів, інтеграція інформаційних систем, захист даних та постійне технологічне оновлення. Таким чином, фінансове забезпечення цифрової

трансформації не може розглядатися як одноразове фінансування окремого ІТ-проєкту.

Однією з основних проблем є обмеженість бюджетних ресурсів та конкуренція цифрових проєктів з іншими напрямами фінансування. Для органів державної влади, територіальних громад, закладів освіти та інших бюджетних установ особливо актуальним є питання визначення пріоритетності цифрових інвестицій. За умов обмеженого фінансового ресурсу існує ризик спрямування коштів переважно на поточні потреби, тоді як цифрові проєкти, ефект від яких може проявитися через декілька років, отримують недостатнє фінансування. OECD зазначає, що традиційні бюджетні цикли та механізми попереднього погодження інвестицій не завжди відповідають специфіці сучасних цифрових проєктів, які часто реалізуються поетапно та потребують гнучкого коригування [1].

Ще однією проблемою є нерівномірність доступу до фінансових ресурсів. Великі організації зазвичай мають більше можливостей залучати інвестиції, гранти, міжнародну технічну допомогу та партнерське фінансування. Натомість малі організації, територіальні громади або установи з обмеженою фінансовою автономією можуть мати недостатню спроможність підготувати якісний інвестиційний проєкт, забезпечити співфінансування чи підтримувати цифрову систему після завершення грантового фінансування.

Важливим джерелом фінансового забезпечення цифрової трансформації є поєднання державного, місцевого, приватного та міжнародного фінансування. Європейська комісія у звіті State of the Digital Decade 2026 наголошує на необхідності подальшого залучення як державних, так і приватних інвестицій у цифрову інфраструктуру, штучний інтелект, хмарні та дата-інфраструктури, кібербезпеку й цифрові навички [2]. У цьому контексті важливого значення набувають грантові програми, кредитні механізми, державно-приватне партнерство, венчурне фінансування, міжнародні фінансові інституції та механізми змішаного фінансування [2].

Для України питання диверсифікації джерел фінансування цифрових змін

має особливе значення в умовах війни та масштабних потреб відновлення. Європейський Союз визначає цифрову трансформацію одним із напрямів Ukraine Investment Framework, який є складовою Ukraine Facility. Механізм передбачає використання гарантій, інвестиційних грантів, технічної допомоги та інших фінансових інструментів для залучення державного і приватного капіталу [3].

Водночас фінансування цифрових змін супроводжується низкою фінансових та операційних ризиків. Першим із них є ризик перевищення запланованого бюджету. Вартість цифрових проєктів може зростати через зміну цін на обладнання, програмне забезпечення та послуги, необхідність додаткової інтеграції систем, появу нових технічних вимог або недостатню якість первинного планування. Особливо високим такий ризик є для масштабних проєктів, що передбачають одночасне оновлення технологічної інфраструктури та організаційних процесів.

Другим суттєвим ризиком є технологічне старіння інвестицій. Швидкий розвиток цифрових технологій створює ситуацію, за якої рішення, придбане сьогодні, через декілька років може потребувати суттєвої модернізації або заміни. Це зумовлює необхідність передбачати у фінансових планах не лише первинні капітальні витрати, а й витрати життєвого циклу цифрового рішення.

Окрему групу становлять ризики кібербезпеки та захисту даних. Зростання залежності організацій від цифрових систем одночасно збільшує потенційні фінансові втрати від кібератак, витоків інформації, простоїв інформаційних систем та порушення доступності цифрових сервісів. OECD у дослідженні 2026 року наголошує, що кіберризики у цифровізованих фінансових системах посилюються через залежність від хмарних сервісів, складних IT-архітектур і сторонніх постачальників [4].

Для державного сектору та інших організацій цифровізація також створює ризик неефективного використання фінансових ресурсів. Придбання технологій саме по собі не гарантує отримання очікуваного ефекту. Якщо цифрове рішення не інтегроване в управлінські процеси, працівники не мають відповідних

компетентностей або відсутні механізми оцінювання результативності, інвестиції можуть не забезпечити очікуваної економії чи підвищення якості послуг. OECD наголошує, що управління ризиками має бути інтегрованим у весь цикл цифрових інвестицій – від планування до реалізації та оцінювання результатів [5].

В українських умовах додатковим фактором фінансового ризику є нестабільність зовнішнього середовища та високі потреби у відновленні інфраструктури. За даними RDNA5, загальні потреби України у відновленні та реконструкції продовжують зростати, а залучення приватного сектору визначається одним із важливих чинників відновлення економіки [6]. World Bank. Updated Ukraine Recovery and Reconstruction Needs Assessment 2026 У таких умовах цифрові проєкти конкурують за ресурси з відновленням енергетики, транспорту, житла, освіти, охорони здоров'я та інших критично важливих сфер.

Водночас цифрові інвестиції можуть формувати значний економічний ефект. Показовим є український досвід цифровізації державних послуг: за результатами дослідження Civitta, оприлюдненого на порталі «Дія», цифрові послуги з 2020 року забезпечили оцінювану економію для громадян і держави у розмірі 184 млрд грн [7]. Дія. Цифрові послуги заощадили українцям і державі 184 млрд грн Це демонструє, що оцінювати цифрові інвестиції доцільно не лише за величиною первинних витрат, а й за їхнім довгостроковим соціально-економічним ефектом.

Отже, фінансове забезпечення цифрових змін має ґрунтуватися на системному підході до планування, диверсифікації джерел фінансування та управління ризиками. До основних напрямів удосконалення такого забезпечення доцільно віднести: формування довгострокових цифрових інвестиційних планів; поєднання бюджетного, грантового, кредитного та приватного фінансування; застосування механізмів державно-приватного партнерства; оцінювання повної вартості життєвого циклу цифрових рішень; створення резервів на кібербезпеку та технологічне оновлення; запровадження системи оцінювання економічного і

соціального ефекту цифрових інвестицій.

Таким чином, ключовою умовою результативності цифрової трансформації є не максимізація обсягу фінансування, а забезпечення його стабільності, цільового спрямування, диверсифікації та належного управління ризиками. Особливого значення це набуває для України, де цифрова трансформація має поєднувати завдання модернізації економіки, підвищення стійкості держави та відновлення інфраструктури. Ефективна фінансова модель цифрових змін має передбачати не тільки залучення ресурсів, а й механізми контролю їх використання, оцінювання результатів та забезпечення фінансової стійкості цифрових рішень у довгостроковій перспективі.

Список використаних джерел та літератури

1. OECD. Digital Government Outlook 2026: Governing digital investment and capabilities to deliver at scale. OECD Publishing, 2026. https://www.oecd.org/en/publications/digital-government-outlook_0496b2bc-en/full-report/governing-digital-investment-and-capabilities-to-deliver-at-scale_d775f3d4.html

2. European Commission. State of the Digital Decade 2026 - Closing structural gaps and mobilising investments for 2030 and beyond. Brussels, 2026. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/state-digital-decade-2026-closing-structural-gaps-and-mobilising-investments-2030-and-beyond

3. European Commission. Ukraine Investment Framework. 2026. https://enlargement.ec.europa.eu/countries/ukraine/ukraine-investment-framework_en

4. OECD. Cybersecurity and Geopolitical Risks in Financial Markets. OECD Business and Finance Policy Papers. 2026. https://www.oecd.org/en/publications/cybersecurity-and-geopolitical-risks-in-financial-markets_1002b1fd-en.html

5. OECD. Effectively Managing Investments in Digital Government. OECD, 2025. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/effectively-managing-investments-in-digital-government_2fc9fbbf/5c324e91-en.pdf

6. World Bank. Updated Ukraine Recovery and Reconstruction Needs Assessment

Released. 2026. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2026/02/23/updated-ukraine-recovery-and-reconstruction-needs-assessment-released

7. Міністерство цифрової трансформації України. Цифрові послуги заощадили українцям і державі 184 млрд грн – результати дослідження. 2025. https://diia.gov.ua/news/tsyfrovi-posluhy-zaoshchadyly-ukraintsiam-i-derzhavi-184-mlrd-hrn-rezultaty-doslidzhennia

УДК 37.07:005.95/.96

Галина Сербин,
заступник директора з навчальної роботи ВСП
Житомирського технологічного фахового коледжу КНУБА
Інеса Новіцька
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДИЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ СТІЙКОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні суттєво трансформувала умови функціонування закладів освіти та висунула нові вимоги до професійної діяльності їхніх керівників. Управлінські рішення сьогодні приймаються в ситуаціях високої невизначеності, зміни безпекових умов, кадрових обмежень, переміщення учасників освітнього процесу, пошкодження освітньої інфраструктури, необхідності поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання. За даними UNESCO, станом на червень 2025 року в Україні було пошкоджено понад 3400 освітніх закладів, з яких понад 350 були повністю зруйновані, що засвідчує масштаб викликів для організації освітньої діяльності в умовах війни [1].

За таких умов особливого значення набуває управлінська стійкість керівника закладу освіти, яку доцільно розглядати як інтегровану здатність зберігати функціональність управління, адаптуватися до кризових обставин, оперативно приймати обґрунтовані рішення, забезпечувати командну взаємодію та відновлювати стабільність діяльності закладу після кризових подій. Водночас стійкість не означає незмінність управлінських підходів. Навпаки, вона передбачає готовність керівника змінювати способи організації роботи відповідно до ситуації, зберігаючи стратегічні цілі та базові цінності закладу.

Актуальні дослідження українських науковців підтверджують важливість такого підходу. Зокрема, Л. Лондар та М. Пітч розглядають стійкість освіти в умовах війни як динамічний процес, що передбачає адаптацію управлінських механізмів, організаційні зміни та забезпечення безперервності освітньої діяльності [2]. Водночас дослідження С. Лондар, О. Босенко та І. Гайдук засвідчує значення управлінських рішень, цифрових технологій, інформаційних систем і оперативного моніторингу для підтримання стійкості української освіти під час війни [3].

Особливого значення мають результати дослідження О. Піжук, Т. Нагорняк та М. Каміонки, проведеного серед керівників і адміністраторів закладів загальної середньої освіти України. Автори встановили взаємозв’язок стратегічного мислення, організаційної культури, стійкості та управлінських компетентностей. На основі опитування 125 респондентів дослідники визначили стійкість як найсильніший предиктор управлінських компетентностей, а організаційну культуру – як важливий механізм їх формування [4].

Отже, формування управлінської стійкості керівника не може обмежуватися розвитком окремих управлінських умінь. Воно потребує системної методичної підтримки, яка поєднує професійне навчання, консультування, супровід управлінської діяльності, обмін досвідом і рефлексію практичних рішень.

Важливим нормативним орієнтиром для такого методичного забезпечення є професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». Документ визначає комплекс загальних і професійних компетентностей

керівника, зокрема компетентності стратегічного управління закладом і персоналом, лідерську, емоційно-етичну, здоров'язбережувальну, проєктувальну, інноваційну та інформаційно-цифрову компетентності [5]. Саме їх комплексне поєднання створює основу для розвитку управлінської стійкості в кризових умовах.

На нашу думку, методична підтримка формування управлінської стійкості має реалізовуватися за кількома взаємопов’язаними напрямами.

Перший напрям – розвиток компетентності кризового управління. Керівнику необхідно володіти алгоритмами дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, порушення безпекових умов, тривалого відключення електроенергії, втрати комунікацій, кадрового дефіциту або необхідності оперативного переходу на іншу форму організації навчання. Методична підтримка в цьому напрямі може передбачати тренінги з кризового менеджменту, моделювання управлінських ситуацій, аналіз кейсів, розроблення сценаріїв реагування та алгоритмів прийняття рішень.

Актуальність цього напряму посилюється сучасними вимогами до безпеки освітнього середовища. Наприклад, у 2026 році МОН затвердило Типові правила доступу і перебування учасників освітнього процесу та інших осіб на території і в приміщеннях закладів загальної середньої освіти, спрямовані на забезпечення безпечного перебування учасників освітнього процесу [6]. Тому керівник має бути підготовлений не лише до формального виконання нормативних вимог, а й до організації їх практичної реалізації в конкретних умовах закладу.

Другий напрям – формування навичок адаптивного та стратегічного управління. В умовах війни довгострокове планування має поєднуватися зі здатністю оперативно коригувати управлінські рішення. Дослідження українських директорів шкіл показує, що в різні періоди війни актуалізувалися різні стилі лідерства: в екстреній фазі переважало адаптивне лідерство, у період стабілізації – механізми організаційного впорядкування, а на етапі відновлення посилювалося трансформаційне лідерство та орієнтація на професійний розвиток і майбутнє [7]. Це дає підстави розглядати методичну підтримку як

процес навчання керівника управлінської гнучкості. Практичними інструментами можуть бути SWOT-аналіз ризиків, сценарне планування, карти ризиків, управлінські симуляції, аналіз альтернатив, технології швидкого прийняття рішень та стратегічні сесії.

Третій напрям – розвиток командної взаємодії та організаційної культури. Стійкість керівника значною мірою залежить від того, наскільки управління розподіляється між членами команди та наскільки працівники готові брати відповідальність за спільний результат. Дослідження практик освітнього лідерства українських керівників під час війни показує важливість колаборативних і мережевих практик, спрямованих на створення відчуття безпеки, стабільності та належності до освітньої спільноти [8]. Відповідно, методичний супровід має включати розвиток навичок делегування, командного прийняття рішень, конструктивного вирішення конфліктів, горизонтальної комунікації та організації професійних спільнот. Перспективним інструментом може бути управлінський супровід «рівний – рівному», коли керівники закладів освіти систематично обмінюються досвідом подолання типових кризових ситуацій.

Четвертий напрям – розвиток цифрової управлінської компетентності. Цифрові інструменти в умовах війни виконують не лише навчальну, а й управлінську функцію: забезпечують комунікацію, моніторинг, документування, координацію роботи працівників, організацію дистанційної взаємодії та оперативний обмін інформацією. Дослідження стійкості української освіти наголошує на ролі інформаційних систем, електронних платформ та цифрових інструментів моніторингу в забезпеченні безперервності освітньої діяльності [3]. Методична підтримка керівників має охоплювати не тільки освоєння окремих цифрових сервісів, а й формування здатності використовувати цифрові дані для управлінського аналізу, комунікації та прийняття рішень.

П’ятий напрям – розвиток рефлексивної управлінської практики. Висока інтенсивність управлінської діяльності в умовах війни створює ризик накопичення помилок, перевантаження та зниження якості рішень. Саме тому

доцільним є впровадження регулярної управлінської рефлексії: аналізу прийнятих рішень, визначення чинників успіху та труднощів, оцінювання командної взаємодії й коригування подальших дій. Методично це може реалізовуватися через супервізійні зустрічі, професійні групи підтримки керівників, індивідуальні консультації, рефлексивні щоденники та аналіз управлінських кейсів.

У цьому контексті доцільно перейти від одноразових заходів підвищення кваліфікації до безперервної системи методичної підтримки (рис.1). Її модель може передбачати чотири послідовні етапи: діагностика, навчання (підготовка), практичне застосування, рефлексія та корекція.

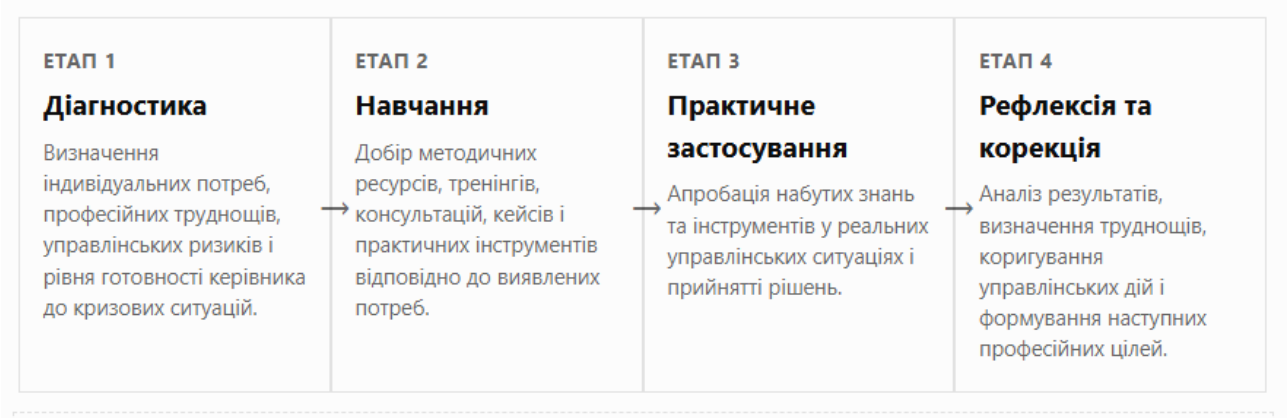


Рис.1. Безперервна система методичної підтримки формування управлінської стійкості керівників освіти в умовах війни

Таким чином, методична підтримка має бути максимально наближеною до реальних управлінських ситуацій. Ефективним форматом можуть стати короткострокові практикоорієнтовані модулі: «Керівник у кризовій ситуації», «Управлінське рішення в умовах невизначеності», «Команда закладу освіти в умовах війни», «Цифрові інструменти кризового управління», «Комунікація керівника під час кризи», «Стратегічне планування та управління ризиками».

Важливо, що така підтримка має враховувати специфіку конкретного закладу, його територіальне розташування, кадрові та ресурсні можливості, характер безпекових ризиків і потреби освітньої спільноти. Відповідно універсальна модель управлінської стійкості не може бути однаковою для всіх керівників. Її зміст має адаптуватися до реального управлінського контексту.

Отже, управлінська стійкість керівника закладу освіти в умовах війни є комплексною професійною характеристикою, що поєднує здатність до адаптації, стратегічного мислення, кризового реагування, командної взаємодії, цифрового управління та професійної рефлексії. Методична підтримка її формування має бути системною, практикоорієнтованою та безперервною. Перспективним є поєднання формального підвищення кваліфікації з консультуванням, наставництвом, професійними спільнотами, аналізом управлінських кейсів і рефлексивною практикою. Саме такий підхід створює передумови для підтримання стабільності освітньої організації та її здатності адаптуватися до тривалих кризових викликів.

Список використаних джерел та літератури

1. UNESCO. How UNESCO's Global Education Coalition supports learning continuity in Ukraine. 2025. https://www.unesco.org/en/articles/how-unescos-global-education-coalition-supports-learning-continuity-ukraine?utm_source

2. Londar, L., Pitch, M. (2025). Key aspects of managing education resilience during the war: The case of Ukraine. Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice, 4(63), 626–643. https://doi.org/10.55643/fcaptp.4.63.2025.4676

3. Londar, S., Bosenko, O., Haiduk, I. (2024). Ensuring the resilience of Ukrainian education during the war as an experience for improving the education systems in the EU countries. Управління освітою «Освітня аналітика України». 2024. № 6 (32). С.5-25. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-5-25

4. Pizhuk, O., Nagornyak, T., Kamionka, M. (2026). Resilience of School Principals in Crisis Education Management during Wartime. Empirio, 3(2), 110–122.

5. Міністерство освіти і науки України. Затверджено професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти. 2021. URL: https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-profesiyniy-standart-kerivnika-direktora-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti?print&utm_source

6. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Типових правил доступу і перебування учасників освітнього процесу та інших осіб на

території та в приміщеннях закладу загальної середньої освіти: наказ від 11.02.2026 № 243. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0436-26?utm_source

7. Hrynevych L., Fadieieva Ye. Hybrid leadership in wartime: adaptive, transactional and transformational practices of Ukrainian school principals. Journal of Educational Administration, 2026, 64(5), 525–540. https://doi.org/10.1108/JEA-09-2025-0391

8. Hudson Ch., Tigchelaar D., Zastavnyi A. Educational leadership during a time of war in Ukraine. Journal of Professional Capital and Community, 2024, 9(4), 281–290. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2024-0098

УДК 37.013.83:373.091.12-053.87

Юлія Кеснер,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГЕРОНТОКРЕАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ СТАРШОГО ВІКУ ЯК НЕДООЦІНЕНИЙ РЕСУРС ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Українська позашкільна освіта переживає тихий демографічний парадокс, який досі не отримав належної наукової рефлексії. З одного боку, заклади позашкільної освіти стикаються з відтоком молодих кадрів, старінням педагогічного складу, кадровим дефіцитом, посиленим війною, міграцією та демографічною кризою. З другого боку, домінуючий у психолого-педагогічній науці дискурс креативності послідовно й майже без винятків асоціює її з молодістю: гнучкістю мислення, швидкістю дивергентного продукування ідей, здатністю освоювати нові технології, «інноваційністю» як буквальним синонімом вікової належності до покоління цифрових новаторів. У власному дослідженні авторів (стаття 4 циклу публікацій) зафіксовано емпіричний факт:

36% педагогів закладів позашкільної освіти мають стаж роботи понад 10 років, тобто більш ніж третина кадрового складу належить до вікової категорії, чия креативність системно випадає з поля наукового аналізу.

Розрив між реальною демографічною структурою галузі та тематичними пріоритетами досліджень креативності є не нейтральною методологічною прогалиною, а симптомом глибшої проблеми: наука про креативність досі не має адекватної мови, щоб описати творчість, яка не виглядає як «новизна заради новизни», а виявляє себе в тонкій, майже непомітній для стороннього спостерігача роботі – миттєвому розпізнаванні ситуації, точному дозуванні втручання, вмінні промовчати там, де молодший ентузіаст кинувся б «інновувати». Постає обґрунтоване запитання: чи не є сама конструкція «інноваційного молодого педагога» як еталона креативності формою інституційного ейджизму, замаскованого під прогресивну освітню риторику? Система, яка публічно проголошує цінності інклюзії та поваги до особистості дитини, одночасно й майже непомітно для себе відтворює вікову ієрархію у власному кадровому середовищі закладів позашкільної освіти, де досвідчений педагог мовчки сприймається як той, хто вже вичерпав творчий потенціал і потребує хіба що збереження статус-кво до пенсії.

Метою тез є обґрунтування концепту геронтокреативності як самостійного та якісно відмінного від «молодіжної» креативності феномену, а також визначення механізмів міжпоколіннєвого трансферу досвіду, у яких цей ресурс може бути реалізований в умовах закладів позашкільної освіти.

Класична психометрична традиція вимірювання дивергентного мислення – тести на кшталт Alternate Uses Task чи Divergent Association Task – історично конструювалася на вибірках дітей і молоді та згодом активно застосовувалася до дорослих, включно з педагогами. Поширене припущення про монотонне вікове «згасання» творчого потенціалу останнім часом дедалі частіше не підтверджується емпірично: новітнє порівняльне дослідження зафіксувало статистично значущі відмінності між молодшими й старшими дорослими лише за 2 з 11 показників креативного мислення (Rodriguez, Ross, Fruck, Jaarsveld &

Lachmann, 2024) [1]. Це ставить під сумнів саму методологічну основу, на якій традиційно базується уявлення про вікове згасання творчого потенціалу педагогів.

Доцільно розмежувати плинний інтелект (fluid intelligence) – здатність швидко оперувати новою, раніше неструктурованою інформацією, яка справді має тенденцію до зниження з віком, – і кристалізований інтелект (crystallized intelligence) – накопичені знання, досвід, здатність розпізнавати патерни на основі багаторічної практики, який з віком, навпаки, зростає й консолідується. Новітнє експериментальне дослідження підтверджує практичну значущість цього розмежування саме для творчості: спираючись на семантичну пам'ять – компонент, тісно пов'язаний із кристалізованим інтелектом, – старші дорослі здатні суттєво поліпшувати показники новизни креативних ідей за допомогою цілеспрямованої стратегії пригадування (Dubec, Gerver, Dennis & Beaty, 2025) [2]. Сучасна психологія креативності попри це й далі здебільшого спирається на індикатори, чутливі радше до плинного, ніж до кристалізованого компонента інтелекту, і практично не має валідного інструментарію для вимірювання творчості, що виростає саме з накопиченого досвіду. Геронтокреативність, таким чином, є не слабшою версією молодіжної креативності, а креативністю, яка вимірюється неадекватним інструментом.

Пропонуємо розрізняти щонайменше три взаємопов'язані, але аналітично відокремлювані виміри креативності досвідченого педагога закладу позашкільної освіти.

Адаптивна креативність – це здатність гнучко трансформувати перевірені десятиліттями методичні рішення під конкретну ситуацію, конкретну дитину, конкретний непередбачуваний контекст гуртка чи секції, без необхідності «винаходити» рішення з нуля щоразу. Молодий педагог, зіткнувшись із нестандартною поведінкою вихованця, часто змушений експериментувати методом спроб і помилок просто тому, що в нього ще немає банку прецедентів. Досвідчений педагог натомість здійснює те, що когнітивна наука називає розпізнаванням патерну (pattern recognition), – миттєве, майже інтуїтивне

співвіднесення поточної ситуації з десятками попередніх і вибір адаптованого рішення зі сформованого репертуару. Це не менш творчий акт, ніж генерування абсолютно нової ідеї, – це творчість вибору й тонкого налаштування, а не творчість винаходу.

Контекстна креативність – уміння читати неявний контекст навчальної ситуації: сімейний бекграунд вихованця, груповий динамізм колективу, сезонні й культурні особливості, навіть неозвучені емоційні стани дітей, – і вбудовувати творче рішення саме в цей контекст, а не застосовувати універсальний шаблон із методичного посібника чи тренінгу. Це той різновид креативності, який найважче формалізувати й майже неможливо натренувати за короткий курс підвищення кваліфікації, оскільки він є продуктом тривалого занурення в конкретне соціальне середовище закладу позашкільної освіти, села, мікрорайону, покоління дітей.

Креативність, заснована на глибокому знанні предмета (knowledge-based creativity), на відміну від дивергентного мислення «з чистого аркуша», властивого молодим новаторам, яких приваблює новизна форми, – це творчість, яка виникає на перетині вичерпного володіння матеріалом і здатності побачити в ньому нові конфігурації, недоступні погляду, що ще не накопичив достатньої експертної бази. Саме тому справді трансформаційна творчість у зрілих предметних сферах найчастіше вимагає років накопиченого досвіду, а не миттєвого осяяння, і тільки педагогіка й далі уперто шукає креативність передусім у тих, хто щойно прийшов у професію.

Було б інтелектуально нечесно змалювати міжпоколіннєвий трансфер у виключно гармонійних тонах «мудрий старший – вдячний молодший». Реальна інституційна практика закладів позашкільної освіти часто демонструє протилежну динаміку: досвід старшого педагога може ставати інструментом символічної влади, засобом утримання методичної монополії, а не щирого обміну; молодший колега може відчувати тиск відповідати очікуванням «як заведено», що глушить саме ту гнучкість і технологічну свіжість, яку він потенційно міг би принести. Показово, що навіть у дослідженнях, присвячених

залученню старших дорослих до навчальних аудиторій вищої школи, фіксуються подібні ризики: викладачі відзначають випадки домінування думки старших слухачів у групових дискусіях як окремий виклик поряд із безумовними перевагами їхнього залучення (Dauenhauer, Hazzan & Heffernan, 2021) [3]. Новітні дослідження організаційної психології додатково увиразнюють цю складність: зворотний потік знань від молодших до старших співробітників (ситуація, коли саме молодший навчає старшого, наприклад новим технологіям) може сприйматися останніми як загроза професійному статусу, проте саме за умови сильної творчої професійної ідентичності ця загроза не пригнічує, а, навпаки, стимулює їхню творчу активність (Yan, Tang, Ma, Jiang, Liu & Zhu, 2025) [4]. Це підтверджує: геронтокреативність – не пасивне збереження статус-кво, а активна, хоч і психологічно вразлива, творча відповідь на змінюваний організаційний контекст. Продуктивна модель трансферу вимагає explicit визнання того, що обидві сторони – і старший, і молодший педагог – володіють різними, але рівноцінними видами експертизи, і що інституційний дизайн наставницьких програм у закладах позашкільної освіти має захищати саме двосторонність обміну, а не легітимізувати одностороннє домінування стажу над інновацією чи, навпаки, культ новизни над досвідом.

Спокуслива й водночас небезпечна спрощена формула – «молоді дають технології, старші дають зміст» – потребує критичного перегляду, хоча саме вона й підтверджується на емпіричному рівні: систематичний огляд Salmerón Aroca, Moreno Abellán та Martínez de Miguel López [5] фіксує, що молодші вчителі демонструють вищий рівень підготовки саме в інформаційно-комунікаційних технологіях, тоді як старші – вищий рівень процесуальних і реляційних компетентностей у класі. Проблема не у фактичній точності цієї кореляції, а в тому, що інституційна практика перетворює її на жорсткий розподіл ролей: технологічна адаптивність частини педагогів закладів позашкільної освіти, які десятиліттями самостійно освоювали нові інструменти, залишається невидимою й неврахованою формою тієї-таки

геронтокреативності – вміння вбудовувати нові технології в перевірену педагогічну логіку, а не відкидати їх і не бездумно копіювати.

Головна перешкода на шляху емпіричного вивчення геронтокреативності – відсутність валідного інструментарію. Існуючі шкали дивергентного мислення вимірюють швидкість і оригінальність генерування ідей у штучно обмеженому часовому проміжку – умови, структурно невигідних для демонстрації адаптивної й контекстної креативності, яка розгортається не за хвилини, а за роки практики й розкривається в реальних, а не лабораторних педагогічних ситуаціях. Показово, що навіть новітні дослідження, які фіксують мінімальні вікові відмінності за стандартними показниками [1], як і раніше будуються на тому самому лабораторному форматі й не вимірюють саме контекстну й адаптивну складові творчості. Перспективним видається поєднання якісних методів (наративне інтерв'ю, кейс-стаді, аналіз педагогічних щоденників і портфоліо) з елементами соціально-мережевого аналізу – саме такий підхід уже показав свою продуктивність у дослідженні позиції старших педагогів у шкільних колективах (Brouhier, März, Van Waes & Raemdonck, 2021) [6] – та лонгітюдним відстеженням траєкторій методичних рішень протягом кар'єри замість одноразового психометричного зрізу.

Аналіз масиву сучасних міжнародних досліджень (2021–2025 рр.) підтверджує сформульовану вище тезу про переважання дефіцитарної парадигми, але водночас демонструє, що вектор поступово зміщується – і саме ця динаміка робить тему особливо своєчасною. Brouhier зі співавторами [6] прямо констатують, що більшість досліджень пізньої кар'єри вчителів застосовують дефіцитарну перспективу, тоді як досліджень потенціалу, навчання та подальшого кар'єрного розвитку старших педагогів обмаль; на основі аналізу соціальних мереж автори показали, що педагоги старшого віку посідають центральні позиції в колективі закладу, а керівники шкіл фактично використовують їхні організаційні знання в ухваленні рішень, хоча на рівні кадрової політики все ще застосовують переважно «ремедіальні», а не розвивальні заходи щодо вікових змін. Це прямо резонує з нашою тезою про

інституційний наратив «інноваційності», який імпліцитно виключає старших педагогів закладів позашкільної освіти з розвивальних програм: організація визнає їхню цінність de facto, але не інституціоналізує цього визнання de jure.

Дослідження Mackowicz, Wnęk-Gozdek та Śliwa [7] про польських учителів-довгожителів (100+ років) емпірично підтверджує гіпотезу про геронтокреативність як «кристалізований» ресурс: ефективність трансляції педагогічних цінностей зростає саме з віком майстра, перетворюючись на «життєву мудрість» (life wisdom), а визнання наукової значущості цього трансферу є засобом протидії соціальній ізоляції та маргіналізації старших педагогів. Систематичний огляд Salmerón Aroca, Moreno Abellán та Martínez de Miguel López [5], який охопив 56 статей за методологією PRISMA 2020, емпірично фіксує саме той вид поколіннєвої асиметрії компетентностей, який ми виокремлюємо як контекстну й адаптивну креативність, і прямо вказує, що ефект для якості школи є найбільшим саме за міжпоколіннєвого колаборативного підходу до підвищення кваліфікації, а не за ізольований розвиток кожної вікової групи.

Проєкт «ESium» (Moreno Abellán, Martínez de Miguel López & Salmerón Aroca, 2022) [8] є прикладом інституційного дизайну, що операціоналізує міжпоколіннєвий трансфер у педагогічній освіті: дослідники доводять необхідність «широко відкритого інклюзивного підходу» в підготовці вчителів, який дозволяє використати талант і інноваційність старшого покоління, одночасно долаючи взаємні вікові стереотипи між студентами й людьми похилого віку, – тобто трансфер тут працює саме як двосторонній, а не ієрархічний процес. Дослідження Gautam зі співавторами (2025) [9] про залучення заслужених і вже звільнених із посади професорів до університетських ініціатив (принципи Age-Friendly University) показує стійкий інтерес самих старших педагогів до ролі наставника й лектора: близько 60% готові читати лекції, 79% підтримують створення професійного об'єднання пенсіонерів. Це емпірично спростовує імпліцитне припущення про пасивність цієї групи як суб'єкта освітнього процесу – старші педагоги не чекають, поки їх

«покличуть», вони активно шукають канали реалізації свого ресурсу, яких інституційно просто недостатньо.

Водночас систематичний огляд Hand зі співавторами (2025) [10] про подолання ейджизму через міжпоколіннєве навчання у вищій освіті фіксує методологічну прогалину, суголосну нашій: більшість джерел не має лонгітюдного дизайну й потребує глибшого залучення самих носіїв досвіду до планування досліджень, а не лише як об'єктів вивчення – тобто навіть дослідники ейджизму щодо старших педагогів рідко запрошують їх у ролі співавторів дослідницького дизайну. Показово й тривожно водночас: жодне з наведених досліджень не було виконане на матеріалі закладів позашкільної освіти України – переважна більшість стосується вищої школи, дошкілля чи й неформальних сімейних контекстів, що додатково підтверджує наявність специфічної дослідницької ніші, окресленої в цих тезах.

Заклад позашкільної освіти – особливе інституційне середовище, яке принципово відрізняється від шкільного чи вишівського контексту тим, що поєднує довготривалу, добровільну, емоційно насичену взаємодію педагога з дитиною (гурток, секція – це не 45-хвилинний урок, а роки спільної практики) з відносно малою й тісною командою закладу, де представники кількох поколінь працюють у щоденному, а не епізодичному контакті. У цьому середовищі геронтокреативність виконує функцію, яку молодіжна креативність структурно виконати не може: вона є носієм культурної пам'яті методичних традицій гуртка, живим архівом ситуацій «що спрацювало, а що ні» за десятиліття роботи з поколіннями дітей, і водночас – джерелом наставницького ресурсу для молодих колег. Продуктивна модель проєктного, а не ієрархічного співуправління в такому середовищі вже показала свою ефективність у контексті вищої освіти (Schiller, Dorner, Gulyás et al., 2024) [11] і потребує адаптації до специфіки закладів позашкільної освіти.

Наявність у структурі кадрів закладів позашкільної освіти понад третини педагогів зі стажем більш ніж 10 років – це не лише виклик кадрового старіння, а й недооцінений, концептуально й методологічно занедбаний ресурс

геронтокреативності. Головна теза цих тез полягає в тому, що проблема не в педагогах старшого віку, а в самій науці про креативність, яка досі не розробила адекватного понятійного й вимірювального апарату для того типу творчості, що зростає, а не згасає з роками практики.

Перспективними напрямами подальших досліджень вбачаються: розробка валідного, чутливого до контекстної й адаптивної креативності інструментарію, що не спирається виключно на швидкість реагування; емпіричне порівняння профілів креативності педагогів різних вікових когорт саме в закладах позашкільної освіти України; критичний аналіз владної динаміки наставницьких програм із метою убезпечення їхньої дійсної двосторонності; проєктування інституційних механізмів, що визнають геронтокреативність не як компенсаторний, а як самостійний і рівноцінний вид педагогічної творчості. Визнання геронтокреативності самостійним науковим конструктом – необхідний крок до подолання вікового упередження в педагогічній науці та до повноцінного, а не декларативного використання кадрового потенціалу закладів позашкільної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Rodriguez F. S., Ross S., Fruck J., Jaarsveld S., Lachmann T. Creative Activities Among Older Adults and People With Cognitive Impairment. Journal of Creative Behavior. 2024. Vol. 58. P. 195–208. DOI: 10.1002/jocb.637.

2. Dubec L., Gerver C. R., Dennis N. A., Beaty R. E. Enhancing creative divergent thinking in older adults with a semantic retrieval strategy. Aging, Neuropsychology, and Cognition. 2025. Vol. 32, No. 3. P. 449–458. DOI: 10.1080/13825585.2024.2414855.

3. Dauenhauer J., Hazzan A., Heffernan K. Faculty Perceptions of Engaging Older Adults in Higher Education: The Need for Intergenerational Pedagogy. Innovation in Aging. 2021. DOI: 10.1080/02701960.2021.1910506.

4. Yan Y., Tang Y., Ma Y., Jiang F., Liu S., Zhu X. Push back to move forward: how knowledge counterflow boosts creativity in older employees. The International Journal of Human Resource Management. 2025. Vol. 36, No. 8. P. 1283–1308. DOI:

10.1080/09585192.2025.2500512.

5. Salmerón Aroca J. A., Moreno Abellán P., Martínez de Miguel López S. Teachers' Professional Development and Intelligent Ways of Coping with It: A Systematic Review in Elementary and Middle School Education. Journal of Intelligence. 2022. DOI: 10.3390/jintelligence11010001.

6. Brouhier Q., März V., Van Waes S., Raemdonck I. From Isolation to Interaction: A Social Network Perspective on Older Teachers' Position in School Organizations and Age-Related HR Practices. Work, Aging and Retirement. 2021. DOI: 10.1093/workar/waaa031.

7. Mackowicz J., Wnęk-Gozdek J., Śliwa E. Intergenerational transmission of values of Polish centenarian teachers. 2021. DOI: 10.4324/9781003162216-3.

8. Moreno Abellán P., Martínez de Miguel López S., Salmerón Aroca J. A. Establishing Intergenerational Relationships in Unlikely Collaborative Educational Contexts. Risks. 2022. DOI: 10.3390/risks10030049.

9. Gautam R., Sritan S., Khumrungsee M., Melillo K. D. Exploring retired and emeriti professors' areas of interest in intergenerational initiatives: Enhancing Age-Friendly University (AFU) principles. Gerontology & Geriatrics Education. 2025. DOI: 10.1080/02701960.2025.2502548.

10. Hand M. D., Kang H., Harvey K., Inoue M., Tompkins C. J., Ihara E. S. Intergenerational learning strategies for addressing ageism among college and university students: A scoping review. Educational Gerontology. 2025. DOI: 10.1080/03601277.2025.2490023.

11. Schiller E., Dorner H., Gulyás B. et al. Promoting intergenerational learning in higher education: participants' perspectives on co-management and project-based learning. International Journal of Lifelong Education. 2024. DOI: 10.1080/02601370.2024.2422295.

СЕКЦІЯ ІІІ. ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 664:547.97

Ольга Авдєєва

доктор філософії з галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, доцент,

доцент кафедри хімії,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНТОЦІАНОВИХ БАРВНИКІВ У ХАРЧОВІЙ ПРОМИСЛОВОСТІ

Антоціанові барвники – це група водорозчинних природних пігментів, які належать до класу флавоноїдів і надають рослинам, ягодам, плодам і овочам різних відтінків червоного, фіолетового або синього забарвлення (рис. 1.) [2].

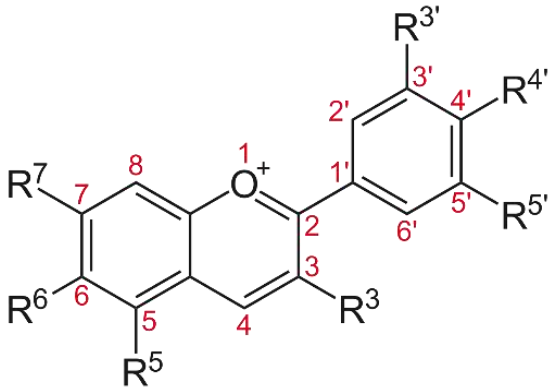


Рис.1. Хімічна структура одного з антоціанів

З хімічної точки зору антоціани являють собою глікозидні сполуки, похідні флавілієвого катіону (антоціанідинів), у яких аглікон зв’язаний із молекулами цукрів або органічних кислот [1]. Їхні спектральні характеристики та забарвлення істотно залежать від кислотності середовища: у кислому середовищі вони проявляють червоне або рожеве забарвлення, тоді як зі зростанням pH відбувається зміщення кольору в бік синьо-фіолетових відтінків або навіть знебарвлення [2].

У харчовій промисловості антоціани використовують як природні барвники, що можуть слугувати альтернативою синтетичним аналогам і

відповідають сучасній тенденції зростання попиту на натуральні харчові добавки [3]. Водночас їх застосування обмежується низькою стабільністю, оскільки тривале нагрівання призводить до руйнування молекул антоціанів і появи коричневого відтінку, тому рекомендується використовувати короткочасну пастеризацію. Крім того, антоціанові пігменти є чутливими до дії світла так, як пряме сонячне опромінення прискорює деградацію кольору. В зв'язку з цим продукти з антоціанами краще пакувати в непрозору тару.

Варто зазначити, що йони заліза, міді та алюмінію можуть утворювати комплексні сполуки з антоціанами, що змінює колір на нетиповий синьо-сірий, а у високих концентраціях аскорбінова кислота через окислювальні властивості може прискорювати знебарвлення антоціанів.

Кармазин (азорубін) належить до синтетичних аніонних барвників; його структурна формула наведена на рис. 2.

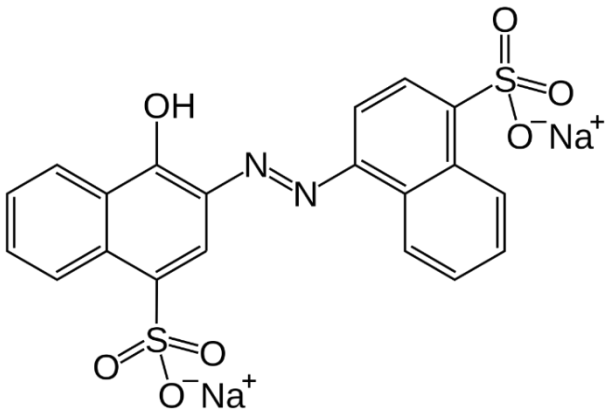


Рис. 2. Хімічна формула кармазину (Е122)

Сфера застосування кармазину охоплює виробництво безалкогольних напоїв, фруктових пресервів, кондитерських виробів, морозива, їстівних покриттів для сирів, фруктових вин та інших харчових продуктів.

Понсо 4R (Е124) являється штучним аніонним барвником, який також використовується як харчовий. Формула барвника зображена на рис. 3.

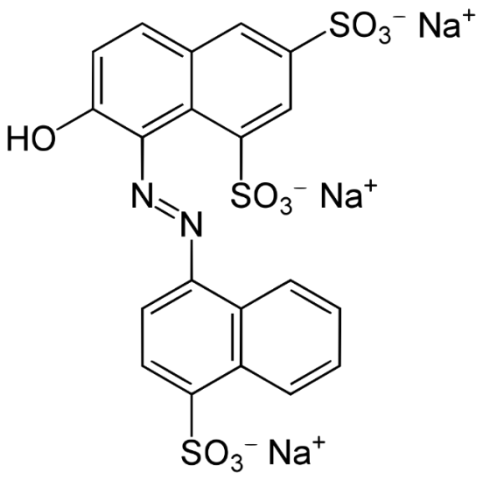


Рис. 3. Хімічна формула барвника понсо 4R

Існують переваги використання антоціанів у харчовій промисловості:

1. ***Натуральність і безпечність*** – на відміну від синтетичних барвників, антоціани є природними компонентами, які не створюють значного токсичного навантаження.
2. ***Застосування в різних продуктах*** – використовуються для фарбування соків, газованих напоїв, желе, кондитерських виробів, йогуртів та морозива.
3. ***Чутливість до умов зберігання*** – колір та стабільність антоціанів залежать від температури, освітлення, pH середовища та наявності металів, які можуть каталізувати їх руйнування.
4. ***Стійкість до технологічних процесів*** – при термічній обробці або тривалому зберіганні антоціани частково розкладаються, що обмежує їх використання в деяких продуктах.
5. ***Функціональна цінність*** – окрім фарбування, антоціани володіють антиоксидантною дією, що робить їх корисними для здоров'я людини. Вони зміцнюють капіляри та мають протизапальну дію.

З метою дослідження хімічних властивостей та особливостей використання антоціанових барвників нами було проведено дослідження щодо визначення впливу УФ-випромінювання на кількість цукрів у солодких газованих напоях. Так, 30 мл напою опромінювали без каталізатора протягом 5 хвилин, потім відбирали декілька краплин розчину та вимірювали показник

заломлення й вміст (у %) цукру за допомогою рефрактометра Аббе, далі опромінювали 10 хв і проводили виміри, потім ще 15 хв, провівши виміри показника заломлення.

У якості об’єкта досліджень було обрано зразки газованих напоїв різних відтінків червоних кольорів, до складу яких входять антоціанові барвники таких торговельних марок: «Соковинка» смак вишні, «Fanta» з виноградним смаком, «Лімонада» зі смаком ягід, «Majo» з соком ананасу та «Biola FRUIT Woter» зі смаком персика та малини, яка містить суміш штучних барвників азорубіну (Е122) та понсо 4R (Е124). На рис. 4 продемонстровано діаграму залежності відносного ступеня фотодеструкції від виробника напою протягом 15 хв опромінення.

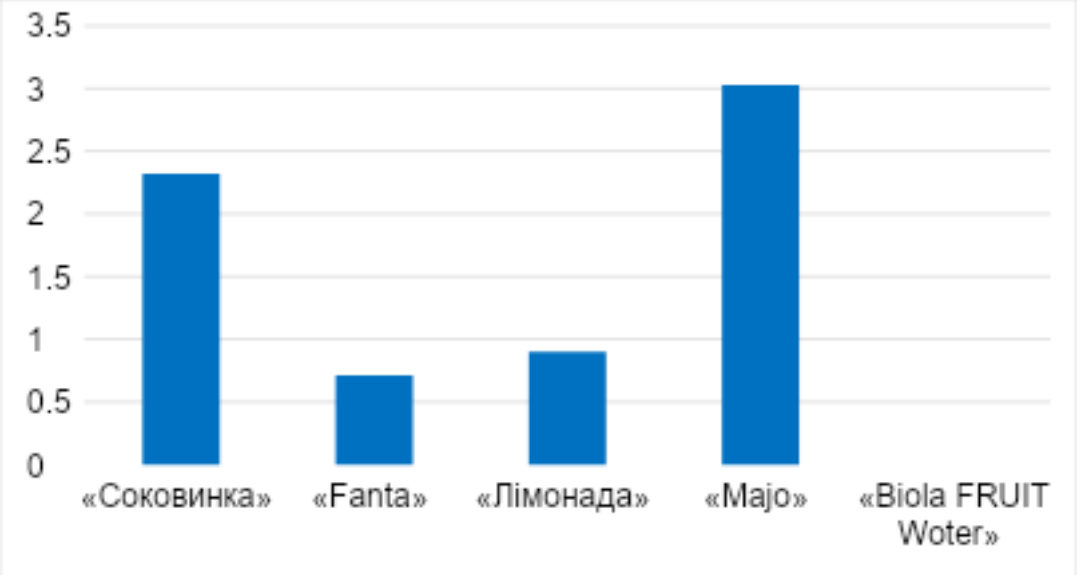


Рис. 4. Діаграма залежності відносного ступеня фотодеструкції від виробника напою протягом 15 хв опромінення

Досліджено, що за здатністю до фотодеструкції марки газованих напоїв можна розташувати у такій послідовності:

«Majo» > «Соковинка» > «Лімонада» > «Fanta» > «Biola FRUIT Woter».

Отже, з розвитком технологій мікрокапсулювання та завдяки природному походженню й функціональним властивостям антоціанові барвники є перспективною альтернативою синтетичним харчовим азобарвникам, однак використання таких сполук у харчовій промисловості потребує ретельного контролю технологічних параметрів і глибокого розуміння хімічних процесів,

що відбуваються. Однак, найбільшу стабільність і найкращий естетичний ефект вони демонструють у продуктах з високою кислотністю.

Список використаних джерел та літератури

1. Alappat B., Alappat J. Anthocyanin Pigments: Beyond Aesthetics. *Molecules*. 2020 Nov 24;25(23):5500. https://doi.org/10.3390/molecules25235500

2. Mattioli R., Francioso A., Mosca L., Silva P. Anthocyanins: A Comprehensive Review of Their Chemical Properties and Health Effects on Cardiovascular and Neurodegenerative Diseases. *Molecules* 2020. Vol. *25*, 3809. https://doi.org/10.3390/molecules25173809

3. Y. Guo, H. Zhang, Sh. Shao, et al. Anthocyanin: a review of plant sources, extraction, stability, content determination and modifications. *International Journal of Food Science and Technology*. 2022. Vol. 57, Is. 12. P. 7573-7591. https://doi.org/10.1111/ijfs.16132

УДК 336.74

Ангеліна Андрійчук

здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

спеціальність 112Статистика

Таміла Коломієць (науковий керівник),

доктор філософії в галузі математики та статистики,

доцент кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики,

Житомирський державний університетімені Івана Франка

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІН ВАРТОСТІ ЄВРО В УКРАЇНІ (2015-2025 РОКИ)

Вступ. Валютний ринок є одним з найбільш динамічних сегментів світової економіки, а його коливання значною мірою впливають на макроекономічну стабільність країн. Україна, як країна з перехідною економікою та сильною залежністю від зовнішньої торгівлі, особливо вразлива до змін валютних курсів.

Дослідження динаміки валютних курсів в Україні є важливим з огляду на значний вплив валютних коливань на економічні процеси. Євро належить до

основних резервних валют світу та відіграє ключову роль у зовнішньоекономічній діяльності України. Зміни його курсу впливають на рівень інфляції, торговельний баланс, інвестиційний клімат та макроекономічну стабільність країни [2].

На зміну валютного курсузначний вплив мають попит та пропозиція.Рівновага між попитом і пропозицією визначається багатьма факторами, що показує взаємозв'язок валютного курсу з основними економічними категоріями – ціна, гроші,вартість, процентні ставки, платіжний баланс. Ціекономічні фактори можуть відігравати як вирішальну роль, так і другоряднуроль у різніперіоди[2].

Серед основних факторів, що впливають на еволюціювартості євро відносно гривні в Україні, виділяють інфляцію, валовий внутрішній продукт, зовнішній державний борг, міжнародні резерви, зовнішню торгівлю, монетарну політику та глобальний ринок[1].

З використанням методів статистичного аналізу [4] в даній роботі оцінено зміну курсу євро за період 2015-2025 років, проаналізовано зв'язок між економічними показниками та зроблено прогноз динаміки.

Основні результати. За досліджуваний період вартість євро пережила багато різних етапів і зібрати повну статистичну інформацію складно. Опрацювавши інформацію з офіційних сайтів [5], проаналізуємо зміну стабільності гривні за роками (див. табл. 1).

Таблиця 1

Основні статистичні характеристики курсу євро за 2015-2025 роки

Характеристика, Рік	**Середнє**	**Медіана**	**Мінімум**	**Максимум**	**Розмах**
2015	24.20	24.32	17.70	34.05	16.35
2016	28.23	28.30	20.05	30.20	10.15
2017	30.01	29.61	27.60	33.50	5.90
2018	32.13	32.05	30.17	35.66	5.49
2019	28.91	29.26	20.52	32.61	12.09
2020	30.80	30.52	26.39	34.74	8.35
2021	32.30	32.41	29.90	34.94	5.04

2022	33.99	33.17	29.28	38.95	9.67
2023	39.56	39.55	38.23	42.21	3.98
2024	43.46	43.59	40.37	46.24	5.87
2025	47.09	48.08	42.86	49.86	7.00

З табл. 1 бачимо, що за аналізований період спостерігається тенденція до зростання – середньорічне значення курсу 24.20 грн у 2015 році порівняно з 47.09 грн у 2025 році. Максимальний приріст середньорічного курсу припадає на 2022-2025 роки, оскільки в цей період на економіку одночасно тиснули як внутрішні, так і зовнішні чинники. Тільки у 2019 році курс євро не падав, а суттєво зміцнився.

Періодом найбільшої нестабільності був 2015 рік, коли курс коливався від 17.70 до 34.05.Розмах на 16.35 грн свідчить про шоковий стан ринку.Мінімальний розмах становив 3.98 грн у 2023 році.

У 2023 році показники медіани (39.55грн) і середнього значення (39.56) майже рівні. Протягом року ринок був практично у стані рівноваги, про щосвідчитьрезультативна політика НБУ в умовах воєнного стану.

Розмах 7 гривень у 2025 році не є критичнимпорівняно з 2015 роком і ситуація була контрольованою.

У 2019 році середній курс євро упавдо 28.91 грн порівняно з 32.13 грн у 2018 році. Хоча в середньому курс був низьким, розмах у 12 грн був другим за величиною після 2015 року. Низьке середнє значення є результатом падінь курсу протягом року, медіана 29.26 грн доводить, що попри падіння, основна ціна для більшої частини року залишалася на рівні 29 грн (рис. 1).

З рис. 1 бачимо, що послідовне збільшення медіан вказує на стійку тенденцію знецінення національної валюти протягом усього періоду. Коробчасті діаграми, які відповідають за 2016, 2018 та 2023 роки, мають найменший розмах і вказують на високу щільність розподілу 50% даних навколо медіани. Це означає, що протягом цих років більшість часу валютний ринок перебував у стабільному стані, але все ж мав періодичні стрибки.

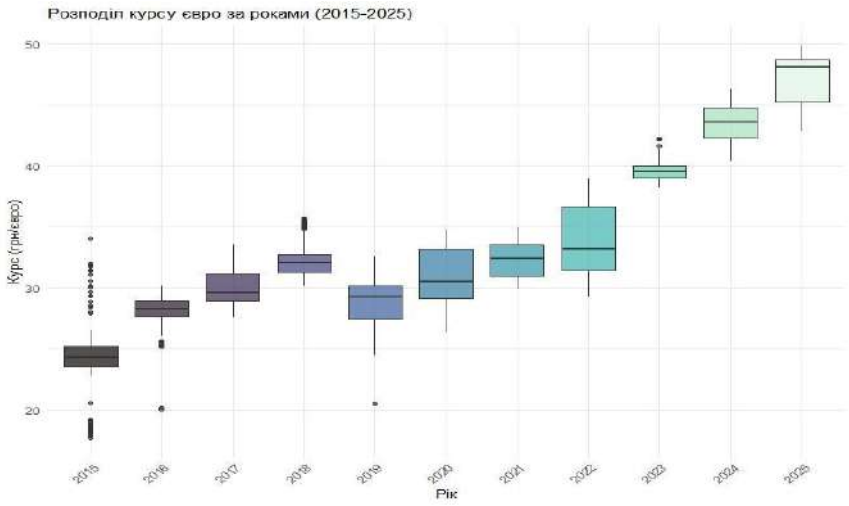


Рис. 1. Розподіл курсу євро за роками.

Інша ситуація спостерігається у 2020, 2022 та 2025 роках, в якихпрослідковується значне розширення розмаху. У 2020 і 2022 роках бачимо правосторонню асиметрію та більше розсіювання даних у межах 3-го квартиля, але значення курсу залишалося на низькому рівні. У 2025 році навпаки – асиметрія є лівосторонньою, розсіювання даних більше у 2-му квартилі, а курс євро був високим протягом значної частини року.

У діаграмі розмаху 2015 року 50% даних розміщені навколо медіанного значення, що свідчить про стабільність курсу.Водночас велика кількість аномальних точок означає раптові підвищення вартості євро.

Результатипроведеного кореляційного аналізу методом логарифмічних приростівдосліджуваних показників занесемо в таблицю (див. табл. 2).

Таблиця 2

Дані кореляційного аналізу логарифмічних приростів

ΔLn	X1	X2	X3	X4	X5	У
X1	1,00	-0,06	-0,06	0,04	0,01	-0,13
X2	-0,06	1,00	-0,03	0,09	-0,21	0,03
X3	-0,06	-0,03	1,00	0,02	0,01	-0,0005
X4	0,04	0,09	0,02	1,00	0,02	-0,21
X5	0,01	-0,21	0,01	0,02	1,00	0,20
У	-0,13	0,035	-0,0005	-0,2128	0,20213	1,00

У табл. 2: X1 – індекс промислової продукції; X2 – індекс інфляції; X3 – зовнішній борг; X4 – міжнародні резерви; X5 – крос-курс; Y – курс євро.

Проведений аналіз приростів логарифмів дозволяє зробити висновки щодо характеру взаємозв'язків у досліджуваній моделі.

По-перше, більшість факторів (індекс промислової продукції, інфляція та зовнішній борг) не мають статистично значущого впливу на зміну курсу євро ваналізованому періоді. Тобто миттєві або короткочасні коливання цих показників не визначають динаміку валютного курсу.

По-друге, лише окремі фактори (міжнародні резерви та крос-курс) демонструють слабкий, але частково значущий вплив. Це вказує на те, що вони можуть відігравати деяку роль у короткостроковому регулюванні валютного ринку, а короткострокова динаміка валютного курсу формується під впливом великої кількості випадковихфакторів, які в моделі не враховані.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що динаміка курсу євро в Україні є результатом поєднання стійкого багаторічного тренду, вираженої сезонної циклічності та непередбачуваних ринкових коливань. Досліджувані макроекономічні показники мають обмежений вплив у період 2015-2025 років, тоді як їх значущість проявляється у довгостроковій перспективі. Це важливо враховувати при побудові економетричних моделей та прогнозуванні валютного курсу.

Список використаних джерел та літератури

1. Від чого залежить курс валют: ключові фактори та аспекти впливу [Електронний ресурс]. URL: https://everyday.sumy.ua/vid-chogo-zalezhyt-kurs-valyut-klyuchovi-faktory-ta-aspekty-vplyvu/(дата звернення: 29.04.2026).

2. Гронтковська Г. Е., Ряба О. І., Венцурик А. М., Красновська О. І. *Міжнароднаекономіка*: навч. посіб. К. : Центр учбовоїлітератури, 2014. 384 с.

3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/(дата звернення: 29.04.2026).

4. Коцюбинський В. О. *Прикладна статистика:* курс лекцій. Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2019. 269 с.

5. Національний банк України [Електронний ресурс]. URL:https://bank.gov.ua (дата звернення: 29.04.2026).

УДК 638.124.4:543.544.2

Аліна Присяжнюк,
здобувач вищої освіти IV курсу,
Олена Євдоченко
доктор філософії з галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, доцент,
доцент кафедри хімії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОЦІНКА ЯКОСТІ МЕДУ НА ОСНОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КИСЛОТНОСТІ

Сучасний ринок меду демонструє значну різноманітність продукції, яка відрізняється ботанічним походженням, фізико-хімічними характеристиками та рівнем якості. У той же час спостерігається зростання ризиків реалізації продуктів неналежної якості або фальсифікації, що підкреслює важливість застосування надійних методів контролю для забезпечення безпеки та автентичності меду. Ключовим параметром, що визначає такі аспекти, є кислотність меду, яка виступає показником його свіжості, натуральності та відповідності умовам зберігання.

Кислотність меду обумовлюється присутністю органічних кислот (переважно глюконової), а також продуктів ферментаційних процесів. Вона може оцінюватися двома способами: оцінка активної кислотності, яка вимірюється за допомогою показника pH, та оцінка загальної кислотності, що визначається шляхом титрування розчину меду натрій гідроксидом (NaOH) і виражається в градусах Тернера (ºТ). Відповідно до регламентованих стандартами, показник загальної кислотності не має перевищувати 50 ºТ.

Проведений аналіз показав, що значення pH досліджуваних зразків коливаються в межах 3,55 – 4,59, що є типовим для натуральних сортів.

Найбільш виражене кисле середовище спостерігається у соняшникового меду (3,55), тоді як зразок промислового виробництва «Бартнік липовий» має найвищий показник pH (4,59).

Значення загальної кислотності для більшості зразків знаходяться в межах допустимих норм (17,0 – 37,3ºТ), що свідчить про високу якість продукту та правильні умови його зберігання. Проте у випадку з гречаним медом (№4) було зафіксовано критичне відхилення – 54,6ºТ. Таке перевищення може бути ознакою активного розпаду цукрів і накопичення надмірної кількості органічних кислот, що є наслідком процесів бродіння або тривалого зберігання продукту при підвищеній вологості.

Таблица 1. Показники кислотності досліджуваних зразків меду

№ зразка	**Вид меду**	**pH (активна кислотність)**	**Vсер. (NaOH), мл**	**Загальна кислотність , К (ºТ)**	**Примітка**
1	Акацієвий	3,72	2,73	27,3	В межах норми
2	Соняшниковий	3,55	3,26	32,6	В межах норми
3	Липовий	3,72	3,73	37,3	В межах норми
4	Гречаний	3,62	5,46	54,6	Перевищення норми
5	Квітковий	4,45	3,7	37,0	В межах норми
6	Бартнік липовий	4,59	1,7	17,0	В межах норми

Таким чином, аналіз загальної кислотності відіграє важливу роль у визначенні якості меду: він допомагає виявляти відхилення від стандартних показників, оцінювати свіжість продукту та забезпечувати його безпечність для споживачів.

Список використаних джерел та літератури

1. ДСТУ 4497:2005. Мед натуральний. Технічні умови**.** – Київ: Держспоживстандарт України, 2007.
2. Bogdanov S., Jurendic T., Sieber R., Gallmann P. Honey for Nutrition and Health. Journal of the American College of Nutrition, 2008.
3. White J.W. Composition of Honey. In: Honey: A Comprehensive Survey. – Heinemann, London, 1975.

УДК 517.52

Анастасія Рассадкіна,
учениця 10 класу Наукового ліцею
Житомирського державного університету імені Івана Франка
Андрій Таргонський
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

НЕРІВНОСТІ ДЛЯ ПОСЛІДОВНОСТІ ТИПУ r

Вступ. Послідовності є важливим інструментом для сучасної математики. До дослідження послідовностей зводяться багато задач прикладного та теоретичного значення. Зокрема, послідовності використовуються при вивченні багатьох математичних розділів, при дослідження різноманітних фізичних, хімічних явищ, без послідовностей неможливо обійтися у статистиці та при аналізі економічних явищ. Основні теоретичні відомості по цьому питанню можна знайти у роботі [1], [7].

Послідовності можуть володіти різними властивостями. Особливий інтерес викликають послідовності з певними ознаками, зокрема послідовності типу r. Такі ознаки мають велике значення не лише в теоретичному аспекті, але й у застосуванні в комп'ютерних алгоритмах, економічних розрахунках, статистичних дослідженнях та ін. Аналіз таких послідовностей допомагає

зрозуміти загальні закономірності їх поведінки, а також розробити методи їх дослідження й застосування.

Розуміння закономірностей їх побудови та властивостей дозволяє ефективно розв'язувати багато практичних задач. Дослідження послідовностей розвиває аналітичне мислення та навички логічного міркування, що є необхідними для подальшого засвоєння складніших математичних понять і теорій.

Дана робота є продовженням серії робіт ([2] – [6]). У ній автором наводиться означення послідовність типу r, наведено достатні умови. Також, автором отримано нові оцінки, яким задовольняють члени послідовностей типу r, та розглянуто деякі приклади застосування оцінок до певних послідовностей.

Основні результати.

Означення 1. [3], [4].Числову послідовність:

$$\{x_n\}_{n=1}^{\infty} = \{a_t \cdot n^t + a_{t-1} \cdot n^{t-1} + \cdots + a_1 n + a_0\}_{n=1}^{\infty},$$

де $t \in \mathbb{Z},\ t \geq 0,\ a_0, a_1, \dots, a_{t-1}, a_t \in \mathbb{R},\ a_t \neq 0$, будемо називати *числовою послідовністю у вигляді многочленів.* При цьому число t будемо називати *степенем послідовності.*

Означення 2. (послідовність типу r) [3], [4]. Числова послідовність многочленів $\{x_n\}_{n=1}^{\infty}$, називається *послідовністю типу* r, $r \in \mathbb{R}$, якщо існує такий номер $n_0(r)$, що для всіх номерів $n \geq n_0(r)$ справедлива нерівність:

$$\sum_{k=1}^{n} \frac{x_k(k+1)}{k} \cdot \sum_{k=1}^{n} \frac{x_k \cdot k}{k+1} \leq r \cdot n^{2(t+1)}.$$

Розглянемо достатню умову належності числової послідовності многочленів послідовностям типу r.

Теорема 1. [3], [4]. Нехай $t \in \mathbb{Z}, t \geq 0,\ a_0, a_1, \dots, a_{t-1}, a_t \in \mathbb{R},\ a_t \neq 0$, $r > \left(\frac{a_t}{t+1}\right)^2$. Тоді, числова послідовність многочленів є послідовністю типу r.

Розглянемо деякі приклади числових послідовностей типу r.

Наслідок 1. Послідовність натуральних чисел є послідовністю типу r, при $r > \frac{1}{4}$.

Наслідок 2. Нехай $a, b, r \in \mathbb{R}, \quad a \neq 0, \quad r > \frac{a^2}{4}$. Тоді послідовність $\{an + b\}_{n=1}^{\infty}$ є послідовністю типу r.

Автором отримано нерівності для членів числової послідовності многочленів типу r.

Теорема 2. Якщо послідовність $\{x_n\}, x_n \geq 0$ є послідовністю типу r,то справедлива нерівність:

$$\sum_{k=1}^{n} x_k^2 \leq r \cdot n^{2(t+1)},$$

для всіх натуральних $n \geq n_0(r)$, де $n_0(r)$ – фіксоване натуральне число.

Лема 1. Якщо послідовність $\{x_n\}, x_n \geq 0$ є послідовністю типу r із степенем t,то справедлива нерівність:

$$\frac{2n}{n+1} \cdot x_1 x_n + \sum_{k=2}^{n} \frac{(k-1)(k+1)}{k^2} \cdot x_{k-1} x_k \leq r n^{2(t+1)},$$

для всіх натуральних $n \geq n_0(r)$.

Лема 2. Якщо послідовність $\{x_n\}, x_n \geq 0$ є послідовністю типу r із степенем t,то справедлива нерівність:

$$\frac{n+1}{2n} \cdot x_1 x_n + \sum_{k=2}^{n} \frac{k^2}{(k-1)(k+1)} \cdot x_{k-1} x_k \leq r \cdot n^{2(t+1)},$$

для всіх натуральних $n \geq n_0(r)$.

Теорема 3. Якщо послідовність $\{x_n\}, x_n \geq 0$ є послідовністю типу r із степенем t,то справедлива нерівність:

$$\sum_{k=1}^{n} x_k x_{k+1} \leq r \cdot n^{2(t+1)}, \quad x_{n+1} \coloneqq x_1,$$

для всіх натуральних $n \geq n_0(r)$.

Теорема 4. Якщо послідовність $\{x_n\}, x_n \geq 0$ є послідовністю типу r із степенем t,то справедлива нерівність:

$$x_1 \cdot x_2 \cdot \ldots \cdot x_n \leq (r \cdot n^{2t+1})^{\frac{n}{2}},$$

для всіх натуральних $n \geq n_0(r)$.

Висновок. Актуальність досліджуваної теми полягає у широкому використанні послідовностей, як математичної моделі для розв'язування математичних та прикладних задач. При цьому, отримані у роботі результати для послідовності типу r, можуть бути застосовані при використанні таких послідовностей на практиці та подальшому розвитку теорії для цих послідовностей. У роботі отримано нові оцінки для членів числової послідовності многочленів типу r.

Список використаних джерел та літератури

1. Сарана О.А. Математичні олімпіади: просте і складне поруч. Навчальний посібник / Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 234 с.
2. Таргонська Є.А. Послідовність типу $\frac{p}{q}$ / 3 етап Всеукраїнського конкурсу-захисту МАН, секція "Математика", 2022. 22 с.
3. Таргонська Є.А. Лінійні числові послідовності типу r / 3 етап Всеукраїнського конкурсу-захисту МАН, секція "Математика", 2023. 22 с.
4. Таргонська Є.А. Використання числових послідовностей типу r у шифруванні / 3 етап Всеукраїнського конкурсу-захисту МАН, секція "Прикладна Математика", 2024. 29 с.
5. Таргонська Є.А., Таргонський А.Л. Використання числових послідовностей типу r у шифруванні: Науковий пошук молодих дослідників: збірник наукових праць студентів, магістрантів та викладачів / за заг. ред. Постової С.А., Вербівського Д. С., Карплюк С. О., Єремеєвої В. М. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. – Вип. 17. – с. 128-137.
6. Шиманська Г.А. Послідовність 1,125 / 3 етап Всеукраїнського конкурсу-захисту МАН, секція "Математика", 2020. 28 с.
7. Ясінський В.А. Секрети підготовки школярів до Всеукраїнських та Міжнародних математичних олімпіад. Алгебра / Вінниця: Середняк Т.К., 2015. 272 с.

УДК: 546.05

Ольга Хімчик,
здобувачка І курсут другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність Е3 «Хімія»
Олександр Камінський,
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Юрій Тітов
доктор хімічних наук, професор,
професор кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АДСОРБЦІЙНІ ВЛАСТИВОСТІ НАНОФЕРИТІВ НА ОСНОВІ КУПРУМУ

Адсорбційні властивості наноферитів на основі Купруму, зокрема шпінельної структури $CuFe_2O_4$, привертають значну увагу завдяки поєднанню високої питомої поверхні, магнітних властивостей і хімічної стабільності. Ці матеріали характеризуються наявністю активних центрів на поверхні (Fe^{3+}, Cu^{2+}), які здатні взаємодіяти з іонами металів, барвниками та органічними забруднювачами через електростатичні, комплексоутворювальні та донорно-акцепторні механізми. Важливою перевагою є також можливість регулювання морфології та розміру частинок, що безпосередньо впливає на адсорбційну ємність [1].

Наноферити Купруму демонструють високу ефективність у вилученні важких металів із водних розчинів. Наприклад, для $CuFe_2O_4$ наночастинок показано значну адсорбційну здатність щодо іонів Cd(II), яка може перевищувати 300 мг/г. Процес адсорбції зазвичай добре описується ізотермою Ленгмюра, що свідчить про утворення моношару на однорідній поверхні, а кінетика відповідає моделі псевдо-другого порядку, що вказує на важливу роль хімічної взаємодії між адсорбентом і адсорбатом [2]. При цьому процес часто є

самодовільним і екзотермічним, що підтверджує його термодинамічну сприятливість.

Ключовими факторами, що визначають адсорбційні властивості, є pH середовища, температура, початкова концентрація забруднювача та структурні характеристики нанофериту (розмір частинок, ступінь агрегації, питома поверхня). Наприклад, максимальна ефективність адсорбції часто досягається в нейтральному або слабколужному середовищі, що пов’язано зі зміною заряду поверхні адсорбенту та ступенем іонізації адсорбату [2]. Додатково, модифікація поверхні (наприклад, введення полімерів або біополімерів) може суттєво підвищувати адсорбційну ємність за рахунок збільшення кількості функціональних груп і питомої поверхні [3].

Особливістю наноферитів на основі Купруму є їх магнітність, що забезпечує легке відокремлення адсорбенту після процесу очищення за допомогою зовнішнього магнітного поля. Це значно спрощує регенерацію матеріалу та робить такі системи перспективними для багаторазового використання у водоочисних технологіях [2]. Таким чином, наноферити Купруму є ефективними, економічно доцільними та технологічно зручними адсорбентами для очищення водних середовищ від різноманітних забруднювачів, що підтверджується сучасними дослідженнями.

У даній роботі досліджено процеси вилучення барвника кристалічного фіолетового від часу контакту з поверхнею купрумового фериту.

На рис. 1 зображено графік залежності ступеня вилучення від часу контакту кристалічного фіолетового з поверхнею фериту ($C_{\circ}$ = 6 мг/л; m ($CuFe_2O_4$) = 0,04 г; температура досліду 273 К; V (розчину) = 25 мл).

Встановлено, що вже протягом перших 5 хвилин взаємодії системи «адсорбат-адсорбент» ступінь видалення барвника становить 15,20 %, тоді як максимальне значення 22,77 % досягається через 90 хвилин від початку контакту.

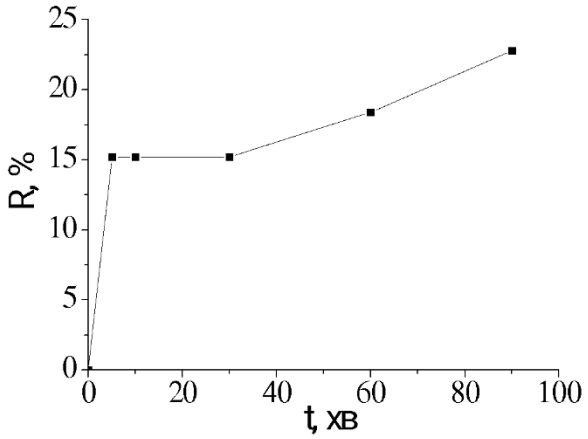


Рис. 1. Залежність ступеня вилучення барвника від часу контакту розчину з поверхнею $CuFe_2O_4$

Аналіз форми кінетичної кривої свідчить про домінування процесів адсорбції над десорбцією. При цьому стан адсорбційної рівноваги встановлюється орієнтовно в інтервалі 40-60 хвилин від початку взаємодії компонентів.

Список використаних джерел та літератури

1. Masunga N., Mmelesi O. K., Kefeni K. K., Mamba B. B. Recent advances in copper ferrite nanoparticles and nanocomposites synthesis, magnetic properties and application in water treatment: Review. *Journal of Environmental Chemical Engineering*. 2019. Vol. 7, Is. 3. 103179. https://doi.org/10.1016/j.jece.2019.103179/

2. Al-Kadhi N. S., Basha M. T. Enhanced Removal of Cd(II) Ions from Aqueous Media via Adsorption on Facilely Synthesized Copper Ferrite Nanoparticles. *Molecules*. 2024. Vol. 29(15). 3711. https://doi.org/10.3390/molecules29153711/

3. Hassan A. F., El-Naggar G. A., Braish A.G. et al. Utilization of Synthesized Copper Ferrite/Calcium Alginate Nanocomposite for Adsorption and Photocatalytic Degradation of Malachite Green. *J Inorg Organomet Polym*. 2024. Vol. 34. P. 190-206. https://doi.org/10.1007/s10904-023-02806-6.

УДК 517.5

Наталія Ількевич,
кандидат хімічних наук
старший викладач кафедри фізики та методики її навчання
Денис Ромаш,
аспірант
Євген Севостьянов
доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРО ОДНОСТАЙНО НЕПЕРЕРВНІ СІМ'Ї ГОМЕОМОРФІЗМІВ ПОСЛІДОВНОСТЕЙ ОБЛАСТЕЙ[1]

Означення, що використовуються далі в тексті, можна знайти, наприклад, в [1] і [2].

Нехай D_m, $m=1,2,\ldots$, – послідовність областей в R^n, яка містить точку A_0. Припустимо, що існує куля $B(A_0,\rho)$, $\rho>0$, що належить усім D_m. Тоді *ядром* послідовності областей D_m, $m=1,2,\ldots$, по відношенню до A_0 називається максимальна за включенням область D_0, що містить A_0 така, що кожна компактна підмножина E, що належить D_0, належить усім елементам послідовності D_m при всіх $m\ldots N$ і деякому $N>0$. Послідовність областей D_m, $m=1,2,\ldots$, буде називатися такою, що збігається до D_0 як до свого ядра, якщо кожна підпослідовність послідовності D_m має D_0 своїм ядром.

Нехай D_m, $m=1,2,\ldots$, – послідовність областей, яка збігається до ядра D_0. Тоді D_m називається *регулярною* по відношенню до D_0, якщо $D_m\subset D_0$ при всіх $m\in N$ і, крім того, для кожного $x_0\in\overline{D_0}$ і кожного околу U цієї точки знайдеться

[1] Робота здійснена в рамках виконання проєкту Національного фонду досліджень України, назва проєкту «Сучасні проблеми математичного аналізу і геометричної теорії функцій», номер проєкту 2025.07/0014

окіл V точки x_0, $V \subset U$, і число $M = M(U, x_0) \in N$ таке, що $V \cap D_m$ – непорожня зв'язна множина при $m..M(U, x_0)$.

Для заданого $p...1$, числа $\delta > 0$, фіксованої області $D_0 \subset R^n$, $n...2$, послідовності областей $D = \{D_m\}_{m=1}^{\infty}$, ядром котрої є D_0, невиродженого континууму $A \subset D_0$, $A \subset \bigcap_{m=1}^{\infty} D_m$, і вимірної за Лебегом функції $Q: R^n \to [0, \infty]$ позначимо через $F_{Q,A,p,\delta}(D_0, D)$ сім'ю всіх кільцевих Q-гомеоморфізмів $f_m : D_m \to \overline{R^n}$ відносно p-модуля у $\overline{D_0}$ таких, що $h(f_m(A)) ... \delta$ і $h(\overline{R^n} \setminus f_m(D_m)) ... \delta$. Означення скінченного середнього коливання, яке використовується нижче, може бути знайдено в [1]. Справедливе наступне твердження.

Теорема 1. *Нехай* $p \in (n-1, n]$ *і* $f_m \in F_{Q,A,p,\delta}(D_0, D)$, $m = 1, 2, \ldots,$ *– послідовність така, що:*

1) послідовність D_m *регулярна по відношенню до* D_0;

2) при кожному $m \in N$, *область* D_m *локально зв'язна на межі;*

3) сім'я $f_m(D_m)$ *одностайно рівномірна відносно* p*-модуля по* $m \in N$;

4) виконана принаймні одна з наступних умов: Q має скінченне середнє коливання в $\overline{D_0}$, або

$$\int_0^{\beta(x_0)} \frac{dt}{t^{\frac{n-1}{p-1}} q_{x_0}^{\prime, \frac{1}{p-1}}(t)} = \infty \tag{5}$$

при кожному $x_0 \in \overline{D_0}$ і деякому $\beta(x_0) > 0$, де $q_{x_0}^{'}(t)$ позначає середнє інтегральне значення функції $Q^{'}(x) = \begin{cases} Q(x), & Q(x)..1, \\ 1, & Q(x) < 1. \end{cases}$ по сфері з центром в точці x_0 радіуса $t > 0$.

I. Тоді сім'я f_m, $m = 1, 2, \ldots,$ рівномірно одностайно неперервна у D, тобто, для будь-якого $\varepsilon > 0$ знайдеться $\delta = \delta(\varepsilon) > 0$ таке, що $h(f_m(x), f_m(y)) < \varepsilon$, де

$x, y \in D_m$, $|x-y|<\delta$, $m \in N$ і h – хордальна метрика.

II. Більше того, знайдеться підпослідовність f_{m_k}, $k=1,2,\ldots$, яка збігається до f локально рівномірно у D_0. В цьому випадку, f має неперервне продовження $f:\overline{D_0}\to\overline{R^n}$ і f – гомеоморфізм у D_0. Якщо A_0 – деякий континуум в D_0, то знайдеться $\delta_2>0$ і $M_0\in N$ таке що $A_0\subset D_m$ при всіх $m..M_0$ і $h(f_m(A_0),\partial f_m(D_m))\ldots\delta_2$ при всіх $m\ldots M_0$.

III. Якщо $x_m\in D_m$, $m=1,2,\ldots$, f_m збігається до f локально рівномірно у D_0 і $x_m\to x_0$ при $m\to\infty$, то $f_m(x_m)\to f(x_0)$. Якщо $x_0\in\partial D_0$, то $f(x_0)\in\partial f(D_0)$.

Список використаних джерел та літератури

1. Martio O., Ryazanov V., Srebro U. and Yakubov E. Moduli in Modern Mapping Theory. New York: Springer Science + Business Media, LLC, 2009.

2. Sevost'yanov E. Mappings with Direct and Inverse Poletsky Inequalities. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2023.

УДК 517.5

Євген Севостьянов,

доктор фізико-математичних наук, професор,

завідувач кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики

Заріна Ковба

аспірант

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРО ОДНУ ВЕРСІЮ ТЕОРЕМИ КАРАТЕОДОРІ ДЛЯ КЛАСІВ СОБОЛЄВА[2]

Основні означення, які використовуються в тексті, але не наводяться, можуть бути знайдені в монографіях [1] і [2].

[2] Робота здійснена в рамках виконання проєкту Національного фонду досліджень України, назва проєкту «Аналоги теорем Каратеодорі і Кебе-Блоха для класів Орлича-Соболєва», номер проєкту 2025.02/0010

Будемо говорити, що відображення $f: U \to R^n$ належить класу Соболєва, пишемо $f \in W^{1,1}_{loc}(U)$, якщо всі координатні функції $f = (f_1, \ldots, f_n)$ мають частинні похідні, локально інтегровні в U. Покладемо $l\left(f'(x)\right) = \min\limits_{h \in R^n \setminus \{0\}} \dfrac{|f'(x)\, h|}{|h|}$, $J(x, f) = \det f'(x)$.

Внутрішня дилатація порядку $\alpha \ldots 1$ може бути визначена як

$$K_{I,\alpha}(x, f) = \begin{cases} \dfrac{|J(x, f)|}{l\left(f'(x)\right)^{\alpha}}, & J(x, f) \neq 0, \\ 1, & f'(x) = 0, \\ \infty, & \textit{в інших випадках} \end{cases} \qquad (1)$$

Множина усіх простих кінців області D надалі позначається через E_D, і поповнення області D її простими кінцями – символом $\overline{D}_P$. Справедливе наступне твердження.

Теорема 1. *Нехай* $1 < \alpha,, 2$, *нехай* D *і* D' *– обмежені області в* R^2, *нехай* $Q: D \to [0, \infty]$ *– вимірна за Лебегом функція. Припустимо,* D *– регулярна область. Нехай* $f: D \to D'$ *– обмежене відкрите дискретне відображення класу* $W^{1,1}_{loc}(D)$, $f(D) = D'$. *Крім того, припустимо, що* $C(f, \partial D) \subset E_*$ *для деякої замкненої (в топології* R^n*) множини* $E_* \subset \overline{D'}$ *і* $f^{-1}(E_*) = E$ *для деякої замкненої (в топології* D *) множини* $E \subset \overline{D}$. *Припустимо, крім того, що виконані наступні умови:*

1) множина E *ніде не щільна у* D *і* D *скінченно зв'язна на* $E \cup \partial D$, *іншими словами, для кожного* $z_0 \in E \cup \partial D$ *і кожного околу* U *точки* z_0 *знайдеться окіл* $V \subset U$ *точки* z_0 *такий, що* $(D \cap V) \setminus E$ *складається зі скінченної кількості компонент;*

2) для кожного $P \in E_D := \overline{D}_P \setminus D$ *і кожного околу* U *точки* P *у* $\overline{D}_P$ *знайдеться окіл* $V \subset U$ *в* $\overline{D}_P$ *цієї ж точки* P *такий, що* $V \cap D$ *– зв'язна множина і* $(V \cap D) \setminus E$ *складається не більше ніж з* m *компонент,* $1,, m < \infty$,

3) всі компоненти множини $D' \setminus E_*$ *мають сильно досяжну межу відносно* α*-модуля,*

4) умова Лехто-Діні

$$\int_0^{\delta(b)} \frac{dt}{t^{\frac{n-1}{\alpha-1}} q_b^{'\frac{1}{\alpha-1}}(t)} = \infty \qquad (2)$$

виконується в кожній точці $b \in \partial D$ і при деякому $\delta(b) > 0$. Припустимо також, що $K_{I,\alpha}(x, f)$ „ $Q(x)$ *майже скрізь, де* $K_{I,\alpha}(x, f)$ визначено співвідношенням (2) і $q_b'(t)$ позначає середнє інтегральне значення функції $Q'(x) = \begin{cases} Q(x), & Q(x)..1, \\ 1, & Q(x) < 1. \end{cases}$ по сфері з центром в точці b радіуса $t > 0$. *Тоді* f *має неперервне продовження* $\overline{f} : \overline{D}_P \to \overline{D'}$, *більше того,* $\overline{f}(\overline{D}_P) = \overline{D'}$.

Список використаних джерел та літератури

1. Martio O., Ryazanov V., Srebro U. and Yakubov E. Moduli in Modern Mapping Theory. New York: Springer Science + Business Media, LLC, 2009.

2. Sevost'yanov E. Mappings with Direct and Inverse Poletsky Inequalities. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2023.

УДК 631.415.1(477.42)

Тетяна Шаран

здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

спеціальність 102 «Хімія»

Ольга Кичкирук (науковий керівник),

кандидат хімічних наук, доцент,

доцент кафедри хімії,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОЦІНКА КИСЛОТНОСТІ ҐРУНТІВ ПАРКОВИХ ЗОН ЖИТОМИРЩИНИ

Ґрунт є ключовим компонентом урбоекосистем, від стану якого залежить функціонування зелених насаджень і екологічна стабільність міського середовища. Одним із найважливіших показників його якості є кислотність, що впливає на доступність поживних елементів, активність мікробіоти та загальний розвиток рослин. У паркових зонах, які зазнають значного антропогенного навантаження, можливі суттєві зміни кислотно-лужного балансу ґрунтів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю моніторингу екологічного стану ґрунтів у межах міста Житомир та Житомирської області, що є важливим для підтримання біорізноманіття та ефективного управління зеленими насадженнями. Метою роботи є оцінка рівня кислотності ґрунтів паркових зон регіону та виявлення можливих просторових відмінностей цього показника

У сучасних умовах урбанізації стан ґрунтового покриву рекреаційних зон є важливим індикатором екологічного стану територій. Ґрунт виконує функцію складного біогеохімічного бар'єра, регулюючи міграцію хімічних елементів і забезпечуючи життєдіяльність рослинних угруповань. Однією з ключових фізико-хімічних характеристик є кислотність (pH), яка визначає доступність елементів живлення, активність мікробіоти та рухливість важких металів.

Територія Житомирська область, як частина Полісся, характеризується природною схильністю ґрунтів до підкислення [1]. Водночас у межах Житомира значний вплив на кислотно-основний стан ґрунтів мають антропогенні чинники, зокрема транспортні викиди, застосування мінеральних добрив та специфіка функціонування паркових екосистем. У зв'язку з цим дослідження кислотності ґрунтів міських рекреаційних зон є актуальним для екологічного моніторингу та оптимізації догляду за зеленими насадженнями.

Об'єктом дослідження є кислотно-основний стан ґрунтів паркових зон і прилеглих територій м. Житомира та області. Предметом дослідження виступають показники активної ($pH_{(H_2O)}$), обмінної ($pH_{(KCl)}$) та гідролітичної (Нг) кислотності.

У роботі здійснена оцінка сучасного стану кислотності ґрунтів рекреаційних зон регіону на основі комплексного хімічного аналізу та встановлення чинників її трансформації, зокрема проб у межах паркових зон (Гідропарк, Крошенський парк, Монумент Слави) та с. Миролюбівки, експериментально визначено показники активної, обмінної та гідролітичної кислотності згідно методик [2-4], здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів.

Методологія дослідження базується на застосуванні класичних методів фізико-хімічного аналізу ґрунтових витяжок (водних і сольових). Відбір проб здійснювали методом «конверта» з глибини 0–20 см із подальшою підготовкою зразків до аналізу. Аналітичний етап включав визначення показників кислотності та розрахунок потенційної кислотності за методом Каппена, статистичну обробку та інтерпретацію результатів.

Наукова новизна полягає в уточненні даних щодо кислотно-основного стану урбанізованих ґрунтів м. Житомира та виявленні локальних чинників їх підкислення залежно від типу рослинних насаджень.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні уявлень про механізми формування кислотності ґрунтів паркових екосистем в умовах антропогенного навантаження. Узагальнено закономірності зміщення рівноваги в системі «ґрунтовий розчин – тверда фаза» залежно від іонного складу та буферних властивостей ґрунтів.

У результаті дослідження встановлено, що ґрунтовий покрив Житомирської області характеризується значною просторовою неоднорідністю, зумовленою поєднанням природних умов Полісся та Лісостепу. Показано, що значення $pH_{(H_2O)}$ варіюють у межах 5,69–6,76, при цьому більшість досліджених локацій у межах Житомир (Гідропарк, Крошенський парк) мають нейтральну або близьку до нейтральної реакцію середовища, сприятливу для розвитку декоративної рослинності. Виявлено ділянки з підвищеною гідролітичною кислотністю (до 17,50 ммоль/100 г), що свідчить про значну ємність ґрунтового поглинального комплексу та наявність обмінних іонів H^+ і Al^{3+}. Підтверджено підкислювальний вплив хвойних насаджень (локація Монумент Слави), де зафіксовано мінімальні значення $pH_{(KCl)}$ (4,27), тоді як ґрунти південної частини області (с. Миролюбівка) характеризуються найменшою кислотністю (Нг = 0,53 ммоль/100 г), що відповідає зональним особливостям Лісостепу. Встановлено, що в цілому ґрунти паркових зон не потребують суцільного вапнування, однак для окремих ділянок із підвищеною гідролітичною кислотністю доцільним є локальне застосування меліорантів для оптимізації кислотно-основного стану.

Список використаних джерел та літератури

1. Карта ґрунтів України : вебсайт. URL: https://superagronom.com/karty/karta-gruntiv-ukrainy (дата звернення: 28.04.2026).
2. Якість ґрунту. Визначення pH (ISO 10390:1994, IDT) : ДСТУ ISO 10390:2001. [Чинний від 2003–07–01]. Київ : Держстандарт України, 2003. 11 с. URL: https://chemistry.univer.kharkov.ua/files/%20pH.pdf (дата звернення: 28.04.2026).
3. Якість ґрунту. Метод визначення кислотно-основної буферності ґрунту : ДСТУ 4455:2005. – [Чинний від 2006–10–01]. – Київ : Держспоживстандарт України, 2006. – III, 12 с. – (Національний стандарт України)
4. Набиванець Б. Й., Сухан В. В., Калабіна Л. В. Аналітична хімія природного середовища : підручник. Київ : Либідь, 1996. 304 с.

УДК 530.145:530.12.

Андрій Грищук
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
завідувач кафедри фізики та методики її навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРО МОЖЛИВУ ЛОРЕНЦ-ІНВАРІАНТНУ МОДИФІКАЦІЮ РІВНЯННЯ ШРЕДІНГЕРА

Проблема побудови узгодженого теоретичного опису фізичної реальності, що поєднує принципи квантової механіки та спеціальної теорії відносності, залишається однією з центральних у сучасній фундаментальній фізиці. Незважаючи на значні успіхи квантової теорії поля, питання про можливість формулювання рівнянь руху, які б одночасно зберігали інтерпретаційну прозорість хвильової функції та задовольняли вимоги лоренц-інваріантності, не втратило своєї актуальності [2, 6].

Класичне рівняння Шредінгера, яке лежить в основі нерелятивістської квантової механіки, відіграє фундаментальну роль у формуванні сучасного

уявлення про мікросвіт. Проте його неінваріантність відносно перетворень Лоренца обмежує сферу застосування і вказує на глибші структурні особливості квантового опису простору-часу [3]. Водночас відомі релятивістські узагальнення – рівняння Клейна–Гордона та Дірака – забезпечують коваріантний опис, однак супроводжуються низкою концептуальних труднощів, пов’язаних із імовірнісною інтерпретацією та структурою станів [1, 5, 8, 9].

У цьому контексті особливого значення набувають підходи, спрямовані на переосмислення вихідних рівнянь квантової механіки з метою виявлення їх прихованих симетрій і можливостей узагальнення. Зокрема, актуальним є дослідження перетворень рівняння Шредінгера, які можуть привести до форм, інваріантних відносно перетворень Лоренца, без втрати його базових фізичних характеристик [10].

У даній роботі запропоновано підхід до модифікації рівняння Шредінгера, що базується на його аналітичному перетворенні та введенні допоміжних функцій, які дозволяють виділити структури, узгоджені з релятивістською інваріантністю. Показано, що в рамках такого підходу природним чином виникають фундаментальні масштаби довжини та часу, пов’язані з універсальними фізичними константами, що відкриває можливості для подальшого узагальнення опису квантових процесів, зокрема у напрямку квантових полів та взаємодій [4, 7, 9].

Запишемо повне рівняння Шредінгера:

$$i\hbar\partial t=p22m+U \qquad (1)$$

Розглянемо для зручності одновимірний випадок, а також виберемо систему так щоб потенціальна енергія була рівна нулю U=0 (потім можна буде легко повернутися й до багатовимірного випадку з U≠0). В врезультаті рівняння набуде вигляду:

$$i\hbar\partial t=-22m2\partial x2 \qquad (2).$$

Для спрощення здійснемо з рівнням (2) ряд перетворень

$$i\partial t=-a22\partial x2, \qquad (3)$$

де a2=2m (4).

Розглянемо тепер допоміжне диференційне рівняння:

$$2\partial t2+i\ \omega\partial t=0 \quad (5)$$

де деякий рівноважний множник, поки невідомий.

Розглядаємо випадок коли

$$x,t=RxA(t) \quad (6)$$

тобто випадок стаціонарих чи квазістаціонарних станів (коли хвильову функцію можна представити у вигляді (6)).

Врахувавши (6)в (5), отримається рівнння для A(t),

$$2A\partial t2+i\ A\partial t=0 \quad (7)$$

Розв’язок якого буде:

$$At=e-iEt \text{ тут } E=\hbar \quad (8)$$

Отже якщо At, є розв’язком рівняння (5) то для повної хвильової функції x,t це рівння буде справдливим.

Перепишемо рівняння де що по іншому,

$$\partial t=1i\ 2\partial t2 \quad (9)$$

Підставимо (9) в ліву частину рівняння Шредінгера (3)

$$12\partial t2=-a22\partial x2 \quad (10)$$

Домножимо та поділимо ліву частину рівняння (10) c2, де c — швидкість світла.

$$c2\ \ c22\partial t2=-a22\partial x2 \quad (11)$$

Внесемо в знаменник c2, щоб під диференціалом отримати розмірність координати. Після спрощення рівняння (11) набуде вигляду:

$$2\partial(ct)2=-\omega a2c22\partial x2 \quad (12).$$

Введемо позначення w=ct. В нових позначення рівняння (12) набуде вигляду:

$$2\partial w2=-\omega a2c22\partial x2 \ (13) \text{ або } c2a22\partial w2=-2\partial x2 \quad (13’)$$

Розглянемо константу в (13), врахувавши вираз для a2 (4)

$$c2a2=2mc2\hbar\omega=2EmE \quad (14)$$

З врахуванням (14), (13’) перепишеться

$$2\partial x2+2EmE2\partial w2=0 \quad (15)$$

Нехай 2EmE=1, (16) тоді ω=2mc2 (17)

Якщо за m взяти масу електрона то τ=1 (18) фундаментальна константа часу, а l=τc (19) — фундаментальна константа довжини або Планківська довжина.

Врахувавши (16) в (15) отримаємо:

$$2\partial x2+2\partial w2=0 \quad (20)$$

В багатовимірному випадку буде:

$$2\partial x2+2y2+2\partial z2+2\partial w2=0 \text{ або } \Delta=0 \quad (21)$$

(21) фундаментальне рівняння Шредінгера яке є Лоренс інваріантне, описує як процеси в квантововій механіці (класичній та релятивіській), так і в квантовій хромодинаміці, для опису поля сильної взаємодії, а також може застосовуватися для подальшого квантування поля гравітації.

У роботі досліджено можливість модифікації рівняння Шредінгера шляхом його аналітичного перетворення з метою виявлення форм, узгоджених із принципами спеціальної теорії відносності. Показано, що навіть у межах розгляду найпростішого одновимірного випадку такі перетворення дозволяють виділити структури, які можуть бути інтерпретовані як крок до побудови лоренц-інваріантного узагальнення.

Запропонований підхід базується на введенні допоміжних функцій та відповідних параметричних перетворень, що приводить до нового запису рівняння, в якому з’являються величини з розмірністю фундаментальних масштабів. Зокрема, встановлено, що в процесі перетворень природним чином виникають характерні масштаби часу та довжини, які можуть бути співвіднесені з фундаментальними константами, що вказує на глибший зв’язок між структурою квантових рівнянь руху та універсальними властивостями простору-часу.

Отримана форма рівняння допускає узагальнення на багатовимірний випадок і може розглядатися як узагальнена модель, що поєднує риси нерелятивістського хвильового опису з вимогами релятивістської інваріантності.

При цьому зберігається можливість інтерпретації хвильової функції у звичному для квантової механіки сенсі, що є важливою перевагою порівняно з рядом існуючих релятивістських підходів.

Разом із тим слід зазначити, що отримані результати мають попередній характер і потребують подальшого аналізу з точки зору їх фізичної інтерпретації, зокрема щодо коректності ймовірнісного тлумачення, узгодження з відомими експериментальними даними та співвідношення з формалізмом квантової теорії поля. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей застосування запропонованого підходу до опису взаємодій, а також аналіз його потенціалу у контексті побудови узагальнених квантово-релятивістських моделей.

Таким чином, результати роботи свідчать про доцільність подальшого дослідження можливостей узагальнення рівняння Шредінгера як одного з базових елементів квантового опису, що може відігравати роль у пошуку більш фундаментальних рівнянь сучасної теоретичної фізики.

Список використаних джерел та літератури

1. Давидов О. С. Квантова механіка: підручник. Київ: ВД «Академперіодика», 2012. 708 с.

2. Dirac P. A. M. The Principles of Quantum Mechanics. 4th ed. Oxford: Clarendon Press, 1958. 312 p.

3. Griffiths D. J., Schroeter D. F. Introduction to Quantum Mechanics. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 500 p.

4. Landau L. D., Lifshitz E. M. Quantum Mechanics: Non-Relativistic Theory. 3rd ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1981. 677 p.

5. Peskin M. E., Schroeder D. V. An Introduction to Quantum Field Theory. Boulder: Westview Press, 1995. 842 p.

6. Schrödinger E. Quantisierung als Eigenwertproblem. Annalen der Physik. 1926. Bd. 79. S. 361–376.

7. Стрижак П. Є. Квантова хімія: підручник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2009. 458 с.

8. Вакарчук І. О. Квантова механіка: підручник. 3-тє вид., доп. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 848 с.
9. Висоцький В. І. Квантова механіка та її використання у прикладній фізиці: підручник. Київ: Київський університет, 2008. 367 с.
10. Weinberg S. The Quantum Theory of Fields. Vol. 1: Foundations. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 609 p.

УДК 530.145:620.3

Олександра Полякова
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність Е5 «Фізика та астрономія»
Андрій Грищук (науковий керівник),
кандидат фізико-математичних наук, доцент
завідувач кафедри фізики та методики її навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПОТЕНЦІАЛ ПОЛЯРИЗАЦІЙНОГО ПОЛЯ ТА ОПТИЧНІ ФОНОННІ МОДИ У БАГАТОШАРОВІЙ КВАНТОВІЙ НАНОПЛІВЦІ

Упродовж останніх років як експериментальні, так і теоретичні дослідження активно зосереджені на квантових плівках [1,2] та каскадних лазерах, створених на їхній основі. Під час аналізу фізичних характеристик квантових плівок суттєву роль відіграє електрон-фононна взаємодія, яку необхідно враховувати. Отже, для ефективного керування каскадними лазерами, що базується на наноплівках, потрібно визначити вплив усіх типів коливань, наявних у наносистемі. Це можливо лише за умови детального вивчення законів дисперсії фононних мод.

Слід підкреслити, що на сьогодні відсутня завершена теорія фононного поля та електрон-фононної взаємодії у відкритих системах, що пов’язано зі складністю точного розв’язання електронної (діркової) задачі в таких умовах. У роботах [3, 4] запропоновано підхід переходу від замкнених наносистем до

відкритих, який був реалізований для квантових точок (КТ) і квантових дротів (КД). Аналогічний підхід можна застосувати і до квантових плівок. Проте для повного опису електрон-фононної взаємодії необхідно враховувати не лише дисперсійні залежності всіх типів коливань, але й особливості поведінки потенціалу поляризаційного поля в таких структурах. Саме тому відповідні дослідження є актуальними та становлять предмет даної роботи. Фононний спектр визначається в межах моделі діелектричного континууму, яка широко застосовується для аналізу низьковимірних кристалічних систем [4-6] і добре узгоджується з експериментальними результатами. У розрахунок враховуються лише оптичні фонони, оскільки саме вони забезпечують основний внесок у перенормування енергії електронів та екситонів у напівпровідникових кристалах.

2. Спектр фононних мод та визначення потенціалу поляризаційного поля

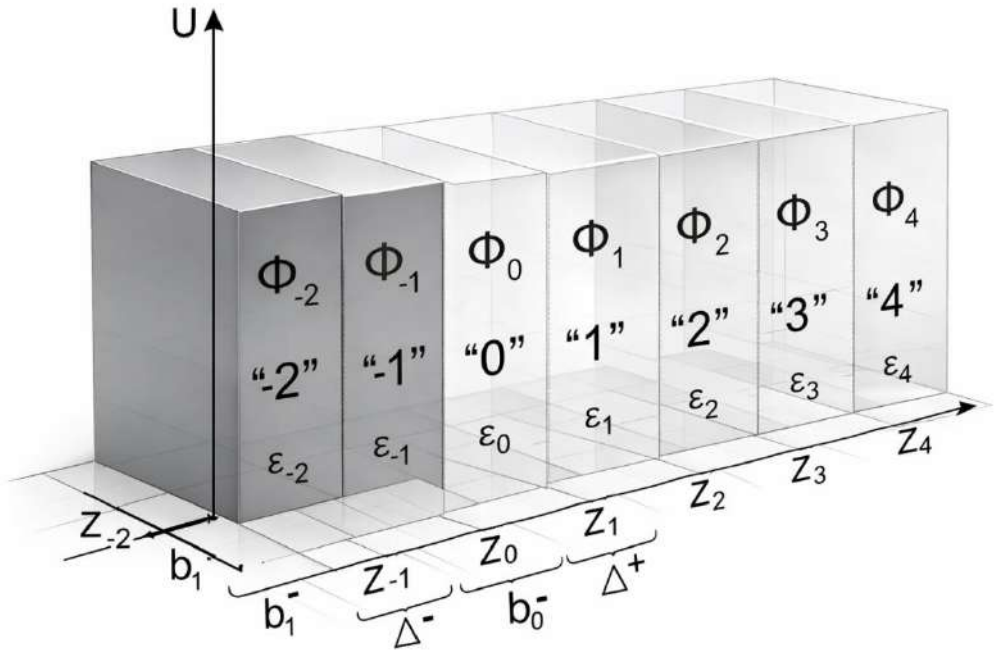


Рис. 1. Геометрична схема багатошарової наносистеми In0-53Ga0-47As / In0-52Al0-48As,

Досліджується спектр фононних мод усіх типів вільних коливань у плоских багатошаровій наносистемі (рис. 1), що складається з п’яти шарів In0-53Ga0-47As / In0-52Al0-48As, занурених у середовище In0-53Ga0-47As.

Вважається, що геометричні параметри шарів, а також їх діелектричні характеристики є відомими:

b1-=z0-z-1 Δ-= z1-z0 b0=z2-z1 Δ+=z3-z2 b1+=z4-z3 , i=i∞2-Li22-Ti2, i= -2,-1,0,1,2,3,4. 1

де i∞ - високочастотна діелектрична проникність, Li та Ti – частоти повздовжніх та поперечних оптичних фононів відповідальних масивних матеріалів. Фононний спектр у даній системі визначається з електростатичних рівнянь Максвелла [5,6], у результаті чого отримуємо

i2Φz=0, #2

де, Φz – потенціал поляризаційного поля фононів. Існують два типи розв'язків цього рівняння, які відповідають спектрам обмежених та інтерфейсних фононів і розглядаються далі. У випадку, коли i2 = 0, маємо спектр обмежених фононів Li=ℏLi, який збігається з енергією повздовжніх оптичних фононів у відповідному масивному матеріалі. Потенціал поляризаційного поля таких фононів можна подати у вигляді розкладу

ΦLj=qnjΦ(qnj)Anje-iqnjz+BnjAnjeiqnjz, j=-2,-1,0,1,2,3,4;3

де, коефіцієнти Anj та Bnj визначаються з умов спадання потенціалу на межах шару до нуля та задаються у вигляді

Anj= -Bnj eiqnjzj, тут qnj=2πnzj-zj-1 j=-2,-1,0,1,2,3,4;4

Коефіцієнти розкладу Φ(qnj) знаходяться за допомогою оберненого перетворення Фур'є:

Φqnj=zj-1zjΦLjzAnje-iqnjz-eiqnjz-2zj, 5

У випадку 2Φz=0 отримуємо спектр інтерфейсних фононів, які локалізуються на межах шарів наноплівок. Потенціал поляризаційного інтерфейсних фононів має вигляд:

{Φ-2Iz=B-2eq·z, ΦjIz=Aje-q·z+Bjeq·z, Φ4Iz=A4e-q·z, z<z-1 zj<z<zj+1 z>z4 , 6

де q – квазіімпульс фононних інтерфейсних коливань. Для визначення закону дисперсії цих коливань, використовуючи граничні умови для потенціалу

поляризації та нормальних складових вектора електричного зміщення, отримуємо дисперсійне рівняння для спектра інтерфейсних фононів:

n-2=-eqn-2z-2+C-1eqn-2z-2e-qn-2z-2+C-1eqn-2z-2, 7

де, j=jj+1, Cj=BjAj, j=-2,-1,0,1,2,3,4. Невідомі коефіцієнти Aj та Bj визначаються з граничних умов або за допомогою методу Т-матриці [7] і задаються співвідношенням:

Aj+1 Bj+1 =121+j 1-je2qnjzj+1 1-je-2qnjzj+1 1+j Aj Bj , j=-2,-1,0,1,2,3,4 8

при цьому A-2=B4=0.

3. Аналіз та інтерпретація результатів

Отримані результати чисельних розрахунків енергій і потенціалів поляризаційного поля як обмежених, так і інтерфейсних фононів наведено на рисунках 2-5. Зокрема, видно що спектри інтерфейсних фононів визначаються геометричними характеристиками наносистемі, тоді як їхні енергії розташовані в інтервалі між частотами вздовж повздовжніх (LO) та поперечних (TO) фононів відповідних об'ємних кристалів (Lj, Tj, які на рисунку позначені штриховими лініями).

На рис.2 зображено залежність енергії інтерфейсних фононів від квазіімпульсу за фіксований розмірів наносистем. Із графіка випливає, що зі зростанням квазіімпульсу енергетичні рівні інтерфейсних фононів вироджуються в області зі слабко вираженою дисперсійною залежністю від величини q.

На рис 3 (а, б) продемонстровано зміну спектра інтерфейсних фононів залежно від геометричних параметрів структури. Зокрема, на рис 3, а при сталих параметрах внутрішньої ями b0=5aInGaAs та товщині бар'єрів Δ=1aInGaAs показано еволюцію спектра при варіюванні товщини зовнішніх ям b1. У разі значного збільшення товщини зовнішніх ям спектр наближається до граничного випадку відкритої наносистеми. Як видно, пари рівнів із протилежними поляризаціями зливаються в один.

На рис. 3б наведено аналогічну залежність за фіксованих товщин

зовнішніх ям b1=5aInGaAs при зміні товщини бар'єрів Δ. Зі збільшеннями товщини бар'єрів енергетичні рівні інтерфейсних фононів вироджуються у чотири рівні, що відповідають трьом окремим одношаровим наносистемам.

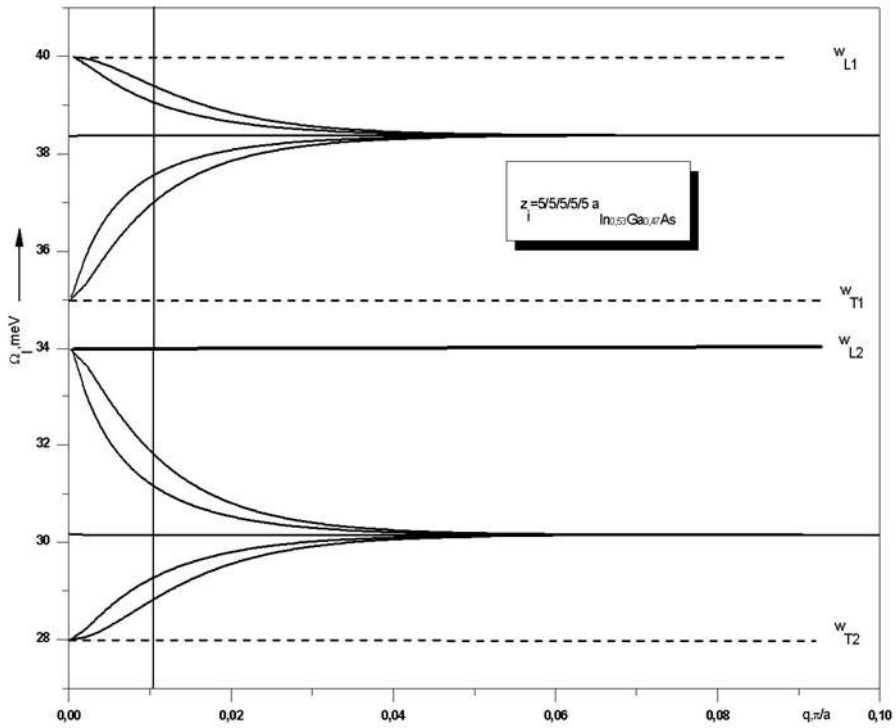


Рис. 2 Залежність енергії інтерфейсних фононів від квазіхвильового числа q

У результаті проведеного дослідження встановлено, що багатошарова квантова наносистема типу $In_{0.53}Ga_{0.47}As$ / $In_{0.52}Al_{0.48}As$ має складну структуру спектра фононних мод, яка істотно залежить від геометричних параметрів шарів та їхніх діелектричних властивостей. Використання моделі діелектричного континууму дало змогу узгодити теоретичні результати з експериментальними даними для низьковимірних систем і забезпечило можливість точного опису електрон-фононної взаємодії.

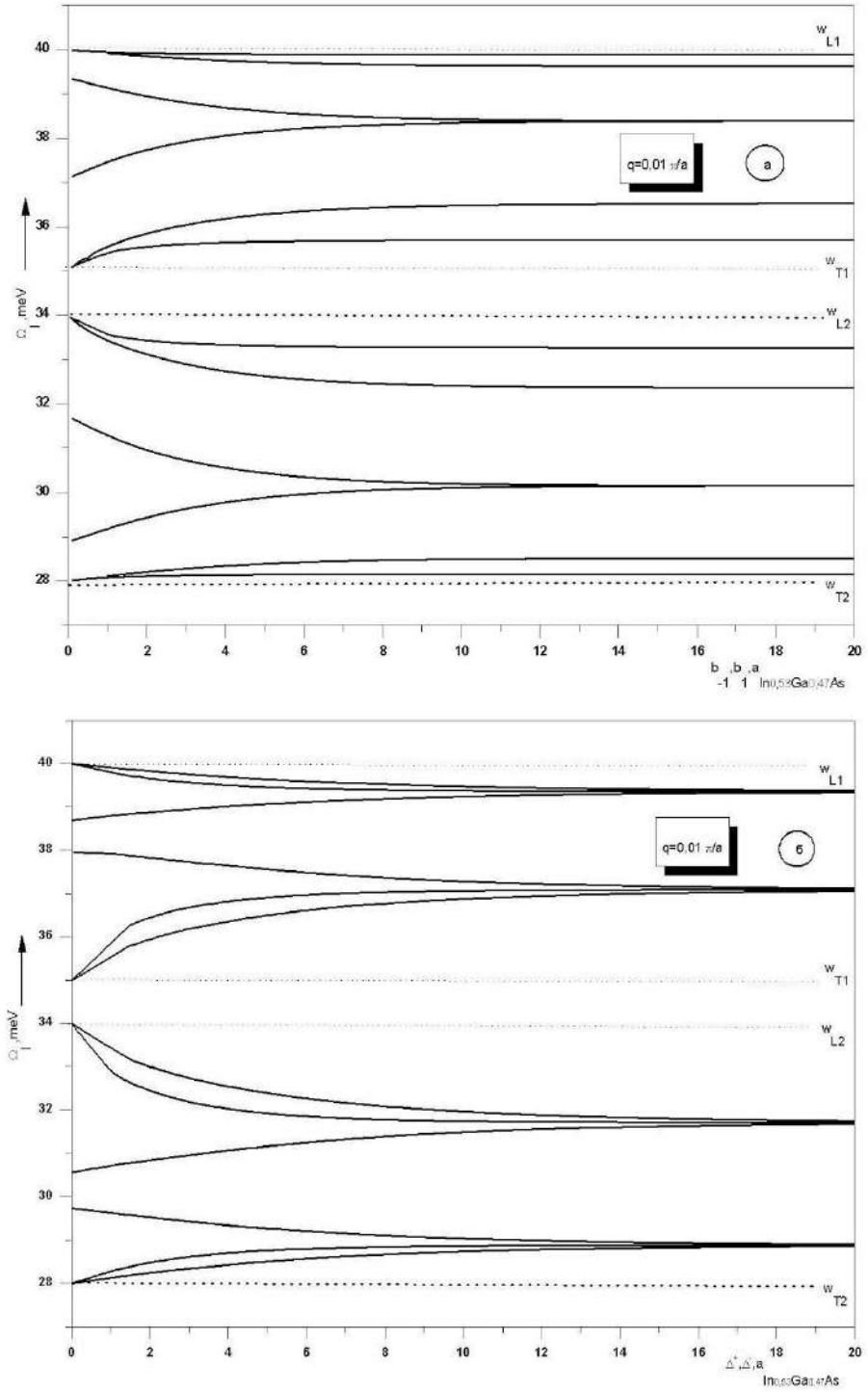


Рисунок 3. Залежність енергії інтерфейсних фононів від товщин:

а) зовнішніх шарів ям при фіксованих значеннях *b0=5aInGaAs,* Δ*=1aInGaAs*

б) внутрішніх бар'єрних шарів при фіксованих значеннях

b0=5aInGaAs, Δ*=5aInGaAs*

Потенціал поляризаційного поля для обмежених і інтерфейсних фононів визначено аналітично, що дозволяє описати поведінку електричного зміщення на межах шарів і створює основу для розрахунку процесів переносу заряду та енергії в наносистемах. Енергії інтерфейсних фононів розташовуються між частотами поздовжніх і поперечних оптичних фононів відповідних об'ємних матеріалів, а їхні дисперсійні залежності визначаються товщинами шарів і бар'єрів. При збільшенні товщини зовнішніх ям спектр наближається до граничного випадку відкритої наносистеми, що свідчить про поступовий перехід від локалізованих до розповсюджених мод.

Варіювання геометричних параметрів структури призводить до виродження енергетичних рівнів інтерфейсних фононів, що відкриває можливість керування спектральними характеристиками наносистеми. Отримані результати мають практичне значення для моделювання процесів релаксації, теплопереносу та оптичного поглинання у багатошарових напівпровідникових структурах, зокрема для оптимізації активних зон квантових каскадних лазерів.

Розроблена методика може бути поширена на системи з довільною кількістю шарів і різними типами меж – сферичними, циліндричними або періодичними. Це створює передумови для формування узагальненої теорії фононного поля у відкритих наносистемах, що стане основою для розрахунку енергетичних спектрів у складних наноструктурах нового покоління.

Список використаних джерел та літератури

1. Cao J C Interband Impact Ionization and Nonlinear Absorption of Terahertz Radiation in Semiconductor Heterostructures // *Phys. Rev. Lett.* 91 (23) pp. 237401.-237405 (2003)

2. Y.U. Bing. Interface phonon modes in quantum cascade lasers // *Chin.phus.lett.,* 22(9), pp.2403-2406 (2005)

3. Gryschyk A. Boiko I. Influence of dimensional static and dynamic charges on conduction in the active zone of a quantum cascade laser // Semiconductor Physics, Quantum Electronics & Optoelectronics, 2015 V.18, N.2. P. 123-127.

4. Voitsekhivska O., Gryschyk A. Properties of interface phonon spectra in

complicated cylindrical nanosystem // Condensed Matter Physics. –2007. – V.10, №1(49)– P.17-22.

5. Rücker H., Molinari E., Lugli P. Microscopic calculation of the electron-phonon interaction in quantum wells // *Phys.Rev.B,* 45, pp. 6747-6756 (1992)

6. Zhang L., Xie H.J. and C.Y. Chen Surface and interface optical phonon modes and electron-phonon interaction in a multi-shell spherical system // *Eur.Phys.J.*, 27, pp.577-582.(2002)

7. Michael A. Stroscio andG. J. Iafrate. Transfer matrixmethod for interface optical-phononmodesinmultiple-interface heterostructure systems // *J. Appl. Phys*. 82 (7), pp. 3363-3367(1997)

УДК 004.85:512.64

Олександр Поплавський,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність Е7 Математка
Таміла Коломієць (науковий керівник),
доктор філософії в галузі математики та статистики,
доцент кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СПЕКТРАЛЬНІ МЕТОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ЗНИЖЕННЯ РОЗМІРНОСТІ В ЗАДАЧАХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ

Стрімкий розвиток інтелектуальних систем аналізу даних зумовлює необхідність обробки багатовимірних інформаційних масивів. Збільшення кількості параметрів у моделях машинного навчання (Machine Learning, ML) та глибокого навчання (Deep Learning, DL) неминуче призводить до проблеми обчислювальної складності та ефекту «прокляття розмірності». Ефективне подолання цих викликів потребує залучення фундаментального математичного апарату, зокрема спектральної теорії лінійних операторів. Власні значення та власні вектори матриць є інваріантними характеристиками, що дозволяють

виявляти приховані закономірності в даних, здійснювати декомпозицію складних оптимізаційних задач та забезпечувати стабільність навчання нейронних мереж. Метою даного дослідження є систематизація та математичне обґрунтування властивостей власних значень і векторів у контексті оптимізації моделей машинного навчання.

В основі спектрального аналізу лежить задача пошуку таких векторів, які при дії на них лінійного оператора не змінюють свого напрямку.

Нехай задано квадратну матрицю $A \in R^{n \times m}$. Ненульовий вектора $v \in R^n$ є власним вектором матриці A, а λ, $\lambda \in R$ – відповідним власним значенням, якщо виконується умова: $Av = \lambda v$.

У задачах машинного навчання переважна більшість матриць (матриці коваріації, Грама, Гессе, Лапласа) є симетричними ($A = A^T$) та дійснозначними. Згідно зі спектральною теоремою, для такої матриці існує ортонормований базис, що складається з її власних векторів, а всі власні значення є дійсними числами. Це уможливлює спектральний розклад матриці:

$$A = V \lambda V^T,$$

де V – ортогональна матриця власних векторів ($V^T V = I$),

$\lambda = diag(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_n)$ – діагональна матриця спектра.

Важливим інструментом для аналізу екстремальних властивостей симетричних матриць є відношення Релея (Rayleigh quotient) $R(A, x)$, яке для будь-якого ненульового вектора x визначається як:

$$R(A, x) = x^T Ax / x^T x.$$

Доведено, що стаціонарні точки відношення Релея досягаються саме на власних векторах матриці A, причому максимальне значення дорівнює найбільшому власному значенню λ_{max}, а мінімальне – найменшому λ_{min}. Ця властивість є фундаментальною для алгоритмів зниження розмірності.

Навчання глибоких нейронних мереж зводиться до мінімізації емпіричного ризику (функції втрат) $L(w)$ у просторі параметрів $w \in R^P$, де P може сягати мільярдів. Локальна поведінка функції L в околі точки w апроксимується рядом Тейлора другого порядку:

$$L(w + \Delta w) \; L(w) + \Delta L(w)^T + \tfrac{1}{2}\Delta w^T H \Delta w,$$

де ΔL – вектор градієнта, а H є $R^{P \times P}$ – матриця Гессе, елементи якої

$$H_{i,j} = (\partial^2 L) / (\partial w_i \partial w_j).$$

Властивості екстремумів (мінімумів, максимумів чи сідлових точок) повністю детермінуються спектром гессіана. У точці, де $\Delta L=0$, умова локального мінімуму вимагає додатної визначеності матриці H, тобто всі її власні значення повинні бути строго додатними ($\lambda_i > a, \; i$).

Більше того, найбільше власне значення $\lambda_{max.}$ визначає максимально допустимий крок навчання (learning rate) a для алгоритму градієнтного спуску (Gradient Descent). Для забезпечення збіжності оптимізаційного процесу необхідно дотримуватись умови:

$$a < 2/\lambda_{max.}.$$

Якщо a перевищує наведену вище межу, оптимізація стає розбіжною вздовж напрямку власного вектора, що відповідає λ_{max}. Аналіз спектральної щільності гессіана також свідчить про те, що нейромережі, які збігаються до мінімумів з малим значенням сліду гессіана (так звані «плоскі мінімуми»), демонструють нижчий рівень перенавчання (overfitting) і вищу генералізаційну здатність.

Висновки. Проведений науковий аналіз дозволяє зробити висновок, що лінійно-алгебраїчний апарат спектрального аналізу є фундаментальним ядром для побудови та оптимізації моделей інтелектуального аналізу даних. Встановлено, що розв’язання задачі на власні значення дозволяє ефективно здійснювати ортогональне перетворення простору ознак із збереженням максимальної дисперсії (у методі PCA). Дослідження спектра матриці Гессе підтверджує його критичне значення для аналізу кривини багатовимірного ландшафту функції втрат та визначення умов збіжності градієнтних методів оптимізації нейронних мереж.

Доведено, що спектральні властивості матриці Лапласа забезпечують математичне підґрунтя для розв’язання задач кластеризації складно-структурованих графових даних. Перспективи подальших досліджень полягають

у розробці обчислювально ефективних наближених методів оцінки спектра матриці Гессе для надвеликих архітектур типу Transformer.

Список використаних джерел та літератури

1. Коваленко І. І., Шевченко Т. Г. Аналіз головних компонент (PCA) в системах виявлення аномалій. *Вісник Київського національного університету. Серія: Кібернетика*. 2022. Т. 25, № 1. С. 12–19.

2. Мороз В. В., Савченко Ю. І. *Математичні основи машинного навчання* : навчальний посібник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2022. 215 с.

3. Brunton S. L., Kutz J. N. *Data-Driven Science and Engineering: Machine Learning, Dynamical Systems, and Control*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 540 p.

4. Deisenroth M. P., Faisal A. A., Ong C. S. *Mathematics for Machine Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 398 p.

5. Ghorbani B., Krishnan S., Xiao Y. An Investigation into Neural Net Optimization via Hessian Eigenvalue Density. *Proceedings of the 36th International Conference on Machine Learning (ICML)*. 2020. P. 3432–3441.

УДК 631.415.1(477.42)

Іван Петренко,
здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальність 102 «Хімія»
Ольга Кичкирук,
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Олена Анічкіна
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІНИ КИСЛОТНОСТІ ТА СКЛАДУ ҐРУНТІВ ПІСЛЯ ВИБУХІВ

В умовах зростання антропогенного навантаження на довкілля особливої актуальності набуває дослідження екстремальних факторів впливу на природні екосистеми. Одним із таких чинників є бойові дії, які внаслідок вибухів механічно руйнують ґрунтовий покрив та спричиняють інтенсивний хімічний вплив. Унаслідок цього відбуваються суттєві зміни фізико-хімічних властивостей ґрунтів, зокрема їх кислотно-основного стану та іонного складу [3].

Ґрунт виконує функцію складного біогеохімічного бар’єра, регулюючи міграцію хімічних елементів та забезпечуючи функціонування екосистем. Однією з його ключових характеристик є кислотність (pH), яка визначає доступність елементів живлення, активність мікроорганізмів і рухливість катіонів металів [2]. Зміни pH можуть істотно впливати на інтенсивність міграційних процесів і рівень екологічних ризиків.

У зв’язку з цим дослідження трансформації кислотності та катіонного складу ґрунтів під впливом вибухових навантажень є важливим для оцінки стану довкілля та розробки заходів відновлення зруйнованих територій.

Саме тому метою роботи є аналіз змін кислотності ґрунтів і вмісту катіонів металів під впливом вибухів та оцінити їх екологічні наслідки.

Об’єктом представленого дослідження є кислотно-основні параметри ґрунтів, що зазнали впливу вибухових навантажень, а предметом дослідження – зміни показників кислотності та катіонного складу ґрунтів. Для дослідження були відібрані ґрунтові проби у місцях вибухів керованих авіаційних бомб (КАБ), а також контрольні проби з ділянок, які не зазнали техногенного впливу. Контрольні зразки відбиралися на відстані 100–300 м від епіцентру вибуху, з аналогічним типом ґрунту та способом його використання (рілля, луки), без видимих ознак військового чи техногенного навантаження.

Дослідження базувалося на поєднанні польових та лабораторних методів. Відбір зразків здійснювали на територіях, що зазнали вибухового впливу, за стандартними методиками.

Отримані результати показали, що значення активної кислотності досліджуваних зразків варіюють у межах 6,81–7,33, що відповідає нейтральній або слабколужній реакції середовища. Це свідчить про відносну стабільність кислотно-основного стану ґрунтів в часі, після впливу вибухових навантажень. Показники обмінної кислотності є нижчими та змінюються в межах 5,37–6,74, що вказує на наявність обмінно-кислотних компонентів і участь ґрунтово-вбирного комплексу у формуванні кислотно-основної рівноваги. Порівняно з типовими значеннями для чорноземів (як правило, $pH_{(KCl)}$ на 0,5–1,0 одиницю нижчий за $pH_{(H_2O)}$), отримані дані відповідають загальноприйнятим закономірностям і свідчать про збереження базових властивостей ґрунтової системи після нетривалого часу від впливу вибухових навантажень.

Порівняльний аналіз показав незначну різницю між показниками активної та обмінної кислотності у більшості зразків, що вказує на достатню буферну здатність ґрунтів. Водночас у окремих випадках спостерігаються локальні відхилення, які можуть бути пов’язані з інтенсивністю вибухового впливу та руйнуванням структури ґрунту.

Таким чином, навіть за відносної стабільності pH можливі локальні трансформації ґрунтового середовища, які впливають на хімічні процеси та екологічний стан ґрунтів.

У результаті дослідження встановлено, що ґрунти, які зазнали впливу вибухових навантажень, характеризуються загалом стабільним кислотно-основним станом із нейтральними значеннями активної кислотності. Водночас виявлено локальні зміни обмінної кислотності, що свідчать про часткове порушення ґрунтово-вбирного комплексу, це потребує подальшого дослідження.

Показано, що такі зміни можуть впливати на рухливість катіонів металів і, відповідно, на екологічний стан ґрунтів. Це обґрунтовує необхідність подальшого моніторингу та розробки заходів відновлення порушених територій.

Порівняльний аналіз досліджуваних і контрольних зразків показав, що загалом значення активної кислотності у ґрунтах, відібраних у межах вирв, не зазнають різких змін і залишаються близькими до фонових показників. У більшості випадків різниця між дослідними та контрольними зразками не перевищує 0,2–0,4 одиниці pH, що свідчить про відносну стабільність кислотно-основного стану ґрунтів. Водночас для окремих проб зафіксовано зниження значень обмінної кислотності у порівнянні з контрольними ділянками, що може вказувати на порушення ґрунтово-вбирного комплексу під впливом вибухових навантажень. Такі відхилення є локальними та, ймовірно, зумовлені неоднорідністю механічного руйнування ґрунту, зміною його структури та можливим надходженням продуктів детонації. Отже, порівняння з контрольними зразками підтверджує, що вплив вибухів проявляється переважно у вигляді локальних змін, не змінюючи суттєво загального кислотно-основного фону досліджуваних територій.

Подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблене вивчення впливу вибухових навантажень на катіонний склад ґрунтів, зокрема на вміст і міграційну здатність важких металів. Планується визначення концентрацій пріоритетних металів (Pb, Cd, Cu, Zn) та оцінка їх біодоступності залежно від змін кислотно-основного стану ґрунту. Особливу увагу буде приділено встановленню взаємозв’язку між показниками кислотності та мобільністю катіонів металів, що дозволить більш обґрунтовано оцінити екологічні ризики та розробити рекомендації щодо відновлення зруйнованих територій.

Список використаних джерел та літератури

1. ДСТУ ISO 10390:2001. Якість ґрунту. Визначення pH. Київ : Держстандарт України, 2003.
2. Панас Р. М. Ґрунтознавство : навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2012. 371 с.
3. Shomko O. Study of the physicochemical and agrochemical properties of the soil of reclaimed areas disturbed by ilmenite mining. *Scientific Progress & Innovations*. 2024. Vol. 27, № 1. P. 74–81. DOI: https://doi.org/10.31210/spi2024.27.01.13

УДК 574.1:523.3:573.52:504.7

Іван Хом'як
доктор біологічних наук, доцент,
професор кафедри екології та географії,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНАННЯ ВІДНОВЛЮВАНОЇ ЕКОЛОГІЇ ТА АСТРОЕКОЛОГІЇ В РАМКАХ ПРОГРАМИ ARTEMIS

Подальший сталий розвиток людства неможливий без його експансії в космічний простір. Загрози існуванню людини та біосфері Землі зі сторони численних космічних явищ є постійними, досить поширеними та неминучими. Наше існування протягом такого тривалого часу є неймовірним везінням, а не закономірністю. Везіння це те, що не може тривати нескінченно довго. Щоб уникнути неминучій катастрофі, людство має скористатися наданим йому рідкісним шансом та спробувати запобігти його наслідкам. Для цього воно має якомога швидше отримати такі сили і засоби, які підвищать його шанси на виживання. При цьому, людство залишається жорстко інтегрованим в екосистеми Землі. Тому, разом із нарощуванням своїх технологічних та виробничих можливостей, воно має турбуватися про максимальне збереження природного середовища рідної планети. Поєднання збільшення технологічних можливостей із турботою про збереження умов середовища і є основою для того,

що ми називаємо сталим розвитком людства [3].

Здійснити усе вищеописане, знаходячись на поверхні планети не можливо. Для цього має відбуватися повномасштабний масовий вихід людства у космічний простір, освоєння його ресурсів та більш глибоке його дослідження. Це надасть нові знання, нові технології та нові ресурси для потенційної можливості протистояти космічним загрозам. Шлях до збільшення шансів на виживання в ворожому до життя космосі проходить через декілька етапів. На першому етапі людство зуміло вийти в космічний простір, відправити свої автоматичні апарати до інших планет Сонячної системи та відвідати поверхню Місяця. Другим етапом має бути створення постійно діючої бази на супутнику Землі [7]. Чому саме тут, а не на орбіті Землі? Орбітальна станція може використовувати лише ті обмежені ресурси, які будуть доставлені із материнської планети. В той же час на Місяці є великі запаси різноманітних речовин, які можуть бути використані для облаштування діяльності людини [10]. Отже заселення Місяця є наступним важливими кроком людства у забезпеченні його сталого розвитку.

На жаль планування космічних місій все ще обґрунтовується політичними короткостроковими цілями, а не прагматичними інтересами сталого розвитку людства [14]. Такий підхід дуже непевний і прогрес на цьому шляху може бути зупинений в будь який момент, коли зміниться політична кон’юнктура. Це вже сталося, коли Холодна війна, та космічні змаганні в гонці озброєнь були переведені в застійну фазу на початку сімдесятих, завдяки зусиллям американського держсекретаря Генрі Кісінджера. Його тяга до близьких відносин із кривавими комуністичними диктатурами, не лише призвела до багатомільйонних жертв в Південно-Східній Азії, але й ліквідувала усі амбітні плани космічної експансії, розроблені НАСА. Нова хвиля інтересу до космосу теж більш основана на репутаційних, ніж дійсно наукових чи інших прагматичних стимулах. Що в місячних перегонах, що в польотах до Марсу чи астероїдів, реклама спроможностей керівників держав перед їхніми громадянами чи окремих компаній перед їхніми акціонерами є первинними [15]. Можливість

створення поселення на Марсі, добування рідкісних металів на астероїдах чи Гелію-3 на Місяці – це лише блискуча інкрустація поверх рекламного банера [5]. Саме тому, визнаючи високу ефективність на початкових етапах роботизованих місій, мова весь час іде про політ людини. Так, це буде важливим і необхідним кроком в космічній експансії, але на сьогодні це виглядає, як спроба перестрибнути одразу через декілька сходинок.

Тривале перебування людини у віддаленій космічні й станції на перше місце виводить екологічні проблеми. Мова не йде про забруднення чи проблему відходів. Екологія – це наука про взаємозв'язки біосистем різного рівня із навколишнім середовищем, а не наука про боротьбу із відходами та збереження біорізноманіття. Таким чином перебування людини, як біосистеми, в певному середовищі є ключовою проблемою екології. Насамперед, такого її розділу як астроекологія [1].

Середовище, в якому існує людина, є екосистемою, незалежно від того природне воно чи створене в штучно. Разом із людиною завжди подорожує велика свита організмів. Між ними і людиною спостерігаються різни типи відносин – симбіоз, нейтралізм, коменсалізм, паразитизм, тощо. Не існує способу, який би дозволив безпечно для людини позбутися цієї свити. Тому, де б не знаходилася людина, вона лишається центром консорціуму для своєї мікробіоти. Разом із мікробіотою, що пов'язана із нашим тілом, також переносяться інші живі істоти, які виконують в екосистемах ізольованих приміщень космічних станцій різні ролі. Тут будуть не лише редуценти, які живитимуться органічними рештками та постійно супроводжуватимуть людську діяльність, а й продуценти у вигляді ціанобактерій або одноклітинних водоростей. Тривале перебування людини в певному приміщенні призводить до спонтанного формування тут певної екосистеми.

Коли проєктується космічна станція, то в проєкт закладаються такі умови середовища, які будуть максимально безпечними та комфортними для її мешканців. Однак, ці проєкти не враховують того факту, що це екосистема в якій так само, як в земній, будуть відбуватися сукцесійні процеси. Тут в результаті

сингенезу формуватимуться і змінюватимуть одне одного угруповання організмів, які супроводжують людину. Це призводитиме до того, що разом із сингенезом відбуватиметься і ендоекоґенез. Таким чином, проєктовані умови середовища спонтанно змінюватимуться. У більшості варіантів такі зміни не покращуватимуть довкілля [12].

Ця ситуація буде ще більш гострою на місячних космічних базах. Їхньою перевагою є більша автономність від постачання із Зземлі. В тому числі від постачання продуктів харчування. Отже, крім людини як консорційного центра сюди масово постачатимуться інші, які є агрокультурами із їхніми свитами. Чим більш інтенсивним буде рух організмів та товарів між Землею і Місяцем, тим активніше відбуватиметься її заселення спонтанною біотою. Це призведе до активізації сукцесійних процесів, які потрібно буде контролювати і скеровувати.

Аналогічна ситуація спостерігається на поверхні Землі, де в результаті діяльності людини або стихійних явищ утворюється простір із мінімальною присутністю біоти. В подальшому за рахунок банку життєвих зачатків, що тут зберігався, або його діаспори за межами ділянки, відбувається заселення із формуванням сукцесійної серії екосистем. Це може проходити без участі людина або паралельно із її спланованими діями. Останнє стосується процедури відновлення природної рослинності або рекультиваці на самій Землі. Так само, як і при проєктуванні середовища позаземних станцій, людина планує розмістити тут обрані нею групи організмів. Однак, спонтанні процеси, які відбуваються в таких місцях, можуть зашкодити її планам або й повністю їх зруйнувати. Часто це трапляється через активну діяльність інвазійних видів трансформерів, які змінюють вектори сукцесійного розвитку.

Разом із тим трапляються випадки, коли проєктанти роблять помилки, які виправляє спонтанний тераформінг. Наприклад, лісові насадження – це не просто плантація джерел деревини, це жива динамічна екосистема. Встромити в земну поверхню сосну, ще не означає, що вона незабаром перетвориться на ділову деревину тим більше, що стане едифікатором екосистеми соснового лісу, аналогічного природному. Часто такі насадження пагано розвиваються,

приречені на катастрофічний клімакс або зникнення. Однак ще частіше приходять на допомогу природні процеси, які виправляють помилки проєктантів. Не рідко ми можемо спостерігати, коли спонтанне відновлення рослинності дає у рази кращі результати, ніж активне відновлення рослинності чи рекультивація [13]. Якщо оцінювати результат через обсяги надання екосистемних послуг, то ця перевага стає ще більш виразною. Соснове насадження від екосистеми соснового лісу, в площині користі для людини, відрізнятиметься саме обсягом екосистемних послуг, які від нього можна отримати.

Корекції в плани по формуванню або відновленню екосистем вносять закони їхньої динаміки. Незалежно від того, де це буде відбуватися, якщо в якійсь системі присутні живі істоти, там одразу починають діяти ці закони. Це відбуватиметься, і в природних екосистемах, і в порушених, і в відновлюваних, і на космічних станціях, і під час тераформінгу іншої планети [2]. По суті, сучасна загальна екологія, є здебільшого екологією планети Земля. Велика частина її законів є породженням «земного шовінізму» і, насправді, є окремими закономірностями, а не загальними законами. Астроекологія вимушена позбавлятися від прив’язаності до земних біосистем, що існують в межах однієї планети. На сьогодні астроекологія є більш загальною наукою, ніж класична «загальна екологія» [11]. Дослідження біоти за межами Землі, дає нам можливість виокремлювати універсальні закони екології, зокрема, екосистемології. Коли ми проводимо відновлення або формування необхідних нам екосистем, опираючись на такі теоретичні положення, то наші зусилля мають більш прогнозований та більш надійний результат, отриманий у більш ефективний спосіб.

Коли ми проводимо вищеназвані процедури на Землі, то ми можемо використовувати спонтанні природні процеси собі на користь або контролювати їхні негативні прояви. Те саме ми маємо робити за межами нашої планети в процесі космічної експансії. Побудова космічної станції на Місяці під час реалізації проєкту Artemis – це не просто розбудова мертвого технотопи,

керованого законами класичної інженерії [4]. Це процес тераформінгу із його спонтанним та керованим розвитком. Де б не з'являлася людина, початком освоєння нового місця життя буде створення ізольованої екосистеми, в якій відбуватимуться закономірні процеси динаміки екосистем. По суті перші постійно діючі місячні бази будуть першими тераформованими позаземними об'єктами. Під впливом наукової фантастики ми бачимо процес тераформінгу, як швидке перетворення далекої планети на аналог сучасної Землі. Для цього потрібно, щоб зійшлося дуже багато факторів, пов'язаних із природними умовами такої планети, а також витрачено багато енергії та ресурсів. Стартуючи від екстремофілів, які поступово перетворюватимуть далеку планету на подобу Землі, можна плентатися до фінішу десятки і сотні мільйонів років [8]. Крім того,таких варіантів планет у нашій Галактиці дуже і дуже мало. Розбудова на поверхні освоюваної планети мережі частково ізольованих екосистем, заселених високопродуктивною біотою прискорить цей процес у десятки, а то й у тисячі разів. Тобто, спочатку відбуватиметься тераформінг напівізольованих екосистем на поверхні планети, а вже потім усієї планети.

Місяць належить до тих об'єктів, які ніколи не будуть тераформовані повністю через низьку гравітацію та відсутність магнітного поля, що не дозволяє утворити на поверхні відкриті природні екосистеми. Однак, саме тут ми можемо отримати неоціненний досвід, який знадобиться нам у майбутньому. Наприклад, під час заселення Марсу чи планет інших систем. Таким чином, проєкт Artemis дає нам не лише нові технології польотів у космос, побудови космічних баз, доступ до мінеральних ресурсів, стартовий майданчик для дослідження та освоєння космосу і унікальні виробничі можливості [6]. Він також дає нам унікальний досвід тераформінгу, який буде необхідною процедурою під час розселення людства космічним простором [9].

Разом із тим, зв'язок між земною відновлюваною екологією та астроекологією двосторонній. Строгість та незаангажованість прикладної астроекології робить процедуру рекультивації та відновлення природної рослинності на Землі більш надійною та ефективною. З іншого боку, досвід

земної відновлюваної екології, включаючи спостереження за процесами, які спонтанно відбуваються в порушених екосистемах, дають можливість для формування теоретичної бази самої астроекології.

Список використаних джерел та літератури

1. Хом'як І. В. Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять з освітньої компоненти «Основи астроекології.». Житомир: видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2026. 51 с.
2. Хом'як І.В. Відновлювана екологія та астроекологія: сталий розвиток. Соціоекологічні проблеми колонізації космосу та тераформації : матер. VIII Житомирського астроекологічного семінару (14 березня 2025 р., м. Житомир). – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2025. С 48-52.
3. Хом'як І.В., Глобальні екологічні проблеми з точки зору астроекології. Екологічні науки. 2021, № 6 (39). С 154-157.
4. Angelopoulos V. The ARTEMIS mission. Space science reviews. 2011. Vol. 165, No 1. P. 3–25.
5. Antony Jose S., Jackson J., Foster J., Silva T., Markham E., Menezes P. L. Assessing the metal and rare earth element mining potential of undifferentiated asteroids through the study of carbonaceous chondrites. Monthly Notices of the Royal Astronomical Society. 2026. Vol. 545, No 1. P. 1902.
6. Antony Jose S., Jackson J., Foster J., Silva T., Markham E., Menezes P. L. In-space manufacturing: technologies, challenges, and future horizons. Journal of Manufacturing and Materials Processing. 2025. Vol. 9, No 3. P. 84.
7. Artemis Accords. NASA. Archived from the original on June 15, 2024. Retrieved February 27, 2024. URL: https://www.nasa.gov/artemis-accords/ (дата звернення: 29.04.2026).
8. Coleine, C., Delgado-Baquerizo, M., Rosado, A. S., & Zerboni, A. The role of extremophile microbiomes in terraforming Mars. Communications Biology. 2025. Vol. 8, No 1. P. 1588.
9. Ellery A. Supplementing closed ecological life support systems with in-situ

resources on the moon. Life. 2021. Vol. 11, No 8. P. 770.

10. Heinicke C., Foing B. A. Human habitats: prospects for infrastructure supporting astronomy from the Moon. Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences. 2021. Vol. 379. P. 2188.

11. Khomiak I., Onyschuk I., Khomiak O. Analysis of the relevance of astroecological research. Екологічні науки. 2024. № 2. с. 35-38.

12. Khomiak I.V.Prospects and risks of using lunar regolith to form isolated ecosystems. Ukrainian Journal of Natural Sciences. 2025. № 14. С. 270-278.

13. Khomiak, I. V., Onyshchuk, I. P., Vakerych, M. M., Hasynets, Y. S., & Schwartau, V. V.. Restoration of floodplains' natural vegetation of Polissia to reduce the effects of climate change. *Biosystems Diversity*, 202533(4), e2551-e2551.

14. Muszyński-Sulima W. Cold War in space: reconnaissance satellites and US-Soviet security competition. European journal of American studies. 2023. Vol. 18. P. 18–20.

15. Przylibski T. A., Szczęśniewicz M., Blutstein K. Potential mineral resources of the Moon. Geological Quarterly. 2025. Vol. 69. P. 2–15

УДК 544.723

Юлія Омельчук,
здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність Е3 Хімія
Сніжана Кучерук,
доктор філософії з галузі знань Хімічна та біоінженерія, доцент,
доцент кафедри хімії
Олександр Камінський,
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Роман Денисюк
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СИНТЕЗ ТА ФІЗИКО-ХІМІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КАЛІЙ ТИТАНАТУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО АДСОРБЕНТУ ДЛЯ ОЧИЩЕННЯ ВОДНИХ СЕРЕДОВИЩ ВІД ОРГАНІЧНИХ БАРВНИКІВ

Сучасний стан навколишнього середовища потребує впровадження нових високоефективних та економічно вигідних технологій очищення промислових стічних вод. Одним із найбільш небезпечних забруднювачів є синтетичні барвники, які використовуються у текстильній, харчовій та хімічній промисловостях. Більшість цих сполук є токсичними, мають високу стійкість до біологічного розпаду та перешкоджають процесам фотосинтезу у водоймах.

Адсорбційний метод залишається одним із найбільш універсальних для вилучення розчинених органічних речовин. Особливий інтерес викликають неорганічні адсорбенти на основі титанатів завдяки їхній хімічній стійкості, високій питомій поверхні та можливості регенерації. Метою даної роботи є дослідження процесу отримання калій титанату з вітчизняної сировини та оцінка його адсорбційної здатності щодо модельних забруднювачів.

Для отримання адсорбенту використовувався ільменітовий концентрат Іршанського родовища. Процес синтезу базувався на методі лужного вилуговування, для цього ільменіт змішували з гранульованим калій гідроксидом у співвідношенні 1:2, а гомогенізовану суміш витримували в муфельній печі за температури 463 К протягом 180 хвилин.

Адсорбційні дослідження проводили у статичному режимі. До розчинів барвників (індигокармін та метиленовий синій) з концентрацією 2–10 мг/л додавали наважку адсорбенту (0,1 г) та витримували до встановлення рівноваги. Зміну концентрації барвника визначали фотоколориметричним методом.

У ході дослідження було порівняно ефективність синтезованого калій титанату та промислового титан (IV) оксиду. Дані щодо адсорбційної ємності (А, мг/г) за вихідної концентрації барвника 8 мг/л наведено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Адсорбційні характеристики досліджуваних матеріалів

Адсорбент	**Барвник**	**А, мг/г**	**Е, мл/г**
K_2TiO_3	Індигокармін	0,600	76,14
TiO_2	Індигокармін	2,100	376,34
K_2TiO_3	Метиленовий синій	0,910	138,37
TiO_2	Метиленовий синій	0,540	62,35

Аналіз отриманих даних показує, що K_2TiO_3 демонструє у 1,7 рази вищу ефективність при вилученні метиленового синього порівняно з TiO_2. Це пояснюється катіонообмінними властивостями титанату та специфічною взаємодією його поверхневих центрів із катіонною формою барвника.

Для опису механізму адсорбції було застосовано моделі Ленгмюра та Фрейндліха. Результати математичної обробки ізотерм представлені у Таблиці 2.

Для метиленового синього високий коефіцієнт кореляції (R^2 = 0,906) у моделі Ленгмюра підтверджує гіпотезу про утворення однорідного моношару. У випадку індигокарміну краща відповідність моделі Фрейндліха вказує на енергетичну неоднорідність поверхні адсорбенту щодо цього типу молекул.

Таблиця 2

Параметри моделей адсорбції для калій титанату

Барвник	Модель	Рівняння регресії	R^2
Метиленовий синій	Ленгмюра	$1/A = 0{,}421 \cdot (1/C) + 0{,}11$	0,906
Індигокармін	Фрейндліха	$\lg A = 1{,}23 \cdot \lg C - 1{,}45$	0,879

Проведене дослідження підтверджує перспективність використання ільменітового концентрату як сировини для синтезу адсорбційних матеріалів. Синтезований калій титанат виявляє високу активність при очищенні води від катіонних барвників, що дозволяє розглядати його як альтернативу дорогим синтетичним аналогам. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення можливості регенерації адсорбенту та його роботи у динамічних умовах.

Список використаних джерел та літератури

1. Zhai J., Chen P., Sun W., Chen W., Wan S. A review of mineral processing of ilmenite by flotation. *Minerals Engineering*. 2020. Vol. 157. P. 1–11. doi: 10.1016/j.mineng.2020.106558.
2. Mahmoud M. H. H., Afifi A. A. I., Ibrahim I. A. Reductive leaching of ilmenite ore in hydrochloric acid for preparation of synthetic rutile. *Hydrometallurgy*. 2004. Vol. 73, Iss. 1–2. P. 99–109. doi: 10.1016/j.hydromet.2003.08.001.
3. Pysarenko S., Kaminskyi O., Chyhyrynet O., Denysiuk R., Anichkina O., Chernenko V. Kinetics of alkaline leaching process of Titanium(IV) from ilmenite. *Journal of Chemical Technology and Metallurgy*. 2023. Vol. 58, Iss. 6. P. 1146–1152.
4. Язвинська М. В. Еколого-геохімічна оцінка об’єктів довкілля територій Іршанського та Стремигородського родовищ титану Волинського блоку Українського щита : дис. ... канд. геол. наук : 04.00.11 / Ін-т геохімії, мінералогії та рудоутворення ім. М. П. Семененка НАН України. Київ, 2016. 195 с.
5. Кух А. А. Новітній композитний адсорбент-фотокаталізатор на основі титан (IV) оксиду : дис. ... д-ра філософії : 161 Хімічні технології та інженерія / Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2021. 166 с.

УДК 338.517.2

Дмитро Терещук
здобувач 3 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 112 Статистика
Анатолій Щехорський (науковий керівник),
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДИНАМІКА ІНДЕКСУ СПОЖИВЧИХ ЦІН НА ХЛІБ В УКРАЇНІ ЗА 2018-2026 РОКИ

Вступ. Одним з базових макроекономічних показників є індекс споживчих цін. Цей показник характеризує динаміку змін цін на товари та послуги, які купуються населенням для невиробничого споживання [1, 2].

У даній роботі проведено аналіз змін індексу споживчих цін на хліб з січня 2018 року до березня 2026 року. Для цього побудовано тренд, виявлено періоди зростання, спадання та стабільності, знайдено максимальні та мінімальні значення за роками та місяцями, розраховано ланцюгові та базисні індекси, індекси сезонності. Обраний період дасть змогу побачити динаміку індексу цін на хліб до початку повномасштабного вторгнення 2022 року та після нього.

Вихідними даними є щомісячні дані у відсотках (%) про індекс споживчих цін на хліб в Україні у період з січня 2018 року до березня 2026 року (табл. 1). Інформацію взято з офіційного сайту Держстату [3]. У розрахунках індексу за базисний період узято попередній до звітного місяць.

Таблиця 1

Індекс споживчих цін на хліб з 2018 року до 2026 (неповний) рік

	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	**101,4**	**101,6**	**101,3**	**101,4**	**100,6**	**100,7**	**101,0**	**100,8**	**103,3**	**102,7**	**103,3**	**101,6**
2019	**100,9**	**101,2**	**100,9**	**100,8**	**101,4**	**101,4**	**100,7**	**100,6**	**100,3**	**100,2**	**100,6**	**100,3**

2020	**100,3**	**100,4**	**100,2**	**100,4**	**100,3**	**100,6**	**100,3**	**100,0**	**100,5**	**101,5**	**102,3**	**101,4**
2021	**101,1**	**102,8**	**102,8**	**101,3**	**100,9**	**100,2**	**100,2**	**100,4**	**101,1**	**102,4**	**102,2**	**101,9**
2022	**101,9**	**102,8**	**102,4**	**102,7**	**101,4**	**102,5**	**101,1**	**100,6**	**100,6**	**101,3**	**101,0**	**101,9**
2023	**101,4**	**100,9**	**100,7**	**100,3**	**100,1**	**100,2**	**100,3**	**100,5**	**100,5**	**100,6**	**101,0**	**100,3**
2024	**100,3**	**100,6**	**100,4**	**100,8**	**100,8**	**101,1**	**102,8**	**102,4**	**101,5**	**101,6**	**102,2**	**102,4**
2025	**102,1**	**100,8**	**101,2**	**101,0**	**101,2**	**100,8**	**100,9**	**100,7**	**100,8**	**101,3**	**100,8**	**101,1**
2026	**100,7**	**101,3**	**101,5**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

За даними табл. 1 побудуємо графік (рис. 1).



Рис. 1. Індекс споживчих цін на хліб з 2018 року до 2026 (неповний) рік.

З рис. 1 бачимо, що найменше значення індексу було у серпні 2020 року, що склало 100%. Це свідчить про те, що у серпні не було підвищення цін на хліб порівняно з липнем. Найбільше значення було у вересні та листопаді 2018 року – індекс склав 103,3%. Це пов’язано зі збільшенням собівартості виробництва. Середнє значення індексу споживчих цін становить 101.16%. Це значить, що якби цей показник розподілявся рівномірно, то споживча ціна на хліб зростала б на 1.16% щомісячно.

На графіку (рис. 1) помаранчевою лінією визначено тренд динаміки. Рівняння тренду:

$$y = –0,0006x + 101,1876.$$

Від'ємний кутовий коефіцієнт вказує, що індекс споживчих цін на хліб з часом падає. Абсолютне значення кутового коефіцієнта невелике, тому швидкість падіння показника доволі повільна.

Наступним кроком було виявлення періодів зростання, спадання та стабільності. Періоди показано на графіку (рис. 2).

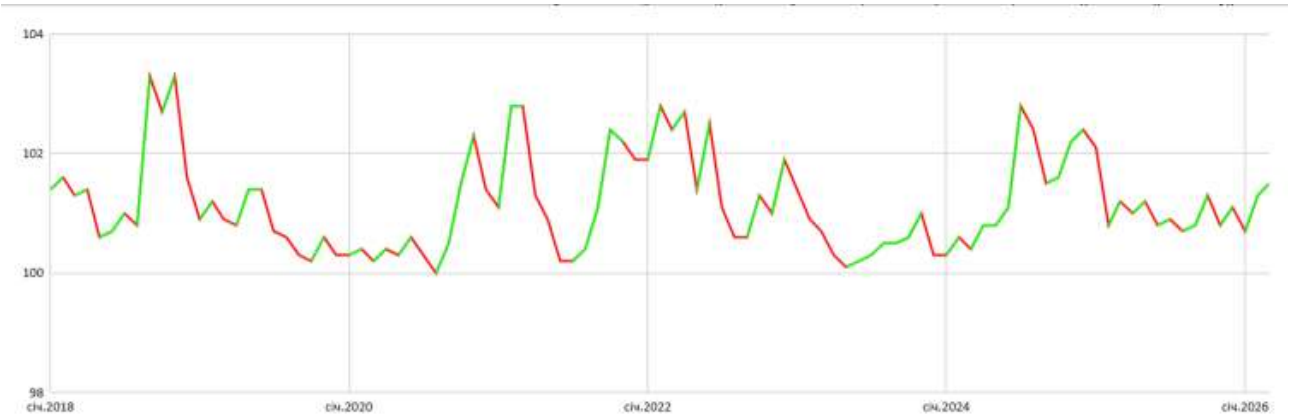


Рис. 2. Періоди зростання, спадання та стабільності індексу споживчих цін на хліб з 2018 року до 2026 (неповний) рік.

На рис. 2 зеленим позначено періоди зростання, а червоним – періоди спадання.

За аналізований період найбільше зростання цін на хліб спостерігається з серпня 2018 до вересня 2018, зріст склав 2,5%. Найдовшим періодом зростання було зафіксовано період з травня 2023 року до листопада 2023, що тривав 7 місяців. Найбільше спадання цін на хліб зафіксовано з березня 2021 року до липня 2021 року, спад склав 2,6%. Найдовший період спадання спостерігався з грудня 2022 року до травня 2023 року і тривав 6 місяців.

Періодів стабільності було небагато і тривали вони не більше двох місяців. А саме: травень 2019 року – червень 2019 року; лютий 2021 року – березень 2021 року; червень 2021 року – липень 2021 року; грудень 2021 року – січень 2022 року; серпень 2022 року – вересень 2022 року; грудень 2023 року – січень 2024 року; квітень 2024 року – травень 2024 року.

Для подальшого аналізу було розраховано відносні величини динаміки.

Основними величинами є коефіцієнт росту, темп росту та темп приросту. Значення були розраховані ланцюговим та базисним методом. Для базисного методу за базисний період було взято лютий 2022 року, щоб можна було побачити, які зміни відбувались з індексом споживчих цін на хліб до повномасштабного вторгнення та після нього. Значення ланцюгових показників наведені у табл. 2, а значення базисних показників – у таблиці 3.

Таблиця 2

Значення ланцюгових показників

Ланцюгові коефіцієнти росту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	-	1,002	0,997	1,001	0,992	1,001	1,003	0,998	1,025	0,994	1,006	0,984
2019	0,993	1,003	0,997	0,999	1,006	1,000	0,993	0,999	0,997	0,999	1,004	0,997
2020	1,000	1,001	0,998	1,002	0,999	1,003	0,997	0,997	1,005	1,010	1,008	0,991
2021	0,997	1,017	1,000	0,985	0,996	0,993	1,000	1,002	1,007	1,013	0,998	0,997
2022	1,000	1,009	0,996	1,003	0,987	1,011	0,986	0,995	1,000	1,007	0,997	1,009
2023	0,995	0,995	0,998	0,996	0,998	1,001	1,001	1,002	1,000	1,001	1,004	0,993
2024	1,000	1,003	0,998	1,004	1,000	1,003	1,017	0,996	0,991	1,001	1,006	1,002
2025	0,997	0,987	1,004	0,998	1,002	0,996	1,001	0,998	1,001	1,005	0,995	1,003
2026	0,996	1,006	1,002									
Ланцюгові темпи росту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	-	100,197%	99,705%	100,099%	99,211%	100,099%	100,298%	99,802%	102,480%	99,419%	100,584%	98,354%
2019	99,311%	100,297%	99,704%	99,901%	100,595%	100,000%	99,310%	99,901%	99,702%	99,900%	100,399%	99,702%
2020	100,000%	100,100%	99,801%	100,200%	99,900%	100,299%	99,702%	99,701%	100,500%	100,995%	100,788%	99,120%
2021	99,704%	101,682%	100,000%	98,541%	99,605%	99,306%	100,000%	100,200%	100,697%	101,286%	99,805%	99,706%
2022	100,000%	100,883%	99,611%	100,293%	98,734%	101,085%	98,634%	99,505%	100,000%	100,696%	99,704%	100,891%
2023	99,509%	99,507%	99,802%	99,603%	99,801%	100,100%	100,100%	100,199%	100,000%	100,100%	100,398%	99,307%
2024	100,000%	100,299%	99,801%	100,398%	100,000%	100,298%	101,682%	99,611%	99,121%	100,099%	100,591%	100,196%
2025	99,707%	98,727%	100,397%	99,802%	100,198%	99,605%	100,099%	99,802%	100,099%	100,496%	99,506%	100,298%
2026	99,604%	100,596%	100,197%									
Ланцюгові темпи приросту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	-	0,197%	-0,295%	0,099%	-0,789%	0,099%	0,298%	-0,198%	2,480%	-0,581%	0,584%	-1,646%
2019	-0,689%	0,297%	-0,296%	-0,099%	0,595%	0,000%	-0,690%	-0,099%	-0,298%	-0,100%	0,399%	-0,298%
2020	0,000%	0,100%	-0,199%	0,200%	-0,100%	0,299%	-0,298%	-0,299%	0,500%	0,995%	0,788%	-0,880%
2021	-0,296%	1,682%	0,000%	-1,459%	-0,395%	-0,694%	0,000%	0,200%	0,697%	1,286%	-0,195%	-0,294%
2022	0,000%	0,883%	-0,389%	0,293%	-1,266%	1,085%	-1,366%	-0,495%	0,000%	0,696%	-0,296%	0,891%
2023	-0,491%	-0,493%	-0,198%	-0,397%	-0,199%	0,100%	0,100%	0,199%	0,000%	0,100%	0,398%	-0,693%
2024	0,000%	0,299%	-0,199%	0,398%	0,000%	0,298%	1,682%	-0,389%	-0,879%	0,099%	0,591%	0,196%
2025	-0,293%	-1,273%	0,397%	-0,198%	0,198%	-0,395%	0,099%	-0,198%	0,099%	0,496%	-0,494%	0,298%
2026	-0,396%	0,596%	0,197%									

Максимальне значення для коефіцієнту росту становить 1.025, для темпу росту 102.48%, для темпу приросту 2.48%.

Мінімальне значення для коефіцієнту росту становить 0.984, для темпу

росту 98.35%, для темпу приросту -1.65%.

Таблиця 3

Значення базисних показників

Базові коефіцієнти росту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	0,986	0,988	0,985	0,986	0,979	0,980	0,982	0,981	1,005	0,999	1,005	0,988
2019	0,982	0,984	0,982	0,981	0,986	0,986	0,980	0,979	0,976	0,975	0,979	0,976
2020	0,976	0,977	0,975	0,977	0,976	0,979	0,976	0,973	0,978	0,987	0,995	0,986
2021	0,983	1,000	1,000	0,985	0,982	0,975	0,975	0,977	0,983	0,996	0,994	0,991
2022	0,991	1,000	0,996	0,999	0,986	0,997	0,983	0,979	0,979	0,985	0,982	0,991
2023	0,986	0,982	0,980	0,976	0,974	0,975	0,976	0,978	0,978	0,979	0,982	0,976
2024	0,976	0,979	0,977	0,981	0,981	0,983	1,000	0,996	0,987	0,988	0,994	0,996
2025	0,993	0,981	0,984	0,982	0,984	0,981	0,982	0,980	0,981	0,985	0,981	0,983
2026	0,980	0,985	0,987									
Базові темпи росту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	98,638%	98,833%	98,541%	98,638%	97,860%	97,957%	98,249%	98,054%	100,486%	99,903%	100,486%	98,833%
2019	98,152%	98,444%	98,152%	98,054%	98,638%	98,638%	97,957%	97,860%	97,568%	97,471%	97,860%	97,568%
2020	97,568%	97,665%	97,471%	97,665%	97,568%	97,860%	97,568%	97,276%	97,763%	98,735%	99,514%	98,638%
2021	98,346%	100,000%	100,000%	98,541%	98,152%	97,471%	97,471%	97,665%	98,346%	99,611%	99,416%	99,125%
2022	99,125%	100,000%	99,611%	99,903%	98,638%	99,708%	98,346%	97,860%	97,860%	98,541%	98,249%	99,125%
2023	98,638%	98,152%	97,957%	97,568%	97,374%	97,471%	97,568%	97,763%	97,763%	97,860%	98,249%	97,568%
2024	97,568%	97,860%	97,665%	98,054%	98,054%	98,346%	100,000%	99,611%	98,735%	98,833%	99,416%	99,611%
2025	99,319%	98,054%	98,444%	98,249%	98,444%	98,054%	98,152%	97,957%	98,054%	98,541%	98,054%	98,346%
2026	97,957%	98,541%	98,735%									
Базові темпи приросту												
	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
2018	-1,362%	-1,167%	-1,459%	-1,362%	-2,140%	-2,043%	-1,751%	-1,946%	0,486%	-0,097%	0,486%	-1,167%
2019	-1,848%	-1,556%	-1,848%	-1,946%	-1,362%	-1,362%	-2,043%	-2,140%	-2,432%	-2,529%	-2,140%	-2,432%
2020	-2,432%	-2,335%	-2,529%	-2,335%	-2,432%	-2,140%	-2,432%	-2,724%	-2,237%	-1,265%	-0,486%	-1,362%
2021	-1,654%	0,000%	0,000%	-1,459%	-1,848%	-2,529%	-2,529%	-2,335%	-1,654%	-0,389%	-0,584%	-0,875%
2022	-0,875%	0,000%	-0,389%	-0,097%	-1,362%	-0,292%	-1,654%	-2,140%	-2,140%	-1,459%	-1,751%	-0,875%
2023	-1,362%	-1,848%	-2,043%	-2,432%	-2,626%	-2,529%	-2,432%	-2,237%	-2,237%	-2,140%	-1,751%	-2,432%
2024	-2,432%	-2,140%	-2,335%	-1,946%	-1,946%	-1,654%	0,000%	-0,389%	-1,265%	-1,167%	-0,584%	-0,389%
2025	-0,681%	-1,946%	-1,556%	-1,751%	-1,556%	-1,946%	-1,848%	-2,043%	-1,946%	-1,459%	-1,946%	-1,654%
2026	-2,043%	-1,459%	-1,265%									

Максимальне значення до лютого 2022 року для коефіцієнту росту становить 1.005, для темпу росту 100.49%, для темпу приросту 0.49%. Після лютого 2022 року значення становлять для коефіцієнту росту 1.000, для темпу росту 100.00%, для темпу приросту 0.00%.

Мінімальне значення до лютого 2022 року для коефіцієнту росту становить 0.973, для темпу росту 97.28%, для темпу приросту -2.72%. Після лютого 2022

року значення становлять для коефіцієнту росту 0.974, для темпу росту 97.37%, для темпу приросту -2.63%.

За проведеними розрахунками середніх значень за місяцями року найбільше значення індексу припадає на листопад і становить 101,675%, найменше – припадає на серпень і складає 100,75%.

За проведеними розрахунками середніх показників за роками найбільше значення було у 2022 році, середнє значення індексу споживчих цін на хліб складало 101,68%. Найменше значення було у 2023 році, середнє значення індексу споживчих цін становило 100,57%. Індекс сезонності вказує, на скільки показник у конкретний місяць відрізняється від середнього значення. Для розрахунку індексу сезонності було використано формулу:

$$S_i = \text{Yi}/\text{Y} \times 100\ \%.$$

де Yi – середнє значення місяця за всі роки; Y – загальне середнє значення. Усі результати заповнені в табл. 4.

Таблиця 4

Індекс сезонності індексу споживчих цін на хліб

Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
99,97%	100,22%	100,11%	99,93%	99,68%	99,78%	99,76%	99,60%	99,92%	100,29%	100,51%	100,20%

Найбільше значення індексу сезонності у листопаді і він становить 100.51%. Це значить, що значення індексу споживчих цін на хліб у листопаді на 0,51% більше за середнє значення.

Найменше значення індексу сезонності у серпні і він становить 99.6%. Це значить, що значення індексу споживчих цін на хліб у серпні на 0,4% менше за середнє значення.

Висновки. З проведеного аналізу динаміки індексу споживчих цін на хліб було знайдено, що його тренд повільно прямує на спад, отже, в наступні роки зростання цін на хліб при стабільності економічної ситуації буде сповільнюватись. Найбільше середнє значення показника зафіксовано у листопаді, на що вказує й індекс сезонності. Це пов’язано з приходом холодів та зими. Найменше значення показника, як й індексу сезонності, зафіксовано у

серпні. Це пов’язано з теплою погодою та кінцем збору врожаю зернових. У вересні 2018 року було найбільше зростання ціни пов’язане з подорожчанням енергоносіїв та підвищенням заробітної плати. Тоді ж зафіксовано найбільші ланцюгові і базисні темпи росту та приросту. При аналізі базисних відносних величин бачимо, що після лютого 2022 року максимальне значення нижче, ніж максимальне значення до 2022 року. Отже, після повномасштабного вторгнення індекс споживчих цін на хліб знизив свою тенденцію до зростання. Узагальнюючи аналіз динаміки, можна сказати, що індекс споживчих цін на хліб поступово йде на зниження. Він залежить від місяця року, погодних умов, зростання цін на енергоносії.

Список використаних джерел та літератури

1. Бегун С. І. *Статистика: навчальний посібник*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 230 с.
2. Мармоза А. Т. Теорія статистики: підручник, 2-ге вид. перероб. та доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2013. 592 с.
3. Офіційний сайт Державної служби статистики України. Банк даних: Індекс споживчих цін. URL: https://stat.gov.ua/uk/explorer

УДК 519.233.5

Анастасія Савич,
учениця 11 класу Наукового ліцею
Житомирського державного університету імені Івана Франка
Таміла Коломієць
доктор філософії в галузі математики та статистики,
доцент кафедри математичного аналізу, бізнес-аналізу та статистики,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОРЕЛЯЦІЙНИЙ ЗВ’ЯЗОК МІЖ ВИПАДКОВИМИ КОМПЛЕКСНИМИ ЗМІННИМИ

Вступ. Застосування комплексних чисел в різних розділах науки та

інженерії набуває все більших обертів. Прикладна математики, фізика, комп'ютерні науки та технології сьогодні не можуть повноцінно розвиватись без використання моделей у вигляді комплексних чисел [5].

Починаючи з середини XX століття, вчені звернули увагу на статистичну обробку динаміки комплексних змінних. У 1956 році Робін Вудінг сформулював це завдання і запропонував фундаментальну концепцію в комплексній статистиці, зокрема для моделювання дійсних і уявних частин випадкових процесів [10].

Значну роль відіграло застосування теорії функцій комплексної змінної [8] в економічному та фінансовому моделюванні, припускаючи, що ці моделі можуть підвищити точність економічних описів та прогнозів. Такий підхід набув значного розвитку й розвинувся в теорію, яку назвали комплекснозначною економікою [2, 9], яка відіграє роль не заміни моделей дійсних змінних, а допоміжного інструменту, що розширює аналітичні можливості в економетриці та фінансовому аналізі.

У даній роботі досліджено аналог лінійної моделі попиту і пропозиції, яка вивчається в економіці, замінивши дійсні коефіцієнти на комплексні, записано формулу коефіцієнта кореляції Пірсона для комплексних чисел та наведено інтерпретацію дослідження тісноти зв'язку між випадковими комплексними коефіцієнтами побудованої моделі.

Теоретичний матеріал. Наведемо основні необхідні означення теорії ймовірностей, математичної статистики [1, 4, 6] та економетрики [3].

Статистика – це наука, що вивчає, методи збирання, аналізу інформації та подання даних.

Генеральна сукупність – це велика множина об'єктів, що є предметом статистичного дослідження.

Вибірка – це певна множина об'єктів, обрана з генеральної сукупності та сформована певним науково обґрунтованим способом.

Числові характеристики рядів розподілу – це статистичні показники, що дозволяють описати структуру та закономірності досліджуваної сукупності.

Випадковою величиною X називається величина, для якої можливими значеннями x_m, $m = 1, 2, \ldots$, є результати експериментів або спостережень певних явищ або процесів, що мають випадковий характер.

Математичне сподівання за визначенням пов'язане з ймовірнісним розподілом. Якщо ймовірності невідомі, можна використовувати середнє арифметичне з вибірки як наближення до істинного математичного сподівання всієї генеральної сукупності.

Математичним сподіванням випадкової величини *X* називають центр розсіювання випадкової величини *X*, що відповідає її середньому значенню:

$$M(X) = (x_1 + x_2 + \ldots + x_m) / n.$$

Дисперсією випадкової величини *X* називають міру розсіювання значень випадкової величини *X* відносно середнього значення розподілу *M(X)*, тобто:

$$\sigma^2(X) = M(X - M(X))^2.$$

Стандартним відхиленням випадкової величини *X* називають корінь квадратний з дисперсії випадкової величини *X*:

$$\sigma(X) = \sqrt{(\sigma^2(X))}.$$

Об'єкти, які вивчаються в різних галузях науки, завжди характеризуються багатьма ознаками і ці ознаки дуже часто перебувають у певних зв'язках. Такі зв'язки у статистичній науці називають кореляцією ознак. Кореляція між ознаками виникає у двох випадках: якщо одна ознака є факторною по відношенню до другої (тобто описує причини мінливості другої ознаки); якщо існують спільні фактори, що визначають мінливість обох ознак.

Коефіцієнт кореляції Пірсона є мірою лінійного статистичного зв'язку між двома кількісними ознаками. Він може набувати значення від -1 до +1. Якщо коефіцієнт кореляції більший нуля, то при зростанні однієї ознаки, друга ознака в середньому також зростає. Якщо він менший нуля, то при зростанні однієї ознаки, друга ознака в середньому спадає. Якщо коефіцієнт кореляції близький до +1, то між ознаками існує функціональний прямий лінійний зв'язок. Якщо він близький до -1, то між ознаками існує функціональний обернений лінійний зв'язок. Якщо коефіцієнт кореляції близький до нуля, то це означає, що між

ознаками немає лінійного зв'язку. В цьому випадку зв'язку між ознаками немає взагалі, або він є, але нелінійний. Коефіцієнт парної кореляції обчислюють для двох ознак на підставі масиву спостережень за ними.

Нехай *X, Y* – дві кількісні ознаки, а масив спостережень (або дві вибірки з генеральних сукупностей ознак) записаний у вигляді таблиці (табл. 1):

Таблиця 1

Масив спостережень кількісних ознак

Номер спостереження	Значення першої ознаки	Значення другої ознаки
1	x_1	y_1
2	x_2	y_2
…	…	…
m	x_m	y_m

Коефіцієнт кореляції Пірсона є одним з найпростіших і найменш чутливих до похибок і обчислюється за формулою:

$$r_{XY} = \sigma^2(XY) / (\sigma(XX)\ \sigma(YY)),$$

де вираз у чисельнику називають *коваріацією*, тобто

$$\mathrm{cov}\ (X,Y) = \sigma^2(XY).$$

Коваріація є мірою спільної зміни двох випадкових величин і показує напрямок спільного руху, а кореляція показує як силу, так і напрямок лінійного зв'язку, роблячи його більш інтерпретованим.

Економетрика як наука виникла в першій половині XX століття внаслідок використання математичних і статистичних методів для виконання завдань економічної теорії. Термін «економетрика» введено в наукову літературу в 1930 році норвезьким статистиком Рагнаром Фрішем. Він першим визначив економетрику, як наукову дисципліну, яка являє собою синтез економічної теорії, статистики та математики.

Економетрична модель – це функція чи система функцій, що описує кореляційно-регресійний зв'язок між економічними показниками залежно від причинних зв'язків між ними.

Відомою моделлю в економіці є модель попиту і пропозиції.

Економічна модель попиту та пропозиції – це фундаментальна схема, що пояснює, як взаємодія бажання покупців (попит) та можливостей продавців (пропозиція) визначає рівноважну ціну й обсяг товару на ринку, де попит і пропозиція постійно прагнуть до балансу. Ця модель описує два ключових закони: закон попиту (ціна зростає – попит падає) та закон пропозиції (ціна зростає – пропозиція зростає), а їх перетин формує ринкову рівновагу.

Моделі попиту та пропозиції можуть бути лінійними, нелінійними, багатофакторними.

Лінійна модель є легшою для аналізу, оскільки має прямі лінії (з від'ємним сталим нахилом для попиту, додатним сталим нахилом для пропозиції), але вона менш реалістична, оскільки не враховує зміни в еластичності. Лінійні рівняння попиту і пропозиції мають вигляд відповідно:

$$Q_D = a - bp,\ Q_S = c + kp,$$

де Q_D – кількість попиту, Q_S – кількість пропозиції, p – ціна $a,\ b,\ c,\ k$ – дійсні коефіцієнти, причому $b > 0$, $k > 0$.

Для знаходження рівноважної ціни та кількості товару розв'язується рівняння: $Q_D = Q_S$.

Перевагами лінійної моделі є простота, легкість розрахунку точки рівноваги, сталі коефіцієнти. Ця модель використовується для базових економічних навчань, швидких оцінок тощо.

Основні результати. Кореляційний зв'язок між випадковими комплексними змінними є мірою взаємозв'язку між двома наборами даних з комплексними значеннями. Він узагальнює коефіцієнт кореляції Пірсона для обробки дійсних та уявних компонент комплексних чисел.

Оскільки комплексні числа мають дві складові (дійсну та уявну), то вивчення їх взаємозалежності потребує спеціальних методів.

Нехай маємо два комплексні вектори:

$$\omega_1 = X_1 + iY_1,\ \omega_2 = X_2 + iY_2,$$

де $X_1,\ Y_1,\ X_2,\ Y_2$ – дійсні числа, i – уявна одиниця, що задовольняє умову $i^2 = -1$.

Для оцінки сили зв'язку можна виділити два підходи:

1. аналіз взаємозв'язку між комплексними змінними як чотиривимірною дійсною випадковою величиною. У цьому випадку можна розглядати комплексні змінні як чотиривимірну дійсну випадкову величину (X_1, Y_1, X_2, Y_2), а потім застосовувати стандартні методи кореляційного аналізу;
2. використання спеціальних комплексних коефіцієнтів кореляції. Існують комплексна кореляція та спеціальні коефіцієнти, які розроблені для роботи безпосередньо з комплексними числами [2, 9].

Скористаємось другим підходом. Запишемо комплексний коефіцієнт кореляції у вигляді:

$$r(\omega_1,\omega_2) = \sigma^2(\omega_1,\omega_2) / (\sigma(\omega_1,\omega_1)\, \sigma(\omega_2,\omega_2)).$$

За аналогією з коефіцієнтом кореляції Пірсона в дійсних змінних зазначимо, що коефіцієнт $r(\omega_1,\omega_2)$ буде додатним, якщо між ω_1 та ω_2 існує пряма лінійна залежність, і від'ємним, коли між ω_1 та ω_2 існує обернена лінійна залежність. Тоді можна припустити, що

$$|\mathrm{Re}\ r(\omega_1, \omega_2)| \le 1, |\mathrm{Im}\ r(\omega_1, \omega_2)| \le 1.$$

Однак, у цьому випадку не враховано той факт, що при наближенні дійсної та уявної частин комплексного коефіцієнта кореляції до одиниці його модуль може бути більший за одиницю.

Сформулюємо твердження, яке є більш логічним і правильним: якщо між двома комплексними випадковими величинами існує тісний лінійний зв'язок, то дійсна частина комплексного коефіцієнта кореляції буде за модулем близькою до одиниці, а його уявна частина – до нуля, тобто

$$|\mathrm{Re}\ r(\omega_1, \omega_2)| \approx 1, |\mathrm{Im}\ r(\omega_1, \omega_2)| \approx 0.$$

У всіх інших випадках дійсна та уявна частини комплексного коефіцієнта кореляції можуть бути більшими за нуль або меншими за одиницю.

Зазначимо, що при оцінці значення коефіцієнта кореляції ми користувались методом порівняння комплексних чисел за їх модулем [7].

Коефіцієнт кореляції в комплекснозначній лінійній моделі попиту і пропозиції. Моделі економіки в комплексних числах використовують математичний апарат для опису складних економічних процесів, де однієї

дійсної змінної недостатньо. Комплексні числа дозволяють одночасно аналізувати дві взаємопов'язані характеристики, наприклад, дійсні та уявні компоненти економічних показників, які можуть представляти різні аспекти економічних явищ.

Побудуємо комплекснозначну модель на прикладі найпростішої економічної лінійної моделі попиту і пропозиції, замінивши дійсні коефіцієнти на комплексні. Отримаємо:

$$D = \omega_1 - \omega_2 P, \qquad S = \omega_3 + \omega_4 P,$$

де D – кількість попиту, S – кількість пропозиції, P – ціна,

$\omega_1 = a_1 + ia_2$, $\omega_2 = b_1 + ib_2$, $\omega_3 = c_1 + ic_2$, $\omega_4 = k_1 + ik_2$ – комплексні коефіцієнти.

Виконавши перетворення, модель набуде вигляду:

$$D = D_1 - D_2 P, \qquad S = S_1 + S_2 P,$$

де D_1, S_1 – дійсні числа, а D_2, S_2 – комплексні числа.

Для двох комплексних випадкових величин попиту D і пропозиції S комплексний коефіцієнт кореляції Пірсона запишеться у вигляді:

$$r(D,S) = \sigma^2(D,S) / (\sigma(D,D)\, \sigma(S,S)).$$

Оскільки формула $r(D,S)$ є комплексним числом, то кореляція між попитом D і пропозицією S містить модуль $|r(D,S)| \in [0,1]$, що характеризує силу зв'язку, і аргумент $\varphi = \arg(r(D,S))$, що визначає величину кута (повороту, зсуву) між D і S.

Величина комплексного коефіцієнту кореляції $r(D,S)$, задана як $|r(D,S)|$, вказує на силу кореляції між двома векторами. Згідно з формулою модуля комплексного числа отримаємо:

$$|r(D,S)|^2 = (\mathrm{Re}\,|r(D,S)|)^2 + (\mathrm{Im}\,|r(D,S)|)^2.$$

Запропонуємо економічну інтерпретацію моделі.

Модуль $|r(D,S)|$ може означає наскільки сильно попит і пропозиція спільно змінюються, якщо враховувати всі компоненти: дійсну економічну частину (обсяги, ціни) та уявну інформаційно-очікувальну компоненти (очікування, інерція ринку).

Високе значення $|r(D,S)| \approx 1$ може означати, що попит і пропозиція

рухаються майже синхронно, ринок узгоджений, сильна взаємозалежність.

Низьке значення $|r(D,S)| \approx 0$ може означати, що ринок нестабільний, відбуваються сильні інформаційні спотворення, пропозиція не реагує на попит або навпаки.

Якщо $|r(D,S)| = 1$, то попит і пропозиція ідеально корелюються, між ними існує лінійна залежність.

Якщо $|r(D,S)| = 0$, то між попитом і пропозицією немає кореляції і відповідно не існує лінійна залежність.

Якщо $0 < |r(D,S)| < 1$, то це може вказувати на часткову кореляцію, причому значення близькі до одиниці означають тісніший взаємозв'язок.

Аргумент кореляції (фаза), що вказує на зміну кута між графіками попиту і пропозиції, є ключовою перевагою комплексного підходу:

$$\varphi = \arg(r(D,S)) = \operatorname{arctg}((\operatorname{Im}|r(D,S|) / \operatorname{Re}|r(D,S|).$$

Якщо $\varphi = 0$, то реакція пропозиції на попит миттєва, без затримок.

Якщо $\varphi > 0$, то пропозиція запізнюється щодо попиту (виробництво не встигає, логістичні затримки).

Якщо $\varphi < 0$, то пропозиція випереджає попит (надвиробництво, ринки з прогнозуванням).

Таким чином, комплексний коефіцієнт кореляції між попитом і пропозицією в першу чергу показує силу економічного зв'язку (модуль) і затримку / випередження реакцій (аргумент). Це робить комплексну кореляцію багатофакторним індикатором ринкової динаміки, який недоступний у класичних дійсних моделях.

Висновки. У даній роботі розроблено комплекснозначну лінійну модель попиту і пропозиції, наведено метод визначення кореляційного зв'язку між випадковими комплексними змінними побудованої моделі. На практиці одержані в роботі результати можуть бути використані для побудови та аналізу математичних моделей в економіці, фінансах, статистиці, випадкових процесах.

Список використаних джерел та літератури

1. Горбачук В. М., Кушлик-Дивульська О. І. Теорія ймовірностей та

математична статистика: підручник. Київ: КПІ ім. І. Сікорського, 2023. 351 с.

2. Довгенко Я. О., Томілович О. В. Комплекснозначний аналіз і моделювання соціально-економічного розвитку регіонів України. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. 2015. Вип. 5. С. 1076-1081.

3. Коломієць С. В. Економетрика: конспект лекцій : у 2 ч. Суми: Сумський державний університет, 2025. Ч. 1. 190 с.

4. Кузьмінська Н. Л. Статистика: Лекції [Електронний ресурс]: Конспект лекцій: навч. посіб. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2025. 168 с.

5. Курінний Г. Ч. Комплексні числа: навчально-методичний посібник з алгебри для студентів 1-го курсу механіко-математичного факультету. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2015. 27 с.

6. Михайленко В. В., Михайленко С. В. Теорія ймовірностей і математична статистика. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 269 с.

7. Огінська М.; наук. керівник Коломієць Т. Ю. Дискретний та інтервальний ряди розподілу комплекснозначної вибірки. Полігон і гістограма. Науковий пошук молодих дослідників: зб. наук. пр. студентів, магістрантів та викл. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. Вип. 17. С. 95-101.

8. Слюсарчук П. В., Боярищева Т. В., Герич М. С., Погоріляк О. О., Синявська О. О., Сливка-Тилищак Г. І. Комплексний аналіз: навчальний посібник. Ужгород: Шарк, 2020. 174 с.

9. Fred Y. Ye. Economic Complex Analysis for Approaching Economic Equilibrium and Economic Stability. Euro-Asian Journal of Economics and Finance. 2015. Vol. 3, iss 3. P. 133-138.

10. Wooding R. A. The multivariate distribution of complex normal variables. Biometrika. 1956. Vol. 43. P. 212–215.

УДК 311.16

Таміла Коломієць

доктор філософії в галузі математики та статистики,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СТАТИСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПОМИЛКИ І РЕАЛЬНІСТЬ

Вступ. Статистика – це наука, що займається збором, систематизацією, аналізом, інтерпретацією та представленням даних. При застосуванні статистики до наукових, промислових або соціальних проблем зазвичай починають із статистичної сукупності або статистичної моделі, що підлягає дослідженню. Сукупності можуть бути різноманітними групами людей або об'єктів, такими як «усі люди, що проживають в країні» або «кожен атом, що складає кристал». Статистика займається всіма аспектами даних, включаючи планування збору даних з точки зору розробки опитувань та експериментів [2].

У роботі проаналізовано основні задачі статистики та проблеми якості даних, які в них виникають і можуть вплинути на кінцевий результат. Наведено шляхи забезпечення високої якості статистичних даних, зокрема в програмі Excel, необхідних для проведення надійного аналізу.

Основні результати. Виділимо основні задачі статистики, в яких виникають помилки або похибки на деяких етапах статистичного дослідження.

Збір даних. Реальні дані часто бувають нечіткими, неповними або упередженими. На відміну від контрольованих експериментальних умов, прикладна статистика повинна працювати з даними спостережень, які можуть містити помилки вимірювання, відсутні значення та несумісні формати.

Обмеження щодо агрегованих даних. Статистичні методи узагальнюють дані для виявлення загальних тенденцій, але таке узагальнення може приховувати індивідуальні відмінності. Середній бал може вказувати на певну тенденцію, але не відображати різницю в інтенсивності окремих випадків.

Приклад. Учень отримав з математики 200 балів на НМТ, а з української мови 150 балів. Середній бал 175 зменшує високі здібності учня до математики і

водночас перебільшує реальні знання української мови.

Інтерпретація. Статистичні результати вимагають ретельного тлумачення. Значення ймовірностей, довірчих інтервалів та інших величин необхідно розуміти в контексті даних. Неправильне тлумачення може призвести до помилкових висновків і неправильних рішень. Наприклад, в статистиці розрізняють помилки першого роду (хибнопозитивний результат) та другого роду (хибнонегативний результат). Перша означає, що в результаті статистичної обробки експериментальних даних помилково відхиляється правильна гіпотеза, а друга – помилково приймається неправильна гіпотеза. Причому "помилково" – це не внаслідок помилки в обчисленнях, а внаслідок неправдивості частини даних. Виявити, які дані правильні, а які ні – в загальному випадку нереально, а можна тільки оцінити ймовірність того, що дані правильні, чи ні. Ймовірності цих помилок потрібні для оцінки точності і надійності методів збору статистичних даних. Чим менші ці ймовірності, тим краще, але в реальних експериментах, випадках, методах вони нульовими не бувають.

Приклад. У період пандемії грипу 1000 людей (з яких 900 насправді хворі грипом, а 100 – ні) проходили тестування, щоб перевірити наявність чи відсутність цієї хвороби. Розглянемо два випадки. 1) Результат тестування показав, що хворих на грип 950 людей, тобто 50 результатів є хибнопозитивними, а ймовірність отримати хибнопозитивний результат дорівнює 50/1000 = 1/20. 2) Результат тестування показав, що хворих на грип 860 людей. У цьому випадку 40 результатів є хибнонегативними і ймовірність отримати хибнонегативний результат дорівнює 40/1000 = 1/25. Насправді, умова прикладу є некоректною, оскільки ми не можемо точно знати, що перед тестуванням було рівно 900 хворих і 100 здорових людей. Також невідомо, що після тестування ще 50 хворих справді хворі або 40 здорових справді здорові? Тому в реальній медичні практиці користуються відомими ймовірностями хибнопозитивних та хибнонегативних результатів тестів, які й беруться до уваги. Визначити точніше ймовірності хибнопозитивного або хибнонегативного результату можна тільки провівши інші тести, але й це не дасть максимально

достовірного висновку.

Узагальнення. Для поширення результатів дослідження з вибірки на більш широку популяцію необхідна репрезентативна вибірка, тобто вибірка, яка правильно відображає основні характеристики всієї генеральної сукупності. Якщо вибірка є упередженою (наприклад, включає тільки студентів університетів), висновки можуть не поширюватися на різноманітні популяції або реальні умови. Наприклад, провівши дослідження серед студентів фізмату можна помилково зробити висновок, що 90% населення планети вміють обчислювати інтеграли, але ж очевидно, що це не так!

Проаналізуємо *основні проблеми якості даних та можливі шляхи їх вирішення* з використанням програми Excel (табл. 1).

Таблиця 1

Проблеми якості даних: основа надійного аналізу

Проблеми якості даних	**Шляхи вирішення, зокрема в Excel**
Пропущені (відсутні) дані. Порожні комірки порушують аналіз і створюють прогалини в наборах даних. Часто зустрічаються в опитуваннях (не всі беруть участь в експерименті), даних датчиків і системах ручного введення.	1. Умовне форматування для виділення порожніх комірок. 2. Замінити на медіану / середнє значення: =IF(ISBLANK(A1),MEDIAN(range),A1). **3.** Видалити рядки з надмірною кількістю відсутніх даних.
Дублювання даних. Ідентичні записи спотворюють результати аналізу, завищують кількість і спотворюють середні значення. Часто зустрічаються в об’єднаних	1. Data → Remove Duplicates feature. 2. Умовне форматування для виділення дублікатів. 3. Використання COUNTIF для виявлення дубльованих даних: =COUNTIF(range,A1)>1.

наборах даних і списках електронної пошти.	
Некоректний формат. Змішані формати дати (ММ/ДД/РРРР проти ДД-ММ-РРРР), невідповідність регістру тексту та різні формати чисел створюють перешкоди для аналізу.	1. Використання функцій UPPER/LOWER/PROPER для формату-вання тексту. 2. Уніфікований формат чисел для сумісності.
Виходи даних за розумні межі. Екстремальні значення спотворюють середні значення і призводять до помилкових висновків. Приклад: вік співробітника 300 років у наборі даних. Таку помилку легко виявити.	1. Виявлення. Нехарактерні значення, IQR-метод, різкі викиди або провали на графіках/діаграмах. 2. Виправлення. Ручне корегування (після уточнення) або видалення таких даних.
Помилкові дані. Неправильні записи, спричинені помилками ручного введення, системними збоями або проблемами з перенесенням даних. Наявність таких даних взагалі ставлять під сумнів достовірність аналізу. Приклад: вік співробітника 40 років замість 30 років у наборі даних. Таку помилку складно виявити.	1. Запобігання. Правила перевірки та верифікації даних. 2. Виправлення. Як правило, ручне, після перехресної перевірки даних.

Методи відбору проб та репрезентативні дані. Для якісного аналізу і надійного результату важливо досліджувати репрезентативну вибірку.

Проаналізуємо методи формування вибірки на основі ймовірності.

Прості випадкові вибірки. Кожен член популяції має однакові шанси на вибір. Використовується функція Excel =RAND(), щоб генерувати випадкові числа для вибору.

Стратифікація (групування, розділення) вибірки. Розділяють населення на підгрупи за такими характеристиками, як вік або дохід, а потім пропорційно відбирають вибірку з кожної групи.

Систематизування вибірки. Вибирають кожну *n*-ту особу зі списку (наприклад, кожну 10-ту). Простий метод, але може спричинити упередженість, якщо у списку є певні закономірності.

Кластеризація вибірки. Розділяють населення на групи (наприклад, географічні регіони), випадковим чином вибирають групи та формують вибірку всіх членів у вибраних групах.

Обчислення об'єму вибірки. Обчислюють об'єм вибірки за формулою:

$$n = (Z^2 \times p \times (1 - p))/E^2,$$

де

n – об'єм вибірки;

Z – Z-значення (1,96 для 95% довірчої ймовірності);

p – орієнтовна частка (якщо невідома, використовують 0,5);

E – похибка (наприклад, 0,05 для 5%).

Приклад. Для 95% довірчої ймовірності, 5% похибки:

$$n = (1{,}96^2 \times 0{,}5 \times (1 - 0{,}5))/0{,}05^2 = 384,$$

тобто потрібно сформувати вибірку з 384 елементів.

Перевірка репрезентативності. Для того, щоб вибірка була репрезентативною, необхідно провести:

- порівняння структурних характеристик – порівняння основних параметрів вибірки (стать, вік, дохід, освіта тощо) з відомими даними генеральної сукупності (наприклад, даними перепису населення);

- розрахунок похибки вибірки – визначення допустимого відхилення (Δ) та рівня довіри (найчастіше 95%), що показує, наскільки результати можуть відрізнятися від реальних показників;
- аналіз “неохочих” (non-response analysis) – перевірка того, чи не відрізняються систематично ті, хто відмовився від участі, від тих, хто взяв участь у дослідженні;
- оцінку узгодженості з використанням тестів хі-квадрат.

Кореляційний аналіз. Кореляційний аналіз – це статистичний метод, який дозволяє оцінити силу та напрям зв’язку між двома кількісними змінними або двовимірними даними. У простому випадку, якщо маємо дві змінні X та Y, які представляють спостереження за декілька років, ми можемо використати коефіцієнт кореляції Пірсона для виявлення, наскільки лінійно вони пов’язані. Коефіцієнт кореляції Пірсона обчислюється за формулою:

$$r_{XY} = \sigma^2(XY) / (\sigma(XX)\, \sigma(YY)),$$

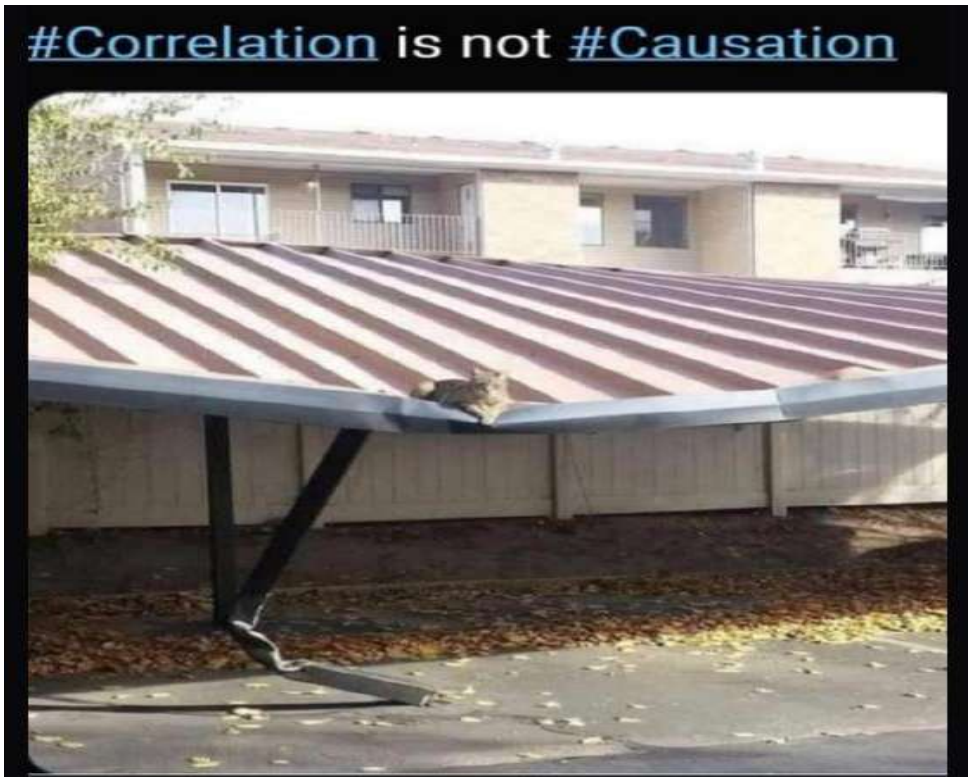
Коефіцієнт кореляції r_{XY} може приймати значення від –1 до +1, причому:

- якщо $r_{XY} \to -1$, то між випадковими величинами X та Y існує обернена лінійна залежність, тобто при зростанні величини X величина Y зменшується, і навпаки;
- якщо $r_{XY} \to 0$, то між випадковими величинами X та Y відсутня залежність, тобто зміна величини X ніяк не впливає на зміну величини Y, і навпаки;
- якщо $r_{XY} \to +1$, то між випадковими величинами X та Y існує пряма лінійна залежність, тобто при зростанні величини X величина Y теж зростає, і навпаки [1, 3].

Але кореляція не означає, що величини X та Y функціонально залежні, швидше вони *можуть мати* функціональну залежність (але це не точно).

Важливо пам’ятати, що кореляція не означає причинність, кореляція може вказувати на причинно-наслідковий зв’язок. Тому хоча кореляційний аналіз і є дуже потужним інструментом статистичного аналізу, його використання потребує певної обережності.

Приклад. На мал. 1 зображено лежачого кота на вгнутому даху. Оскільки кіт і дах тісно контактують, то можна вважати, що коефіцієнт кореляції між положенням кота і формою даху дорівнює приблизно +1. Але ж кіт не є причиною ввігнутого даху, тому сильна додатна кореляція ще не означає, що одна величина є причиною зміни іншої. На друге питання “Чому кіт сидить саме в ямці?”, можна відповісти: “Бо йому там зручно”, що означає обернену залежність між положенням кота і формою даху.



Мал. 1. Кореляція – це не причинно-наслідковий зв’язок.

Висновки. Статистика функціонує в умовах невизначеності реальних даних, що робить її менш “точною” порівняно з чистою математикою, хоча вона й базується на математиці. Тому важливими завданнями статистики є використання найбільш достовірних методів збору, обробки та аналізу інформації для одержання більш правдивих результатів.

Список використаних джерел та літератури

1. Грицевич В. С. Кореляційний та регресійний аналіз в суспільній географії: тексти лекцій. Львів: Малий видавничий центр. Лабораторія тематичного

картографування географічного факультету, 2016. 24 с.

2. Костюк В. О., Мількін І. В., Славута О. І. Статистика : підручник. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2023. 204 с.

3. Михайленко В. В., Михайленко С. В. Теорія ймовірностей і математична статистика. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 269 с.

СЕКЦІЯ IV. ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 044.98:373.5

Нікіта Хоречко,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
фізико-математичного факультету
Олександр Кривонос
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,

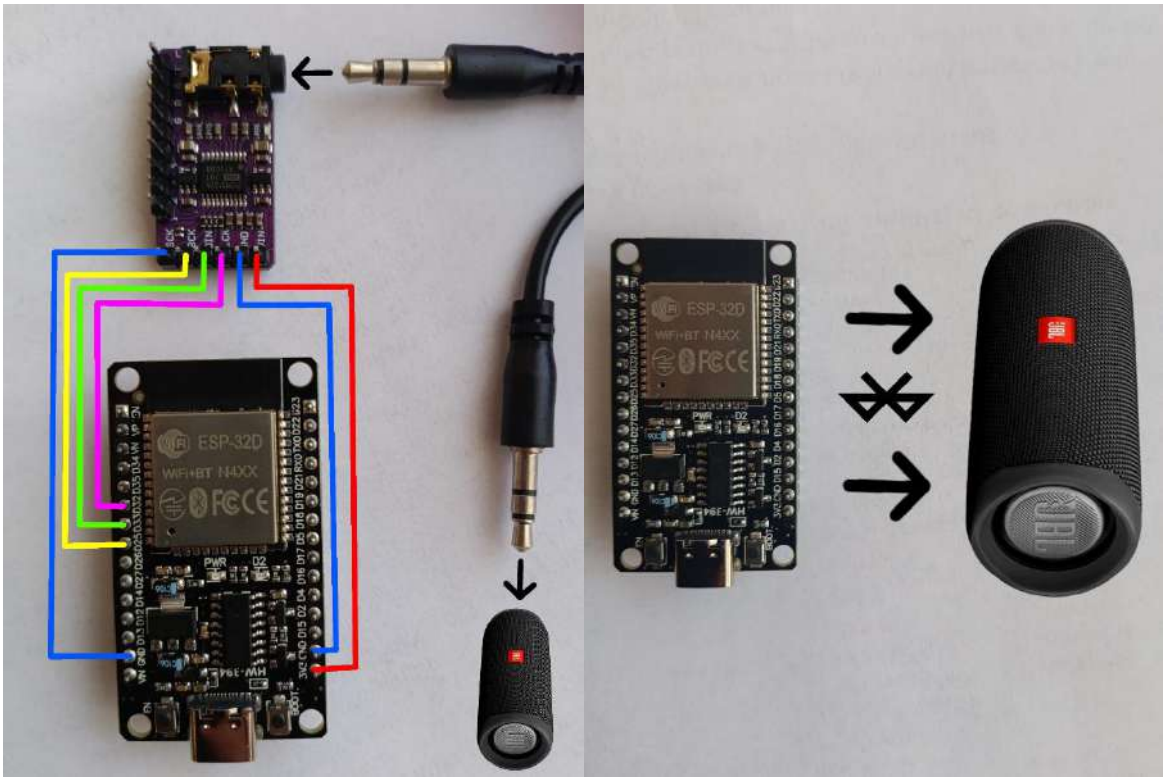
ПРИКЛАД ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ESP32 У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: РОЗРОБКА СИСТЕМИ ОПОВІЩЕННЯ

У сучасній середній освіті важливим є поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю учнів. Одним із ефективних способів реалізації цього підходу є використання мікроконтролерних платформ, зокрема ESP32, яка завдяки своїй доступності та широким можливостям дозволяє створювати реальні технічні проєкти. Наявність вбудованих модулів Wi-Fi та Bluetooth дає змогу розробляти пристрої, що взаємодіють із мережею Інтернет та іншими пристроями, що особливо актуально в умовах сучасного цифрового середовища.

У межах навчального проєкту може бути реалізована система звукового оповіщення, яка виконує соціально важливі функції в умовах сучасних реалій України. Зокрема, система автоматично відтворює сигнал хвилини мовчання щодня о 9:00, а також повідомлення про початок і відбій повітряної тривоги. Отримання інформації про тривоги може здійснюватися через спеціалізовані онлайн-сервіси або API [3] що дозволяє забезпечити актуальність даних без участі користувача.

Апаратна частина системи базується на використанні плати ESP32, яка відповідає за обробку даних і керування всіма компонентами. Для відтворення звуку може застосовуватися цифрово-аналоговий перетворювач PCM5102, який

працює через інтерфейс I2S та забезпечує якісний аудіосигнал для підключення до підсилювача і колонок (Рис.1) [2]. Альтернативним варіантом є використання Bluetooth-з'єднання для передачі звуку на бездротову колонку, що спрощує конструкцію пристрою (Рис.2) [1]. Живлення системи здійснюється від стабілізованого джерела, а з'єднання компонентів виконується за допомогою провідників.



Програмна реалізація передбачає підключення до бездротової мережі, синхронізацію часу через мережеві сервери, періодичне отримання даних про стан повітряної тривоги та їх аналіз. У разі настання відповідної події система відтворює заздалегідь підготовлені аудіофайли або звукові сигнали. Таким чином, пристрій працює автономно та не потребує постійного контролю з боку користувача.

Реалізація подібного проєкту в освітньому процесі сприяє розвитку в учнів навичок програмування, роботи з електронікою та розуміння принципів функціонування сучасних цифрових систем. Окрім цього, учні отримують досвід створення корисних пристроїв, що мають практичне застосування, що підвищує їх мотивацію до навчання та формує інженерне мислення.

Список використаних джерел та літератури

1. Cameron N. Bluetooth speaker // Electronics Projects with the ESP8266 and ESP32. Berkeley, CA: Apress, 2021. P. 151–157. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4842-6336-5_6. (Дата звернення: 27.04.2026).
2. Maetschke S. Playing Audio with ESP32 and PCM5102A. MakerGuides. 2026. URL: https://www.makerguides.com/playing-audio-with-esp32-and-pcm5102. (Дата звернення: 27.04.2026).
3. Ukraine Alarm Alerts. URL: https://devs.alerts.in.ua/. (Дата звернення: 27.04.2026).

УДК 004.41:004.8

Анна Мельник

кандидат педагогічних наук, доцент (б.в.з.),

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ГЕНЕРАЦІЇ АРХІТЕКТУРИ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ

Сучасна індустрія програмної інженерії перебуває на етапі фундаментальної трансформації, зумовленої критичним зростанням складності розподілених систем, вимогами до надвисокої масштабованості та необхідністю безперервної інтеграції мікросервісних компонентів. Архітектура програмного забезпечення (ПЗ) за своєю суттю є не просто статичним набором діаграм чи високорівневих планів; вона представляє ключову логіку продукту, яка визначає його життєздатність, безпеку та здатність до еволюції в динамічному бізнес-середовищі [7]. Проте традиційні методи архітектурного проєктування, що значною мірою покладаються на суб'єктивний експертний досвід, все частіше демонструють свою обмеженість, призводячи до виникнення суперечностей у вимогах та накопичення технічного боргу [3].

Проблема архітектурного дрейфу та застарілості документації досягла

критичних масштабів: аналіз понад 12 200 відкритих репозиторіїв свідчить, що близько 75% архітектурних представлень ніколи не оновлюються після моменту їх створення [4]. Це створює небезпечний розрив між актуальним станом коду та його проєктною документацією. Впровадження великих мовних моделей (Large Language Models, далі – LLM) відкриває нову парадигму в автоматизації процесів системного аналізу та дизайну, пропонуючи інструменти для критичного аналізу вимог та підтримки прийняття рішень на основі глибокого розуміння семантики коду.

Використання LLM у сфері архітектури ПЗ ґрунтується на їхній здатності обробляти гетерогенну інформацію, що охоплює як неструктуровані технічні завдання, так і формалізовані структури вихідного коду. Еволюція моделей у 2024–2025 роках демонструє відхід від простого збільшення кількості параметрів до впровадження архітектур розрідженої суміші експертів (Sparse Mixture of Experts, SMoE), що дозволяє досягати високої продуктивності при значному зниженні обчислювальних витрат [13].

Центральним теоретичним питанням є здатність LLM оперувати на різних рівнях абстракції. Традиційно моделі фокусувалися на генерації фрагментів коду, проте їх застосування для архітектурного дизайну вимагає здатності до стратегічного планування та врахування атрибутів якості. Теоретичні моделі взаємодії архітектора та LLM базуються на методології Attribute-Driven Design (ADD), де модель виступає як інтелектуальний асистент, що допомагає ітеративно декомпозувати систему на основі пріоритетних драйверів [2].

Математично цей процес можна представити як оптимізацію функції відповідності системи S набору драйверів D:

$$F(S) = \sum_{i=1}^{n} w_i \cdot \text{Match}(S, d_i)$$

де w_i – вага пріоритетності атрибуту якості (наприклад, продуктивність або безпека), а $\text{Match}(S, d_i)$ – оцінка задоволення вимоги моделлю [2].

Генерація архітектурних представлень (Views) забезпечує розділення інтересів та дозволяє стейкхолдерам розуміти складні структури системи. Процес автоматичного вилучення архітектури з коду (Architecture Recovery) за допомогою LLM стикається з проблемою гранулярності. Для подолання цих обмежень розробляються спеціалізовані агентні фреймворки, такі як ArchAgent, які інтегрують доменні знання про архітектурні стандарти (ISO/IEC/IEEE 42010) безпосередньо в процес генерації [9].

Важливою частиною методології є ієрархічна сумаризація коду. Оскільки репозиторії часто містять мільйони рядків коду, що не вміщуються в контекстне вікно моделі, використовується підхід «знизу-вгору», де спочатку сумаризуються окремі модулі, а потім будується загальний архітектурний граф. Експерименти з використанням синтаксису Mermaid для візуалізації структури під час ітерацій ADD показали, що LLM здатні створювати валідні діаграми, які допомагають візуалізувати наслідки рішень у реальному часі [7].

Емпіричні дослідження здатності LLM генерувати архітектурні артефакти базуються на аналізі великих масивів даних. В експерименті з 340 репозиторіїв GitHub результати продемонстрували, що стратегії «few-shot» знижують кількість помилок чіткості на 9,2% порівняно з базовими запитами. Спеціалізовані агенти досягають успішності деталізації на рівні 50% та синтаксичної валідності до 99% [4].

Особливий інтерес викликає здатність LLM виявляти порушення раніше прийнятих архітектурних рішень (Architectural Decision Records, далі – ADR). В аналізі 980 ADR моделі досягли точності понад 90% для рішень, що явно відображені в коді [11]. Використання інструментів автоматизації як зовнішньої пам'яті для LLM (наприклад, «sqlew») дозволило скоротити час розробки на 10,1% завдяки зменшенню деградації контексту [12].

У сфері серверлес-рішень (FaaS) аналіз згенерованих функцій виявив, що код від ШІ зазвичай є менш складним за людський аналог (середній SLOC 28 проти 42), проте іноді ігнорує крайові умови [1]. У мультиагентних системах, таких як MAAD, використання спеціалізованих ролей (архітектор, рецензент,

розробник) дозволяє імітувати архітектурний воркшоп, підвищуючи надійність дизайну [6]. Фреймворк DIRA-LDT на основі моделі Llama 3 досяг точності алокації ресурсів у мікросервісах на рівні 98,5% [8].

Попри прогрес, критичною залишається загроза атак типу «Маніпуляція промптом програмування» (Malicious Programming Prompt, MaPP). Це дозволяє зловмисникам змушувати моделі генерувати код із вразливостями, які на перший погляд виглядають як валідні архітектурні рішення [5].

Висновки. Використання великих мовних моделей у генерації архітектури ПЗ демонструє значний потенціал для подолання кризи документації та підтримки прийняття рішень. Експериментальні дані підтверджують ефективність моделей як інтелектуальних асистентів, що здатні скорочувати час проєктування та виявляти невідповідності в коді.

Однак для повної автономії необхідно забезпечити надійні механізми верифікації рішень у синергії з людиною-архітектором. Подальші дослідження мають зосередитися на розвитку мультиагентних систем, які зможуть самостійно проводити аудит безпеки та оцінювати вплив архітектурних змін на нефункціональні вимоги системи.

Список використаних джерел та ліиератури

1. Arun S., Tedla M., Vaidhyanathan K. LLMs for Generation of Architectural Components: An Exploratory Empirical Study in the Serverless World. *IEEE International Conference on Software Architecture (ICSA)*. URL: https://arxiv.org/html/2502.02539v1 (дата звернення: 15.04.2026)

2. Cervantes H. et al. Designing software architectures using the Attribute-Driven Design (ADD) method: an LLM-assisted approach. *arXiv preprint arXiv:2506.22688*. URL: https://arxiv.org/pdf/2506.22688 (дата звернення: 15.04.2026)

3. Deinykovskyi M., Samorai O., Boiko M. Using artificial intelligence as a tool for critical analysis and support of software system design. *Technical journal*. URL: https://vottp.khmnu.edu.ua/index.php/vottp/article/download/693/650 (дата звернення: 25.04.2026)

4. Dhar R., Vaidhyanathan K., Varma V. Can LLMs Generate Architectural

Design Decisions? *International Conference on Software Engineering*. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2403.01709v1 (дата звернення: 20.04.2026)

5. Heibel et al. Malicious Programming Prompt (MaPP) attacks on Large Language Models. *arXiv preprint arXiv:2502.18468*. 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2407.11072 (дата звернення: 25.04.2026)

6. Li R., Zhang Y. et al. MAAD: Automate Software Architecture Design through Knowledge-Driven Multi-Agent Collaboration. *arXiv preprint arXiv:2501.13007*. 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2507.21382 (дата звернення: 15.04.2026)

7. Richards M., Ford N. Fundamentals of Software Architecture: An Engineering Approach. O'Reilly Media, 2020. 432 p.

8. Sharma et al. DIRA-LDT: LLM-powered Digital Twin allocation for modern data center infrastructures. *SCITEPRESS*. 2025.

9. Su R. et al. ArchAgent: A Scalable Agent-Based Framework for Automated Architecture Recovery. *arXiv preprint arXiv:2601.13007*. 2026.

10. Su R., Ahmad N., Esposito M. et al. Emerging trends in software architecture from the practitioner's perspective: A five-year review. *Journal of Systems and Software*. 2026. URL: https://arxiv.org/abs/2507.14554 (дата звернення: 15.04.2026)

11. Su R., Bakhtin A., Ahmad N. et al. Evaluating Large Language Models for Detecting Architectural Decision Violations. *arXiv preprint arXiv:2602.07609*. 2026.

12. Su R., Bakhtin A., Ahmad N. et al. Rediscovering Architectural Decision Records: How Persistent Design Context Improves LLM Code Generation. *TechRxiv*. 2026.

13. Vamsi Talks Tech. The Evolution of Large Language Models in 2024 and Where We Are Headed in 2025: A Technical Review. *Vamsi Talks Tech Blog*. 2025. URL: https://www.vamsitalkstech.com/ai/the-evolution-of-large-language-models-in-2024-and-where-we-are-headed-in-2025-a-technical-review/ (дата звернення: 12.04.2026)

УДК 004.451.8:004.896

Кирило Тєлєгін

аспірант 2 курсу, спеціальність 122 «Комп'ютерні науки»,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОФЛАЙН ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ГЕНЕРАЦІЇ СИНТЕТИЧНИХ ТРАНЗАКЦІЙНИХ ДАНИХ У CRM-СИСТЕМАХ

Актуальність дослідження. Розвиток систем управління взаємовідносинами з клієнтами (CRM) вимагає великих обсягів поведінкових даних для навчання предиктивних моделей. Проте реальні транзакційні дані часто обмежені вимогами конфіденційності та недостатністю вибірки. Синтетичні дані, згенеровані за допомогою великих мовних моделей (LLM), розглядаються як перспективна альтернатива для вирішення цієї проблеми [1].

Значний внесок у розвиток методів генерації синтетичних табличних даних зробила робота Borysov et al. [2], яка запропонувала підхід GReaT (Generation of Realistic Tabular data) на основі авторегресійних LLM. Дослідження показали, що LLM здатні відтворювати статистичні властивості реальних табличних наборів даних. Водночас питання порівняльної ефективності різних офлайн LLM для генерації транзакційних даних залишається недостатньо вивченим [3].

Особливої актуальності набуває можливість розгортання таких моделей локально, без хмарних сервісів, що забезпечує захист конфіденційних даних та знижує вартість розробки. У системах рекомендацій синтетичні дані вже демонструють потенціал для вирішення проблем браку реальних даних та забезпечення відтворюваності досліджень [4].

Мета дослідження. Порівняти якість генерації синтетичних транзакційних даних чотирма офлайн LLM за умови однакового промпту та оцінити відповідність згенерованих даних статистичним властивостям реальної транзакційної бази даних.

Методологія. Дослідження проведено з використанням реального набору транзакційних даних електронної комерції, що містить 562 149 транзакцій та 233 566 унікальних користувачів. Для порівняння обрано чотири офлайн LLM, розгорнуті локально через платформу Ollama: Qwen 2.5 7B, Llama 3.1 8B, Mistral 7B та Gemma 2 9B.

Кожна модель отримала ідентичний промпт для генерації 500 транзакцій (10 батчів по 50 записів). Промпт специфікував структуру даних (8 полів, включаючи ідентифікатори користувача, дату, ціну та категорійні атрибути), формат представлення та поведінкові обмеження щодо різноманітності користувачів. Температура генерації встановлена на рівні 0.7.

Для оцінки якості синтетичних даних використано дивергенцію Йенсена–Шеннона (JS divergence) – симетричну міру подібності двох розподілів ймовірностей, значення якої лежить у діапазоні [0, 1], де 0 означає ідеальну відповідність [5]. Оцінка проводилась за двома ключовими вимірами: розподіл кількості транзакцій на користувача (TX/user) та розподіл цін. Також було використано критерій Колмогорова–Смирнова.

Також аналізувався часовий розподіл транзакцій (JS monthly), однак ця метрика виявилась артефактом промпту: оскільки всі моделі суворо дотримувались заданого часового діапазону (10 днів), тоді як реальні дані охоплюють 11 місяців, показник JS monthly склав 0.8011 для всіх чотирьох моделей і не несе диференційної інформації для порівняння. Цей результат є самостійним спостереженням: офлайн LLM суворо дотримуються часових обмежень, зазначених у промпті.

Результати. Таблиця 1 містить результати порівняння чотирьох моделей. Значення JS Mean розраховано як середнє між JS TX/user та JS Price (без урахування JS monthly як нерелевантної метрики).

Модель Qwen 2.5 7B продемонструвала найкращі результати за обома ключовими метриками: JS TX/user = 0.2476 та JS price = 0.1629, що відповідає JS Mean = 0.2053. Модель Mistral 7B посіла друге місце (JS Mean = 0.3194), тоді як Llama 3.1 8B та Gemma 2 9B показали значно гіршу відповідність реальним

розподілам.

Таблиця 1. Порівняння офлайн LLM за якістю генерації транзакційних даних

Модель	JS TX/user	JS Price	JS Mean	KS TX/user
Qwen 2.5 7B	0.2476	0.1629	0.2053	0.1788
Mistral 7B	0.2866	0.3522	0.3194	0.2868
Llama 3.1 8B	0.8088	0.2833	0.5461	0.9666
Gemma 2 9B	0.6922	0.5683	0.6303	0.7384

Аналіз статистики TX/user виявив суттєві відмінності у поведінкових характеристиках між моделями. Llama 3.1 8B згенерувала лише 8 унікальних користувачів із середнім показником 28.5 транзакцій на користувача, що в 11.8 разів перевищує реальний показник (2.41). Qwen 2.5 7B та Mistral 7B продемонстрували реалістичнішу поведінку: 79 та 62 унікальних користувача відповідно. Gemma 2 9B показала проміжний результат з 21 унікальним користувачем та середнім показником 11.5 TX/user.

Варто зазначити, що всі моделі успішно проходили валідацію структури JSON, однак відрізнялись у дотриманні вимог щодо формату ідентифікаторів. Це вимагало адаптації валідаційного пайплайну для врахування варіацій у довжині числових ідентифікаторів між моделями.

Висновки. Проведене дослідження показало, що офлайн LLM демонструють суттєво різну якість генерації синтетичних транзакційних даних при використанні ідентичного промпту. Модель Qwen 2.5 7B є найбільш придатною для генерації реалістичних транзакційних даних у контексті CRM-систем, забезпечуючи найкращу відповідність реальним розподілам за метриками JS divergence та KS statistic.

Встановлено, що LLM суворо дотримуються часових обмежень промпту, що необхідно враховувати при проектуванні пайплайнів генерації даних. Для

забезпечення реалістичного часового розподілу промпт має відображати діапазон дат реальних даних або включати механізми постобробки.

Отримані результати свідчать про перспективність використання офлайн LLM для генерації синтетичних даних у дослідженнях з обмеженим доступом до реальних транзакційних баз.

Список використаних джерел та літератури

1. Lesnikowski A., Moreira G. D. S. P., Rabhi S., Byleen-Higley K. Synthetic Data and Simulators for Recommendation Systems: Current State and Future Directions. SimuRec 2021: Workshop on Simulation Methods for Recommender Systems at ACM RecSys 2021. 2021. 7 p.
2. Borisov V., Seßler K., Leemann T., Pawelczyk M., Kasneci G. Language Models are Realistic Tabular Data Generators. arXiv preprint arXiv:2210.06280. 2022.
3. Borisov V., Seßler K., et al. Are LLMs Naturally Good at Synthetic Tabular Data Generation? arXiv preprint arXiv:2406.14541. 2024.
4. Malenšek M., Škrlj B., Mramor B., Demšar J. Generating Diverse Synthetic Datasets for Evaluation of Real-life Recommender Systems. NORMalize 2024: Workshop on Normative Design and Evaluation of Recommender Systems at ACM RecSys 2024. 2024.
5. Hoyos-Osorio J. K., Alvarez-Meza A. The Representation Jensen-Shannon Divergence. Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2023). 2023.

УДК 004.92

Вікторія Гуменюк
аспірантка кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Дмитро Іванов (науковий керівник),
доктор технічних наук, доцент,
професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОДНОПРОХІДНОЇ ТА БАГАТОПРОХІДНОЇ СХЕМ РЕНДЕРИНГУ ДЛЯ ДИНАМІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ

Рендеринг тривимірних сцен залишається однією з найважливіших задач у галузі комп'ютерної графіки. Аналіз основних етапів рендерингу об'єктів тривимірної сцени показує, що для забезпечення високої частоти кадрів необхідно ретельно підходити до вибору архітектури графічного конвеєра. Сучасні програмні інтерфейси дозволяють використовувати різні схеми виконання рендерингу, серед яких основними є однопрохідна та багатопрохідна.

В умовах високої динаміки сцени «вузьким місцем» графічного конвеєра найчастіше стає не фрагментне обчислення кольору (pixel shading), а етап підготовки даних центральним процесором (CPU) – обхід графа сцени, геометричне перетворення вершин та формування буфера команд (command buffer) для відправки на графічний процесор (GPU). У цьому контексті найбільш доцільним є використання однопрохідної схеми рендерингу.

Однопрохідна схема (single-pass rendering) передбачає єдиний обхід об'єктів сцени, запис командного буфера та його відправку на виконання. Усі необхідні обчислення, включаючи розрахунок впливу всіх джерел світла, накладання тіней та обробку матеріалів, виконуються за один виклик відмальовування (draw call) для кожного об'єкта. [1, 2]

Основні переваги застосування однопрохідної схеми для динамічних об'єктів:

1. Мінімізація навантаження на CPU. Оскільки геометрія обходиться лише

один раз, суттєво скорочується час на формування команд відмальовування порівняно з багатопрохідними методами (де кожен прохід вимагає окремого запису команд для кожного джерела світла).

2. Зменшення геометричних витрат. Вершинний шейдер обробляє кожну вершину динамічного об'єкта лише один раз за кадр. Це критично важливо для об'єктів зі складною анімацією (наприклад, скелетною), де трансформація вершин вимагає значних обчислювальних ресурсів.
3. Ефективне використання пропускної здатності. Однопрохідний підхід зменшує обсяг даних, що передаються між CPU та GPU по шині даних, усуваючи дублювання викликів для однієї і тієї ж геометрії.

Поряд із суттєвими перевагами, впровадження цієї схеми супроводжується певними технологічними викликами. Головним недоліком є необхідність використання складних комплексних шейдерів (так званих «убер-шейдерів»). Такі шейдерні програми містять велику кількість умовних переходів для обробки різних комбінацій освітлення та матеріалів. Це може призводити до неоптимального використання регістрів GPU та зниження продуктивності фрагментного конвеєра через ефект розгалуження (branch divergence).

Багатопрохідна архітектура базується на розділенні процесу візуалізації на кілька послідовних етапів. Під час базового (геометричного) проходу геометрія сцени відмальовується у проміжні буфери (G-Buffer), зберігаючи дані про нормалі, альбедо, глибину та параметри матеріалів. У наступних проходах ці дані використовуються для розрахунку впливу джерел світла, тіней та пост-ефектів. [3, 4]

До ключових переваг багатопрохідної схеми належать:

1. Оптимізація фрагментних шейдерів. Відсутність необхідності створювати складні комплексні шейдери з великою кількістю умов. Кожен прохід використовує вузькоспеціалізовані, компактні шейдерні програми без зайвих розгалужень (branching).
2. Вирішення проблеми перемальовування (overdraw). Розрахунок дороговартісного освітлення виконується лише для тих пікселів, які

фактично видимі в кінцевому кадрі, що суттєво розвантажує фрагментний конвеєр графічного процесора.

3. Масштабованість освітлення. Можливість ефективно обробляти сцени з великою кількістю локальних джерел світла незалежно від складності геометрії.

Однак під час роботи з динамічними об'єктами багатопрохідна схема виявляє суттєві обмеження:

- Перевантаження центрального процесора (CPU). Динамічні об'єкти вимагають оновлення свого стану в кожному кадрі. Багатопрохідний підхід змушує CPU формувати та відправляти графічному процесору багаторазові виклики відмальовування (draw calls) для однієї й тієї ж геометрії (наприклад, для запису в G-Buffer, а потім окремо для генерації кожної тіньової карти). Це створює вузьке місце на етапі обходу графа сцени та запису командного буфера.
- Дублювання вершинних обчислень. Вершинний шейдер змушений багаторазово трансформувати одні й ті ж самі вершини динамічного об'єкта у кожному проході. Для об'єктів зі складною скелетною анімацією або морфінгом це призводить до невиправданих та надлишкових витрат обчислювальних ресурсів.
- Проблеми з прозорістю. Багатопрохідні методи мають фундаментальні труднощі з коректним сортуванням та відображенням напівпрозорих динамічних об'єктів, що зазвичай вимагає використання окремого (forward) проходу і додатково ускладнює конвеєр.

Основні відмінності між однопрохідною та багатопрохідною схемом рендерингу, орієнтованою на їх використання для динамічних об'єктів, узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика однопрохідної та багатопрохідної схем рендерингу для динамічних об’єктів

Критерій	Однопрохідна схема (Single-pass)	Багатопрохідна схема (Multi-pass)
Принцип роботи	Усі розрахунки (геометрія, матеріали, освітлення, тіні) виконуються за один обхід об'єкта.	Розділення на етапи: спочатку запис геометрії та матеріалів у G-Buffer, потім окремі проходи для освітлення.
Навантаження на CPU (Draw calls)	Низьке. Один виклик відмальовування (draw call) та один запис у буфер команд на кожен об'єкт.	Високе. Багаторазові виклики відмальовування для однієї й тієї ж геометрії у різних проходах.
Обробка вершин (Vertex Shader)	Оптимальна. Вершини динамічного об'єкта (наприклад, при скелетній анімації) трансформуються лише один раз.	Надлишкова. Вершини трансформуються багаторазово під час кожного проходу.
Складність шейдерів	Використовуються складні комплексні «убер-шейдери» з великою кількістю умовних переходів (branching).	Використовуються вузькоспеціалізовані, прості та оптимізовані шейдери без зайвих розгалужень.
Ефективність фрагментного конвеєра	Може знижуватися через ефект розгалуження (branch divergence) та високе використання регістрів GPU.	Висока, оскільки шейдери компактні та оптимізовані під конкретну задачу.

Проблема перемальовування (Overdraw)	Присутня. Складні розрахунки освітлення можуть виконуватися для пікселів, які в підсумку будуть перекриті іншими об'єктами.	Вирішена. Освітлення розраховується лише для тих пікселів, які гарантовано видимі у фінальному кадрі.
Масштабованість освітлення	Обмежена. Збільшення кількості джерел світла суттєво ускладнює шейдер і знижує продуктивність.	Висока. Дозволяє ефективно обробляти велику кількість локальних джерел світла.
Робота з прозорістю (Напівпрозорі об'єкти)	Природна та відносно проста реалізація (за умови правильного сортування об'єктів).	Ускладнена. G-Buffer не може зберігати кілька шарів прозорості, вимагає окремого однопрохідного (forward) рендерингу в кінці.
Вимоги до відеопам'яті (VRAM)	Відносно низькі.	Високі. G-Buffer займає значний обсяг пам'яті для зберігання проміжних даних (нормалі, альбедо, глибина тощо).
Загальна ефективність для динамічних сцен	Висока. Є кращим вибором завдяки мінімізації накладних витрат на підготовку даних (CPU) та трансформацію вершин.	Низька. Потребує агресивної оптимізації, відсікання невидимої геометрії (culling) та перенесення розрахунків на compute shaders.

Через індивідуальну динаміку об'єктів можливість попередньої обробки геометрії для зменшення кількості команд практично відсутня. Складним під час рендерингу динамічних сцен найчастіше стає не обчислення кольору фрагментів,

а етапи складання буфера команд і геометричного перетворення вершин. Тому порівняльний аналіз підтверджує, що для динамічних сцен найбільш ефективним є використання саме однопрохідної схеми рендерингу. Це дозволяє мінімізувати час на запис командних буферів та оптимізувати ресурси, необхідні для трансформації вершин.

Використання адаптивних стратегій на основі однопрохідної схеми є перспективним напрямком оптимізації у межах подальшої роботи над дисертацією, оскільки це відкриває можливості для стабільної візуалізації просторових процесів у режимі реального часу.

Список використаних джерел та літератури

1. Li, Y., Sang, X., Xing, S., Guan, Y., Yang, S., Yan, B. Real-time volume data three-dimensional display with a modified single-pass multiview rendering method. *Optical Engineering*, *Vol. 59, Issue 10,* 2020. DOI: https://doi.org/10.1117/1.OE.59.10.102412 URL: https://www.spiedigitallibrary.org/journals/optical-engineering/volume-59/issue-10/102412/Real-time-volume-data-three-dimensional-display-with-a-modified/10.1117/1.OE.59.10.102412.full (дата звернення: 20.04.2026)

2. Kapoulkine A. Writing an efficient Vulkan renderer. URL: https://zeux.io/2020/02/27/writing-an-efficient-vulkan-renderer/ (дата звернення: 20.04.2026)

3. Understanding Render Passes URL: https://developer.arm.com/documentation/102479/latest/ (дата звернення: 20.04.2026)

4. Rendering Multiple Objects. URL: https://docs.vulkan.org/tutorial/latest/16_Multiple_Objects.html (дата звернення: 20.04.2026)

УДК 004.9:794.8

Артем Кучменко,
здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої
освіти спеціальність F3 «Комп'ютерні науки»
Дмитро Іванов
доктор технічних наук, доцент,
професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕХНОЛОГІЇ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У РОЗРОБЦІ БАГАТОКОРИСТУВАЦЬКИХ ІГОР

Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком ігрової індустрії: починаючи з першого наукового експерименту 1961 року, коли на суперкомп'ютерах було створено гру «SpaceWar», комп'ютерні ігри перетворилися на складні програмні комплекси, а однією з провідних тенденцій галузі стало створення багатокористувацьких (multiplayer) проєктів. Розробка таких ігор вимагає використання передових технологій комп'ютерного моделювання, що здатні забезпечити не лише розрахунок внутрішньоігрової логіки, фізики та обробку колізій, але й безперебійну синхронізацію віртуального світу між десятками або тисячами користувачів одночасно.

Першим кроком у побудові будь-якого інтерактивного середовища є об'єктно-орієнтована архітектура, що дозволяє структуровано розподілити функціональність між окремими компонентами [7]. У базовій математичній моделі управління ігровим процесом зводиться до реєстрації користувацького введення та зміни стану системи.

Модель введення будується на системі обробки подій, де кожна дія користувача генерує команду, що проходить етапи логічної перевірки [9]. Для ефективної взаємодії моделюються просторові умови: алгоритми перевіряють координати об'єктів, наявність статичних перешкод або динамічних сутностей, забезпечуючи точність виконання дій та запобігаючи виходу за межі ігрового

простору [4]. Використання принципів інкапсуляції гарантує ізольованість цих елементів, створюючи надійний локальний фундамент для розширення гри до мережевого формату [7].

З переходом від однокористувацької до багатокористувацької моделі зазначена архітектура суттєво ускладнюється: класичний цикл «введення – розрахунок – рендеринг» доповнюється необхідністю розподіленого моделювання, де ключову роль відіграють три взаємопов'язані технології.

Насамперед, архітектура «Клієнт-Сервер» із симуляцією авторитетного сервера (*Authoritative Server*) передбачає, що сервер виконує роль єдиного джерела істини, паралельно з клієнтами моделюючи фізику та логіку гри і перевіряючи команди гравців на валідність, щоб унеможливити шахрайство та маніпуляції з координатами.

Доповненням до неї слугує прогнозування на стороні клієнта (*Client-Side Prediction*): оскільки передача даних мережею займає час (ping), локальне моделювання на пристрої гравця «передбачає» результат своїх дій до отримання відповіді від сервера, а у разі розбіжності клієнтська модель примусово коригується (*Reconciliation*) [5].

Нарешті, інтерполяція та екстраполяція забезпечують плавне відображення руху інших гравців у просторі: клієнтська програма розраховує проміжні координати на основі попередньо отриманих векторів руху, компенсуючи розриви в отриманні мережевих пакетів [3].

Вибір математичної та мережевої моделі, однак, не є універсальним – він безпосередньо визначається жанром гри та кількістю взаємодіючих елементів, що зумовлює суттєві відмінності в підходах до моделювання.

Так, у змагальних шутерах (*Shooters*), що вимагають мілісекундної реакції, ключовою технологією є *Lag Compensation* (компенсація затримки): сервер зберігає історію станів (хітбоксів) усіх гравців за останні кілька сотень мілісекунд і «відмотує час назад» у своїй симуляції, щоб перевірити просторове перетинання променю (*Raycasting*) саме в той момент, коли клієнт натиснув кнопку [6].

Принципово інший підхід застосовується у стратегіях реального часу (*RTS / MOBA*): оскільки на карті можуть одночасно знаходитися тисячі юнітів, мережею передаються виключно команди гравців (введення), а фізика та логіка розраховуються на кожному клієнті абсолютно ідентично – ця технологія отримала назву детермінованого моделювання *Lockstep* і вимагає повної синхронності математичних обчислень на всіх пристроях.

Масові багатокористувацькі ігри (*MMORPG*), своєю чергою, вимагають кластерної архітектури: величезний безшовний світ розбивається на просторові зони (*shards*), кожну з яких моделює окремий серверний вузол, а перехід гравця між зонами реалізується через складний алгоритм передачі контексту без втрати з'єднання [2].

Особливе місце посідають кооперативні ігри з логічними елементами, де гібридні підходи дозволяють інтегрувати головоломки у багатокористувацьке середовище [8]. Тут моделювання фокусується на точній синхронізації взаємодії кількох гравців з одними й тими самими динамічними об'єктами, де критично важливою є обробка подвійного введення для уникнення логічних помилок стану системи [1].

Проведений аналіз свідчить про те, що комп'ютерне моделювання багатокористувацьких ігор є однією з найскладніших галузей сучасної розробки програмного забезпечення. Воно вимагає поєднання надійних об'єктно-орієнтованих архітектур обробки логіки та простору з передовими технологіями мережевої синхронізації. Залежно від жанрової специфіки застосовуються різні підходи до моделювання – від детермінованого Lockstep у стратегіях до авторитетних серверів з інтерполяцією у шутерах. Подальший розвиток цих технологій відкриває можливості для збільшення кількості одночасних підключень та створення ще більш масштабних і реалістичних віртуальних систем.

Список використаних джерел та літератури

1. Brown A., Davis L. The role of artificial intelligence in puzzle game design. Journal of Computational Creativity. 2022. Vol. 3, No. 2. P. 67–85.

2. Davis M. Modern game testing techniques: Ensuring stability and usability in puzzle games. Software Quality Journal. 2020. Vol. 28, No. 3. P. 45–70.
3. Garcia F., Tan L. Comparative study on the usability of Unity, Godot, and Unreal in puzzle game development. Proceedings of the International Conference on Digital Entertainment. 2021. P. 155–169.
4. Kumar S., Lee H. Techniques for efficient level design in puzzle games: A case study of Sokoban. Proceedings of the 2020 International Conference on Game Development. 2020. P. 45–58.
5. Martin K., Evans G. Trends in puzzle game innovation: A technical perspective. Games and Culture. 2022. Vol. 17, No. 2. P. 250–270.
5. Nguyen T., Kim S. Designing engaging puzzle games: A systematic review. Journal of Game Development. 2021. Vol. 8, No. 2. P. 110–129.
6. Anand R., Gupta S. Practical implementation of object-oriented programming in game development with C#. Procedia Computer Science. 2021. Vol. 183. P. 848–855.
7. Patel R., Singh A. Modern approaches to game engine architecture for puzzle games. International Journal of Interactive Digital Media. 2022. Vol. 4, No. 1. P. 50–75.
8. Smith J., Rodriguez P. A comparative analysis of game engines for indie puzzle game development. Game Development Review. 2021. Vol. 9, No. 2. P. 95–112.

УДК 004.056.5:004.738.5

Олександр Нежуренко
кандидат технічних наук,
старший викладач кафедри комп’ютерних наук
та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КІБЕРБЕЗПЕКА ІОТ-МЕРЕЖ: НОВІ ЗАГРОЗИ ТА МОДЕЛІ ЗАХИСТУ

IoT змінив підходи до технологічних систем через інтеграцію фізичних об'єктів з цифровими мережами. Обсяг підключених девайсів сягне понад 50

млрд включно з розумними будинками, індустріальним обладнанням, медичними пристроями та транспортними системами. Основні проблеми безпеки виникають через слабкі паролі які встановлені виробниками, відсутність своєчасних оновлень програмного забезпечення та різноманітність протоколів передачі даних. Що робить IoT мережі досить легкими цілями для хакерів.

Для забезпечення стабільної роботи потрібна доступність на рівні не нижче 99,99%, системи виявлення аномалій які працюють в режимі реального часу, швидке реагування на інциденти та низьке навантаження на процесори пристроїв.

Вимоги до проєктування систем IoT включають безперервність обслуговування на рівні 99,99%, розподілені механізми поведінкової аналітики, автономну оркестрацію реагування на загрози та мінімізацію обчислювальних витрат для вбудованих процесорів.

Для забезпечення кібербезпеки IoT-мереж з понад 50 мільярдами підключених пристроїв використовують багаторівневу архітектуру захисту. Bala B., Behal S. [4, с. 12] демонструють, що AI-техніки для виявлення DDoS-атак досягають точності 94–97% через аналіз мережевих шаблонів трафіку з використанням архітектури Convolutional Neural Networks (CNN), Recurrent Neural Networks (RNN) та Long Short-Term Memory (LSTM). Системи виявлення вторгнень на основі дерев рішень (IDS) забезпечують низький рівень хибних спрацювань (2–4%) для IoT-середовищ.

Arabi Z., Oskouei R. R., Hosseinzadeh M. [3, p. 4] систематизують пріоритизацію вразливостей за допомогою відображення рівнів ризику за CVSS(**Common Vulnerability Scoring System**) з такими категоріями: критичні (CVSS 9.0–10.0), високі (7.0–8.9), середні (4.0–6.9) та низькі (0.1–3.9). Захищені IoT-шлюзи з хешуванням прошивки, безпечним завантаженням (secure boot) та захищеними інтегральними схемами (secure ICs) забезпечують ізоляцію та стримування загроз для застарілих пристроїв, які не підтримують оновлення безпеки.

Kandah F., Mendis T., Medury L., Sherawat H., Wang H. [6, p. 98895] систематизують багаторівневу архітектуру безпеки IoT: рівень пристроїв (безпечне завантаження, верифікація прошивки), мережевий рівень (IDS/IPS, фільтрація трафіку), прикладний рівень (автентифікація, авторизація) та рівень даних (шифрування, перевірки цілісності). Багаторівневий захист зменшує кількість успішних порушень безпеки на 62%.

Qadir F., Hassan I. [8, p. 28] аналізують адверсаріальні атаки для безпеки IoT на основі штучного інтелекту: адверсаріальні атаки (модифіковані вхідні дані вводять моделі в оману), отруєння даних (внесення шкідливих даних у навчальні вибірки), інверсію моделей (витягування чутливих даних) та подвійне призначення ШІ (зловмисники використовують ШІ для розвідки).

Pitumpe P. A. C. M. S. та співавтори [7, p. 353] демонструють Zero Trust Architecture із динамічним оцінюванням довіри: безперервна автентифікація, мікросегментація, доступ за принципом мінімальних привілеїв та підхід «завжди припускати наявність порушення безпеки»(«assume breach»). Показник довіри базується на поведінці пристроїв, шаблонах мережевого трафіку, статусі оновлень та історичних подіях безпеки з адаптивними пороговими значеннями.

AbuHour Y., Damrah S., DarAssi M. H., Alqahtani Z., Almuneef A. [1] моделюють поширення кібератак через дискретно-часову систему з категоріями: вразливі (Susceptible, Sa, St), шкідливі (Malicious, Ma, Mt), захищені (Protected, Sp) та відновлені (Recovered, Rt). Базове число відтворення R_0 визначає епідемічний поріг: $R_0 < 1$ – атака згасає, $R_0 > 1$ – ендемічна рівновага з постійною присутністю шкідливого ПЗ.

Rahim R., Chishti M. A. [9] систематизують інноваційні технології безпеки IoT: блокчейн для розподіленої довіри та незмінності даних, федеративне навчання для конфіденційного спільного навчання без централізованого обміну даними, легку криптографію (ECC, ChaCha20) для пристроїв з обмеженими ресурсами та edge computing для обробки трафіку з низькою затримкою (10–50 мс).

Saiyed M. F., Al-Anbagi I. [10, p. 4515] застосовують теорію ігор для визначення оптимальної стратегії захисту від DDoS-атак: захисник обирає механізми захисту (правила міжмережевого екрана, обмеження швидкості, фільтрацію трафіку), а атакувальник оптимізує вектор атаки (об'ємні, протокольні, на рівні додатків). Рівновага Неша визначає оптимальну змішану стратегію з балансом між вартістю захисту та мінімізацією шкоди.

Nishat Margia Islam та співавтори [5] визначають необхідність цілісного підходу до кібер-безпеки, а саме: технічні заходи (шифрування, автентифікація IDS) + організаційні політики (плани реагування на інциденти, пов'язані з обізнаністю щодо безпеки) + дотримання нормативних вимог (GDPR CCPA), які мають здатність створювати комплексну систему кібер-безпеки для певної екосистеми Інтернету речей.

Ajznblasm Z., Deepika A. та співавтори [2, p. 5] демонструють AI-based Zero Trust фреймворк для великомасштабних мереж: інтеграція аналізу загроз у реальному часі, автоматичне застосування політик, поведінковий аналіз для виявлення аномалій та механізми самовідновлення для автоматичної ізоляції скомпрометованих вузлів. Система забезпечує 99,7% часу безвідмовної роботи з автоматичною реакцією.

Модель Zero Trust Architecture приносить значні вигоди завдяки тому, що кожен запит проходить верифікацію, а права розподіляються відповідно до ідентифікаційних параметрів. Якщо час усунення інцидентів скорочується з 45 хв. до 3–5 хв. (це майже 89-відсоткове покращення), то для IoT-систем це має вирішальне значення – адже оперативна реакція дозволяє обмежити збитки від пристроїв, які були скомпрометовані.

В цілому можливо зробити висновок, що для забезпечення безпеки мереж підключених пристроїв (більше 50 млрд одиниць) найбільш підходять багаторівневі архітектури.

Системи автоматичної детекції на базі ML-алгоритмів здатні ідентифікувати розподілені атаки типу відмова в обслуговуванні – показники точності становлять 94–97 відсотків.

Модель нульової довіри функціонує на основі безперервної аутентифікації і змінної оцінки довірчості для кожної операції. Розподілене навчання забезпечує колективне покращення моделей без передачі конфіденційної інформації між учасниками.

Легкі методи шифрування можуть бути адаптовані під специфіку IoT-пристроїв з обмеженою пам'яттю та процесорною потужністю.

Для гарантування кібер-безпеки мережі Інтернету речей необхідно використовувати поєднання механізмів виявлення на основі штучного інтелекту, архітектури нульової довіри, федеративного навчання для захисту конфіденційності та легких криптографічних механізмів для роботи з пристроями з обмеженими ресурсами.

Список використаних джерел та літератури

1. AbuHour Y. et al. Mathematical analysis of the dynamics of cyberattack propagation in IoT networks // PLOS One. 2025. Vol. 20, No. 5. Article e0322391. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322391

2. Ajznblasm Z. et al. Exploring zero trust artificial intelligence-based frameworks in large-scale dynamic networks for enhancing cybersecurity // 2025 International Conference on Computational Innovations and Engineering Sustainability (ICCIES). 2025. P. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1109/iccies63851.2025.11032807

3. Arabi Z., Oskouei R. R., Hosseinzadeh M. Enhancing security in IoT networks: a multifaceted approach to vulnerability analysis and protection // Array. 2026. Vol. 29. Article 100626. DOI: https://doi.org/10.1016/j.array.2025.100626

4. Bala B., Behal S. AI techniques for IoT-based DDoS attack detection: taxonomies, comprehensive review and research challenges // Computer Science Review. 2024. Vol. 52. Article 100631. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2024.100631

5. Islam N. M., Hasan S. K., Islam M. A., Asha A. I., Priya S. A. Cybersecurity in the age of IoT: business strategies for managing emerging threats // International Journal for Multidisciplinary Research. 2024. Vol. 6, No. 5. DOI: https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i05.28076

6. Kandah F., Mendis T., Medury L., Sherawat H., Wang H. Navigating IoT security: architectures, emerging threats, and adaptive countermeasures // IEEE Access. 2025. Vol. 13. P. 98888–98908. DOI: https://doi.org/10.1109/access.2025.3576355

7. Pitumpe P. A. C. M. S. et al. A trust score driven zero trust architecture model for enhanced IoT security // 2025 10th International Conference on Automation, Control and Robotics Engineering (CACRE). 2025. P. 350–357. DOI: https://doi.org/10.1109/cacre66141.2025.11119616

8. Qadir F., Hassan I. Artificial intelligence in IoT security: uncovering opportunities and threats // Oriental Journal of Computer Science and Technology. 2025. Vol. 17, No. 1. P. 26–29. DOI: https://doi.org/10.13005/ojcst17.01.08

9. Rahim R., Chishti M. A. IoT security innovations: recent technologies, threats, and solutions // SN Computer Science. 2025. Vol. 6, No. 6. DOI: https://doi.org/10.1007/s42979-025-04106-x

10. Saiyed M. F., Al-Anbagi I. A game theoretic model for strategic defence selection against DDoS attacks in IoT networks // IEEE Transactions on Network and Service Management. 2025. Vol. 22, No. 5. P. 4509–4524. DOI: https://doi.org/10.1109/tnsm.2025.3589901

УДК 004.6:37.018.43

Дмитро Іванов,
доктор технічних наук, професор,
професор кафедри комп'ютерних наук
та інформаційних технологій
Олена Усата
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри комп'ютерних наук
та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВЕЛИКИХ ДАНИХ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Стрімке зростання обсягів цифрових даних у інформаційних системах, зокрема освітніх платформах, зумовлює необхідність впровадження ефективних методів їх обробки, аналізу та інтерпретації. Сучасні підходи до роботи з великими даними (Big Data) базуються на використанні алгоритмів інтелектуального аналізу даних (Data Mining) та методів машинного навчання (Machine Learning), що дозволяє виявляти приховані закономірності у поведінці користувачів цифрових систем [3, 7]. У контексті освітніх платформ це відкриває можливості для побудови адаптивних моделей навчання та прийняття управлінських рішень на основі даних. Перехід до прийняття рішень на основі реальних фактів (Evidence-based management) стає ключовим чинником модернізації освітнього простору, дозволяючи нівелювати суб'єктивізм та інтуїтивні підходи, які тривалий час домінували у традиційних системах управління. Актуальність інтелектуального аналізу даних (Data Mining) у 2026 році підсилюється необхідністю впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, що є технічно неможливим без глибокого розуміння цифрової поведінки кожного здобувача освіти.

Переходячи до аналізу стану дослідженості проблеми, варто зазначити, що

попри активне вивчення комп’ютерно орієнтованих середовищ у працях провідних вчених, питання системного використання аналітики даних у вітчизняній практиці залишається фрагментарним [1, 2, 6]. Аудити діяльності освітніх установ вказують на проблему браку чітких вимірюваних показників ефективності та недостатнє використання зібраної інформації для управлінських рішень [5]. Таким чином, постає суперечність між стрімким накопиченням масивів даних у цифрових середовищах та обмеженим рівнем їх практичного використання, що й визначає мету даної статті – теоретично обґрунтувати інструментарій освітньої аналітики та деталізувати алгоритмічні сценарії його застосування для покращення якості освіти.

Теоретико-методологічний базис такого дослідження ґрунтується на концепції освітньої аналітики (Learning Analytics), яка розглядається як міждисциплінарна галузь на стику педагогіки, статистики та інформатики [2, 6]. Для ґрунтовного аналізу ми пропонуємо використовувати розширену модель «5V», адаптовану до потреб сучасної цифрової школи чи університету. Ця модель включає Volume (накопичення гігабайтів логів взаємодії здобувачів із контентом), Velocity (швидкість обробки даних для миттєвого реагування на освітні запити), Variety (врахування мультимодальних даних: від результатів тестів до аналізу текстових есе за допомогою NLP), Veracity (забезпечення достовірності та очищення даних від випадкових шумів) та Value (практична цінність отриманих результатів для вдосконалення силабусів та освітніх програм). Такий підхід дозволяє реалізувати повний цикл аналітики: від описової (що сталося?) до приписової (як досягти бажаного результату?).

Реалізація такого підходу на практиці потребує залучення сучасного технічного інструментарію обробки даних. Основним джерелом інформації виступають цифрові логи освітніх платформ, що фіксують активність здобувачів, час виконання завдань та результати оцінювання [2, 3]. Для опрацювання цих масивів доцільно застосовувати методи класифікації, регресії та кластеризації, які широко використовуються в задачах аналізу освітніх даних [3, 7].

Зокрема, алгоритм логістичної регресії дозволяє моделювати ймовірність успішного завершення курсу, тоді як метод опорних векторів (SVM) та ансамблеві методи, такі як випадковий ліс (Random Forest), ефективно розв’язують задачі класифікації у складних вибірках з великою кількістю ознак [7, 8]. Використання цих підходів дає змогу будувати точні предиктивні моделі освітніх результатів.

Особливої уваги заслуговує використання штучних нейронних мереж, зокрема багатошарового перцептрона (MLP), який складається з вхідного, прихованих та вихідного шарів і здатний апроксимувати складні нелінійні залежності в даних. Застосування функції активації softmax дозволяє отримувати розподіл ймовірностей для різних класів результатів навчання, що є важливим для задач багатокласової класифікації [8]. Такі підходи активно використовуються для прогнозування академічної успішності та виявлення груп ризику [4].

Автоматизація цих процесів забезпечує комплексне покращення якості освіти на різних рівнях. Для здобувача це означає створення адаптивної освітньої траєкторії, що враховує його індивідуальний темп і стиль засвоєння матеріалу. Для закладу освіти аналітика стає інструментом стратегічного планування, дозволяючи прогнозувати тенденції зарахування та ефективно розподіляти ресурси. Важливим аспектом також є використання відкритих даних та цифрових показників ефективності.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що інтелектуальний аналіз даних забезпечує перехід від управління процесом до управління результатом. Використання алгоритмів машинного навчання та нейронних мереж дозволяє підвищити точність прогнозування освітніх результатів та обґрунтованість управлінських рішень. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні системи показників ефективності для моніторингу цифрової трансформації освіти, а також у визначенні етичних аспектів використання штучного інтелекту.

Список використаних джерел та літератури

1. Ніколаєнко С. М., Шинкарук В. Д., Ковальчук В. І., Кочарян А. Б. Використання Big Data в освітньому процесі сучасного університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, № 4. С. 239–253.

2. Глазунова О. Г., Клименко Є. О., Волошина Т. В. та ін. Освітня аналітика в університетах: інструменти для аналізу та прогнозування. *Телекомунікаційні та інформаційні технології*. 2024. № 2. 10, С.65-68

3. Горошко Ю. В., Цибко Г. Ю., Костюченко А. О. Технології опрацювання великих даних у навчанні інформатичних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 12 (168). С. 8–17.

4. Драч І., Петроє О., Бородієнко О. та ін. Стратегічна та операційна діяльність університетів: використання можливостей штучного інтелекту. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 115-146

5. Звіт про результати аудиту діяльності (ефективності) на тему «Цифровізація в закладах загальної середньої освіти». Київ : Рахункова палата, 2026. 114 с.

6. Овчарук О. В., Лещенко М. П., Гриценчук О. О. та ін. Методика моніторингових досліджень ефективності інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти у контексті євроінтеграції України : метод. посіб. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. С.338-716.

7. Pattern Recognition and Machine Learning. Pattern recognition and machine learning. Berlin : Springer, 2006. 738 p.

8. Deep Learning. Deep learning. Cambridge : MIT Press, 2016. 775 p.

УДК 004.932:004.93’1:004.272

Єгор Місько

аспірант кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій

Житомирський Державний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМИ ПРОСТОРОВОЇ ВАЛІДАЦІЇ ПРИ ДИНАМІЧНІЙ ЗМІНІ ГАБАРИТІВ ВІРТУАЛЬНОГО ПЕРСОНАЖА (SHAPE-SHIFTING) В СЕРЕДОВИЩІ UNREAL ENGINE

Вступ. Проектування систем переміщення віртуального об'єкта (навігація у вузьких просторах, подолання перешкод, переходи зі стану присідання у вертикальне положення) вимагає адаптації габаритів його колізійної моделі. В Unreal Engine інкапсулюючим стандартом для обробки фізичних взаємодій виступає компонент UCapsuleComponent [3]. Перехід між станами руху супроводжується зміною параметра CapsuleHalfHeight (напіввисоти капсули) під час виконання ігрового процесу.

Оскільки базова архітектура рушія розрахована на об'єкти зі сталими параметрами об'єму, раптове розширення колізійного обмежувача в умовах щільної геометрії генерує просторові конфлікти (Volume Overlap) [2]. Реактивний підхід підсистеми не призначений для обробки розширення об'єкта всередині замкнутої топології рівня, що вимагає розробки методів предиктивного просторового контролю.

Виклад основного матеріалу. Ядром обробки кінематики в Unreal Engine є клас UCharacterMovementComponent (CMC). Алгоритм фізичного переміщення покладається на дискретні ітерації та процедури просторового зондування (Sweep-тести) [1]. У ситуації, коли колізійний обмежувач ініціалізується всередині іншої геометрії (подія Start Penetrating), функція переміщення зупиняє перетворення та активує алгоритм ResolvePenetration [5]. Підсистема розраховує вектор Minimum Translation Direction (MTD), який визначає найкоротший шлях виведення об'єкта зі стану просторового перетину.

Проблема динамічної зміни габаритів полягає в локалізації опорної точки

(Pivot Point) капсули в її геометричному центрі. Збільшення параметра CapsuleHalfHeight провокує симетричне розширення об'єкта вгору та вниз. Оскільки об'єкт знаходиться в контакті з поверхнею, нижня напівсфера занурюється у геометрію поверхні, що обмежує віртуальний світ знизу.

Якщо масштабування відбувається під низькою розміщеною поверхнею, верхня напівсфера також утворює перетин зі статичною геометрією. Отримавши дві конфліктні площини проникнення, алгоритм MTD обчислює сумарний вектор найкоротшого виходу. У випадках, коли розрахована глибина перетину зі стелею перевищує занурення в підлогу, результуючий вектор MTD інвертується і спрямовується вниз. У результаті рушій застосовує інвертований вектор, виштовхуючи капсулу під статичну геометрію рівня [9].

Цей збій посилюється функцією пошуку поверхні FindFloor. Опинившись під рівнем полігонів, запит повертає відсутність придатної площини, змушуючи CMC змінити режим на MOVE_Falling [10]. У клієнт-серверній архітектурі асинхронний запуск ResolvePenetration генерує розбіжність координат через різницю у значеннях DeltaTime [11]. Сервер ініціює корекцію позиції, що спричиняє просторову десинхронізацію (Desync) [8].

Вирішення проблеми вимагає переходу від реактивного виправлення помилок до предиктивної перевірки простору. Концепція полягає у віртуальному проектуванні кінцевої геометрії в глобальній системі координат до фактичного виклику функції SetCapsuleHalfHeight.

Для оптимізації обчислень застосовується метод UWorld::OverlapBlockingTestByChannel [4]. Цей алгоритм виконує статичний дискретний запит до ієрархії обмежувальних об'ємів (BVH) рушія Chaos Physics [6]. Метод перевіряє факт просторового перекриття фігури з елементами сцени та повертає бінарне значення, усуваючи необхідність обчислення зміни форми під час її руху.

Коректна проекція збільшеної колізії вимагає компенсації локального центру мас. Центр віртуальної капсули транслюється по осі Z вгору на вектор зміщення $\Delta Z = (0, 0, H_{new} - H_{old})$, де H_{new} – цільове значення напіввисоти,

а H_old – поточне. Глобальні координати ініціації тесту обчислюються як векторна сума поточної позиції актора та розрахованого вектора ΔZ.

Логіка контролера реалізує патерн перехоплення (Interceptor). При реєстрації команди на збільшення габаритів алгоритм виконує наступні операції:

- Ініціалізація структури FCollisionQueryParams із додаванням екземпляра поточного актора через метод AddIgnoredActor для виключення авто-колізій [7].
- Створення віртуальної фігури FCollisionShape::MakeCapsule із цільовими показниками об'єму.
- Виконання просторового тесту OverlapBlockingTestByChannel за каналом колізійних перешкод.
- Обробка бінарного результату: якщо детектується перетин (true), підсистема блокує зміну габаритів. У разі успішної валідації (false), система застосовує фізичну зміну розміру та ініціює відповідні кінематичні транзиції.

Висновки Архітектура класу UCharacterMovementComponent виявляє інженерні обмеження при обробці розширень колізійних обмежувачів у щільній топології. Використання реактивних алгоритмів Penetration Resolution провокує хибний розрахунок вектора MTD, що призводить до порушення просторової цілісності (провалювання крізь статичну геометрію) та збоїв мережевої синхронізації.

Впровадження методу предиктивної топологічної валідації з компенсацією зсуву центру мас забезпечує детермінований контроль простору. Блокування небезпечних транзакцій на основі результатів OverlapBlockingTestByChannel гарантує ідентичність обчислень на клієнті та сервері. Запропонований підхід підвищує стабільність кінематики без необхідності модифікувати вихідний код фізичного рушія.

Список використаних джерел та літератури

1. Еріксон К. Виявлення зіткнень у реальному часі (Real-Time Collision

Detection) [Електронний ресурс]. URL: http://www.r-5.org/files/books/computers/algo-list/realtime-3d/Christer_Ericson-Real-Time_Collision_Detection-EN.pdf (дата звернення: 24.04.2026).

2. Збільшення масштабу компонента Character призводить до його провалювання крізь підлогу [Електронний ресурс] // Офіційний форум розробників Epic Games. URL: https://forums.unrealengine.com/t/scaling-up-character-component-makes-it-fall-through-the-floor/379517 (дата звернення: 24.04.2026).

3. Клас UCharacterMovementComponent. Офіційна документація Unreal Engine 5.7 [Електронний ресурс] // Спільнота розробників Epic Games. URL: https://dev.epicgames.com/documentation/unreal-engine/API/Runtime/Engine/UCharacterMovementComponent (дата звернення: 25.04.2026).

4. Клас UWorld. Офіційна документація Unreal Engine 5.7 [Електронний ресурс] // Спільнота розробників Epic Games. URL: https://dev.epicgames.com/documentation/unreal-engine/API/Runtime/Engine/UWorld (дата звернення: 25.04.2026).

5. Модуль Engine. Офіційна документація Unreal Engine 5.7 [Електронний ресурс] // Спільнота розробників Epic Games. URL: https://dev.epicgames.com/documentation/unreal-engine/API/Runtime/Engine (дата звернення: 26.04.2026).

6. Модуль PhysicsCore. Офіційна документація Unreal Engine 5.7 [Електронний ресурс] // Спільнота розробників Epic Games. URL: https://dev.epicgames.com/documentation/en-us/unreal-engine/API/Runtime/PhysicsCore (дата звернення: 26.04.2026).

7. Перевірка перекриття (Overlap) з геометрією актора замість перевірки з усім світом задля оптимізації [Електронний ресурс] // Офіційний форум розробників Epic Games. URL: https://forums.unrealengine.com/t/overlap-check-on-the-geometry-of-an-actor-instead-of-against-the-world-for-optimization/1907538 (дата звернення: 27.04.2026).

8. Розуміння мережевого переміщення в компоненті Character Movement для Unreal Engine [Електронний ресурс] // Офіційний портал розробників Epic Games. URL: https://dev.epicgames.com/documentation/unreal-engine/understanding-networked-movement-in-the-character-movement-component-for-unreal-engine (дата звернення: 27.04.2026).
9. Чому мій актор провалюється крізь підлогу під час запуску гри? [Електронний ресурс] // Офіційний форум розробників Epic Games. URL: https://forums.unrealengine.com/t/why-does-my-actor-fall-through-the-floor-on-play/278641 (дата звернення: 27.04.2026).
10. Чому персонаж гравця постійно провалюється крізь підлогу? [Електронний ресурс] // Офіційний форум розробників Epic Games. URL: https://forums.unrealengine.com/t/why-does-my-player-character-keep-falling-through-the-floor/2153588 (дата звернення: 28.04.2026).
11. Як CharacterMovementComponent зберігає детермінованість фізики та фіксований deltaTime? [Електронний ресурс] // Офіційний форум розробників Epic Games. URL: https://forums.unrealengine.com/t/how-does-the-charactermovementcomponent-keep-its-physics-deterministic-and-its-deltatime-fixed/1151845 (дата звернення: 29.04.2026).

УДК 004.8:519.876

Владислав Ленартович
здобувач 1 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність F3 Комп'ютерні науки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СТРУКТУРНІ ПРИЧИННІ МОДЕЛІ ДЛЯ ЗАДАЧ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В ІНТЕРАКТИВНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

На сучасному етапі розвитку систем штучного інтелекту особливої ваги набуває проблема інтерпретованості рішень. Традиційні статистичні методи часто виявляються «чорними скриньками», що обмежує їх застосування в

критичних інтерактивних системах. Перехід до структурного причинно-наслідкового моделювання дозволяє не лише покращити якість управління агентами, а й забезпечити прозорість логіки прийняття рішень.

Інтерактивні середовища, зокрема відеоігри, симуляційні системи та навчальні платформи, характеризуються високою динамікою станів, стохастичністю та частковою невизначеністю. У таких умовах ефективність прийняття рішень агентами значною мірою визначається здатністю працювати з неповною інформацією та враховувати наслідки власних дій у змінному середовищі, що, у свою чергу, вимагає більш формалізованого опису процесу прийняття рішень. Традиційні підходи до моделювання поведінки агентів, такі як скінченні автомати, дерева поведінки та rule-based системи, забезпечують певний рівень контрольованості логіки, однак не враховують явної причинно-наслідкової структури середовища [3]. У результаті вони погано узагальнюють і зазвичай працюють добре лише в стабільних або наперед заданих умовах, тоді як зі зміною середовища їхня ефективність помітно знижується.

Сучасні підходи машинного навчання та навчання з підкріпленням пропонують більш гнучкі механізми прийняття рішень, формалізовані через політику

$$\pi(a \mid s) = \mathrm{P}(A = a \mid S = s),$$

що дозволяє працювати зі складними залежностями. Водночас такі методи здебільшого базуються на статистичних закономірностях, а не на каузальності [1], що призводить до певного розриву між ефективністю та інтерпретованістю отриманих рішень.

Схожі обмеження спостерігаються і в model-based reinforcement learning, де агент використовує або будує модель середовища для прогнозування наступних станів. Хоча такі підходи частково наближаються до причинного моделювання через симуляцію наслідків дій, вони все ж залишаються орієнтованими переважно на прогнозування, а не на явне представлення інтервенційної структури, що обмежує їх пояснювальну здатність і ускладнює аналіз альтернативних дій.

Інший підхід до розв’язання цієї проблеми запропоновано в роботах Дж. Пірла, де чітко розмежовуються кореляційні та причинні моделі. Причинний підхід дозволяє формально описувати наслідки інтервенцій за допомогою оператора $do(X = x)$ [4], що принципово змінює спосіб аналізу системи.

У такій постановці інтерактивне середовище може бути подане як структурна причинна модель G = (V, E), де вершини відповідають змінним стану, а ребра відображають причинні залежності між ними, причому кожна змінна задається функціонально через свої причинні предки Xi= fiPaXi. Перехід до подібного формалізму фактично змінює і саму інтерпретацію дій агента, оскільки вони розглядаються вже не як вибір із розподілу, а як інтервенції, що безпосередньо змінюють структуру причинних зв’язків у системі.

У цьому контексті застосування оператора $do(A = a)$ дозволяє формалізувати вибір дій агента як задачу оптимізації очікуваної винагороди

$$a^* = \arg \mathrm{E}do A = a \ ,$$

що відрізняється від класичного підходу, заснованого на умовних розподілах. Така формалізація є коректною за наявності явної причинної моделі середовища і дозволяє оцінювати наслідки примусового встановлення дії. Важливо, що при цьому кожна дія агента розглядається не просто як реакція на стан середовища, а як цілеспрямована зміна його структури, що відкриває можливості для аналізу сценаріїв типу «що, якби» і порівняння альтернативних варіантів розвитку подій ще до їх фактичної реалізації. Це особливо суттєво для інтерактивних середовищ, де наслідки дій можуть суттєво варіюватися залежно від контексту, і саме тому причинно-наслідкове моделювання дозволяє перейти від опису поведінки через фіксовані правила до більш гнучкого структурного аналізу взаємодій у системі, створюючи основу для агентів, здатних до контрфактичного аналізу та адаптивного прийняття рішень.

Таким чином, впровадження структурних причинних моделей дозволяє перейти від реактивного управління (на основі правил або кореляцій) до проактивного структурного аналізу взаємодій. Використання інтервенційного числення забезпечує агентам можливість прогнозувати наслідки дій у раніше

невідомих ситуаціях, що суттєво підвищує їхню адаптивність. Перспективним напрямом подальших досліджень є уточнення підходів до інтеграції причинного виводу з методами глибокого навчання з підкріпленням, зокрема для підвищення інтерпретованості та надійності інтелектуальних систем у складних середовищах.

Список використаних джерел та літератури

1. Глибовець М. М., Олецький О. В. Штучний інтелект. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2002. 368 с.
2. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Управлінські інформаційні системи. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. 336 с.
3. Литвин В. В., Пелещишин А. М. Інтелектуальні системи підтримки прийняття рішень. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. 312 с.
4. Pearl J. Causality: Models, Reasoning, and Inference. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 412 p.

УДК 004.8

Олександр Семенов
здобувач 1 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність F3 «Комп'ютерні науки»
Ярослав Лавренюк (науковий керівник),
доктор фізико-математичних наук,
професор кафедри комп'ютерних наук та
інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗКУ ЗАДАЧІ ПОБУДОВИ КАРТИ ГЛИБИН ЗОБРАЖЕННЯ

Постановка проблеми. Побудова карти глибин зображення є однією з важливих задач комп'ютерного зору, яка полягає у визначенні відстані від

камери до об’єктів сцени для кожного пікселя або окремих областей зображення. Карта глибин дає змогу перейти від звичайного двовимірного зображення до більш інформативного представлення просторової структури сцени. Такі методи широко застосовуються у робототехніці, автономному транспорті, системах доповненої реальності, медичній візуалізації, навігації, 3D-реконструкції та системах відеоспостереження [1].

Традиційно задача побудови карти глибин розв’язувалася за допомогою стереозору, геометричних перетворень, аналізу паралаксу, оптичного потоку або спеціалізованих сенсорів. Однак ці підходи часто залежать від умов зйомки, калібрування камер, освітлення, текстурованості поверхонь та наявності шумів. З розвитком штучного інтелекту з’явилася можливість використовувати методи машинного та глибокого навчання, які здатні автоматично виявляти складні залежності між візуальними ознаками зображення та просторовою глибиною сцени [2].

Мета статті: аналіз і порівняння методів побудови карти глибин зображення та обґрунтування вибору нейромережевого методу глибокого навчання як оптимального підходу для подальшої реалізації.

Основні методи побудови карти глибин. Методи побудови карти глибин можна умовно поділити на три основні групи: класичні алгоритмічні методи, традиційні методи машинного навчання та нейромережеві методи.

Класичні методи зазвичай базуються на геометричних принципах комп’ютерного зору. До них належать стереозір, методи зіставлення зображень, аналіз оптичного потоку, структура з руху та використання каліброваних камер. Їх перевагою є відносна простота математичного опису та можливість отримання результатів без попереднього навчання на великих наборах даних. Однак такі методи мають низку суттєвих обмежень. Вони погано працюють у сценах з однорідними або слаботекстурованими поверхнями, при складному освітленні, наявності відблисків, тіней або часткових перекриттів об’єктів. Крім того, класичні алгоритми часто потребують точного калібрування камер і не завжди забезпечують достатню точність у реальних умовах [3, 4].

Традиційні методи машинного навчання передбачають використання алгоритмів, які навчаються встановлювати зв’язок між ознаками зображення та значеннями глибини. До таких підходів можна віднести дерева рішень, випадкові ліси, метод опорних векторів, градієнтний бустинг та інші моделі. Порівняно з класичними алгоритмами, ці методи краще враховують статистичні закономірності даних і можуть бути адаптовані до конкретної предметної області. Водночас ефективність таких моделей значною мірою залежить від якості ручного виділення ознак. Для складних зображень, де глибина визначається не лише локальними характеристиками, а й загальним контекстом сцени, традиційні методи машинного навчання часто виявляються недостатньо гнучкими [2].

Нейромережеві методи, зокрема згорткові нейронні мережі, автоенкодери, U-Net-подібні архітектури, трансформерні моделі та глибокі регресійні мережі, дозволяють автоматично формувати ієрархічні ознаки зображення [5]. Вони здатні враховувати як локальні деталі, так і глобальний контекст сцени. Завдяки цьому нейронні мережі можуть ефективно оцінювати глибину навіть за одним RGB-зображенням, що є складною задачею для класичних методів [6].

Порівняльний аналіз методів. Порівняння різних підходів до побудови карти глибин доцільно здійснювати за такими критеріями: точність результату, потреба в навчальних даних, спосіб виділення ознак, здатність працювати зі складними сценами, стійкість до шумів та гнучкість методу [1].

Класичні алгоритмічні методи мають перевагу у вигляді прозорості та зрозумілості принципу роботи. Наприклад, стереозір використовує різницю між двома зображеннями, отриманими з різних точок спостереження, для обчислення відстані до об’єктів. Проте такий підхід потребує наявності двох камер або декількох зображень однієї сцени. Крім того, він є чутливим до помилок зіставлення відповідних точок на зображеннях [4, 7].

Традиційні методи машинного навчання є більш гнучкими, оскільки здатні навчатися на прикладах. Вони можуть враховувати різні характеристики зображення, зокрема колір, текстуру, контури, градієнти та локальні патерни.

Проте їхнім недоліком є потреба в попередньому конструюванні ознак. Якщо ознаки підібрані невдало, модель не зможе якісно визначати глибину сцени [2, 8].

Нейромережеві методи мають найбільший потенціал, оскільки поєднують автоматичне виділення ознак, здатність до навчання на великих наборах даних та високу адаптивність. Вони можуть працювати з монокулярними зображеннями, стереозображеннями або відеопослідовностями. Особливо важливою перевагою є здатність нейронних мереж виявляти неочевидні залежності між виглядом об'єктів, перспективою, розмірами, текстурою та їхньою просторовою віддаленістю [5, 9].

Узагальнене порівняння методів наведено у таблиці 1.

Таблиця 1 – Порівняння методів побудови карти глибин

Критерій	**Класичні методи комп. зору**	**Традиційні методи МШ**	**Нейромережеві методи**
Точність	Середня або висока для простих і контрольованих умов	Зазвичай вища за класичні методи, залежить від якості ознак	Часто найвища за наявності достатніх даних і правильного навчання
Потреба у даних	Невисока, часто достатньо невеликого набору прикладів	Середня, потрібні розмічені дані для навчання	Висока, зазвичай потребує великого обсягу розмічених даних
Виділення ознак	Ручне або алгоритмічне	Переважно ручне / напівавтоматичне	Переважно автоматичне
Робота зі складними сценами	Обмежена	Середня	Висока, але залежить від навчальних даних
Стійкість до шумів	Низька або середня	Середня	Потенційно висока за умови якісного

			навчання
Гнучкість	Низька або середня	Середня	Висока, але може потребувати донавчання

Обгрунтування вибору нейромережевого методу. Для задачі побудови карти глибин зображення для подальшого дослідження було обрано нейромережевий підхід. Це пояснюється тим, що формування карти глибин є складною задачею, у якій необхідно враховувати не лише окремі локальні ознаки, а й загальний зміст сцени. Наприклад, однакові за розміром об’єкти на зображенні можуть мати різну реальну відстань до камери залежно від перспективи, перекриття, контексту та типу сцени. Класичні алгоритми не завжди здатні коректно врахувати такі фактори.

Нейронні мережі, навпаки, можуть навчатися на великій кількості прикладів і формувати складні внутрішні представлення даних. Згорткові шари ефективно виділяють просторові ознаки, такі як краї, контури, текстури та форми об’єктів. Глибші шари мережі здатні аналізувати семантичний контекст сцени, тобто розуміти, які об’єкти присутні на зображенні та як вони можуть бути розташовані у просторі.

Важливою перевагою нейромережевого методу є можливість подальшого вдосконалення моделі. Її можна донавчати на нових наборах даних, адаптувати до конкретної камери, сцени або предметної області. Крім того, нейромережеві моделі можуть використовуватися як у контрольованому режимі навчання, коли наявні еталонні карти глибин, так і в самоконтрольованому або напівконтрольованому режимі, коли модель навчається за стереопарами чи відеопослідовностями.

Висновки. У результаті проведеного порівняльного аналізу встановлено, що класичні методи побудови карти глибин є корисними для контрольованих умов, але мають обмежену стійкість до складних сцен, шумів та змін освітлення. Методи машинного навчання забезпечують більшу гнучкість, однак залежать від якості попередньо визначених ознак і не завжди ефективно працюють із

високорівневим контекстом зображення.

Отже, систематизовані у статті спеціальні компетентності створюють цілісну основу для професійної підготовки інженерів і дослідників, здатних розробляти сучасні AI-орієнтовані системи комп'ютерного зору. Їх цілеспрямоване формування сприятиме підвищенню якості освітніх програм та забезпечить готовність здобувачів ефективно працювати з просторовими даними в автономних системах, робототехніці, AR/VR та інших високотехнологічних сферах.

Найбільш доцільним для подальшого дослідження побудови карти глибин є нейромережевий метод. Він забезпечує автоматичне виділення ознак, високу точність, здатність до узагальнення та можливість роботи з різними типами вхідних даних.

Список використаної джерел та літератури

1. Jan A. et al. Deep Learning-based Depth Map Estimation: A Review. Korean Journal of Remote Sensing, 2023.
2. Szeliski R. Computer Vision: Algorithms and Applications. Springer, 2022.
3. Hartley R., Zisserman A. Multiple View Geometry in Computer Vision. Cambridge University Press, 2004.
4. Scharstein D., Szeliski R. A Taxonomy and Evaluation of Dense Two-Frame Stereo Correspondence Algorithms. International Journal of Computer Vision, 2002.
5. Khan F., Salahuddin S., Javidnia H. Deep Learning-Based Monocular Depth Estimation Methods – A State-of-the-Art Review. Sensors, 2020.
6. Eigen D., Puhrsch C., Fergus R. Depth Map Prediction from a Single Image using a Multi-Scale Deep Network. NIPS, 2014.
7. Forsyth D. A., Ponce J. Computer Vision: A Modern Approach. 2nd ed. Pearson, 2012.
8. Bishop C. M. Pattern Recognition and Machine Learning. Springer, 2006.
9. Bhoi A. Monocular Depth Estimation: A Survey. arXiv, 2019.

УДК 621.865.8

Ольга Чемерис,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри алгебри та геометрії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНОЇ РОБОТОТЕХНІКИ НА БАЗІ ПЛАТФОРМИ ARDUINO

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку фізико-математичної освіти характеризується пошуком нових підходів до подолання розриву між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням. Однією з ключових проблем у навчанні математики залишається формалізм знань у здобувачів освіти [7]. Студенти та учні часто демонструють високий рівень навичок у побудові графіків функцій $y = f(x)$ відповідно до заданого алгоритму, проте мають суттєві труднощі з інтерпретацією цих графіків та розумінням динаміки реальних процесів. Для більшості здобувачів функція залишається «просто лінією в зошиті», а не математичною моделлю реального явища.

У цьому контексті особливого значення набуває впровадження STEM-технологій, зокрема, робототехніки, адже, використання апаратних платформ з відкритим кодом дозволяє трансформувати абстрактні математичні поняття у зрозуміле фізичне явище [3]. Робототехнічні системи на базі Arduino стають інструментом, що перетворює вивчення функціональних залежностей на активний дослідницький процес, де кожен параметр формули має пряме відображення у зміни положення механічної системи [8].

Проблема дослідження полягає у суперечності між необхідністю глибокого розуміння функціональних залежностей у технічних дисциплінах та переважно абстрактним, відірваним від практики способом їх викладання. Традиційні методи часто не забезпечують достатньої наочності при переході від кінематичних характеристик до їхнього графічного представлення. Акцент можна зробити на демонстрації зв’язку між фізичними параметрами (час,

відстань, швидкість) та їх графічним відображенням у реальному часі.

Для досягнення мети ми обрали такі компоненти: апаратне забезпечення (мікроконтролерна платформа *Arduino Uno*, ультразвуковий датчик відстані *HC-SR04* для зняття метричних даних, мотори-редуктори для забезпечення контрольованого руху); програмне забезпечення (середовище *Arduino IDE* та його модуль *Serial Plotter* для динамічної візуалізації даних та мови програмування для обробки сигналів) тощо [9]. Ефективність візуалізації математичних залежностей залежить від точності зняття показників та стабільності руху мобільної платформи. Тому для проведення експерименту можна спроектувати двоколісного робота на базі схеми керування.

Вибір компонентів зумовлений необхідністю отримання лінійних даних у реальному часі з мінімальною затримкою [11]. Так, *мікроконтролерна платформа Arduino Uno* використовується як «мозок» системи. Вона побудована на базі *мікроконтролера ATmega328P* та забезпечує достатню кількість цифрових та аналогових входів/виходів для одночасного керування приводами та зчитування даних з сенсорів. *Ультразвуковий датчик HC-SR04* – ключовий інструмент для отримання значень функції (відстані). Датчик працює за принципом ехолокації: випромінює ультразвуковий імпульс на частоті 40 кГц і фіксує час його повернення після відбиття від об’єкта. Похибка вимірювання становить до 3 мм, що є цілком прийнятним для навчальних цілей. *Драйвер двигунів L298N* виконує роль силового інтерфейсу між мікроконтролером та моторами. Він дозволяє реалізувати метод широтно-імпульсної модуляції (*/ШІМ*) для плавного регулювання швидкості руху, що є критично важливим при побудові графіків з різним кутом нахилу. Два двигуни постійного струму з редукторами (коефіцієнт 1:48) забезпечують стабільний крутний момент та прямолінійність руху.

Вибір середовища *Arduino* для викладання математичних дисциплін має очевидні переваги [11]. Зокрема, низька вартість компонентів дозволяє масштабувати методику на великі групи здобувачів, а відкрита архітектура дає змогу бачити «фізику процесу» без використання закритих «чорних скриньок».

На відміну від готових робототехнічних конструкторів, *Arduino* пропонує написання коду на *C++*, що сприяє розвитку алгоритмічного мислення та розумінню того, як математична формула в коді перетворюється на електричний сигнал. Є можливість виводу даних через *Serial*-порт, що дозволяє інтегрувати результати експерименту з іншим ПЗ (*Excel, R, Python, GeoGebra* тощо) [2; 5; 10].

Для мінімізації зовнішніх похибок при побудові графіків функцій була розроблена схема експерименту. Робот встановлюється на рівну горизонтальну поверхню. Ультразвуковий датчик *HC-SR04* закріплюється у передній частині платформи паралельно до вектору руху. На протилежному кінці траєкторії (або вздовж неї) встановлюється нерухома плоска перешкода (екран), яка слугуватиме «точкою відліку» для датчика. Обов'язково фіксуємо початкову відстань. Робот запрограмуємо на рух по прямій лінії. Використання напрямної (наприклад, краю столу чи спеціального заглиблення по поверхні) дозволяє уникнути відхилень по осі *Z*, що забезпечує отримання чистих значень для одновимірної функції *f(x)*. Під час руху датчик генерує імпульси з частотою 10–20 Гц. Отримані значення часу *t* та відстані *s* передаються на комп'ютер для побудови графіка. Така конфігурація дозволяє студентам наочно побачити, як зміна напруги на моторах (швидкості) миттєво змінює кут нахилу лінії на екрані монітора в реальному часі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Підключення елементів схеми установки

Компонент системи	**Пін Arduino**	**Функціональне призначення**	**Примітка**
Ультразвуковий сенсор (Trig)	D9	Генерація ініціюючого імпульсу	Вихідний цифровий сигнал
Ультразвуковий сенсор (Echo)	D10	Зчитування тривалості відлуння	Вхідний сигнал (pulseIn)

Драйвер двигуна (Input 1)	D5	Керування вектором швидкості (ШІМ)	Вихід (PWM)
Драйвер двигуна (Input 2)	D6	Зміна полярності (реверс)	Цифровий вихід
Модуль живлення	5V / GND	Забезпечення стабільної напруги	Спільна шина заземлення
Драйвер (IN3)	D7	Керування другим мотором (напрямок)	Якщо перемички стоять, мотори крутяться завжди на 100% потужності. Драйвер "забирає" собі приблизно 1.5 – 2 В. Якщо ви підключите батарейку на 9 В, двигуни отримають лише 7-7.5 В. При тривалій роботі на низьких обертах драйвер може сильно нагріватися.
Драйвер (IN4)	D8	Керування другим мотором (напрямок)	

Процес візуалізації функціональних залежностей у робототехніці базується на перетворенні фізичних сигналів у цифрові дані з їх подальшою математичною інтерпретацією [8]. За основу для побудови графіка функції відстані візьмемо розрахунок часу проходження ультразвукового сигналу. Математична модель описується формулою рівномірного руху: s=V·t2, де:

- *V* – швидкість звуку в повітрі (*≈344 м/с* при *20°C*);
- *t* – час, за який імпульс проходить відстань до об’єкта і назад;
- ділити на 2 необхідно, оскільки сигнал долає шлях двічі.

Для реалізації в коді *Arduino*, де час вимірюється в мікросекундах *µs*, а відстань у сантиметрах, формула набуває вигляду: s=t58. Цей перехід дозволяє здобувачам зрозуміти роль коефіцієнтів у математичних моделях та важливість узгодження одиниць вимірювання [1; 9].

Алгоритм роботи мікроконтролера будується на циклічному опитуванні датчика. Ключовим моментом є вибір кроку дискретизації *(Δt)*. Якщо Δ*t* занадто велике, графік буде «ламаним»; якщо занадто мале – виникне надлишок шумів.

Кроки реалізації для отримання даних можуть бути такими:

1. Генерація 10-мікросекундного імпульсу на піні *TRIG*.
2. Вимірювання тривалості сигналу на піні *ECHO*.
3. Розрахунок поточної відстані за наведеною вище формулою.
4. Передача пари значень *(t, s)* у послідовний порт для миттєвої побудови точки на графіку в *Serial Plotter*.

Студентам можна запропонувати запрограмувати робота на рух із постійною швидкістю [12]. Пам’ятаємо, що коефіцієнт *k* (тангенс кута нахилу) в рівнянні прямої відповідає швидкості руху *V*. Змінюючи значення *ШІМ* у коді, студенти спостерігають, як змінюється крутизна прямої. Це дає чітке розуміння геометричного змісту похідної: вища швидкість – стрімкіше зростання функції.

Наведемо фрагмента коду на C++:

```
// Обчислення відстані та вивід для графіка
long duration = pulseIn(echoPin, HIGH);
float distance = duration / 58.0;
Serial.print(millis() / 1000.0); // Вісь абсцис (час у сек)
Serial.print(",");
Serial.println(distance);        // Вісь ординат (відстань у см)
```

Після отримання даних у реальному часі постає завдання їх аналізу та верифікації. Цей етап є критичним для формування у здобувачів навичок критичного мислення та розуміння різниці між ідеальною математичною моделлю та реальним фізичним процесом.

Первинна візуалізація відбувається безпосередньо в середовищі *Arduino* IDE за допомогою модуля *Serial Plotter*. Це дозволяє студентам миттєво бачити зв'язок між своїми діями (наприклад, перешкоджанням руху робота рукою) та зміною форми графіка [9].

Реальні дані з ультразвукового датчика *HC-SR04* часто містять «викиди»

(помилкові значення через відбиття звуку від сторонніх предметів). Це дає можливість ввести поняття статистичної похибки та методів очищення даних.

Здобувачам пропонується реалізувати та порівняти два підходи. Через арифметичне середнє бачимо згладжування графіка, але це робить його менш чутливим до похибок. А медіанний фільтр ефективно відсікає аномальні піки – це дозволить зберегти чіткість точок зламу, наприклад, в кусково-заданих функціях.

Здобувачі можуть експортувати масив даних *(t, s)* через *CSV*-формат та побудовати лінії тренду (лінійну регресію). Отримані координати точок можуть бути імпортовані в *GeoGebra* для наочного порівняння експериментального графіка з теоретичним. Це дозволяє використовувати інструменти апроксимації (команда *FitPoly* або *FitLine*) для знаходження аналітичного вигляду функції – траєкторії руху робота [7].

Для студентів спеціальності F3 Комп'ютерні науки» цей етап передбачає написання скриптів (наприклад, на мові *R*) для глибшої статистичної обробки та візуалізації з використанням бібліотек типу *ggplot2* [2; 4; 6].

Висновки. У результаті проведеного дослідження було обґрунтовано та практично реалізовано методику візуалізації функціональних залежностей за допомогою засобів мобільної робототехніки. Використання платформи *Arduino* дозволbkj трансформувати вивчення математичних функцій із пасивного спостереження графіків у активний експериментальний процес. Прямий зв'язок між параметрами руху робота (швидкість, час) та формою лінії на екрані свідчить про глибоке розуміння фізичного змісту математичних понять. Інтеграція математичного аналізу, використання мови C++ та фізичних можливостей робототехнічних систем відповідають концепції STEM-освіти, де математика виступає не як самоціль, а як універсальний інструмент розв'язання практичних завдань. Робота з реальними даними дозволить студентам звернутись до методів статистичної обробки та фільтрації та практики порівняння ідеальної моделі з експериментальною. Комбінація апаратних засобів (*HC-SR04, Arduino*) та програмного забезпечення (*Serial Plotter, Excel, GeoGebra*) створює гнучке

навчальне середовище, яке легко адаптується під різні рівні складності – від базової алгебри в школі до чисельних методів у вищій школі.

Перспективи подальших досліджень. Описана методика є відкритою для подальшого поширення. Надалі можна включати вивчення нелінійних функцій (зокрема, квадратичних) через аналіз руху робота. Впровадження елементів штучного інтелекту дозволить спрогнозувати траєкторію руху на основі зібраних масивів даних. Запропонований підхід може бути інтегрований у навчальні плани як частина лабораторного практикуму з робототехніки або методики викладання математичних дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Guttag J. V. Introduction to Computation and Programming Using Python with Application to Understanding Data. 2nd ed. MIT Press, 2016. 591 p.
2. Harris J. K. Statistics With R. Washington University in St. Louis, USA : SAGE Publications, 2020. 648 p.
3. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики : метод. посіб. / Н. І. Поліхун та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.
4. Stowell S. Using R for Statistics. Apress, 2014. 256 p.
5. Бен С. Python. Збірник вправ. Введення в мову Python із завданнями та рішеннями. Харків, 2021. 238 с.
6. Гнатюк В. Вступ до R на прикладах : навч. посіб. Харків : ХНЕУ, 2010. 107 с.
7. Гриб'юк О. О., Юнчик В. Л. Проектно-дослідницька діяльність в процесі навчання математики з використанням системи динамічної математики GeoGebra. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 9, ч. 2. С. 8–19.
8. Крамар С. С. Arduino для вчителя інформатики: Віртуальне моделювання та програмування в TinkerCad : практ. посіб. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. 71 с.
9. Лєхан С. А. ARDUINO для школярів. Програмування : метод. посіб.

Білгород-Дністровський, 2018. URL: https://informatik.pp.ua/pidruchniki/programuvannya/arduino-prohramuvannia/ (дата звернення: 23.04.2026).

9. Маттес Е. Пришвидшений курс Python. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 600 с.

10. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Гладун М. А. Основи робототехніки : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2016. 184 с.

11. Яковенко А. В. Основи програмування. Python. Частина 1. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 195 с.

СЕКЦІЯ V. БІОМЕДИЧНІ НАУКИ

УДК 576.31:591.127:599.742.17

Іван Цанько
аспірант
Леонід Горальський (науковий керівник)
доктор ветеринарних наук, професор,
професор кафедри зоології, біологічного моніторингу
та охорони природи
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕГЕНІВ ЛИСИЦІ ЗВИЧАЙНОЇ(VULPES VULPES)

Розуміння морфологічної організації дикої фауни, зокрема родини собачих (Canidae), є фундаментальним для сучасної біології, оскільки лисиця звичайна (Vulpes vulpes) виступає як ключовий біоіндикатор стану екосистем та модельним об'єктом для вивчення еволюційних адаптацій ссавців до різноманітних екологічних ніш. Біологічна система організму лисиці, будучи відкритою та динамічною структурою, постійно взаємодіє з навколишнім середовищем через обмін речовин, енергією та інформацією, що вимагає високої функціональної стабільності від органів дихання. Саме дихальна система забезпечує критично важливі процеси газообміну, терморегуляції та імунного захисту, що безпосередньо впливає на виживання виду в умовах антропогенного тиску та кліматичних змін [1; 2; 3; 4].

Дослідження респіраторного апарату лисиці звичайної на органному та тканинному рівнях дозволяє встановити закономірності структурно-функціональної організації, які забезпечують високу фізичну витривалість та здатність до інтенсивного метаболізму у диких м'ясоїдних. Порівняльна морфологія між дикими та одомашненими представниками родини собачих виявляє адаптивні перебудови, зумовлені способом життя, типом полювання та еволюційною історією виду. У цьому контексті вивчення легенів як

центрального органу дихання набуває особливої актуальності для розробки діагностичних алгоритмів у ветеринарній практиці та моделювання патологічних станів.

Екологічна пластичність лисиці звичайної, яка дозволяє їй заселяти як природні лісові масиви, так і урбанізовані зони, потребує детального вивчення морфотопографії та гістоархітектоніки легенів для оцінки впливу фізико-хімічних параметрів довкілля на здоров'я диких тварин. Органи дихання чутливо реагують на зміни парціального тиску Оксигену та наявність аерогенних подразників, що робить їх морфометричні характеристики надійними маркерами адаптаційних процесів.

Таким чином, комплексне дослідження морфології легенів лисиці звичайної є науково обґрунтованим кроком у розвитку еволюційної морфології та екології.

Анатомічна будова легенів лисиці звичайної відповідає загальному плану будови м'ясоїдних ссавців, проте має ряд специфічних ознак, пов'язаних із формою грудної порожнини та механікою дихання. Легені являють собою парний паренхіматозний орган рожевого кольору, який у природному стані займає майже весь об'єм плевральних порожнин, прилягаючи до ребер, діафрагми та органів середостіння. За формою легені лисиці нагадують усічений конус, дещо стиснутий з латеральних сторін, що корелює з вузькою та глибокою формою грудної клітки, характерною для хижих ссавців [4].

Органометричні показники легенів лисиці звичайної демонструють значну індивідуальну та видову варіабельність. Загальна довжина органа становить 14,9 ± 0,35 см при ширині 13,1 ± 0,3 см та товщині 6,8 ± 0,28 см. На основі цих лінійних параметрів розрахований індекс розвитку легенів, який дорівнює 114 ± 0,35 %, що дозволяє класифікувати їх як орган розширено-видовженого типу. Така морфологія сприяє збільшенню дихальної поверхні та оптимізації повітряних потоків під час інтенсивного бігу.

Масові характеристики легенів підкреслюють виражену асиметрію органа. Абсолютна маса правої легені (47,6 ± 2,13 г) достовірно перевищує масу лівої

легені (35,6 ± 1,13 г) у 1,34 раза ($p \leq 0,05$). Коефіцієнт асиметрії легенів становить 1:1,33, що є типовим для ссавців і пов'язано з латералізацією серця та наявністю додаткової частки у правій легені. Відносна маса легенів до загальної маси тіла тварини складає 1,01 ± 0,03 %, що свідчить про значний розвиток респіраторної системи порівняно з іншими внутрішніми органами.

Часточкова диференціація легенів лисиці звичайної характеризується наявністю глибоких міжчасткових вирізок, які досягають головного бронха. Права легеня розділена на чотири частки: краніальну, середню, каудальну та додаткову (lobus accessorius). Ліва легеня складається з трьох часток: краніальної, середньої та каудальної. Важливою морфологічною особливістю є відсутність паренхіматозного зв'язку між більшістю часток, за винятком краніальної та середньої часток лівої легені, які поєднані в дорсальній ділянці.

Таким чином, комплексне морфологічне дослідження легенів лисиці звичайної (Vulpes vulpes) дозволило встановити, що цей орган має високий ступінь анатомічної адаптації до умов дикої фауни, що виражається у розширено-видовженому типі розвитку (індекс 114 %) та вираженій асиметрії на користь правої легені (коефіцієнт 1:1,33).

Список використаних джерел та літератури

1. Kohl P., Crampin E. J., Quinn T. A., Noble D. Systems biology: an approach. *Clinical pharmacology and therapeutics*. 2010. Vol. 88. №1. P.25-33. https://doi.org/10.1038/clpt.2010.92

2. Franco N.H. Animal Experiments in Biomedical Research: A Historical Perspective. *Animals: an open access journal from MDPI.* 2013. Vol. 3. №1. P.238-273. https://doi.org/10.3390/ani3010238

3. Forestiero S. The historical nature of biological complexity and the ineffectiveness of the mathematical approach to it. Theory in biosciences. *Theorie in den Biowissenschaften.* 2022. Vol. 141. №2. P. 213-231. https://doi.org/10.1007/s12064-022-00369-7

4. Sterelny K. Humans as model organisms. Proceedings. *Biological sciences.* 2017. Vol. 284. №1869. P. 2115. https://doi.org/10.1098/rspb.2017.2115

УДК 591.412:599.742.11

Олександр Овдіюк,
аспірант,
Леонід Горальський
доктор ветеринарних наук, професор,
професор кафедри зоології, біологічного моніторингу
та охорони природи
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕРЦЯ ЛИСИЦІ ЗВИЧАЙНОЇ

(Vulpes Linnaeus, 1758)

Життєдіяльність хребетних базується на узгодженій роботі фізіологічних систем, що дозволяє організму ефективно пристосовуватися до коливань температурного режиму, рівня вологості та освітленості [5; 1]. Варто зазначити, що провідна роль у цьому процесі належить серцево-судинній системі, яка забезпечує регуляцію гемодинаміки та транспортування Оксигену до м'язових тканин, тоді як респіраторна система відповідає за адаптацію до парціального тиску Оксигену в атмосфері [2]. Зокрема, нервова система забезпечує координацію цих процесів, перетворюючи отримані сигнали довкілля, у швидку зміну функціонального стану внутрішніх систем. Отже, організм – це динамічна відкрита система, існування якої та її еволюційний розвиток, неможливі без постійного енергоінформаційного обміну з навколишнім середовищем.

Варто зазначити, що функціонування організму, як єдиного біологічного комплексу, ґрунтується на синергії морфологічних структур та фізіологічних процесів у відповідь на екологічні виклики. Від так, центральною ланкою цієї адаптації є серце, що забезпечує стабільність гемодинаміки. Така системна інтеграція є підґрунтям гомеостатичної рівноваги та успішного опанування тваринами різноманітних середовищ існування.

Серце ссавців є центральним ланкою кардіоваскулярної системи, а саме

порожнистим чотирикамерним м’язовим органом, що забезпечує системну гемодинаміку. Зокрема, морфологія серця ссавців є конусоподібної або овальної форми. У тварин із компактною грудною кліткою, орган набуває округлої форми, що є адаптацією до обмеженого анатомічного простору. Натомість, у видів із широкою грудною порожниною, серце характеризується більш витягнутою або конусоподібною конфігурацією [4]. Така морфологічна особливість форми серця у досліджуваних видів, є ключовим фактором для з’ясування його функціональної специфіки та інтерпретації системних взаємозв’язків з іншими органами грудної порожнини [3].

Наше дослідження ставить за мету з’ясування специфіки морфофункціонального стану серця хребетних, спираючись на кореляцію його кількісних вимірів та якісних ознак. Об’єктом дослідження було серце (n = 5) лисиці звичайної. Серце Vulpes Linnaeus характеризується типовою чотирикамерною структурою та специфікою розміщення, зокрема, воно розміщене між легенями попереду діафрагми, маючи легкий нахил вліво від серединної площини. Протяжність органа охоплює ділянку від 3-4-го до 7-8-го ребра від основи до верхівки відповідно. Морфологічні особливості передсердних вушок полягають у їхній незначній вираженості, де праве вушко анатомічно є вужчим, а ліве коротшим і ширшим. За результатами органометрії встановлено, що висота серця становить 6,52±0,19 см, ширина – 4,42±0,02 см, окружність – 11,8±0,27 см, а його показник індексу розвитку дорівнює 147±3,76%. Таким чином, серце у лисиці звичайної еліпсоподібної форми та є розширено-вкороченого типу.

В результаті проведеного аналізу морфометричних параметрів, було встановлено, що товщина стінок камер серця зменшується в певному порядку, а саме, лівий шлуночок – правий шлуночок – передсердя. Дана закономірність відображає рівень морфологічного розвитку кожної камери та їхню функціональну роль у системній гемодинаміці. Зокрема, за отриманими результатами морфометрії, було встановлено, що абсолютна маса серця статевозрілої лисиці становить 40,6±1,96 г, відносна – 0,46±0,015%. При цьому

абсолютна маса серця без епікардіального жиру, дорівнює 38,2±1,85 г, відповідно відносна – 0,43+0,01%.

Гістологічна побудова стінок камер серця лисиці звичайної, представлена трьома оболонками, а саме внутрішньою (ендокардом), середньою (міокардом) та зовнішньою (епікардом). Серед них найбільший ступінь морфологічного розвитку властивий міокарду, який формує основну масу серцевої стінки. Так, міокард шлуночків серця лисиці характеризується п'ятишаровою будовою. Поверхневий комплекс представлений зовнішнім та внутрішнім шарами з косопоздовжньою орієнтацією м'язових волокон. Глибші структури включають два проміжні шари (зовнішній і внутрішній) та один центральний, найбільш глибоко локалізований шар. Зокрема, міокард передсердь лисиці представлений двома шарами, а саме загальним для обох камер, поверхневим та диференційованим глибоким. Волокна зовнішнього шару мають поперечну орієнтацію, простягаючись від правого до лівого вушка. Глибокий шар міокарда в обох передсердях сформований волокнами поздовжнього напрямку. Характерною особливістю є наявність у зоні венозних отворів виражених колових м'язових пучків. Морфологічна унікальність шлуночків проявляється у значній товщині їхніх стінок, що суттєво перевищує аналогічні показники передсердь. Така різниця безпосередньо корелює з інтенсивністю робочого навантаження на м'язові волокна під час систоли, забезпечуючи ефективне виштовхування крові в магістральні судини.

Отже, отримані результати проведено аналізу, вказують на те, що серце лисиці звичайної (Vulpes Linnaeus) характеризується типовою чотирикамерною будовою та специфікою розміщення, зумовленою анатомією грудної клітки. Зокрема, спостерігається чітко виражена морфофункціональна ієрархія камер, де лівий шлуночок домінує за товщиною міокарда та рівнем розвитку, відображає адаптацію органа до інтенсивних гемодинамічних навантажень. Встановлено, що варіабельність зовнішньої форми серця, а саме від округлої до конусоподібної, є результатом морфологічної особливості, яка забезпечує оптимальне розташування органа в грудній порожнині та його ефективну

взаємодію з суміжними структурами.

Список використаних джерел та літератури

1. Buchko O., Havryliak V., Yaremkevych O., Konechna R., Ohorodnyk N. Metabolic processes in the organism of animals under the action of plant extract. *Regulatory Mechanisms in Biosystems.* 2019. Vol. 10(2). P. 149-158. https://doi.org/10.15421/021922
2. Horalskyi L., Sokulskyi I., Ragulya M., Kolesnik N., Ordin Y. Morphology, organo- and histometric features of the heart and lungs of a sexually mature domestic dog (Canis Lupus Familiaris L., 1758). *Scientific Horizons.* 2023. Vol. 26(12). P. 9-21. https://doi.org/10.48077/scihor12.2023.09
3. Horrell H. D., Lindeque A., Farrell A. P., Seymour R. S., White C. R., Kruger K. M., Snelling E. P. Relationship between capillaries, mitochondria and maximum power of the heart: a meta-study from shrew to elephant. *Proceedings. Biological sciences*. 2022. Vol. 289(1968). P. 20212461. https://doi.org/10.1098/rspb.2021.2461
4. Rowlatt U. Comparative anatomy of the heart of mammals. *Zoological Journal of the Linnean Society.* 1990. Vol. 98(1). P. 73-110. https://doi.org/10.1111/j.1096-3642.1990.tb01220.x
5. Wishart D.S. Metabolomics for Investigating Physiological and Pathophysiological Processes. *Physiological reviews.* 2019. Vol. 99(4). P. 1819-1875. https://doi.org/10.1152/physrev.00035.2018

УДК 616-001.28:614.876:539.16:546.3

Юлія Чайка,
кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін,
здоров'я людини та адаптивного спорту
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Микола Чайка
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО РАДІАЦІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА СТАН ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ ПОЛІСЬКОГО РЕГІОНУ

Щороку 26 квітня Україна вшановує річницю Чорнобильської катастрофи – однієї з наймасштабніших техногенних аварій XX століття, яка суттєво змінила уявлення про безпеку атомної енергетики та змусила переглянути наукові підходи в галузі радіаційної медицини, радіоекології та охорони здоров'я. Пролонгований характер наслідків аварії зумовлює необхідність безперервного системного моніторингу довкілля та стану здоров'я населення [10].

Значна частина територій Поліського регіону й сьогодні перебуває під впливом радіоекологічних процесів, пов'язаних із міграцією радіонуклідів із тривалим періодом напіврозпаду, насамперед ізотопів ^{137}Cs і ^{90}Sr. Якщо зовнішнє опромінення переважно залежить від умов перебування в зоні прямого радіаційного впливу, то хронічне внутрішнє опромінення формується завдяки біохімічним властивостям радіонуклідів, зокрема їхньою здатністю до біомімікрії та селективної акумуляції в органах-мішенях. Включення цих елементів у біогеохімічні цикли забезпечує тривалу циркуляцію в екосистемах і надходження до організму людини через харчові ланцюги, що підтримує пролонгований характер внутрішнього опромінення навіть через десятиліття після катастрофи [2, 7].

Важливо відзначити, що середньорічні ефективні дози опромінення населення на радіоактивно забруднених територіях формуються переважно за рахунок внутрішнього надходження радіонуклідів і можуть становити 1-5 мЗв/рік, що перевищує природний радіаційний фон [7]. Основним джерелом внутрішнього опромінення залишається споживання локально вироблених харчових продуктів [4], зокрема молока, грибів і лісових ягід. За даними радіаційного моніторингу, у структурі річної ефективної дози до 60-80% може припадати саме на внутрішнє опромінення, що підкреслює визначальну роль аліментарного шляху надходження радіонуклідів.

Сучасна безпекова ситуація, спричинена воєнними діями, тимчасовою окупацією територій та обстрілами об'єктів ядерної інфраструктури, вивела проблему радіаційної безпеки у площину національної безпеки. Бойові дії в районах розташування АЕС підвищують рівень потенційних радіаційних ризиків і вимагають посиленого контролю та наукового супроводу. У цьому контексті Міжнародне агентство з атомної енергії здійснює безперервний моніторинг ситуації в Україні, оцінюючи її з позицій ядерної безпеки, фізичного захисту та гарантій нерозповсюдження, що підтверджує актуальність і невідкладність відповідних викликів.

Додатковим фактором ризику в сучасних умовах є вплив воєнних дій на радіоекологічну ситуацію. Бойові дії, переміщення техніки, техногенні порушення, руйнування ґрунтового покриву та пожежі сприяють вторинній міграції радіонуклідів в атмосферу та їх повторному розповсюдженню. Для зони відчуження це особливо актуально, оскільки значна частина території є лісовою, а пожежі в умовах кліматичних змін і воєнних ризиків можуть ставати частішими й масштабнішими. Крім того, війна опосередковано впливає на стан здоров'я населення через обмеження доступу до медичної допомоги, зростання психоемоційного навантаження та зниження рівня профілактичних обстежень.

Під час аварії на Чорнобильській атомній електростанції у довкілля потрапив широкий спектр радіонуклідів, що характеризуються високою біодоступністю та органотропністю. У ранній післяаварійний період провідну

роль відігравав ізотоп ^{131}I з періодом напіврозпаду близько 8 діб. Його небезпека зумовлена швидким включенням у йодний обмін і селективною акумуляцією в щитоподібній залозі [1]. Найвищий ризик спостерігався у дітей [9], що пов'язано з меншими розмірами залози, інтенсивнішим тиреоїдним метаболізмом і споживанням контамінованого молока у перші тижні після аварії.

На відміну від ^{131}I, радіонукліди з тривалим періодом напіврозпаду – ^{137}Cs (≈30 років) і ^{90}Sr (≈28 років) – формують віддалений радіоекологічний слід. Їх небезпека визначається здатністю включатися у фізіологічні процеси організму як аналоги біогенних елементів. Зокрема, ^{137}Cs, будучи хімічним аналогом калію, інтегрується у калієвий обмін і переважно акумулюється в м'яких тканинах та м'язах. Натомість ^{90}Sr, подібний за властивостями до кальцію, вбудовується в кісткову тканину, зумовлюючи довготривале опромінення кісток і кісткового мозку [5, 7]. Окремої уваги потребує ^{241}Am – радіонуклід, значення якого зростає у віддалений післячорнобильський період. Його небезпека зумовлена високою іонізувальною здатністю альфа-випромінювання при інгаляційному або аліментарному надходженні, що спричиняє інтенсивну локальну іонізацію тканин. За даними сучасних досліджень, активність ^{241}Am у навколишньому середовищі може досягти максимуму в середині XXI століття [12].

Біологічна відповідь організму на радіаційний вплив детермінується видом іонізуючого випромінювання, дозою та тривалістю впливу, шляхом надходження, віком людини, функціональним станом органів і тканин, а також ефективністю клітинних механізмів репарації. На молекулярному рівні критичним наслідком опромінення є ушкодження ДНК, серед яких найбільш небезпечними вважаються дволанцюгові розриви, що можуть призводити до хромосомних аберацій, мутацій і злоякісної трансформації клітин. Саме ці процеси лежать в основі радіаційного канцерогенезу [8].

На клітинному рівні випромінювання найбільш небезпечне для тканин із високою проліферативною активністю: епітелію, кровотворної та ендокринної систем. Дитячий організм перебуває у фазі активного росту, тому є найбільш чутливим до радіаційно-індукованих ушкоджень. На органному рівні ключовим

фактором стає виражена органотропність радіонуклідів, що призводить до формування локальних вогнищ високої потужності дози. Системна відповідь на хронічне низькодозове опромінення має комплексний і часто неспецифічний характер, що може проявлятися зростанням частоти функціональних порушень на 10–20% у різних групах спостереження [8, 10].

У найбільш постраждалих областях – Житомирській, Київській, Рівненській та Чернігівській – спостерігається стійка тенденція до зростання захворюваності, насамперед за рахунок онкологічної, ендокринної та серцево-судинної патології. Подібні тенденції підтверджуються також даними World Health Organization [11], які вказують на довготривалий вплив радіаційного фактору на структуру захворюваності населення постраждалих регіонів. За даними Наукового комітету ООН з дії атомної радіації (UNSCEAR), серед осіб, які на момент аварії були дітьми або підлітками, зареєстровано понад 6000 випадків карциноми щитоподібної залози, причому у цій віковій групі ризик захворюваності зріс у 5-10 разів порівняно з доаварійним рівнем [10].

У структурі онкологічної захворюваності також відзначається підвищення частоти лейкемій (на 20-40% у різних вікових групах спостереження) та раку молочної залози, що частково пов’язують із радіаційним впливом, а частково – з покращенням діагностики та розширенням програм медичного скринінгу [11]. Водночас латентний період для більшості радіаційно-індукованих пухлин становить від 5 до 20 років, що визначає відтермінований характер їх прояву. За сучасними оцінками, онкологічна захворюваність в Україні залишається високою. Щорічно реєструється понад 100-130 тисяч нових випадків раку, що частково пов’язано з наслідками Чорнобильської катастрофи [6].

Вагоме місце у структурі післяаварійної патології посідають захворювання ендокринної системи. За даними епідеміологічних досліджень, частота гіпотиреозу та аутоімунного тиреоїдиту в постраждалих регіонах перевищує середньонаціональні показники на 15-25%, що пов’язують із поєднанням радіаційного впливу та природного йододефіциту, характерного для Українського Полісся.

У структурі неонкологічної патології також відзначається збільшення частоти серцево-судинних захворювань (на 10-15%), зокрема ішемічної хвороби серця та цереброваскулярних порушень, а також офтальмологічних патологій. За результатами епідеміологічних досліджень, ризик ішемічної хвороби серця у популяціях із тривалим низькодозовим опроміненням може зростати на 10-20%.

Хронічне низькодозове опромінення призводить до формування вторинних імунодефіцитних станів, що клінічно проявляється підвищеною схильністю до інфекційних захворювань та затяжним перебігом хронічних запальних процесів (на 10-30% серед дитячого віку). Крім того, тривалий радіаційний стрес спричинив зростання частоти неврологічних і психоемоційних розладів, включаючи когнітивні порушення, тривожні та депресивні стани. Поширеність тривожно-депресивних розладів у постраждалих регіонах може перевищувати контрольні показники на 20-30%, що пов’язано як із радіаційним фактором, так і з тривалим психоемоційним навантаженням.

Особливу увагу привертає Житомирська область, яка залишається однією з найбільш радіоекологічно напружених територій і може розглядатися як модельний регіон для вивчення віддалених медико-біологічних наслідків хронічного радіаційного впливу. За даними регіональних екологічних моніторингів та звітів про стан навколишнього природного середовища за останні два роки [3, 6], у північних районах області загальна захворюваність перевищує середньоукраїнські показники на 10-20%, а серцево-судинна патологія формує до 35-40% неонкологічної захворюваності. Подібні тенденції відзначаються і в інших постраждалих регіонах України [3, 4, 6], що підтверджує системний характер віддалених медичних наслідків радіаційного впливу. Це свідчить про тривалий вплив комплексу радіаційних і супутніх чинників на здоров’я населення та підкреслює необхідність регіонально орієнтованих підходів до медичного моніторингу.

Таким чином, сучасний профіль захворюваності формується внаслідок поєднання прямого радіаційного впливу, тривалого внутрішнього опромінення, несприятливих екологічних умов та пролонгованого психоемоційного

напруження, що особливо виражено у найбільш постраждалих територіях Полісся.

З огляду на фізичні характеристики радіонуклідів, можна прогнозувати, що їх вплив буде зберігатися протягом щонайменше 3-4 періодів напіврозпаду, тобто понад 100 років [10]. Крім того, біологічні наслідки мають ще довший часовий горизонт через латентний період онкологічних захворювань та накопичення генетичних змін, тому Чорнобильська катастрофа має тривалий багатопоколінний характер впливу. Водночас у сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється ролі епігенетичних механізмів, які можуть забезпечувати тривале збереження змін експресії генів без порушення їхньої первинної структури, що розглядається як один із можливих шляхів реалізації віддалених ефектів. За сучасними оцінками, епігенетичні зміни, індуковані радіаційним впливом, можуть зберігатися протягом кількох поколінь, що підтверджується сучасними дослідженнями генетичних наслідків Чорнобильської катастрофи [5].

Важливим аспектом сучасного радіоекологічного контексту Поліського регіону є можливий синергічний вплив низькодозового радіаційного навантаження, хімічного забруднення довкілля та хронічного психоемоційного стресу, зумовленого воєнними подіями. Поєднана дія цих чинників розглядається як потенційний фактор, що може сприяти порушенню клітинного гомеостазу, підвищенню рівня оксидативного стресу та формуванню довготривалих функціональних змін в організмі.

У сучасних дослідженнях обговорюється роль таких механізмів у розвитку віковозалежних патологій та змін метаболічного і імунного статусу населення, однак ці процеси потребують подальшого уточнення та доказової верифікації. Додатково слід враховувати, що тривале перебування радіонуклідів у біогеохімічних циклах підтримує хронічне внутрішнє опромінення населення, створюючи умови для тривалого низькодозового радіаційного впливу з кумулятивним біологічним ефектом.

У зв’язку з цим перспективним напрямом є розробка підходів до

мінімізації впливу радіаційних факторів, що включають посилення радіологічного контролю харчових продуктів місцевого виробництва та оптимізацію харчування з урахуванням антиоксидантного балансу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з впровадженням персоніфікованого медичного моніторингу на основі молекулярно-генетичних та епігенетичних маркерів, що дозволить виявляти ранні зміни. Особливий інтерес становить вивчення впливу хронічного радіаційного навантаження на мікробіом людини, який розглядається як важливий регулятор імунної та метаболічної рівноваги.

Водночас внесок хронічного низькодозового опромінення у формування неонкологічної патології залишається предметом наукових дискусій, що зумовлено мультифакторною природою виявлених змін. Таким чином, забезпечення радіаційної безпеки населення Поліського регіону потребує комплексного підходу, що поєднує медико-біологічний моніторинг, радіоекологічний контроль та заходи профілактичної медицини в умовах сучасних екологічних і соціальних викликів. Саме тому запобігання подібним катастрофам є ключовим завданням системи національної та глобальної безпеки. Це визначає необхідність переходу від пасивного спостереження до активних стратегій управління ризиками для здоров'я населення.

Список використаних джерел та літератури

1. Барановська, Н. П. Суспільний вимір Чорнобильської катастрофи. Український історичний журнал. 2006. 2. С. 129-145.

2. Возіанов О. Ф., Бебешко В. Г., Базика Д. А. Медичні наслідки аварії на Чорнобильській атомній електростанції. Київ: ДІА. 2007. 800 с.

3. Державна служба статистики України. Київ. 2023. Режим доступу до ресурсу: https://ukrstat.gov.ua

4. Мезенцева Н. І., Батиченко С. П., Мезенцев К. В. Захворюваність і здоров'я населення в Україні: суспільно-географічний вимір: монографія. К.: ДП «Прінт Сервіс». 2018. 136 с.

5. Моргун В. В., Якимчук Р. А. Генетичні наслідки Чорнобильської катастрофи: 35 років досліджень. Фізіологія рослин і генетика. 2021. 53, № 3. С.

216-239.

6. Федоренко З. П., Сумкіна О. В., Горох Є . Л. та ін. Рак в Україні, 2023-2024. Захворюваність, смертність, показники діяльності онкологічної служби. Бюлетень Національного канцер-реєстру України № 26. 2025. Режим доступу до ресурсу: http://www.ncru.inf.ua/publications/index.html

7. Environmental consequences of the Chernobyl accident and their remediation: twenty years of experience. Report of the Chernobyl Forum Expert Group 'Environment'. Vienna : International Atomic Energy Agency, 2006. P. 166. Режим доступу до ресурсу: https://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/Pub1239_web.pdf

8. Hall EJ, Giaccia AJ. Radiobiology for the radiologist. Philadelphia: Lippincott Wilkins & Williams. 2006. 546 p.

9. Tronko M. D., Brenner A. V., Olijnyk V. A. et al. Thyroid neoplasia risk after ^{131}I exposure. Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism. 2006.

12. United Nations Scientific Committee on the Effects of Atomic Radiation. The Chornobyl Accident. Vienna: United Nations, 2020. Режим доступу до ресурсу: https://www.unscear.org/unscear/en/areas-of-work/chernobyl.html

13. World Health Organization. Health Effects of the Chernobyl Accident and Special Health Care Programmes**:** Report of the UN Chernobyl Forum Expert Group "Health". Geneva: WHO, 2006. 182 p. Режим доступу: https://www.who.int/docs/default-source/documents/publications/health-effects-of-the-chernobyl-accident.pdf

14. Zhang, H., Hou, X., Qiao, J., Lin, J. Determination of ^{241}Am in Environmental Samples: A Review. Molecules. 2022. 27. P. 4536

УДК 543.272.3:504:661.984

Денис Плютинський,
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж
здобувач освіти першого року навчання
групи А спеціальності І5 Медсестринство освітньо-професійна програма
Лікувальна справа
Вікторія Бугаєнко,
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж
здобувач освіти першого року навчання
групи А спеціальності І5 Медсестринство освітньо-професійна програма
Лікувальна справа
Ярослава Смольницька
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії,
викладач-методист, викладач медичної хімії,
основ екології з профілактичною медициною

«ДИНАМІКА КОНЦЕНТРАЦІЇ ДІОКСИДУ АЗОТУ (NO_2) В АТМОСФЕРНОМУ ПОВІТРІ НАШОГО РЕГІОНУ У ПЕРІОД 2025–2026 РР. ТА ВПЛИВ РОБОТИ ДИЗЕЛЬНИХ ГЕНЕРАТОРІВ»

Забруднення атмосферного повітря діоксидом азоту (NO_2) є однією з найактуальніших екологічних і медичних проблем сучасності, особливо в умовах енергетичної кризи в Україні. NO_2 належить до речовин 2-го класу небезпеки (ГДКс.д. = 0,04 мг/м³) і негативно впливає на органи дихання, серцево-судинну систему, сприяє утворенню кислотних дощів та погіршенню стану ґрунтів і водойм. Масове використання дизельних генераторів під час відключень електроенергії у 2025–2026 рр. стало додатковим джерелом викидів NO_2 в атмосферу.

Метою дослідження є встановити динаміку концентрації діоксиду азоту (NO_2) в атмосферному повітрі Хмельницької області (на прикладі м. Кам’янець-Подільський) у період 2025–2026 рр. та оцінити внесок роботи дизельних

генераторів у цю динаміку.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати середньомісячні та добові концентрації NO_2 за даними офіційного моніторингу Департаменту природних ресурсів та екології Хмельницької ОДА та УкрГМЦ.

2. Виявити періоди підвищених концентрацій NO_2 та співставити їх з періодами масового використання дизельних генераторів.

3. Оцінити внесок дизельних генераторів у зростання концентрацій NO_2 (у тому числі вплив на добову динаміку та кислотність опадів).

4. Провести соціальне опитування населення за анкетою «Екологічні наслідки використання генераторів у нашому місті». (ttps://forms.gle/TxHyjGK9siHyCoU38)

5. Розробити практичні рекомендації щодо зменшення негативного впливу резервних джерел живлення на якість атмосферного повітря.

Об'єкт дослідження: атмосферне повітря Хмельницької області за результатами державного моніторингу.

Предмет дослідження: динаміка концентрації діоксиду азоту (NO_2) та вплив роботи дизельних генераторів на її зростання у період 2025–2026 рр.

Методи дослідження: документальний аналіз інформаційно-аналітичних оглядів, статистична обробка даних, порівняльний аналіз сезонних і добових показників, графічний метод (побудова діаграм), а також анкетне опитування населення.

Практична значимість роботи: отримані результати дозволяють оцінити реальний вплив дизельних генераторів на якість повітря в умовах енергетичної кризи та обґрунтувати рекомендації для органів місцевого самоврядування і населення щодо зменшення техногенного навантаження на атмосферу.

Висновки та пропозиції. Проведене дослідження динаміки концентрації діоксиду азоту (NO_2) в атмосферному повітрі Хмельницької області у період 2025–2026 рр. на основі офіційних даних моніторингу Хмельницького обласного

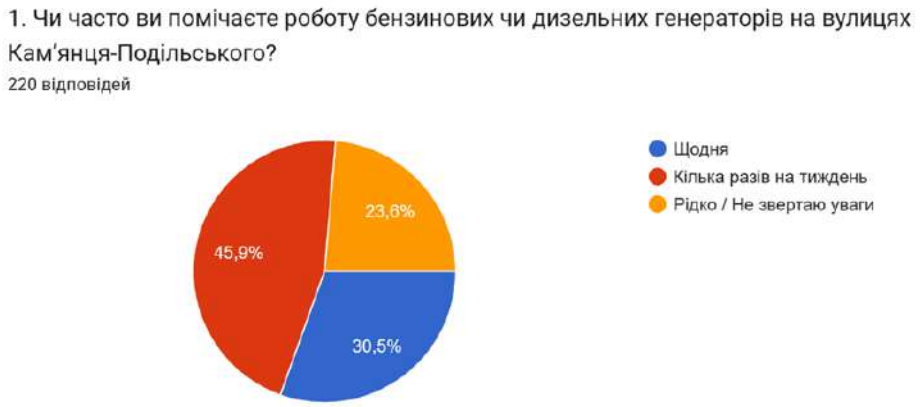
центру з гідрометеорології та первинних добових вимірювань стаціонарного поста №1 (вул. Чорновола, 122) дозволило встановити чіткі тенденції та зробити обґрунтовані висновки.

Середньомісячні концентрації NO_2 у м. Хмельницький коливалися від 0,60 ГДК (листопад 2025 р.) до 1,17 ГДК (вересень 2025 р.) та 0,97 ГДК (січень 2026 р.). Найвищі значення зафіксовані у перехідні та зимові місяці, що відповідає сезонним особливостям опалювального періоду та енергетичним навантаженням. У січні 2026 року середньомісячна концентрація NO_2 склала 0,97 ГДК, що на 21 % перевищує показник січня 2025 року. Добові максимуми на посту №1 досягали 0,14 мг/м³ (3,5 ГДК). Чітко виражені вечірні піки (19:00–22:00) у січні–лютому 2026 року безпосередньо корелюють з масовим використанням дизельних генераторів під час відключень електроенергії.

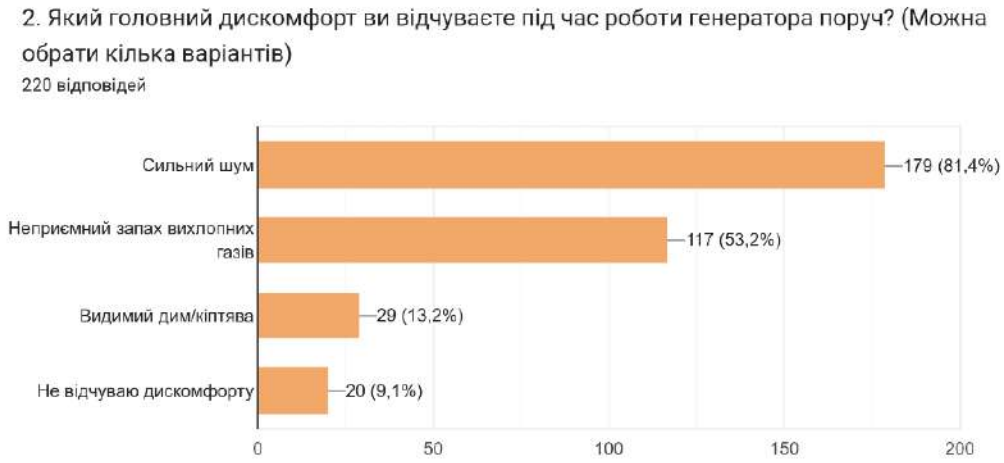
Порівняльний аналіз осінніх (вересень–листопад 2025 р.) та зимових місяців показав зростання середніх концентрацій NO_2 на 18–25 % саме під час відключень. Дизельні генератори внесли значний внесок (30–40 %) у додаткові викиди в періоди пікового споживання електроенергії. Крім того, робота генераторів у зимовий період суттєво підвищила кислотність атмосферних опадів через утворення азотної кислоти (HNO_3), що призвело до зниження pH опадів до 4,5–5,0 та зростання вмісту нітратів на 35–40 % порівняно з попереднім роком. Осінні кислотні опади мали вищий вміст сульфатів, тоді як зимові – переважно нітратів, що значно посилює екологічне навантаження на ґрунти та водойми регіону.

Для підтвердження впливу генераторів на населення було проведено соціологічне опитування серед 220 жителів м. Кам’янець-Подільський.

На перше питання відповідь дали 220 жителів, 101 респондент (45,9%) зазначив, що помічає їх кілька разів на тиждень, 67 осіб (30,5%) бачать та чують їх щодня, а 52 людини (23,6%) відповіли, що рідко звертають на це увагу.

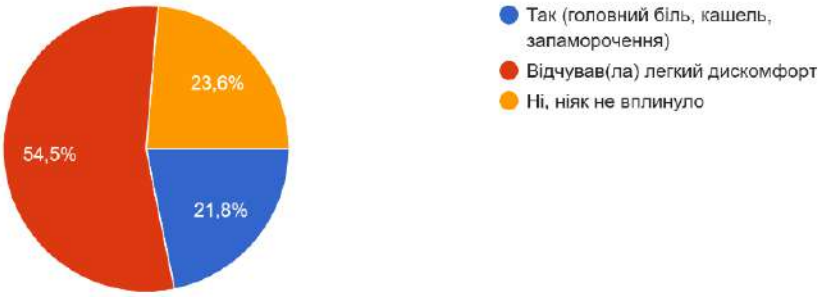


На наступне питання про головний дискомфорт від роботи генератора, 179 опитаних (81,4%) виділили сильний шум, 117 осіб (53,2%) вказали що відчували неприємний запах вихлопних газів, 29 респондентів (13,2%) помічали видиму кіптяву, і лише 20 людей (9,1%) не відчували ніякого дискомфорту.



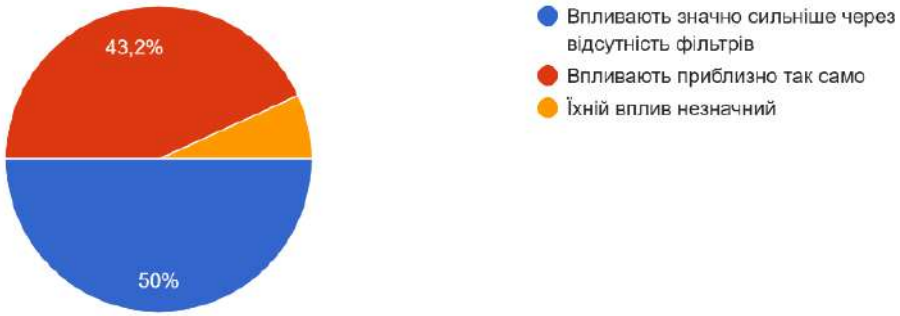
Щодо самопочуття під час тривалого перебування поруч із генератором, 120 осіб (54,5%) відчували легкий дискомфорт, 48 респондентів (21,8%) відчули головний біль, кашель або запаморочення, тоді як на 52 людини (23,6%) це ніяк не вплинуло.

3. Чи погіршувалося ваше самопочуття під час тривалого перебування поруч із працюючим генератором?
220 відповідей



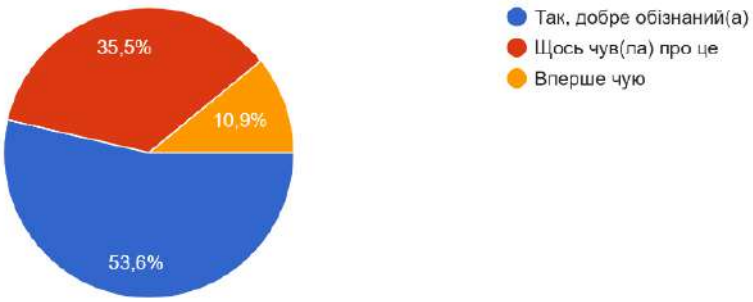
Аналізуючи вплив на повітря порівняно з автомобілями, рівно половина опитаних – 110 людей (50%) – вважають, що генератори шкодять значно сильніше через відсутність фільтрів, 95 осіб (43,2%) прирівнюють їхній вплив до автівок, а 15 респондентів (6,8%) вважають його незначним.

4. Як ви вважаєте, наскільки сильно викиди від генераторів впливають на загальний стан повітря в місті порівняно з автомобілями?
220 відповідей

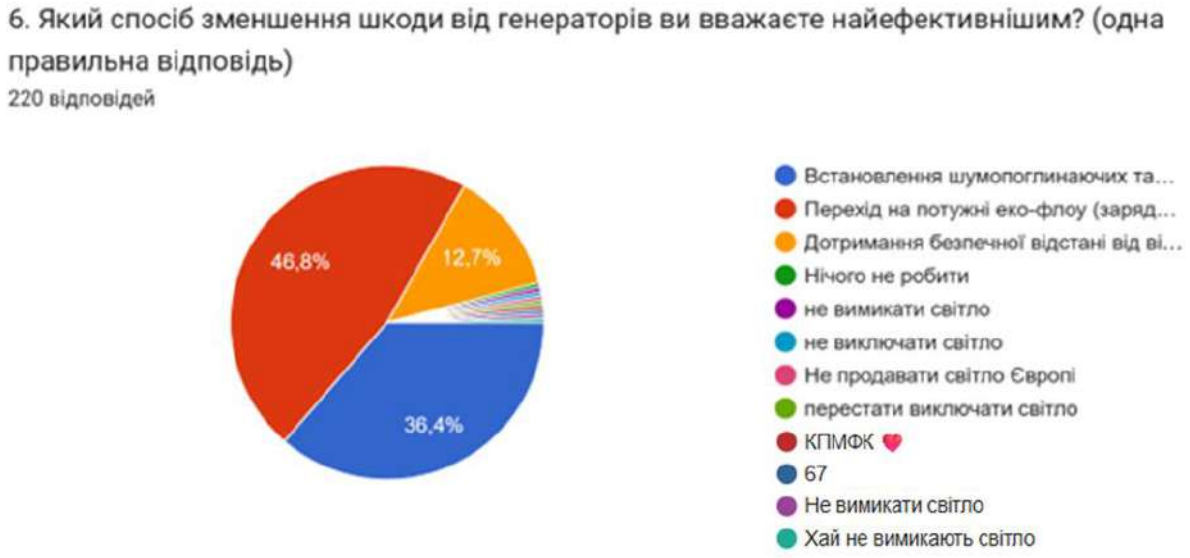


Рівень обізнаності про виділення чадного газу та оксидів азоту показав, що 118 опитаних (53,6%) добре знають про цю загрозу, 78 людей (35,5%) щось чули про це, а 24 особи (10,9%) почули про це вперше.

5. Чи знаєте ви, що генератори під час роботи виділяють небезпечний чадний газ (CO) та оксиди азоту?
220 відповідей



Найефективнішим способом зменшення шкоди - 103 людини (46,8%) назвали перехід на потужні зарядні станції (еко-флоу), 80 респондентів (36,4%) підтримали встановлення шумопоглинаючих та очисних екранів, 28 осіб (12,7%) наголосили на дотриманні безпечної відстані, а решта учасників опитування запропонували власні варіанти, що здебільшого стосувалися стабілізації електромережі.



Таким чином, дослідження підтверджує, що в умовах енергетичної кризи 2025–2026 рр. дизельні генератори стали значним додатковим фактором забруднення атмосферного повітря Хмельницької області діоксидом азоту, посилення кислотності опадів та погіршення самопочуття населення.

Практичні пропозиції:

- Стимулювати перехід населення та підприємств на екологічніші джерела резервного живлення (інвертори з акумуляторами, сонячні панелі з накопичувачами).
- Ввести тимчасові обмеження на використання дизельних генераторів у населених пунктах у вечірній та нічний час та зумовити перехід на потужні еко-флоу (19:00–00:00).
- Розширити мережу моніторингу NO_2 у зонах найбільшої концентрації генераторів.
- Проводити регулярну інформаційну кампанію серед населення щодо

шкідливого впливу викидів від генераторів на здоров’я та довкілля.

- Рекомендувати встановлення фільтраційних та шумопоглинаючих екранів на генераторах у громадських та житлових зонах.

Список використаних джерел та літератури

1. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у січні 2026 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2026. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
2. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у лютому 2026 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2026. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
3. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у вересні 2025 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2025. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
4. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у жовтні 2025 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2025. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
5. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у листопаді 2025 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2025. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
6. Стан довкілля Хмельницької області за результатами моніторингових спостережень у грудні 2025 року (інформаційно-аналітичний огляд). Хмельницький: Департамент природних ресурсів та екології Хмельницької обласної державної адміністрації, 2025. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)
7. Огляд стану забруднення навколишнього природного середовища на території України за І півріччя 2025 року (за даними мережі спостережень

Національної гідрометеорологічної служби України). Київ: Центральна геофізична обсерваторія імені Бориса Срезневського, 2025. 19 с. (Дата звернення: 5 квітня 2026)

8. Стан навколишнього природного середовища Хмельницької області у 2025 році (регіональна доповідь). Хмельницький, 2025. 321 с. (Дата звернення: 6 квітня 2026)

9. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містах за березень 2026. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistakh-za-berezen-2026 (дата звернення: 2 квітня 2026).

10. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містах за вересень 2025. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistakh-za-veresen-2025 (дата звернення: 2 квітня 2026).

11. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містах за лютий 2026. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistakh-za-lutii-2026 (дата звернення: 2 квітня 2026).

12. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містах за січень 2026. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistakh-za-sichen-2026 (дата звернення: 2 квітня 2026).

13. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містях за грудень 2025. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistyakh-za-hruden-2025 (дата звернення: 2 квітня 2026).

14. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містях за жовтень 2025. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistyakh-za-zhovten-2025 (дата звернення: 2 квітня 2026).

15. Щоденні дані забруднення атмосферного повітря по містях за листопад 2025. УкрГМЦ. УкрГМЦ. URL: https://www.meteo.gov.ua/ua/Shchodenni-dani-zabrudnennya-atmosfernoho-povitrya-po-mistyakh-za-listopad-2025 (дата звернення: 2 квітня 2026).