



ГІМ

ГОРЛІВСЬКИЙ
ІНСТИТУТ
ІНОЗЕМНИХ
МОВ

ВІСНИК

**студентського наукового товариства
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»**

Дніпро 2023

Друкується за рішенням вченої ради Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 9 від 26.04.2023 р.)

Головний редактор – доктор філологічних наук, професор А.Р. Габідулліна

Редакційна рада:

доктор філологічних наук, професор Т.М. Марченко
доктор історичних наук, професор В.М. Докашенко
доктор історичних наук, професор Г.П. Докашенко
доктор філологічних наук, професор С. А. Комаров
кандидат філологічних наук, доцент Т.М. Радіонова
кандидат філологічних наук, доцент О.Б. Тітова
кандидат історичних наук, доцент О. В. Муратова
завідувач відділу наукової роботи Л.В. Ткаченко
провідний фахівець відділу наукової роботи Т.Ф. Русакевич

Рецензенти:

доктор філологічних наук, професор В.А. Глущенко
доктор філологічних наук, професор Н.В. Дьячок

Вісник студентського наукового товариства Горлівського інституту іноземних мов: зб. наук. праць: у 2 ч. Дніпро: Вид-во ГПМ ДВНЗ ДДПУ, 2023. Вип. 10. Ч. 2. 156 с.

У збірнику публікуються матеріали XX Міжрегіональної науково-практичної конференції молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук», яка відбулася на базі Горлівського інституту іноземних мов 18 травня 2023р.

Збірник адресовано широкій аудиторії, всім зацікавленим особам, молодим науковцям, здобувачам.

Відповідальність за достовірність та коректність поданого матеріалу несуть автори.

ЗМІСТ

Сучасний стан педагогіки, психології та методики викладання гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти

<i>Дмитро Антоненко</i>	
Самореалізація особистості у процесі професійної діяльності	6
<i>Олександр Бабій</i>	
Вплив сім'ї та сімейних цінностей на формування особистості дитини	9
<i>Софія Бамбуля</i>	
Інтерактивні мультимедійні ресурси у вивченні іноземної мови: переваги та недоліки	11
<i>Ганна Бережна</i>	
Особливості комунікативної взаємодії військовослужбовців у сучасних умовах	16
<i>Дмитро Белоус</i>	
До проблеми адаптації студентів	19
<i>Ілона Бізєлева</i>	
Особливості соціально-психологічної адаптації молоді	21
<i>Христина Бондаренко</i>	
Психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин в підлітковому віці	24
<i>Вікторія Бутенко</i>	
Прояви стресу в студентському віці	28
<i>Наталя Бутенко</i>	
Академічна доброчесність та онлайн-навчання	30
<i>Ганна Власова</i>	
Використання музики та синтетичних видів мистецтва на уроках української літератури	32
<i>Ганна Власова, Поліна Магда, Євген Терехов</i>	
Використання квест-технологій для розвитку життєстійкості школярів на уроках української літератури в умовах онлайн-навчання	36
<i>Владислава Гніденко</i>	
Прояв гендерних стереотипів у діяльності шкільних педагогів	39
<i>Олена Жихар</i>	
Педагогічна майстерність як складова професіоналізму викладача	41
<i>Владислава Залєсова</i>	
Інструментарій формування навчальної мотивації старшокласників в реаліях сьогодення	44

<i>Наталія Золотницька</i>	
Сучасні підходи дослідження особистісної автономії та суб'єктивного благополуччя	46
<i>Варвара Івакіна</i>	
Мобільний телефон: користь та небезпека	48
<i>Юлія Іванова</i>	
Сімейні конфлікти та їхній вплив на психіку дитини	50
<i>Елеонора Кандаурова</i>	
Концепції викладання літератури в англomовних країнах	53
<i>Ірина Кобзєва</i>	
Проблеми формування адекватної самооцінки жінок, що зазнали сексуального насилля	56
<i>Юлія Козакова</i>	
Використання нетрадиційних форм навчання в закладах загальної середньої освіти	59
<i>Євген Колодяжний</i>	
Практика «reading challenging texts» у системі літературної освіти США	61
<i>Анастасія Косарєва</i>	
Міжнародний досвід до розв'язання проблеми нечитання книжок	63
<i>Анастасія Косарєва</i>	
Устрій систем інклюзивної освіти на прикладах європейських країн.....	65
<i>Ксенія Крикунова</i>	
Особливості навчального стресу студентів психологічних та непсихологічних спеціальностей	67
<i>Яна Кулікова</i>	
Методико-технологічні аспекти візуалізації контенту на уроках української мови	70
<i>Валерія Кучерук</i>	
Педагогічний такт та етика освітнього менеджера	73
<i>Аліна Ласка</i>	
Психологічні чинники формування здорового способу життя молоді	75
<i>Наталія Нарижна</i>	
Технологія «flipped classroom» на уроках української літератури в умовах змішаного навчання	77
<i>Єлизавета Новохатня</i>	
Роль фізичної активності в житті людини	83
<i>Артем Павлов</i>	
Особливості побудови програми розвитку особистісного потенціалу	85

<i>Анна Письменна</i>	
Феномен життєстійкості в структурі особистості	88
<i>Михайло Псарьов</i>	
Практичні способи вивчення мов	91
<i>Крістіна Рассоха</i>	
Розвиток критичного мислення засобами інтерактивних технологій на уроках української мови	93
<i>Ганна Рвачова</i>	
Бойова психічна травма і посттравматичний стресовий розлад: причини, наслідки, методи подолання	95
<i>Денис Ременний</i>	
Особливості психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки у підлітків	98
<i>Світлана Стрілець</i>	
До проблеми вивчення емоційного інтелекту	101
<i>Єлизавета Тарасова</i>	
Внесок відомих учених у розвиток безпеки життєдіяльності: Микола Амосов	103
<i>Євген Терехов</i>	
Тривожні стани як наслідки воєнних подій	105
<i>Валерія Ткаченко</i>	
Проблема алкоголізму в молодіжному середовищі	108
<i>Катерина Федчун</i>	
Дослідження прокрастинації як психологічного феномену	110
<i>Анна Фенчак</i>	
Безпека учасників освітнього процесу на дорогах у реаліях сьогодення	112
<i>Аліна Чеботарьова</i>	
Особливості взаємодія учасників освітнього процесу під час дистанційної освіти	115
<i>Юлія Шевченко</i>	
Інтерактивні технології навчання драматургії Лесі Українки у профільних класах	117
<i>Катерина Щербакова</i>	
Особливості застосування проблемного навчання в умовах нової української школи	120

Історико-філософські проблеми суспільства.
Цивілізаційні засади світової історії

<i>Микита Аксюк</i>	
Релігія і політика на перехресті соціальних впливів	123

<i>Алла Бардіна</i>	
Висвітлення жіночих постатей доби Київської держави (IX–XIII ст.) у підручниках зі шкільного курсу історії України за 7 клас	126
<i>Валерія Бойко</i>	
Особливості літературних процесів у Донбасі в період політики коренізації.....	131
<i>Валерій Вєшкін</i>	
Вплив Візантії на ювелірне ремесло Київської держави IX–XIII ст.....	134
<i>Ельвіра Дзюба</i>	
Стан української мови у галузі освіти: динаміка змін у 2011–2018 роках	137
<i>Анастасія Затонська</i>	
Трипільська археологічна культура в Україні	141
<i>Аліна Кіндюшенко</i>	
Формування альянсів та системи балансу сил напередодні Першої світової війни	144
<i>Микола Конциур</i>	
Особливості залучення французького населення до економіки Третього рейху	147
<i>Анна Петленко</i>	
Громадська діяльність та поетична творчість Олени Теліги в контексті другої світової війни	153

Сучасний стан педагогіки, психології та методики викладання
гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти

Дмитро Антоненко
Науковий керівник – доцент Дроздова Д. С.
м. Дніпро

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Сьогодні українське суспільство орієнтоване на модернізацію та розвиток як у соціально-економічному плані, так і щодо особистості людини. У зв'язку з цим затребуваними є дослідження психічних феноменів та механізмів самореалізації особистості. Скорочення виробництва в країні, зміна професійної структури суспільства призвели до необхідності досліджувати взаємозв'язок характеристик професійної діяльності та процесу самореалізації людини.

Самореалізація людини виявляється у виконанні бажань, надій, досягненні цілей особистості. С.І. Кудінов вказує, що термін «самореалізація» (self-realisation) уперше був наведений у «Словнику з філософії та психології». Ще 1940 року український психолог Г.С. Костюк, розглядаючи ідею саморозвитку, відзначав «свідому цілеспрямованість» як суттєву характеристику процесу. У сучасних дослідженнях поняття «самореалізація» здебільшого трактується як «реалізація власного потенціалу» [2].

Ряд дослідників (І.П. Смирнов, Є.В. Селезньова) відзначають значимість для процесу самореалізації впливів довкілля на психіку людини як результатів освіти, соціалізації, навчання праці, міжособистісної взаємодії, спілкування з іншими людьми. Слід вважати так само, що власне психологічний аспект самореалізації полягає у розгортанні всіх особистісних потенціалів людини у будь-якому виді діяльності чи сфері життя [3].

Самореалізація особистості можлива за умови, що людина усвідомлює необхідність для неї життєвої самореалізації, вірить у своє індивідуальне призначення, бачить у ньому найвищий сенс свого життя. Без усвідомлення людиною своїх здібностей, інтересів, життєвих переваг самореалізація не може здійснитись. Ймовірно, не менш важливою умовою самореалізації особистості виступає усвідомлення людиною своєї інтегрованості в навколишній світ, її здатності до гармонійної та конструктивної взаємодії з іншими людьми та природою.

Зовнішня форма самореалізації особистості представлена активністю індивіда у професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності тощо. Внутрішня ж форма є самовдосконаленням

людини в різних аспектах: моральному, духовному, фізичному, інтелектуальному, естетичному [1].

Отже, професійна діяльність людини є однією з істотних умов розгортання процесу самореалізації особистості. З урахуванням вимог діяльнісного підходу слід вважати наявність в аналізі подібної психологічної реальності категорії свідомості. Саме свідомість детермінує характер взаємозв'язку професійної діяльності та процесу самореалізації особистості.

В.В. Давидов визначав свідомість як «відтворення людиною ідеального плану своєї цілеспрямованої діяльності та ідеального представництва в ній позицій інших людей» [2].

Свідома поведінка людини передбачає відображення потреб, інтересів та позицій інших індивідів. Ймовірно, слід припустити взаємозв'язок процесу самореалізації особистості з відображенням, представленістю, активністю соціуму, інших людей.

Розглядаючи систему функцій свідомості в контексті професійної діяльності як діяльнісного простору самореалізації людини, можна виділити в структурі професійної свідомості професійні цілі, професійні знання, професійне ставлення, професійні плани та програми, професійну самосвідомість тощо.

Серед основних умов самореалізації особистості А.І. Катаєв відзначає наявність у людини таких похідних свідомості, як розвинена самосвідомість та рефлексія з актуалізованою здатністю пізнавати та усвідомлювати себе та навколишній світ, реальні та потенційні здібності та можливості, інтереси та цінності, перспективи особистісного та професійного зростання [3].

Для аналізу феномена самореалізації у контексті професійної діяльності необхідно передбачити параметр цілепокладання та ціледосягнення. Самореалізація – це не тільки прояв себе, а й здійснення людиною, досягнення нею яких-небудь результатів у реалізованій нею активності. Ступінь усвідомлення людиною себе, своїх цілей, можливостей, потенціалів та ресурсів може виступати регулятивним початком, механізмом процесу самореалізації.

Професійна діяльність, яка відображається у свідомості людини як простір самореалізації, може забезпечити три аспекти самореалізації: власне психологічний, соціокультурний та інструментальний. Психологічний аспект самореалізації постає як усвідомлення та вираження особистісних потенціалів у професійній діяльності. Інструментальний аспект передбачає затребуваність та використання потенціалів, ресурсів, досвіду у формі знань, умінь, навичок, здібностей людини. Соціокультурний аспект проявляється в усвідомленні та виконанні людиною індивідуальної місії через свою професійну діяльність стосовно інших людей, соціуму, людства. Ймовірно, саме такий конструкт щодо професійної діяльності, який формується у свідомості людини, сприяє успішній самореалізації особистості [2].

Дійсність такого конструкту визначається ціннісним позитивним ставленням людини до своєї професійної діяльності, адекватністю професійного вибору, оптимальністю професійного самовизначення. Мета

професійного самовизначення полягає в поступовому формуванні внутрішньої готовності людини до усвідомленої та самостійної побудови, коригування та реалізації перспектив свого розвитку (професійного, життєвого та особистісного). Зважаючи на динамізм, мінливість у сучасних умовах структури професійної зайнятості в суспільстві, слід зазначити відкритість, незавершеність, а отже, і актуальність для особистості процесу професійного самовизначення у взаємозв'язку з її самореалізацією.

Готовність людини вважати себе тим, хто розвивається в часі, і самостійно знаходити особистісно значущі смисли в конкретній професійній діяльності багато в чому визначає ефективність процесу самореалізації. М.Р. Хакімова зазначає, що в сучасних психологічних дослідженнях професійне самовизначення сприймається як «вибір себе» у професії, вибір способу самореалізації. Дані емпіричних досліджень підтверджують значущість для опитантів такого мотиву вибору професії як мотив «можливості самореалізації».

Водночас постає питання про співвідношення змістовних (мета та сенс професійної діяльності як місії особистості в суспільстві) та прагматичних матеріальних аспектів (професія як джерело доходу) професійної діяльності, усвідомлюваних людиною. Переважання у свідомості людини конструктивів, пов'язаних із прагматизмом професійної діяльності для неї, ускладнює її самореалізацію у професії.

Змістовний аспект професії відображається у свідомості людини сукупністю уявлень про об'єкти, цілі, результати та смисли професійної діяльності. Затребуваність та значущість для суспільства результатів професійної діяльності, а також власні уявлення людини про це виступають як усвідомлені передумови формування ставлення людини до своєї професії як місії в суспільстві та власного буття [2].

Можливість людини повністю реалізувати себе через професію визначається адекватністю професійного вибору. Теоретично можна припустити ймовірність існування фрагментарної, часткової самореалізації особистості у професії.

Отже, можна виділити низку параметрів, що визначають умови самореалізації людини в професійній діяльності: ступінь усвідомлення людиною свого особистісного потенціалу та інструментальних ресурсів; ступінь адекватності професійного вибору; рівень розвитку суспільства та суспільного виробництва, що здатний забезпечити доступність для людини професійного вибору; сформованість у людини уявлень про самореалізацію як про місію стосовно інших людей та суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ложкін Г.В., Глуханюк Н.С., Волянюк Н. Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 97-103.

2. Орбан-Лембрик Л. Є. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.
3. Орбан Л. Є., Гриджук Д.М. Психологія професійної діяльності і спілкування. Київ: Преса України, 2010. 192 с.

Олександр Бабій
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

ВПЛИВ СІМ'Ї ТА СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Процес входження дитиною у людське суспільство завжди залежав від атмосфери, яка панувала в сім'ї, та впливу батьків, який безпосередньо поширювався на неї.

Сім'я – це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, котрі перебувають у шлюбі, їхніх дітей та інших осіб, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів, що здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей [1, с. 6].

Найважливішими функціями сім'ї прийнято вважати такі складові:

- 1) виховання і всебічний розвиток дітей;
- 2) прагнення до зайняття дитиною свого місця в соціумі;
- 3) прищеплення поваги та любові до батьків;
- 4) виховання пошани до свого роду;
- 5) виховання любові до своєї Батьківщини та історії.

Не менш важливу роль у вихованні дитини, подальшому розвитку та становленні її як особистості в майбутньому відіграє стиль виховання, який закріплений у родині. Виділяють такі стилі сімейного виховання, наприклад:

- 1) гіперопіка – характеризується надмірним піклуванням, попередженням активності, все за дитину;
- 2) авторитарний стиль – характеризується високим рівнем вимогливості й низьким рівнем чуйності;
- 3) ліберальний стиль – передбачає низький рівень вимогливості, слабкий контроль з боку батьків, недостатнє або взагалі відсутнє покарання за погану поведінку тощо;
- 4) демократичний стиль – характеризується високим рівнем вимогливості й чуйності [2, с.12].

На нашу думку, чим більш демократичним є виховання в сім'ї, тобто якщо батьки прислухаються до своєї дитини, надають їй можливість вирішувати, що для неї виступає пріоритетом (наприклад, захоплення або хобі дитини, чи її майбутня професія), то можна говорити про наявність можливості

швидкої адаптації дитини в соціумі, а також побудови свого щасливого життя, адже всім нам відомо, що дитина відчуває себе щасливою тоді, коли знає, що її точку зору цінують і приймають, це краще аніж нав'язувати дитині пріоритети, з якими вона може не погоджуватись.

У сім'ї відбувається формування внутрішнього світу особистості, людина поступово засвоює соціальний досвід, у сім'ї розвиваються її індивідуальні здібності [3, с.83].

Звернімо увагу на те, як батьки можуть впливати на процес соціалізації своїх дітей. По-перше, це процеси ідентифікації та наслідування, на цьому етапі йде засвоєння дітьми соціальних норм поведінки, вироблення системи власних ціннісних орієнтацій, при цьому в дітях живе прагнення стати схожими на своїх батьків

Важливою умовою дії механізмів впливу є авторитет батьків. Аналізуючи досвід сімейного виховання, А. Макаренко дійшов висновку, що багато хто з батьків не розуміє значення свого авторитету для дітей. Іноді поведінка батьків призводить до формування помилкового авторитету [4, с.107].

Аналізуючи практику виховання дітей у сім'ї, можемо помітити непоодинокі випадки, коли молоді батьки замість того, аби пояснити своїй дитині перспективи доречності або необхідності вибору того або іншого виду діяльності, найчастіше вдавались до примушення дитини займатися тим, що їй або йому не цікаво. Із плином певного часу ми бачимо відсутність або недостатню розвиненість у дитини самостійності і власної думки. Найчастіше такі випадки можна зустріти у батьків, які в дитинстві не змогли втілити власну мрію в життя, тому такі батьки часто сприймають дитину як інструмент для досягнення власних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балтарович М. Особливості девіантної поведінки у підлітковому віці. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль: ТНПУ, 2009. Вип. 21. С. 106–108
2. Сіденко Ю. О. Девіантна поведінка підлітків. Класному керівнику. Усе для роботи. 2011. № 5. С. 2–5.
3. Христук О.Л. Психологія девіантної поведінки: навчально-методичний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2014. 192 с.
4. Янкович О., Кікінежді О., Козубовська І., Поліщук В., Радчук Г. та ін. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід: монографія. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 300 с.

ІНТЕРАКТИВНІ МУЛЬТИМЕДІЙНІ РЕСУРСИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Останні роки все частіше постає питання про застосування нових інформаційних та мультимедійних технологій під час навчання. Це не лише нові технічні засоби, а й нові форми та методи викладання, новий підхід до освітнього процесу. Основною метою викладання іноземних мов є формування та розвиток комунікативної культури учнів, а також практичного оволодіння іноземною мовою.

Створення штучного іншомовного середовища у процесі навчання іноземних мов – одне з важливих проблемних питань сучасної методики. З ним насамперед пов'язана реалізація масового навчання двом із чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання та говоріння (умовно-комунікативне). Задля досягнення цієї мети використовуються технічні засоби навчання.

Натепер вивчення мультимедійних ресурсів є однією з найактуальніших методичних проблем. Сучасна ситуація в країні не дає нам можливості навчати та навчатись за класичними підходами, як це було п'ять років тому. Більшість навчальних закладів переходить на онлайн-освіту, що робить освітній процес більш мобільним. Але водночас ми маємо проблему щодо мотивації та залучення учнів до освітнього процесу поза межами навчальних закладів. Тому дуже важливо проаналізувати сучасні інтернет-ресурси та розібратись із недоліками та особливостями інтеграції діджиталізації до сучасного уроку.

Сьогодні освітній процес неможливо уявити без використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ), основою яких є телекомунікаційні та комп'ютерні засоби. Застосування ІКТ дозволило «суттєвим чином подолати консерватизм і жорсткість рамок традиційних освітніх систем і створити відкритий освітній простір, у якому учень як суб'єкт освіти самостійно формує свою «освітню траєкторію».

Численні вітчизняні та зарубіжні дослідження показують, що використання ІКТ допомагає покращити результати навчання учнів, а також якість викладання. Комунікаційні технології сприяють реалізації принципу комунікативності на заняттях з іноземної мови. Насамперед це полягає у створенні освітньої моделі реального спілкування з використанням інформаційних технічних засобів.

ІКТ включають різні програмно-апаратні засоби та пристрої, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, а також сучасні засоби та системи інформаційного обміну, що забезпечують збирання, накопичення, зберігання, продукування та передачу інформації.

Основним завданням застосування інтерактивних мультимедійних технологій в освітньому процесі є підвищення ефективності викладання іноземної мови різнорівневим групам учнів. Такий вид викладання включає та акумулює різноманітні стилі та методи навчання, дозволяючи таким чином здійснювати комплексну форму освоєння матеріалу, охоплюючи всі основні варіанти подання інформації [3]. Отже, оптимізуються структуризація та засвоєння матеріалу, оскільки викладач має можливість одночасно застосовувати аудіо, візуальні, аудіовізуальні та тактильні способи навчання.

Не слід забувати і про позитивну роль використання інтерактивних засобів навчання безпосередньо для викладача. За допомогою студентів, які виконують пошук різних матеріалів в Інтернеті, і як частину інтерактивного домашнього завдання за рахунок нових інформаційних джерел із найрізноманітніших сфер діяльності та спілкування, відбувається поповнення бібліотеки семінарів яскравими та цікавими знахідками студентів, щодля викладача полегшує процес знаходження автентичного сучасного матеріалу та допомагає точніше та глибше розуміти свою аудиторію, відчувати, що їх хвилює та що їм цікаво, тобто бути на одній хвилі зі своїми учнями.

Враховуючи очевидні й беззаперечні переваги білої інтерактивної дошки, вона все ж таки має недоліки. Насамперед, це досить висока вартість обладнання, виникнення проблем із USB-портом та необхідність постійного калібрування. Крім цього, треба відзначити неможливість роботи без проектора.

Викладачеві необхідно пройти спеціальні курси для того, щоб навчитися повноцінно використовувати дошку у своїй роботі, а також витратити чимало часу на її освоєння та різні види підготовки. Іноді може виникати й так званий психологічний бар'єр, коли викладач просто боїться починати роботу в новому режимі. Але, як правило, за умови професійної організації тренінгу ця проблема швидко зникає.

Аналізуючи тему мультимедійних ресурсів ми зрозуміли, що є велика кількість платформ, курсів та методик щодо покращення роботи в онлайн-просторі або удосконалення вивчення іноземних мов. Але здебільшого вчителям складно шукати їх самостійно, а також це займає багато часу та ресурсів вчителя або учня, який вирішив самостійно почати вивчати іноземні мови.

Тому нами було прийняти рішення розробити добірку мультимедійних-ресурсів (*Додаток А*), які стануть у нагоді вчителям під час розробки уроків або для самостійного опанування мов. [2]

Добірка містить три розділи:

1. Універсальний, де зібрані матеріали, сайти, інтернет-ресурси, які можна інтегрувати в будь-який урок та адаптувати під роботу над індивідуальною темою. Здебільшого ці ресурси не містять інформаційного наповнення, а виступають методикою, яка допоможе покращити динаміку під час уроку.

Сюди увійшли такі ресурси, як Canva (платформа для створення презентацій та яскравого візуального контенту), Padlet (ресурс для створення інтерактивних дошок та Mind Maps), Jamboard тощо.

2. Вузко направлений, де міститься добірка матеріалів для вивчення англійської або німецької мов. Розділ містить окремо список мультимедійних ресурсів щодо покращення англomовленнєвих навичок, та окремо матеріали для удосконалення німецької мови. Добірка підійде як учителям для інтергації інтернет-ресурсів під час уроків, так і для самостійного вивчення мов.

Ми додали сюди вже вище згадані “English in action. The royal family”, “DW learn German” тощо.

3. Освітні платформи. Перелік освітніх платформ, на яких можна знайти готові розроблені курси вивчення мов із правилами, відеоматеріалами та завданнями.

Укладаючи добірку, ми намагались спиратись на власний досвід та відгуки користувачів. Також майже всі ресурси в добірці є безкоштовними або мають безкоштовну версію, що полегшує роботу з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Олійник А.В. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. 2008. №3. С. 5–16.
2. Бамбуля С. Інтерактивні мультимедійні ресурси у вивченні іноземної мови: переваги та недоліки [Курсова робота]. Дніпро: 2023. 34 с.
3. Michael H., David M., Anna S., “Opportunities”, Pre- Intermediate. Student’s Book, Powerbook. Pearson Longman.

Додаток А

№	Назва ресурсу	Характеристика	Посилання
Універсальні			
1.	Canva	Простий сервіс для графічного дизайну	https://www.canva.com
2.	Miro	Платформа, що дає можливість працювати командою на одній інтерактивній дошці й створювати ментальні карти	https://miro.com/ru/
3.	Padlet	Веб-сайт, який дозволяє спілкуватися з іншими користувачами за допомогою текстових повідомлень, фотографій, посилань і іншого. Кожне місце для спілкування називається - стіна. Він також може бути використаний як приватна дошка оголошень	https://ru.padlet.com/dashboard

4.	Jamboard	Інтерактивна дошка для роботи в онлайн-просторі	
5.	WBO	Платформа, що імітує дошку для малювання та дає змогу працювати групою	https://wbo.ophir.dev
6.	AnswerGarden	Сайт для створення хмаринки слів	https://answergarden.ch
7.	Kahoot	Платформа для створення індивідуальних вікторин з будь-якої теми, яка дозволяє використовувати телефони як інструмент роботи під час уроків	https://kahoot.it
8.	LearningApps	Безкоштовне веб-програмне забезпечення для авторизації та платформа для підтримки процесів навчання та викладання з невеликими інтерактивними мультимедійними модулями навчання (наприклад, 16 багаторазовий вибір, відповідні вправи, заповнення пробілів). Кожна програма надається через QR-код	https://learningapps.org
9.	Pixabay	Міжнародний вебсайт, на якому як суспільне надбання викладені фотографії, векторні графіки і короткі відеоролики	https://pixabay.com
10.	Pixelio	База даних зображень. Користувачі повинні спочатку зареєструватися та увійти, перш ніж завантажувати чи завантажувати фотографії	https://www.pixelio.de
11.	Quizlet	Мобільний та вебдодаток для вивчення, який дозволяє студентам вивчати інформацію за допомогою засобів навчання та ігор. Його творці стверджують, що його використовують дві третини студентів середньої школи та половина студентів університету в США	https://quizlet.com/ru
12.	Bubbl	Простий сервіс для створення схем, діаграм, їх експорту і розшарювання	https://bubbl.us
Вузько направлені			
<i>Для вивчення англійської</i>			
13.	Family Album USA	Серія відеофільмів з розмовними фразами та сприйняттям діалогів на слух	https://www.learnrealeng.com/2014/04/family-album-usa-episode-1-46-linden.html
14.	Movie Talk.	Інтерактивний відеокурс	https://play.google.com/stor

	Англійська.		e/apps/details?id=com.arowana.movietalk&hl=ru&gl=US&pli=1
15.	Bridge to English – Doki English	Лінгафонний розмовний курс англійської мови	https://audioknig.su/yaziki/948-bridge-to-english.-lingafonnyj-razgovornyj-kurs.html
16.	MacMillan	Видавництво матеріалів для викладання англійської мови та шкільних програм	https://www.macmillaneducationeverywhere.com
17.	Oxford University Press	Видавництво Оксфордського університету	https://global.oup.com/?cc=ua
18.	Cambridge University Press	Видавництво Кембриджського університету	https://www.cambridge.org
19.	Pearson Longman	Платформа з англійськими текстами, відео та інтерактивними вправами	https://www.pearson.com/english
Для вивчення німецької			
20.	DW learn German	Сайт для вивчення німецької мови з рівня А1 до С1 з розробленими курсами для кожного рівня	https://learngerman.dw.com/uk/overview
21.	Start Deutsch A1	Платформа з добіркою різних вправ для поліпшення початкового рівня німецької	https://startdeutsch-a1.pp.ua
22.	Die Bundeskanzlerin	У медіатеці ви знайдете відеоподкасти федеральної канцлерки Німеччини Ангели Меркель. Усі відео супроводжують субтитри, а також дублюють аудіо-й текстові версії. Чудова можливість поповнити словниковий запас і залишатися в курсі політичного життя країни.	https://www.bundeskanzler.de/bk-de/
23.	mein-deutschbuch.de	Головне завдання сайту – самостійна підготовка до складання мовного іспиту TestDAF. Та все ж кожен, хто вивчає німецьку мову, може знайти тут корисні вправи з граматики.	https://mein-deutschbuch.de/startseite.html
24.	PONS	Словник, який допомагає швидко перевести слова, а також надає всю поточку інформацію про слова та його вживання	https://ru.pons.com/перевод
25.	Islcollective	Освітня платформа для	https://de.islcollective.com
26.	Lyrics training	Цей сайт надає змогу вивчати мову за улюбленими піснями. Вам необхідно вибрати виконавця і композицію, вказати рівень володіння мовою і старанно слухати, намагаючись заповнити	https://lingoclip.com/?ref=https%3A%2F%2Flyricstraining.com%2F

		прогалини в тексті.	
27.	German is easy!	Блог англійською мовою для тих, хто почав вивчати німецьку. Багато посилань на інші ресурси, а також вправи на засвоєння нової лексики.	https://yourdailygerman.com
28.	Deutsch für Dich	„Deutsch für Dich“ від Goethe-Institut! Вивчаймо німецьку безкоштовно разом: шукайте навчальні матеріали за рівнем володіння мовою і темами та додавайте їх у власний список. На форумі ви знайдете поради щодо навчального процесу і зможете поділитися ними з іншими користувачами.	https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm
Освітні платформи			
29.	Lingolia	Платформа для вивчення іноземних мов з розробленими програмами, вправами та поясненнями граматики	https://www.lingolia.com/ru/
30.	Prometheus	Освітня платформа для покращення знань з певних тем, в тому числі й іноземних мов. Особливість в тому, що курси мають не тільки базові направленості, а й вузькі спеціалізації, що стануть в нагоді не тільки початківцям, а й впевненим користувачам іноземних мов	https://prometheus.org.ua/courses-catalog/free-courses
31.	Educational Era	Освітня платформа неформальної освіти, що містить в собі курси з різних галузей та направленостей	https://www.ed-era.com

Ганна Бережна
Науковий керівник – доцент Дроздова Д. С.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

На сьогоднішній день постає проблема пригнічення психологічного стану населення за рахунок перебування у скрутних умовах війни. Особливу увагу слід приділити військовослужбовцям, які безпосередню беруть участь у бойових діях. Від їхнього стану залежить результативність реалізації певних стратегій і тактик, які є основою захисту суверенності України. Зовнішні чинники в умовах ведення активного бою несуть негативний вплив на

емоційний стан військовослужбовця, викликають відчуття тривожності, пригнічують самопочуття загалом і призводять до порушення комунікативної взаємодії, що ускладнює процес інформування [1]. Ці наслідки знижують продуктивність виконання завдань та призводять до дезорганізації бойових груп.

Зважаючи на цю проблему, нами було висунуто припущення для подальшого дослідження: тривожність як чинник погіршення психологічного стану впливає на поведінку у процесі комунікативної взаємодії, що призводить до підвищення рівня конфліктних ситуацій. Тому метою роботи є визначення впливу тривожності на стан самопочуття та настрою військовослужбовців, що, у свою чергу, сприяє підвищенню рівня конфліктності.

До питання дослідження особливостей виникнення і розвитку тривожних станів у військових зверталися такі науковці, як С. М. Миронець, О. А. Блінов, О. В. Тімченко, В. В. Ягупов, В. В. Стасюк. Питанням внутрішніх комунікацій займалися зарубіжні та українські дослідники: В. Вівер, Г. Грайс, Г. Лассвел, Г. Почепцов, К. Шенон, О. Литвиненко.

Нами було досліджено питання впливу тривожності на комунікативну взаємодію між військовослужбовцями, в процесі якого було використано методику Спілберга-Ханіна (виявлення рівня тривожності), опитувальник САН (визначення психологічного стану) та методику Д.М. Рамендик (виявлення рівня конфліктності). Методики були проведені у форматі онлайн на 108 військовослужбовцях, які знаходилися довгий час у східному регіоні країни, виконуючи бойові завдання.

Після проведення методики Спілберга-Ханіна [3, с. 100] щодо визначення рівня тривожності ми виявили результати, які показують такі результати:

- ситуативна тривожність: низький рівень тривожності мають 2 особи (2%); помірний рівень тривожності мають 44 респонденти (41%); високий рівень тривожності мають 62 військовослужбовці (57%).

- особистісна тривога: низький рівень тривожності мають 9 осіб (8%); помірний рівень тривожності мають 48 досліджуваних (44%); високий рівень тривожності мають 51 особа (48%).

Інтерпретація даних показала, що у вибірці домінує високий рівень ситуативної тривожності, який складає 57% (62 особи) та високий рівень особистісної тривожності, який складає 48% (51 особа). Висока тривожність виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію та може бути різною за інтенсивністю та динамічною в часі, люди в такому стані схильні відчувати загрозу своїй самооцінці та життю в різних ситуаціях, при цьому явно вираженого реагувати на подразники [2, с 105]. Така поведінка спроможна викликати у міжособистісній взаємодії певні конфлікти.

Наступним нашим кроком було проведення опитувальника САН [3, с. 91] для визначення певних станів у військовослужбовців, він показав такі результати:

- сприятливий стан самопочуття мають – 81 особа (75%), несприятливий стан мають – 27 осіб (25%);

- сприятливий стан активності має – 87 осіб (81%), несприятливий стан має – 21 особа (19%);

- сприятливий стан настрою має – 86 осіб (80%), несприятливий стан має – 22 особи (20%).

У досліджуваній вибірці домінує сприятливий стан самопочуття, активності та настрою.

Під час проведення методики на визначення рівня конфліктності було виявлено, що рівень нижче середнього має 24 особи (22%), середній рівень конфліктності – 31 особа (29), рівень вище середнього, наближаючись до високого – 50 осіб (46%), та високий рівень має 5 осіб (3%).

Дані, отримані за допомогою цієї методики, показали, що у вибірці поширений рівень конфліктності вище середнього, наближений до високого, це свідчать про наявність у військовослужбовців конфліктної поведінки при взаємодії.

Спираючись на мету нашої роботи, було використано коефіцієнт кореляції Спірмена для визначення впливу тривожності на психологічний стан, а також вплив цих змінних на комунікативну взаємодію військовослужбовців.

Першим нашим завданням у визначенні корелятивних зв'язків було встановлення H_0 (нульова гіпотеза) та H_1 (альтернативна гіпотеза). За рахунок того, що досліджується зв'язок між декількома парами змінних, гіпотези будувалися за таким зразком:

H_0 : між змінною А та змінною Б зв'язок відсутній, наближається до нуля;

H_1 : між змінною А та змінною Б зв'язок наявний, наближається до одиниці.

Кореляція визначалася між такими парами змінних: ситуативна тривожність – стан самопочуття; особистісна тривожність – стан самопочуття; ситуативна тривожність – настрій; особистісна тривожність – настрій; стан самопочуття – рівень конфліктності; настрій – рівень конфліктності.

Наступним кроком був математичний розрахунок сили зв'язків між змінними за формулою коефіцієнта Спірмена, який показав:

кореляція між ситуативною тривожністю та станом самопочуття дорівнює $r_1 = -0,58$, а зв'язок між особистісною тривожністю та станом самопочуття дорівнює $r_2 = -0,61$, ці результати показують помірну силу зв'язку, при цьому в обох випадках він є негативним, тобто чим вище ступінь тривожності, тим гірший стан самопочуття у респондентів вибірки. Але для того, щоб прийняти альтернативну гіпотезу, ми перевіряємо коефіцієнт кореляції на значимість, оскільки вибірковий коефіцієнт відрізняється від генерального й може мати певну помилку. Для цього ми визначили критичні точки за таблицею Стьюдента при $p=0,05$, та отримали $t_1 = 0,18, t_2 = -0,17$ Якщо $|r| < t$ - немає підстав відкинути нульову гіпотезу. Ранговий кореляційний зв'язок між якісними ознаками не значущий. Якщо $|r| > t$ - нульову гіпотезу відкидають. Між якісними ознаками існує значний ранговий кореляційний зв'язок. У нашому випадку $|r_1| > t_1, |r_2| > t_2$, що означає відхилення нульової гіпотези.

За аналогією ми розрахували зв'язок між ситуативною тривожністю та станом настрою, отриманий результат дорівнює $r_3 = -0,63$, а між особистісною тривожністю та станом настрою – $r_4 = -0,62$, що свідчить про помірний, негативний статистично значущий взаємозв'язок між змінними в обох варіантах. Критичні точки дорівнюють $t_3 = 0,17, t_4 = 0,17$; $|r_3| > t_3, |r_4| > t_4$ – нульова гіпотеза відхилена.

Останнім нашим кроком було виявлення зв'язку між рівнем конфліктності і станом самопочуття та рівнем конфліктності і настроєм. Вимірювання кореляційного зв'язку показало, що між першою парою змінних коефіцієнт дорівнює $r_5 = 0,08$, а між другою – $r_6 = 0,21$. Отриманий результат відображає слабкий та прямий взаємозв'язок між даними змінними. Визначені критичні точки $t_5 = 0,22, t_6 = 0,22$; $|r_5| < t_5, |r_6| < t_6$ у цьому випадку ми приймаємо гіпотезу про рівність 0 коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Іншими словами, коефіцієнт рангової кореляції статистично не значимий і ранговий кореляційний зв'язок між оцінками по двох тестах незначний.

Отже, ми з'ясували, що підвищена тривожність негативно впливає на стан самопочуття військовослужбовців, при цьому пригнічує настрій. Але зважаючи на це, рівень конфліктності не змінюється, тобто погіршений настрій та самопочуття не сприяє підвищенню конфліктів у процесі комунікації між військовослужбовцями під час ведення бойових дій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вахоцька І.О. Взаєморозуміння між людьми як психологічна проблема. Вісник Харківського університету. Серія: Психологія. Вип. 403. Харків, 1998. 18-22 с.
2. Козляковський П.А. Загальна психологія: Навч. посібник: В 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Т. II. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240 с.
3. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

Дмитро Белоус
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У суспільстві проблема адаптації одна із важливих проблем психології. Високий темп життя, постійне інформаційне навантаження і брак часу все

більше позначаються на психіці людини та викликають різні відхилення у нормальній діяльності багатьох функціональних систем людей чи організму.

На початку навчання студенти перебувають у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування та дозвілля, співвіднесення своїх очікувань із реальністю та формування ставлення до навчальної діяльності. Тому постає необхідність вивчати процес адаптації й актуальні психологічні фактори, які можуть стати причиною зниження самооцінки у майбутніх фахівців. Через теперішню ситуацію, пов'язану з воєнним станом, рівень адаптації до самостійного життя, професійного визначення та майбутньої кар'єри, визначення своєї ролі й місця в суспільстві молоді проходить ще важче. Для успішної інтеграції у студентське середовище та ефективної навчально-професійної діяльності важливо орієнтувати студентів на успішну громадську діяльність. Важливу роль в успішності адаптації грає самооцінка.

Формування самооцінки особистості є однією з актуальних проблем досліджень у галузі психології та педагогіки. Однією з причин цього є впевненість кожної людини в собі, яка відіграє велику роль в успіху загалом.

У процесі адаптації студентів, залежно від глибини психічної переорієнтації можна виділити декілька рівнів:

1) початкова стадія – у цей період студент знає, як поводити себе в новому середовищі, але у своїй свідомості не визнає цінностей нового середовища та, за можливості, дотримується колишньої системи цінностей;

2) стадія терпимості – нове оточення та індивід проявляють взаємну терпимість до поведінки та системи цінностей один одного;

3) акомодация – в цей період студент приймає та визнає основні системи цінностей нового середовища, але одночасно відбувається визнання певних цінностей індивіда соціальним середовищем;

4) асиміляція – завершення процесу адаптації. Система цінностей студента та нового середовища мають повний збіг, наприклад, студент засвоює цінності групи, привила спілкування з викладачами, одногрупниками, спосіб навчального життя та інші елементи нового соціального середовища.

Студенти, які вступають до вищих навчальних закладів, стикаються з низкою проблем, пов'язаних з недостатньою психологічною підготовкою до нового навчального середовища та руйнуванням установок, навичок, звичок і цінностей, які формувалися роками. Тому важливо забезпечити їм можливість пройти адаптаційний період у вищих навчальних закладах. Згідно з результатами цього дослідження, деякі респонденти мали низьку самооцінку на момент постановки діагнозу. Повторні невдачі можуть призвести до звички до депресії, невпевненості та страху невдачі, що може призвести до дуже тривалого періоду адаптації. Тому наступні вправи можна використовувати для підвищення самооцінки, а поради – для підвищення рівня адаптації.

Для активної роботи з успішної адаптації студента в перший період навчання необхідно прищеплювати практичні навички та любов до майбутньої професії [4], а також навчити першокурсників: дотримуватися норм ділового

спілкування, відповідної дистанції та ієрархії; викладати суть справи стисло і зрозуміло, супроводжуючи її вагомими аргументами; говорити без зайвих емоцій, але і не «механічно»; якомога триваліший час зберігати не тільки зовнішній, а й внутрішній спокій [5].

Запровадження воєнного стану в Україні призвело до значних коректив не лише в повсякденному житті, а й у воєнній адаптації всіх сфер соціально-економічного сектору [2, 1]. Значна автономія навчальних закладів, передбачена Законом України "Про вищу освіту", дозволяє своєчасно та динамічно адаптувати освітній процес до сучасних умов [3].

Отже, для адекватної адаптації до студентського життя першокурснику необхідно розширити свою самосвідомість, бути здатним до самостійного переборення невпевненості, страхів і тривоги, вміти усвідомлено вибирати значення, цінності, смисли.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» № 2102-IX від 24.02.2022. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/Novyny/219987.html> (дата звернення: 20.12.2022)
2. Зданевич Л. В. Як живеться студентові? *Гуманітарні науки*. 2005. №2. С. 174–179.
3. Калітвеєська Е. та інші. Адаптація та розвиток: вибір психотерапевтичної стратегії. *Психологічний журнал* 1995 № 1. С. 27–33.
4. Кириченко О. М. Дослідження самооцінки студентів-психологів. *Наука і освіта*, №5, 2016. С. 113–115.
5. Коленіченко Т. І. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43.431–435с.

Ілона Бізелева
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ

Соціально-психологічна адаптація є важливим процесом у житті кожної людини. Цей процес характеризується здатністю особи пристосовуватися до нового соціального середовища та знаходити своє місце в ньому. Це надзвичайно важливо для людей, які переживають зміни у своєму житті, наприклад, через переїзд до іншого регіону, або навіть в іншу країну, зміну роботи, початок навчання або способу життя. При цьому вдала соціально-

психологічна адаптація сприяє формуванню здорових стосунків з оточуючими, підвищенню самооцінки та впевненості в собі, а також зменшенню стресу.

Соціально-психологічна адаптація освітнього навчального процесу у вищому навчальному закладі через те, що саме перший рік навчання є критичним періодом, коли студенти стикаються з новим соціальним середовищем та необхідністю взаємодіяти з викладачами та іншими студентами. При цьому здобувачі можуть зазнавати значних труднощів, що може негативно позначитися на якості процесу навчання та їхньому психологічному добробуті.

Процес соціально-психологічної адаптації дозволяє молодим людям успішно інтегруватися в суспільство та соціальне середовище. Цей процес складається з різних аспектів, включаючи адаптацію до нового середовища, спілкування з новими людьми, встановлення зв'язків і відносин, а також отримання нових необхідних знань і навичок [1, 3, 6].

Крім того, розглядаючи задачі юнацького віку, особливу увагу слід приділити самовизначенню, яке засноване на сформованих інтересах і прагненнях індивіда та спирається на світогляд, що формується в цьому віці. З погляду самосвідомості, самовизначення характеризується усвідомленням себе як повноправного члена суспільства та визначенням себе з нової суспільно значущої позиції. Особистісне самовизначення виникає на межі старшого підліткового та молодшого юнацького віку та характеризується орієнтованістю у майбутнє. Особистісне самовизначення пов'язане з вибором професії, але не зводиться до нього [2, 4].

Л. І. Божович виділяє двоплановість особистісного самовизначення. На думку психолога, вона полягає в одночасному здійсненні конкретного визначення майбутньої професії та планування життя, з іншого боку, у неконкретних пошуках сенсу свого існування [2].

У зв'язку з необхідністю самовизначення у юнацькому віці відбувається зміна мотивації до навчання. Воно починає розглядатися як передумова до оволодіння майбутньою професією. Навчально-професійна діяльність на цьому етапі життєвого шляху стає провідною. При цьому вища освіта набуває особливо важливого значення для молодих людей і може вплинути на їхнє життя в цілому.

Однак процес отримання вищої освіти часто зумовлений адаптивними процесами, які можуть супроводжуватися проблемами психологічної сфери. Зокрема, досить часто абітурієнти, щоб отримати вищу освіту за обраним напрямом, вимушені вирушати до іншого міста або навіть до іншої країни. Але така зміна середовища може викликати досить гострі проблеми, зумовлені процесом соціально-психологічної адаптації. Ось деякі психологічні проблеми, які можуть виникнути у іногородніх студентів [3]:

1. Відсутність підтримки з боку близьких: немісцеві студенти можуть почуватися самотніми та відірваними від своєї сім'ї та друзів, що може призвести до почуття безпорадності та депресії.

2. Культурний шок: такі студенти можуть зіткнутися з культурним шоком, коли вони переїжджають до нового культурного середовища. Деякі можуть почуватися незрозумілими через мовний бар'єр, відмінностях у звичаях, манерах поведінки та звичках.

3. Житлові проблеми: можуть зіткнутися з проблемами, пов'язаними з пошуком житла, сплатою оренди та проживанням у незнайомому місті. Деякі студенти можуть відчувати брак вільного часу, щоб приділяти достатньо уваги своїм навчальним завданням.

4. Проблеми спілкування: можуть відчувати труднощі у спілкуванні з новими людьми через мовний бар'єр, соціальний статус, культурні відмінності та інші причини.

5. Стрес та депресія: усі ці проблеми можуть спричинити стрес та депресію. Деякі студенти можуть почуватися безпорадними та ізольованими, що може призвести до поганої успішності та зниження мотивації.

Загалом соціально-психологічна адаптація є складним та індивідуальним процесом, який залежить від багатьох факторів, таких як особисті якості індивіда, характеристики нового середовища та наявність підтримки та допомоги від інших людей [6].

При цьому для іногородніх студентів цей процес може бути викликом, але з правильними ресурсами, підтримкою та стратегіями вони можуть успішно пристосуватися до нового середовища та насолоджуватися своїм університетським досвідом. Водночас успішна адаптація може призвести до кращої життєвої ситуації, збільшення можливостей для самореалізації та покращення якості життя загалом.

Отже, успішна адаптація студентів першого курсу до середовища вищого навчального закладу є важливою частиною освітнього процесу, бо дає змогу студентам адаптуватися до нових навчальних вимог та розвинути важливі соціальні навички, які будуть корисні в подальшому житті. При цьому проведення практичних досліджень процесу соціально-психологічної адаптації дозволяє більш ефективно організувати цей адаптивний процес та своєчасно виявити можливі проблеми, що з ним пов'язані.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 3 (46). С. 20 – 24.
2. Болотова А. К. Человек и время в ситуации социальной нестабильности. Общественные науки и современность. 1997. №6. С. 38 – 44.
3. Волнушкіна Г. В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. №9. С. 107 – 117.

4. Ворожбит С. А. Особливості стратегій соціально-психологічної адаптації студентів під впливом почуття довіри. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2013. Вип. 114. С. 30–35.
5. Дідух М. М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. *Ūridiĉna psihologiâ*. 2019. № 2 (25). С. 61 – 68.
6. Каськов І. В. Соціально-психологічні особливості соціалізації особистості в сучасних умовах. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2015. № 3 (46). С. 118 – 122.

Христина Бондаренко
Науковий керівник – доцент Дейниченко Л. М.
м. Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Взаємини дитини з батьками є базовою потребою, фундаментом для побудови подальших зв'язків із оточуючими. Слід зауважити, що чим сприятливішими психологічні потреби дитини у взаєминах із батьками, тим вище вірогідність побудови конструктивних взаємин у дитини в соціумі із дорослішанням.

Проблема дослідження полягала в тому, щоб вивчити особливості дитячо-батьківських стосунків в підлітковому віці. Як показали дослідження О.І. Бондарчука, А. Я Варга, В.В. Століна, Д. Н. Ісаєва, С.В. Ковальова, Є.Б. Насонова, Е. А. Лічко, М.Н. Попова, особливого значення у вихованні молоді, формуванні особистості дитини, зокрема підлітка, набуває виховний потенціал батьків.

Досягнення емоційної та психологічної диференціації, автономізація особистості в родині відіграють важливу роль на етапі підліткового віку. У цей період одними з найважливіших завдань розвитку є звільнення від надмірної батьківської опіки і побудова нової системи стосунків, що підтверджує істотний вплив сім'ї на подальший розвиток підлітка. Суттєва відмінність дитячо-батьківських взаємин у цей віковий проміжок полягає у наявності внутрішніх психологічних суперечностей – тенденції до автономізації та самостійності з одного боку, і збереження й розвитку колишніх довірливих близьких відносин з батьками, з іншого. Одним із проявів підліткової емансипації може також бути і конфліктна поведінка. Конфліктність у цьому віці може слугувати противагою стану залежності і допомагає дітям відділитися від батьків.

У сучасній психологічній науці дитячо-батьківські взаємини найчастіше аналізуються за допомогою таких категорій, як батьківська позиція

(А.С.Макаренко, А.С. Співаковський), батьківське ставлення (А.Я. Варга), характер взаємодії (О.А. Карабанова), стиль сімейного виховання (Е.Г. Ейдемільер). Під батьківським ставленням розуміють цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з підлітками особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків (А.Я. Варга, В.В. Столін). Під батьківськими настановленнями розуміють установки і відповідну поведінку, яка характеризує ставлення до підлітка загалом.

У структурі батьківського ставлення виокремлюють три складових: інтегроване емоційне сприйняття або відторгнення підлітка; міжособистісна дистанція у спілкуванні батьків і підлітка; форма і напрямок контролю. Кожний вимір батьківського ставлення можна розглядати як співвідношення у різній пропорції емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів. Встановлення певного типу батьківського ставлення детермінують риси й особисті якості батьків, фізичні, психологічні і статеві особливості підлітків, особливості подружніх відносин, соціокультурні фактори, сімейні традиції, конфліктну поведінку у соціумі.

Важливе місце у дослідженнях, присвячених ролі дитячо-батьківських взаємин у розвитку особистості дитини, займають роботи К. Роджерса. Він вважав, що кожній людині властиві дві головні потреби: потреба позитивного відношення, яка задовольняється, коли дитина відчуває схвалення та любов з боку оточуючих, та потреба самоповаги, яка розвивається у міру задоволення першої. Умовою здорового розвитку дитини є відсутність суперечності між «Я – ідеальним» (уявлення про те, яким тебе люблять) та «Я – дійсним» (рівнем кохання). З точки зору К. Роджерса, основне завдання батьків – це створення умов для розвитку у підлітка почуття психологічної захищеності та безпеки, впевненості в доброзичливості та повазі з боку дорослих. У результаті такого позитивного відношення, діалогічного спілкування дитини з дорослим відбувається підвищення самооцінки дитини, що сприяє розкриттю її творчого потенціалу [1, с 48]. Цікавий підхід до розгляду батьківських позицій було запропоновано у роботі Г.Т. Хоментоукаса. Він показав, що батьківська позиція визначає цілісні, узагальнені установки підлітка стосовно батьків і себе.

Основні завдання дослідження полягали в тому, щоб виявити поведінку батьків у досліджуваних родинах, з'ясувати оцінне ставлення дітей до цього; визначити типи виховання в родинах респондентів.

Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 2 м. Зеленодольськ Дніпропетровської області. В експерименті взяли участь учні 10 класів 14 – 15 років. Психодіагностичне вивчення вибірки дітей підліткового віку (загальною кількістю 50 особи (23 юнаків і 27 дівчат) було здійснено за допомогою пакету методик визначення психологічних особливостей дитячо-батьківських взаємин у підлітковому віці. У дослідженні використано такі методики: опитувальник Є. Шафера «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них», методика Ейдемільера та Юстицькіса «Аналіз сімейних взаємин», методика дослідження міжособистісних взаємин Р. Жилія.

Дитячо-батьківські взаємини безпосередньо пов'язані з системою сімейного виховання. Для розуміння важливості впливу сімейного виховання на розвиток ідентичності підлітка доречно згадати твердження В.О. Сухомлинського, який підкреслював, що «виховання – це не який-небудь спеціальний, штучно організований захід, це, насамперед, спосіб життя». Ця теза, на нашу думку, добре відображає «суцільний» характер впливу сім'ї на становлення та розвиток особистості підлітка: для виховання дитини виключно важливе значення має власне характер взаємин у родині, їх частота, модальність, спрямованість та інші характеристики, що створюють у сукупності той особливий, далеко не завжди усвідомлюваний контекст, через який заломлюються вербальні впливи – настанови, поради тощо.

За результатами дослідження було виявлено особливості поведінки батьків у вихованні дітей. Дитячо-батьківські взаємини є неоднозначними, і це проявляється в стилі виховання. Так, більшість підлітків (52%) відзначала непослідовність і непостійність матері в застосуванні виховних прийомів. У вихованні доньки це проявляється у вигляді різких змін: від дуже суворого стилю виховання до ліберального, надання повної самостійності дитині, від психологічного прийняття до емоційного відвернення.

У дослідженні встановлено, що в більшості дітей, а це майже 35 %, виникають конфлікти з батьками, що пов'язано з кризами підліткового віку. Водночас причинами конфліктів підлітків із батьками є такі, як: нестійкість батьківського ставлення (постійна зміна критеріїв оцінки дитини), підвищена опіка дитини, неповага прав на самостійність, надмірний контроль за поведінкою.

Зазначимо, що в батька у вихованні переважає директивний стиль, що становить 38%. Цей тип виховання характеризується поєднанням високих вимог до підлітка зі зниженою увагою до його потреб. Тобто більшість підлітків змушені проживати в родині, де їм нав'язують почуття провини щодо батьків із постійним нагадуванням, що вони заради них «жертвують усім», беруть на себе відповідальність за все, що зробили, роблять або колись зроблять. Батьками ніби стверджується первинна залежність їхнього статусу й оцінка оточуючих від відповідності дитини «еталону дитини», виключаючи при цьому можливість інших варіантів самовираження. Від дитини вимагають чесності, порядності, почуття відповідальності, тобто відповідності високим моральним стандартам, не притаманним його віку. Ігноруються інтереси й можливості підлітка, тоді як підлітки мають потребу в самовираженні.

Ще гірша ситуація у дітей, яким доводиться жити в родині, де виражено ставлення за шкалою ворожості. Це родини, у яких ворожість батьків у взаєминах із власними дітьми характеризується агресивністю або надмірною суворістю. Орієнтація в таких батьків виключно на себе, на любов до себе, зайве самоствердження, що, як правило, виключає прийняття дитини. Такий підліток сприймається як суперник, якого треба «придавити», аби ствердити свою значущість.

На жаль, лише 46% дітей живе в родинях, у яких проявляється позитивне ставлення до своїх дітей. За таких відносин діти в першу чергу прийняті батьками. Такі підлітки часто відчують необхідність в допомозі й підтримці батьків, здебільшого приймають її. Але водночас підлітки не чекають надмірного конформізму, але компетентна поведінка, дружній спосіб спілкування й нормальні емоційні контакти виявляються недостатніми, аби дитина могла стверджувати, що батьки відчують по відношенню до неї позитивний інтерес. Вона все одно прагне надмірної опіки сильної, дорослої й самостійної людини.

У результаті дослідження сімейних взаємин було виявлено, що при вихованні дітей надмірну виразність має такий тип виховання, як домінуюча гіперпротекція. Підліток у центрі уваги батьків, які віддають йому всі сили і час, але водночас позбавляючи його самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони. Поблажлива гіперпротекція складає тільки 6%, це говорить про те, що в таких родинях підлітку приділяється постійна увага, батьки намагаються максимально задовольнити його потреби. Недостатню виразність має такий показник щодо типу виховання, як підвищена моральна відповідальність. У таких родинях до підлітка висуваються завищені вимоги, він майже не відчуває турботу. Також цей показник як емоційне відторгнення виявлено у меншості дітей підліткового віку, коли потреби їх ігноруються, та іноді вони потерпають від жорстокого поводження.

Отже, проведене дослідження переконливо доводить узгодженість батьківських стратегій та адекватність ситуацій у родинях підлітків, а «підлітковий бунт» й знецінення батьківських фігур – це тимчасовий, але водночас і необхідний етап на шляху набуття підлітками особистої автономії та справжнього почуття дорослості.

Аналіз результатів за методикою дослідження міжособистісних взаємин Р. Жіля. Відсотки між конкретно-особистісними взаєминами було розподілене так: батько (12 = 24%); мати (21 = 42%); батько і мати (12 = 24%); бабуся і дідусь та інші дорослі родичі (5 = 10%).

Результати дослідження довели, що майже половина дітей надають перевагу близькості, відвертості в міжособистісних взаєминах із матір'ю, але слід врахувати і той факт, що 7 з них із неповних сімей і проживають із матерями, а тому їх спілкування з батьками дещо обмежене. Майже чверть кількості дітей надають перевагу взаєминам із батьком (двоє з досліджуваних проживають у неповних родинях із татусями), лише 12 % дітей мають близькі позитивні взаємини з іншими родичами, що свідчить про нестачу уваги, низький рівень довіри в міжособистісних сімейних взаєминах.

Отже, характер дитячо-батьківських взаємин, неправильне сімейне виховання може бути джерелом психологічного напруження дитини й впливати на її міжособистісні взаємини з батьками. Своєчасне виявлення проблем у міжособистісних відносинах дитини з батьками, проведення психокорекційної роботи дає можливість створити сприятливу атмосферу для розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брецько І.І. Депривація сімейного спілкування як основний негативний чинник психоемоційного вигорання підлітків. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. XIII, част. 2. К., 2011. С. 24-3
2. Левенець І. Психологічні принципи і норми налагодження конструктивних взаєностосунків підлітків з батьками. URL: http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/1-TOM_Materiali-konferencii-1.pdf#page=216 (дата звернення: 23.01.2023)
3. Лесик Г.Г. Вплив батьківських цінностей на статус підлітка в групі однолітків. Практична психологія та соціальна робота. 2012. № 10. С. 62-65.

Вікторія Бутенко
Науковий керівник – доцент Дроздова Д. С.
м. Дніпро

ПРОЯВИ СТРЕСУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Найбільшою загрозою психологічному здоров'ю людини є стрес. Протягом тривалого часу вчені проводили численні дослідження стосовно психологічних особливостей стресу та причини його виникнення.

Уперше реакцію організму на стрес описав у 1932 році психолог У. Кеннон, який назвав стрес «реакцією боротьби» або «втечі» [6, с. 9]. Канадський дослідник з угорськими коренями Г. Сельє, коли був ще студентом-медиком, помітив, що на мозок людини безперервно діють різноманітні за кількістю і якістю подразники з внутрішнього і зовнішнього середовищ. Виникнення несподіваної та напруженої ситуації призводить до порушення рівноваги між організмом і навколишнім середовищем. Наступає неспецифічна реакція організму у відповідь на цю ситуацію – стрес.

Стрес (англ. stress – «тиск», «напруження») – це реакція організму на будь-які зміни внутрішнього або зовнішнього середовища, що стимулює захисні сили організму. Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисною реакцією підвищеного порушення. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до цього подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Якщо подразник не зникає, стрес підсилюється, розвивається, викликаючи в організмі цілий ряд особливих змін – організм намагається захиститися від стресу, попередити його або придушити [7, с. 36].

Студентський вік являє собою особливий період життя особистості. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б. Г. Ананьєва. Студентський вік, згідно з твердженням вченого, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта чинить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання в закладі вищої освіти, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки [5]. Якщо розглядати студентство, враховуючи лише біологічний вік, то його слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю [3, с. 51].

Прояви стресу у студентів мають такі особливості: негативні думки, поганий сон, думки навколо однієї проблеми, втрата апетиту, тривожність, тремтіння кінцівок, підвищена стомлюваність, дратівливість, образливість, поганий настрій, гостра нестача часу, як наслідок низька працездатність, що сприяє появі головного болю [4, с. 24].

Заняття фізкультурою і спортом є істотним фактором профілактики та корекції психологічного стресу. Фізична активність при стресі генетично зумовлена, є відповідною реакцією на стрес (стратегія втечі або боротьби). Заняття фізкультурою перемикають увагу особистості на нові подразники та знижують актуальність психологічної проблеми. Спорт активізує роботу серцево-судинної системи, нервової системи, підвищує активність імунної системи. Активність тіла дає позитивні емоції, гарний настрій. Заняття спортом, техніки загартовування надають антистресовий ефект [1, с. 124].

Коли людина потрапляє у стресову ситуацію і намагається адаптуватися до впливу стресу, то цей процес, за визначенням Г. Сельє, проходить три фази:

1. Фаза тривоги. Організм мобілізується для зустрічі із загрозою. Відбуваються біологічні реакції, які зумовлюють боротьбу або втечу. З фізіологічної точки зору, ці зрушення мають такі прояви: згущення крові, підвищення тиску, збільшення печінки тощо. Опір організму спочатку знижується – фаза шоку, а потім включаються захисні механізми.

2. Фаза опору (резистентності, стійкості, адаптації). Організм намагається опиратися загрози або справлятися з нею, якщо загроза продовжує діяти і її не можна уникнути. Фізіологічні реакції перевищують норму, і це робить тіло вразливішим для інших стресорів. Людина, коли захворіла, гостріше реагує на неприємності. Врешті-решт тіло адаптується до стресу і повертається до нормального стану. Внаслідок напруги систем, що функціонують, досягається пристосування організму до нових умов.

3. Фаза виснаження. Якщо дія стресу продовжується, і людина неспроможна адаптуватися, це може виснажити ресурси тіла. Фаза виснаження характеризується вразливістю до втоми. Фізичні проблеми призводять до хвороб і навіть до загибелі організму. Ті самі реакції, які дозволяють опиратися короткочасним стресорам, – підсилення енергії напруження м'язів, недопускання ознак болю, припинення травлення, підвищення тиску крові – за тривалої дії мають шкідливий ефект [7, с. 6].

Інтенсивність реакції на стрес у студентів більшою мірою визначається особистісною значущістю фактора, тому один і той же фактор може у різних студентів призводити до різноманітних психофізіологічних і соматичних проявів [2, с. 29].

Отже, на сьогодні питання особливостей прояву стресових станів є актуальним і таким, яке потребує детального та ґрунтовного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бісерова Г. К., Шагівалеева Г. Г. Психологія стресу та методи його профілактики. Київ: КПІ, 2015. 142 с.
2. Вишняков С. А. Особливості прояву навчального стресу студентів у перед та після екзаменаційний період. Тернопіль: ТНПУ, 2018. 57 с.
3. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга, 2006. 172 с.
4. Косирев В. В. Психологічний механізм впливу об'єктивних факторів на ставлення студентів до навчання. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2003. 24 с.
5. Куліш О. В., Жиденко Д.П. Психологічні особливості студентів українських і зарубіжних навчальних закладів. Міжнародний науковий електронний журнал. 2020. №15. С. 1-5. DOI:10.11232/2663-4139.15.21. (дата звернення 22.04.23).
6. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
7. Сергієнко О. А. Психологічний стан людини. Стрес без дистресу. Львів: Просток, 2007. 210 с.

Наталя Бутенко
Науковий керівник – доцент Тітова О. Б.
м. Дніпро

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

У сучасній науковій та освітянській спільноті питання академічної порядності є одним із найактуальніших. Адже, як зазначає О. Семенов, робота дослідника полягає передусім у вільному, щоденному та правдивому пошуку істини [3, с. 152]. Саме тому дотримання принципів академічної чесності має бути свідомим, послідовним та систематичним.

Розвиток етики здобуття освіти та наукових досліджень – це не лише формування знань про концептуальні засади академічної доброчесності, але й певного способу мислення, умінь аналізувати та систематизувати думки вчених, критично аналізувати їх, аргументовано обстоювати власну позицію,

дотримуватись правил цитування, застосовувати механізми протидії недоброчесності та корупції.

Головні пріоритети академічної доброчесності в Україні регулює ст. 42 Закону України «Про освіту» (2017), зокрема: «посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання; самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей)» [1].

Отже, академічна доброчесність – це передусім відповідальність, тобто здатність виконувати певні обов'язки та неухильно дотримуватися етичних принципів. Саме відповідальна людина ніколи, зокрема й в умовах онлайн-навчання, не дозволить собі списувати, використовувати чужі думки та ідеї, привласнювати винаходи інших тощо. Згідно з Положенням про академічну доброчесність у Горлівському інституті іноземних мов кожен суб'єкт інститутської громади зобов'язаний дотримувати принципів правдивих знань, поширювати свій досвід і здобуті знання [2].

Проте, безперечно, розраховувати на те, що сьогодні всі учасники освітнього процесу будуть чітко виконувати вимоги академічної доброчесності, не варто.

З метою перевірки набутих знань та дотримання академічної доброчесності варто збільшити кількість індивідуальних письмових робіт, зокрема таких, як есей, аналіз тексту, відгук, анотація, відповідь на відкриті запитання тощо.

Сучасні вебтехнології пропонують велику кількість інструментів для контролю знань під час онлайн-навчання. Скажімо, платформа Moodle дозволяє провести тестове опитування, обравши випадковий порядок питань, обмеживши кількість спроб та час на відповіді, а також розміщуючи одне питання на сторінці.

Для проведення усних іспитів можна скористатися програмним забезпеченням Skype, додатком Google Meet, платформою Zoom тощо, тобто режимом відеоконференції та синхронним відеозаписом з обов'язковою ідентифікацією здобувача за допомогою документа, що підтверджує особу. У нагоді під час онлайн-іспиту стане генератор випадкових чисел Randomus для вибору номера білета чи номера запитання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України Про Освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Положення про академічну доброчесність у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». URL: <https://forlan.org.ua/doc/public/PpAD.pdf>.
3. Семенов О. М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с.

Ганна Власова
Науковий керівник – доцент Скляр І. О.
м. Дніпро

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ ТА СИНТЕТИЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Система вивчення української та зарубіжної літератури в школі змінюється під впливом вимог часу. Літературний твір розглядається як мистецьке явище, а робота з ним – спосіб пізнати естетичну складову навколишнього світу та вдосконалити себе.

Мистецтво виступає одним із необхідних компонентів освіти та є дієвим засобом формування творчих здібностей та естетичних уподобань. Різноманітність його видів та жанровий синкретизм мистецтва дають широкий простір для реалізації міжвидових зав'язків на уроках літератури в школі. У нашій роботі ми мали на меті дослідити методичний аспект взаємодії української літератури з музикою та кіномистецтвом в 10–11 класі.

Ідея комплексного впливу мистецтва є актуальною на сучасному етапі розвитку методики викладання. Зокрема С. О. Жила звернула увагу на вивчення української літератури у взаємозв'язку з різними видами мистецтв та розробила теоретико-методичну базу з цього питання [2]. Т. А. Шарапова розглянула методи й прийоми удосконалення уроків музики засобами ідеї комплексного впливу мистецтв [7]. Питання використання синтезу мистецтв на уроках у своїх працях також порушували О. В. Глеб [1], Н. Самохіна [6], Т. О. Яценко [8] та інші дослідники.

Наразі малорозробленим залишається питання реалізації міжмистецьких взаємодій на уроках української літератури під час дистанційного навчання, що зумовлює актуальність нашої роботи.

Відповідно до Програми з української літератури для 10–11 класів художній твір розглядається насамперед як мистецьке явище, своєрідне поєднання художнього стилю та напрямку, адже література – це мистецтво

слова [4, с. 4]. Вивчення творів на тлі загального культурного контексту дає змогу сформувати в уяві здобувачів цілісну картину розвитку літератури у взаємодії з музикою, живописом, кіно, театром тощо. У методиці викладання української літератури використання візуального чи аудіосупроводу уроків є одним із варіантів реалізації принципу наочності. При цьому наголошується на збереженні принципу науковості у подачі інформації на уроці.

Музика тісно пов'язана з мистецтвом слова, тому одночасне вивчення літературного та музичного твору забезпечує художню повноцінність та якість навчального матеріалу. Як зазначає С. О. Жила, музичне мистецтво може якісно використовуватись на уроках української літератури у кількох напрямках. Серед них дослідниця виокремлює такі шляхи використання музики на уроках української літератури: музику фольклору, музику в житті та творчості письменника, музику, яка втілена в літературному тексті, музика, народжена в тісній єдності з текстом, музика, про яку йдеться у творі, музика як вираження психологічного настрою та як особиста творчість учнів [2, с. 20]. При цьому слід зазначити, що серед літературних родів найбільш близькою до музичного мистецтва є лірика, оскільки ліричні твори зберігають у собі вплив емоцій та ритміку [1, с. 16].

Оскільки нерідко одні й ті самі твори надихають інших митців на створення нових варіантів їх виконання, пропонуємо розглянути наступну вправу. Під час аналізу поезії П. Тичини «О панно Інно...» запропонувати здобувачам прочитати текст поезії, прислухатись до його ритму, інтонації, записати власні відчуття та враження від поезії. Після цього дати прослухати кілька інтерпретацій вірша від різних виконавців. Це можуть бути однойменні композиції гуртів українських «Dakh Daughters», «Мертвий півень». Запропонувати здобувачам порівняти тексти літературного твору та його музичних інтерпретацій; визначити, яка з пісень найбільше збігається з особистими враженнями дітей від прочитаного та найбільш точно відображає почуття ліричного героя твору; які емоції передає кожна із прослуханих пісень.

Для кращого емоційного сприйняття твору на уроці доцільно також запропонувати учням самостійно дібрати музику до поезії як фоновий супровід. Таке завдання можна дати здобувачам додатково до завдання вивчити ліричний твір напам'ять. Попередити їх про те, що на наступному уроці вони мають не лише увімкнути обрану мелодію, а й продекламувати вивчений вірш у супроводі музичної композиції. Під час підготовки учні мають спробувати відчувати та відтворити ритміку та настрій поезії. Після презентації й оцінювання роботи кожного варто наголосити на загальних результатах: на розмаїтті дібраних мелодій, що свідчить про індивідуальне сприйняття кожним учнем художнього твору крізь призму власного досвіду.

На уроках української літератури доречною буде і робота з синтетичними видами мистецтва. У Програмі з української літератури для 10-11 класів у рубриці «мистецький контекст» пропонуються екранізації до окремих творів, як-от: «Я (Романтика)» Миколи Хвильового, «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського, «Valse Melancolique» Ольги Кобилянської, «Лісова пісня» Лесі

Українки. При цьому вчитель не обмежений у можливості обрати будь-який інший фільм для опрацювання на уроці.

Методика опрацювання творів із залученням кіномистецтва чи його елементів також має свою специфіку. Дослідники наголошують, що кіномистецтво повинно органічно поєднуватись із вивченням предмету, посилюючи сприйняття навчального матеріалу специфічними засобами. Розрізняють ряд фільмів, використання яких можливе на уроках літератури: документальні, науково-популярні, навчальні, навчально-художні, мультиплікаційні та ігрові [2, с. 21]. Документальні та навчальні кінострічки використовуються здебільшого для унаочнення матеріалу. У цьому випадку фільм має активізувати увагу учнів та донести до них за короткий час певний обсяг інформації [5, с. 193].

Особливо цікавою, на нашу думку, можна вважати роботу з екранізаціями та інтерпретаціями, які доволі віддалені від оригінальних літературних текстів. Це можуть бути як фільми, так і короткі відео на пісні, анімації, створені за мотивами як прозових, так і ліричних творів. Як приклад такого завдання ми пропонуємо аналіз поезії Майка Йогансена «М'яч», творчість якого виноситься для опрацювання на уроках позакласного читання. Пропонуємо прочитати її здобувачам, висловити свої враження щодо твору. Проводимо аналітичну бесіду, звернувши увагу здобувачів на наступні аспекти: визначити тему, ідею; виокремити риси модернізму в поезії та художні засоби; охарактеризувати настрій ліричного героя, зробивши в Canva колаж за відповідною тематикою та кольоровою гамою.

Після роботи над змістом твору переглядаємо разом з учнями анімацію театральнo-музичного гурту «Dakh Daughters». Після перегляду обговорюємо побачене та порівнюємо з віршом: *Подумайте, чи збігаються ідеї поезії та пісні, створеної на її основі? Виокремте образи-символи у вірші та у відео (образи у відео можуть також бути виражені не лише словами, але й кольором, зображенням чи музикою); Поміркуйте, яке змістове навантаження має послідовність зображень в відеоряді; знайдіть засоби творення змісту в відео (гра кольорів, внутрішньокадровий рух, винесення об'єктів на перший та другий план тощо).* За результатами порівняльного аналізу творів можна запропонувати учням сформулювати висновки. Подібний аналіз дозволяє здобувачам краще зрозуміти літературний твір, поглиблює вміння бачити кінематографічний текст як мистецьке явище. Старшокласники, розібравши усі складники фільму, розвивають здатність бачити логіку авторської художньої думки.

Підбиваючи підсумки роботи, зауважимо, що проведене узагальнення теоретико-практичного досвіду вчених-методистів за темою, заявленою в назві дослідження, дозволяє нам наголосити на індивідуальному характерові сприйняття кожного витвору мистецтва. Запропоновані в роботі підходи до введення мистецького контексту на уроках літератури мають на меті розширення культурного кругозору здобувачів освіти. Завдяки вдалому залученню вчителем на уроці української літератури різних видів мистецтва

здобувачі отримують можливість не стільки краще проаналізувати твір, скільки глибше зрозуміти систему художніх образів, осягнути їх складність і множинність тлумачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глеб О. В. Формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Київ, 2016. 277 с.
2. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємодії із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.
3. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
4. Програма з української літератури для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Профільний рівень. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 19.12.2022).
5. Ратушняк О. М. Використання кіноекранізації в літературній освіті школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: філологічні науки (літературознавство). 2012. Вип. 111. С. 189–198.
6. Самохіна Н. Синтез мистецтв на уроках зарубіжної літератури як поліфункціональний педагогічний засіб. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи*: матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць. Київ: Фенікс, 2019. С. 230–233.
7. Шарапова Т. А. Комплексний взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Педагогічні науки. Кіровоград, 2013. Вип. 120. С. 344–350. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_55 (Дата звернення 17.04.2022).
8. Яценко Т. О. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Ізмаїл, 2020. № 48. С. 238–245. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/314> (дата звернення 17.04.2022).

ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Онлайн-навчання для багатьох стало нагальною необхідністю. Перед учителем стоїть завдання залучити до роботи максимальну кількість здобувачів освіти та створити умови, сприятливі для прояву й розвитку життєстійкості, творчих здібностей, удосконалення необхідних навичок.

Роль педагога в освітньому процесі змінюється. Тепер він має не стільки ретранслювати матеріал для учнів, скільки створити умови, за яких вони самостійно та якісно можуть здобути знання та розвинути необхідні навички. У співпраці з учителем та один з одним учні опановують ключові компетенції, зокрема вміння навчатися впродовж життя, розвивають *soft skills* та вміння осмислювати отриману інформацію. Не викликає сумніву, що порівняно з механічним відтворенням отриманих знань, подібний підхід більш ефективний та передбачає використання таких методів, прийомів та засобів навчання, які відповідають часу. Одним із таких прийомів організації навчальної діяльності є освітній квест.

Мета нашої наукової розвідки – проаналізувати особливості використання сучасних цифрових інструментів створення навчальних квестів на уроках української літератури.

Зазначене явище перебуває в центрі уваги сучасних досліджень. Серед науковців, що активно вивчали використання квестів в освітній практиці, були О. Гапеева, Л. Іванова, В. Шмідт, Н. Кононець, Н. Лапушкіна, В. Швирка та інші. З огляду на швидкий розвиток технічних можливостей, актуальним залишається питання використання квестів в умовах онлайн-освіти.

В. М. Швирка зазначає, що в основу використання квест-технологій покладені: 1) принцип проблемності, який передбачає подання навчального матеріалу у вигляді проблемних ситуацій; 2) принцип ігрової діяльності – використання гри за допомогою розігрування ролей, мозкової атаки, бліц-гри і тощо; 3) принцип спільної колективної діяльності (проведення дискусій під час аналізу й розв'язання проблемних ситуацій). Дослідник також наголошує на тому, що в разі дотримання зазначених принципів створюються умови виникнення самоорганізації колективної діяльності здобувачів освіти [3, с. 190].

Під час створення квестів важливо врахувати й певні стратегії онлайн-навчання. За Н. Даббаг та Б. Баннан-Рітланд, найбільш дієвими є: навчання через відкриття (*discovery learning*), конструктивно-орієнтовані стратегії (*constructivist-based strategies*), навчання у співпраці (*collaborative learning*),

чітка інструкція (direct instruction) [1, с. 5]. Реалізація тих чи інших стратегій можлива завдяки використанню цифрових засобів навчання. Як зазначають у своєму дослідженні М. А. Гладун та М. А. Сабліна, важливою складовою ефективного використання електронних ресурсів для організації навчання є вміння добирати інструменти та створювати контент. Для найкращого сервісу дослідниці пропонують керуватися такими критеріями:

- обирати багатофункціональні платформи, які насичені різними функціями і дозволяють використовувати його для різних видів робіт;
- звертати увагу на зручність використання. Інтерфейс ресурсу має бути зрозумілим і простим для зручності та швидкості його використання;

конфіденційність: взаємодія кожної робочої групи не має бути загальнодоступною [2, с. 37].

Перевагами використання квесту під час навчальної діяльності є підвищення внутрішньої мотивації учнів та зацікавлення у виконанні тих чи інших форм роботи. Гейміфікація освітнього простору дозволяє учням чіткіше уявляти результат своєї роботи, навчитися вирішувати нетипові завдання, а також працювати в команді. Під поняттям «гейміфікація» маємо на увазі не лише впровадження окремих ігрових елементів у перебіг уроку, але й повноцінну розробку вивчення однієї чи кількох тем у вигляді безперервного квесту. Таку стратегію у побудові завдань можна вважати прийомом розвитку навичок життєстійкості, адже поетапне проходження довгого ігрового шляху виховує такі необхідні якості, як наполегливість та цілеспрямованість.

Прикладом освітньої платформи, яка дозволяє реалізувати подібний підхід, є Classcraft (<https://www.classcraft.com>). Після реєстрації на сайті та додавання класу, учитель має можливість створювати квести за будь-якими темами, додаючи різноманітні вправи, тести, розміщуючи ці завдання на різних локаціях світу в стилі фентезі.

Учасник може обрати одного з трьох типів героїв, кожен із яких має свої переваги: наприклад, маг та його команда можуть кілька разів перенести дедлайн у виконанні завдань.

Під час використання платформи змінюється підхід до оцінювання. Учні отримують бали досвіду за виконання кожного виду роботи або втрачають їх за недотримання інструкцій. Подібна діяльність стимулює інтерес здобувачів до відкриття нових можливостей у грі й підвищує інтерес до вивчення навчальної дисципліни. Крім того, батьки за власним бажанням можуть також доєднатися до класу та моніторити успіхи дітей.

Ще однією перевагою серверу є можливість учнів вести спільний чат, об'єднуватися в команди, проходити завдання в синхронному та асинхронному режимах. Учитель водночас має можливість вести аналітику успішності кожного здобувача.

Оскільки платформа дозволяє створювати квести та персонажів на основі фентезі, вважаємо найбільш цікавим та простим її використання під час опрацювання творів відповідного жанру з пригодницькими, динамічними чи

міфологічними елементами: «Лісова пісня» Лесі Українки, «Гореадори з Васюківки» Всеволода Нестайка, «Тигролови» Івана Багряного тощо.

У такий спосіб процес вивчення переходить у типову онлайн-гру, де за виконання кожного етапу учень отримує бали й тільки після виконання завдань може рухатись далі. Під час створення завдань учитель може додавати покликання на будь-які інші електронні ресурси (Canva, Mentimeter, Padlet тощо), створювати питання з розгорнутою відповіддю чи переносити завдання з Google Classroom або тести Google Form. Тобто всі матеріали залишаються зібрані в одному місці, що полегшує для учнів виконання самостійної роботи.

Слід також зазначити, що квести, створені на платформі, можна використовувати як під час синхронної, так і асинхронної роботи. Крім того, учитель має можливість використовувати інструменти для створення інтерактивних опитувань безпосередньо під час заняття. Для цього потрібно підготувати заздалегідь питання, на платформі вказати їхню кількість і провести інші налаштування (винагороду, а також знімати бали за неправильну відповідь). Кожен, хто бере участь в опитуванні, отримує додаткові бали до особистого рейтингу на платформі.

Отже, доречне використання на онлайн-уроках сприяє взаємодії між учителем та учнями, створенню умов для комунікації та кращого засвоєння навчального матеріалу. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі дозволяє здобувачам реалізувати власну навчальну траєкторію, розвивати творчі здібності. Вдале застосування квест-технологій дозволяє формувати в учнів навички роботи в команді, а також сприяє створенню комунікативного простору між учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В., Іванюк І. В., Пінчук О. П., Гальперіна В. О. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 90, № 4. С. 1-18.
2. Гладун М. А., Сабліна М. А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. Вип. 4. С. 33-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_4_6 (Дата звернення 11.12.2022).
3. Швирка В.М. Потенціал квесту як сучасної технології навчання в ЗВО. Теорія та практика сучасної науки та освіти. Матеріали міжнародної наукової конференції. 29-30 листопада 2019 р., м. Дніпро. Частина II. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С.189-190.

ПРОЯВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Вивчення гендерних стереотипів у сфері освіти має особливе значення у зв'язку з тим, що школа є одним з основних інститутів соціалізації для молодого покоління; у процесі шкільного навчання створюються умови для розвитку особистості, для розкриття особистісного потенціалу школярів. У гендерних стереотипах, як в одному з різновидів соціальних стереотипів, знаходять відбиток поширені в суспільстві нормативні ставлення до соціальної поведінки чоловіків і жінок.

Гендерні стереотипи підтримують гендерну нерівність, яка проявляється у диференціації соціальних ролей («чоловік – професіонал та годувальник, а жінка – мати та берегиня домашнього вогнища») та ієрархічності статусних позицій (чоловік «вище» на соціальній драбині, жінка – «нижче»).

Аналіз досліджень, присвячених вивченню гендерних проблем у сфері освіти [1, 6] показав, що у педагогічному середовищі існує значне поширення гендерних стереотипів, які педагогами транслуються школярам на уроках у процесі викладання, під час організації профорієнтаційної роботи, на спеціалізованих позаурочних заняттях, у процесі повсякденного міжособистісного спілкування з учнями. Спілкуючись із школярами (лопчиками та дівчатками) різних вікових категорій, педагоги коментують їхні вчинки, оцінюють їхні дії, висловлюють зауваження, спираючись на стереотипні, несучасні норми чоловічої та жіночої рольової поведінки.

У процесі аналізу публікацій про гендерні проблеми в діяльності педагогів було виділено три групи гендерних стереотипів, що мають найбільше поширення у сфері шкільної освіти. Це такі групи стереотипів:

- стереотип про численні суттєві відмінності в психологічних характеристиках школярів різної статі, які впливають на їх процес навчання, тому ці відмінності педагоги повинні враховувати, коли навчають хлопчиків та дівчат;
- стереотип про статево специфічні інтереси та професійні переваги чоловіків і жінок;
- стереотип про принципові відмінності у змісті чоловічих та жіночих сімейних ролей, тому хлопчиків і юнаків треба готувати до ролі «годувальника», а дівчат – до ролі матері та дбайливої дружини.

Розглянемо докладніше виділені групи гендерних стереотипів, властивих педагогам. Перша група гендерних стереотипів – стереотипи про численні суттєві відмінності в психологічних характеристиках школярів різної статі, які необхідно враховувати в процесі навчання. В основі цього стереотипу лежить

переконання про існування особливого, виключно «чоловічого» чи «жіночого» розуму, чи стилю мислення, під які треба підлаштовувати навчально-виховний процес.

Наприклад, з погляду педагогів, які розділяють цю стереотипну думку, навчаючи хлопчиків, слід спиратися на їхню високу пошукову активність і кмітливість, а у навчанні дівчат треба деталізувати й чітко структурувати інформацію, активно використовувати наочність. Неуспішність у навчанні у дівчат часто пояснюється відсутністю здібностей, тоді як погані оцінки у хлопчиків пов'язують з нестачею працьовитості. Через трансляцію такого гендерного стереотипу відбувається недооцінка здібностей дівчат та неадекватна оцінка причин навчальних неуспіхів хлопчиків.

Друга група гендерних стереотипів – це стереотипи про статево специфічні інтереси та професійні уподобання чоловіків і жінок. У період шкільного навчання визначаються захоплення та професійні інтереси, формується професійне самовизначення, конкретизуються переваги у плані майбутньої професійної діяльності. Як і раніше, широко поширені переконання в тому, що інтереси, захоплення та професійна кар'єра здебільшого зумовлені статтю, а не індивідуально-психологічними характеристиками особистості [2]. Іншими словами, у хлопчиків природний інтерес до математики, фізики, інформатики, фізкультури, а дівчаткам більше підходить захоплення гуманітарними предметами, тому профорієнтація має проводитися з урахуванням статі школярів, тобто хлопчиків треба орієнтувати на суто чоловічі професії, а дівчаток та дівчат – на жіночі.

Таким чином, гендерний стереотип про те, що стать людини, а не її інтереси та здібності, що визначає професійну спрямованість, не сприяє індивідуалізації професійного вибору. Дівчат не заохочують до занять природничо-науковими дисциплінами та підготовки до STEM-професій, а хлопчики слабо стимулюються до занять і професій, які вважаються суто жіночими, наприклад, професій, пов'язаних із вихованням та навчанням дітей. Така ситуація породжує у школярів сумніви у своїх можливостях при виборі професійного шляху, формує занижену самооцінку, нереалістичні очікування та психологічні негаразди у процесі професійної діяльності.

Третя група поширених гендерних стереотипів пов'язана з орієнтацією юнаків та дівчат на різні сімейні ролі. Зміст жіночої сімейної ролі відповідно до цього гендерного стереотипу, перш за все, передбачає виконання повсякденних домашніх обов'язків та самореалізацію у материнстві. Стереотипна модель сімейної ролі для чоловіків пов'язана переважно з матеріальним забезпеченням, нівелюючи значення інших сторін сімейного життя, наприклад, батьківства [4]. Сучасне суспільство несумісне з жорсткою гендерною поляризацією та стратифікацією рольової поведінки чоловіків та жінок. Диференціювати за статевою ознакою зміст освіти, не змінивши системи суспільного поділу праці, неможливо, а методи навчання тісно пов'язані з його змістом [5].

Принципи гендерного підходу у сфері освіти дозволяють розглядати варіативні методи роботи з учнями, розширюючи репертуар поведінки для

хлопчиків та дівчаток, юнаків та дівчат, здійснюючи навчання та виховання з позицій взаєморозуміння та взаємодоповнення. Варіативні методи освітнього середовища мають на увазі нестереотипний (егалітарний) підхід у педагогічній діяльності, для якого стають важливими принципи рівності та актуалізується таке важливе поняття, як «рівність можливостей», а хлопчики та дівчатка, юнаки та дівчата набувають можливість набуття позитивного досвіду взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворона М. В. Гендерні стереотипи: сутність, функції, наслідки. *Статистика України*. 2010. № 4. С. 71–74.
2. Данилова Є. Є. Уявлення шкільних вчителів про психологічні особливості учнів різної статі. *Science Time*. 2017. № 2 (38). С. 121–132.
3. Каменська Е. Н., Дихан Л. Б., Пижугийда В. В. Вивчення впливу гендерних стереотипів на діяльність педагогів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2017. № 57-2. С. 130–137.
4. Ключко О. І., Татюшева О. І. Гендерна асиметрія життєвих перспектив у школярів різного віку. *Гуманітарні науки і освіта*. 2012. № 1 (9). С. 82–86.
5. Кон І. С. Три в одному: сексуальна, гендерна та сімейна революції. Журнал соціології та соціальної антропології. 2011. т. XIV, № 1 (54), С. 51–65.
6. Оніщенко Н. М. Гендерні виміри сучасного українського суспільства. Теорія та історія держави і права. Філософія права. *Часопис Київського університету права*. 2011. № 3. С. 11–14. URL : http://kul.kiev.ua/images/chasop/2011_3/11.pdf

Олена Жихар
Науковий керівник – доцент Несторук Н. А.
м. Дніпро

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА

Актуальність теми полягає в тому, що в умовах динамізму сучасного суспільного життя, в тому числі стрімко мінливої ситуації в освіті, стають все більш актуальними професійні устремління та цінності викладача, форми і методи його інтенсивного зростання та зміни ціннісних орієнтацій під час педагогічної кар'єри та життєвого шляху.

Завдання освіти сьогодні – сформувати людину з новими цінностями, яка легко адаптується до нових умов. Провідними цінностями нової культури, по відношенню до якої модернізується все суспільство, повинні бути громадянська відповідальність і правова ідентичність, духовність і культура, ініціативність, незалежність, терпимість, здатність успішно і активно соціалізуватися в суспільстві, адаптуватися до ринку праці у сфері освіти. Беззаперечно, щоб

забезпечити це, тобто донести ці цінності до студента, необхідно, щоб викладачі теж володіли ними не декларативно, а дійсно керувалися такими цінностями у власному житті. Оскільки цінностям неможливо навчити, особа сама пізнає їх в існуючому соціальному і культурному просторі.

У нашій роботі використано наукові розробки щодо проблеми педагогічної майстерності як складової професіоналізму викладача таких учених, як М. Дубінка, І. В. Олійник, Ю. Г. Підборський, Л. Султанова, І.С. Федух.

Метою публікації є характеристика педагогічної майстерності як складової професіоналізму викладача.

Під професіоналізмом викладача розуміється особлива властивість педагога систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у різних умовах. Поняття «професіоналізм» відображає ступінь засвоєння викладачем психологічної структури професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [3, с. 162].

Педагогічна майстерність – це доведена до високого ступеня досконалості навчальна та виховна система навичок та умінь, що проявляє особливу майстерність застосування методів та прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу. При цьому ефективність застосування психолого-педагогічної теорії, реалізації її ідей та передового досвіду, майстерне використання різних методик, що сприяють досягненню високих результатів у навчанні та вихованні. Можна сказати, що якщо педагогічні навички повинні охоплювати всі сторони діяльності, то майстерність спочатку проявляється в окремих ситуативних педагогічних успіхах, тому процес його вироблення досить тривалий. Її конкретнішими зовнішніми показниками є високий рівень виконання, якість роботи викладача; доцільні, адекватні педагогічним ситуаціям дії викладача; досягнення результатів навчання, виховання, самостійної роботи студентів; розвиток у них здатності самостійно вчитися, здобувати знання, залучення до самостійного проведення наукових досліджень [6, с. 358].

Також педагогічну майстерність потрібно аналізувати як міру готовності та здібності вчителя повноцінно реалізовувати педагогічні функції під час розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Викладач, вирішуючи ті чи інші завдання, реалізує систему педагогічних функцій та застосовує відповідні їм методи, а процес реалізації таких функцій і є педагогічна технологія, оскільки всі елементи, до неї включені, інтегровані в єдину систему, яка забезпечує досягнення поставлених навчально-виховних цілей [2, с. 251-252].

Важлива особливість професійного педагогічного знання – комплексність та інтеграція. Насамперед це здатність педагога синтезувати науки, що вивчаються. Чи не найважливішим компонентом, що регулює діяльність і поведінку викладача, що визначає його педагогічну позицію і забезпечує

належний рівень професійної та особистісної культури, є саме педагогічна майстерність.

Важливою складовою педагогічної майстерності є ціннісні орієнтації викладача. Вони відображають систему стійких відносин особистості до навколишнього світу і самої себе, існують у формі фіксованих установок на матеріальні і духовні цінності культури і суспільства [1, с. 104]. Ціннісні орієнтації визначають вибір значущих цілей і способів їх досягнення. Саме вони забезпечують готовність викладачем вести себе певним способом, що стає особливо значущим в критичних, конфліктних і просто напружених ситуаціях, де ціннісні орієнтації визначають вибір способу взаємодії з іншими людьми [3, с. 162]. Ціннісні орієнтації – елементи внутрішньої структури особистості, сформовані і закріплені життєвим досвідом викладача (педагога) в ході процесів соціалізації та соціальної адаптації, коли відмежовується значуще (істотне для даної людини) від незначного (несуттєвого) через прийняття або неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як рамки (горизонту) граничних смислів і основоположних цілей життя, а також визначають прийнятні засоби їх реалізації [5, с. 152].

Педагоги не тільки викладають предмет, передають знання і навички студентам, а й у процесі навчання формують (культивують, вирощують) певні особистісні якості кожної особи, організують присвоєння їм цінностей, установок, що пронизують всю педагогічну діяльність. Практично кожна позиція вчителя з будь-якого питання, його думка, його оцінка – це виховний фактор, що впливає на формування системи цінностей, позицій його самого і студентів. Таким чином, насправді викладач виховує самого себе, свою особистість [5, с. 153].

Важливо, щоб система педагогічної майстерності викладача збігалася з особливостями професійної діяльності, відповідала вимогам професійного середовища і цінностям конкретного вишу як суб'єкта системи освіти.

Таким чином, виклики нашого часу, що вимагають від утворення нових підходів і нового змісту, не можуть бути реалізовані в ЗВО, що працюють на основі традиційного підходу, де цінності педагогів не змінилися в бік сучасності.

Високий рівень розвитку педагогічної майстерності викладача – це шлях до досягнення вершин освітнього процесу, що веде до вдосконалення системи підготовки учнів та студентів. Під удосконаленням педагогічної майстерності викладача розуміють професійно та особистісно значущий процес, який передбачає зміни компонентів педагогічної майстерності відповідно до сьогоденних вимог та рівня мотивації педагога. Водночас, з одного боку, соціальні трансформації, пов'язані з розширенням простору індивідуальної ініціативи, призводять до природної зміни функцій освітніх установ. З іншого боку, традиційно сучасний замкнутий освітній простір вишів не дозволяє ефективно вирішити цю проблему. У ситуації соціокультурної кризи, ціннісного вакууму зміна ціннісних орієнтацій вчителів можлива тільки в умовах дійсно нової діяльності школи, щирого інтересу викладачів до

запровадження інновацій, їхньої орієнтації на цінності сучасного постіндустріального суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубінка М. Орієнтація викладача на професійні цінності – основа його професійного самовизначення. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 101-108.
2. Олійник І. В. Складові елементи професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 2. С. 251–258.
3. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
4. Підборський Ю. Г. Особливості формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 150. С. 111–119.
5. Султанова Л. Ціннісні орієнтації майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 150–155.
6. Федух І. С. Роль взаємодії «викладач-студент» у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 357–361.

Владислава Залесова
Науковий керівник – доцент Несторук Н. А.
м. Дніпро

ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Актуальність дослідження полягає в дослідженні інструментарію формування навчальної мотивації старшокласників в реаліях сьогодення та пошуку способів уникнення демотивації, що є дуже розповсюдженою проблемою на сьогоднішній день [1, с. 320].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка дібраного інструментарію формування навчальної мотивації старшокласників в реаліях сьогодення, аналіз понять мотивації та демотивації, вивчення факторів та опрацювання чинників, які впливають на ці два процеси.

Мотивація учіння – це застосування різних способів і засобів формування в учнів позитивних мотивів учіння. Цей процес є дуже важливим у житті кожного учня, і пов'язаний з мотивом, адже мотиви здійснюють дуже значний

вплив на навчання старшокласників, набуття ними нових навичок та умінь. Поряд з цим існує також явище демотивації, яке зображує зворотній процес. Воно відображає незацікавленість, нудьгу та небажання вивчати той чи інший предмет. Для визначення того, що саме найбільшим чином впливає на мотивацію учіння було проведено опитування, в якому взяли участь 10 старшокласників приблизно одного віку. Результати опитування показали, що більшість учнів надають перевагу комбінованим урокам з використанням сучасних платформ, відеороликів та цікавих матеріалів. Також більшість з опитуваних переконана, що вчитель є головною постаттю у процесі формування мотивації учіння. Крім вчителя, важливими особами у процесі формування так званих психічних явищ, що стали спонуканням до виконання тієї або іншої дії, вчинку, що визначають активність особистості та її спрямованість на досягнення запланованого результату, є учні та батьки. З боку батьків дуже важливо звертати увагу на поведінку їх дитини, її емоції та враження від відвідування школи. З боку учнів найважливіше – це взаємоповага та розуміння. І як показало дослідження, цькування, булінг та невихована поведінка мають великий вплив на мотивацію старанних та зацікавлених здобувачів освіти. Адже, важливу роль відіграє оточення, наприклад, існує поняття «ефекту співнавчання», яке відображає факт зв'язку навчальної успішності учнів із середньою успішністю групи чи класу [2, с. 69]. Також, на жаль, 50% опитуваних респондентів зазначили, що вони дуже часто зіштовхуються з явищем демотивації. Такий відсоток каже про те, що наразі це є великою проблемою в освіті, яка потребує негайного рішення.

Новизна дослідження, в свою чергу, полягає в створенні правил, яким повинні слідувати вчителі, для зацікавлення здобувачів освіти та створення умов щодо їх мотивації, які презентують наступне:

1. Проведення комбінованих уроків з використанням сучасних освітніх платформ, спільний перегляд відео та повторення вже пройденого матеріалу зацікавлюють учнів та заряджають енергією на весь подальший урок.

2. Неясність та незрозумілість теми для учнів, перш за все, є провиною вчителя. У таких випадках він має підібрати матеріал відповідно до рівня учнів та, за можливості, пояснити матеріал учню індивідуально.

3. Манера викладу вчителя посідає досить важливе місце в освітньому процесі. Тому, на мотивацію впливає не лише матеріал та освітні платформи, які підбирає вчитель, а й те, як він подає його. Більшість опитуваних відповіли, що часто зіштовхувалися з проблемою насмішок, агресії та навіть булінгу з боку вчителя. Для того, щоб не допускати таких помилок, варто завжди пам'ятати, що людина, котра працює з дітьми повинна слідувати за своїм емоційним станом та гострими висловлюваннями в бік здобувачів освіти.

4. Існує ще одна проблема, пов'язана з викладом матеріалу. Якщо він застарілий або схема проведення уроків не змінюється протягом тривалого часу, це, безперечно, приведе до демотивації учіння. Саме тому, не тільки платформи, а й сам матеріал повинен бути модернізований, а схема проведення занять повинна оновлюватися. Крім того, зацікавленню також може сприяти

проведення незвичайних уроків (у вигляді ігор, вікторин, креативних завдань з плакатами та малюнками тощо).

5. Варто пам'ятати, що людина – явище соціальне, а отже потребує спілкування. На допомогу реалізації цієї потреби приходять групова або колективна робота в класі. Такий урок учні розцінюють, як креативний, а отже активно та зацікавлено залучаються до виконання таких завдань.

6. Типовою помилкою на початку уроку є різкий перехід від перерви та відпочинку до складних завдань. Альтернативою такому підходу є 3-хвилинна бесіда з учителем на теми, які цікавлять учнів, вправа «Мозковий штурм» або повторення пройденого матеріалу.

7. Опитування також показало проблему булінгу та цькування з боку однокласників. В разі виникнення таких проблем, жертва стає замкнутою та повністю втрачає мотивацію. Отже, якщо вчитель стає свідком такої проблеми, варто негайно звернутися до дирекції школи та шкільного психолога.

Отже, за допомогою презентованих правил, вчителі-предметники зможуть заохотити та зацікавити учнів до свого предмету. В ході дослідження було також з'ясовано основні чинники мотивації та демотивації, серед яких є вчитель та його манера викладу; оточення в класі; мета навчання; емоційний стан; здоров'я; індивідуальні особливості здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-е вид, перероб. і доп. Київ, 2007. 656 с
2. Lyle, D. The Effects of Peer Group Heterogeneity on the Production of Human Capital at West Point . *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol.1, no 4, 2009.

Наталя Золотницька
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АВТОНОМІЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Сьогодні дуже важливим постає розуміння проблеми психологічного благополуччя як соціально-психологічного феномену. Усе більше уваги приділяється питанням подолання стресу, самовизначення та самореалізації. Кожна людина прагне зробити своє життя комфортним й таким, що задовольняє індивідуальні запити: особистісні, професійні, матеріальні та соціальні.

Проблема психологічного благополуччя активно вивчається зарубіжними фахівцями. Такі дослідження досить часто стосуються вивчення психологічного

благополуччя дітей та юнаків, а також людей, які опинилися в критичних ситуаціях. При цьому залежність психологічного благополуччя від віку вже є досить вивченою. Зокрема встановлено, що у психологічного благополуччя існує певна вікова динаміка.

Водночас процес отримання вищої освіти є принципово новим етапом у житті людини та, як правило, припадає на період ранньої дорослості. При цьому навчання супроводжується підвищенням інформаційного навантаження та зумовлює ускладнення міжособистісних стосунків. Усе це призводить до тривалого стану емоційного напруження, що може супроводжуватися, відчуттям психологічного неблагополуччя. Тому дуже важливо мати найбільш об'єктивну та повну картину психологічного благополуччя людини в цей період.

Вивчення суб'єктивного благополуччя та особистісної автономії стає все більш актуальним. Дослідження здебільшого пов'язані з пошуком зв'язків між різними характеристиками особистості або зовнішніми факторами та суб'єктивним благополуччям. Наприклад, було показано, що суб'єктивне благополуччя значно знижується за наявності в людини внутрішніх конфліктів. На підставі цих даних були зроблені висновки про те, що суб'єктивне благополуччя можна розглядати як важливий елемент зворотного зв'язку в системі саморегуляції, зокрема низький рівень суб'єктивного благополуччя є, з одного боку, показником невідповідності життя очікуванням та бажанням, що, з іншого боку, є мотивацією до активної поведінки [3].

Відомі емпіричні дані також підтверджують важливість автономії в особистості. Дослідження демонструють важливість цієї характеристики для найважливіших складових життя. Люди з розвинутою автономією демонструють вищий рівень психологічного здоров'я. Крім того, високий рівень виразності автономії позитивно позначається на успіхах людини в її навчальній та професійній діяльності, а також на її здатності вибудувати міжособистісні стосунки [1].

Вивчення взаємозв'язків із вольовою сферою показало, що люди, яких автори дослідження віднесли до вольових за результатами методики діагностики емоційно-вольової сфери, відрізняються вищим рівнем суб'єктивного благополуччя. Крім того, в них більш виражено позитивне ставлення до себе (самовідношення, самоцінність, самоприйняття). Також було виявлено, що одружені люди зазвичай демонструють вищий рівень суб'єктивного благополуччя, ніж неодружені. Водночас існує і зворотний зв'язок, тобто більш щасливі люди частіше одружуються [2, 3].

Важливі висновки були зроблені М. Уар, Р. Pilkington, S. Ryan за результатами досліджень взаємозв'язків між особливостями батьківської поведінки та тривожністю, що виникає у юнаків. Зокрема, було виявлено, що у юнаків, чий батьки дозволяють їм бути відносно самостійними, дають їм деяку свободу і задовольняють потребу своїх дітей в автономії, набагато рідше діагностують депресію або тривожні розлади. Причому фактор надання автономії виявився найбільш впливовим серед усіх досліджуваних факторів, що

наголошує на важливості надання батьками незалежності та суверенного простору для психічного здоров'я дітей [2].

Подібна поведінка батьків позитивно позначається безпосередньо на розвитку автономії: юнаки, які описують свої стосунки з батьками як довірливі з наданням певної свободи, демонструють високі показники за рівнем виразності автономії. Крім того, вони вибудовують найбільш сприятливі стосунки не лише з батьками, а й з однолітками. Такі юнаки ініціативні, впевнені у собі, мають широке коло спілкування та друзів, не відчують тривожності при міжособистісному спілкуванні [3, 1].

В свою чергу Н. Schiffrin, М. Liss, Н. Miles-McLean вивчали взаємозв'язок батьківської поведінки та рівень задоволення базових потреб у студентів. Результати їх досліджень вказують на те, що гіперопіка батьків негативно корелює із задоволенням базових потреб їхніх дітей. Незадоволена потреба в компетенції та автономії має позитивний зв'язок з депресією та тривожністю та негативно корелює із задоволеністю життям [4].

Отже, численні дослідження демонструють позитивний вплив високого рівня суб'єктивного благополуччя на безліч сфер життя і навіть на тривалість життя та здоров'я серцево-судинної системи. Крім того, щасливі молоді люди мають міцніше здоров'я, їхня трудова активність більш продуктивна. Позитивні зміни спостерігаються й у соціальних відносинах [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Курова А. В. Задоволеність життям та суб'єктивне благополуччя особистості. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2015. Т. 20. Вип. 2(36). Ч. 1. С. 98–104.
2. Лановенко Ю. Екзистенціальний зміст суб'єктивного аспекту юнацької кризи. Соціальна психологія: Український науковий журнал. 2006. № 5. С. 81–93.
3. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 76–91.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research. 2002. С. 3–33.

Варвара Івакіна
Науковий керівник – ст. викладач Ковальська Н. В.
м. Дніпро

МОБІЛЬНИЙ ТЕЛЕФОН: КОРИСТЬ ТА НЕБЕЗПЕКА

Сучасний світ неможливо уявити без приладів, які працюють з використанням електричного струму. Це дуже легко, зручно, не

забруднюється довкілля відходами вуглеводневих енергоносіїв. У кожній оселі таких приладів чимало: холодильник, водонагрівач, електроплита, мікрохвильова та хлібопіч, посудомийна та пральна машини, телевізор, комп'ютер, ноутбук і мобільний телефон майже у кожного члена родини. І всі ці прилади постійно в користуванні, особливо комп'ютери та телефони. Ці електроприлади виконують свою функцію, чим значно покращують наш рівень життя, економлять наш час, дають додаткові можливості. Їх завжди можна замінити на інший прилад, якщо попередній вже неможливо полагодити чи є більш прогресивні моделі.

Вплив на самопочуття людини та роботу його основних органів і систем вивчаються багатьма фахівцями та інститутами. Уже доведено, що потрібно скорочувати час перебування в зоні електромагнітних випромінювань, відповідально ставитися до власного здоров'я та регламентувати роботу дітей на комп'ютерах чи телефонах.

Мета нашої розвідки полягає в тому, щоб з'ясувати рівень залежності сучасної людини від мобільного телефону та його вплив на наш емоційний стан.

Річ, яку ми бачимо всюди – це мобільний телефон. Він потрібен для спілкування, огляду новин, пошуку необхідної інформації, а тепер вже і для зберігання й підтвердження необхідних документів, які завантажені в «Дії». Це реально зручно, і цей прилад став найкращим помічником, учителем, приятелем, який не дає нудьгувати. Ми впевнені, що за необхідності мобільний телефон стане джерелом необхідної інформації і допоможе в будь-яку хвилину. Перші телефони, які були необхідні лише для дзвінків, поступово замінилися сучасними моделями, які мають безліч функцій та додатків. Люди потребують цього гаджету більше, ніж живого спілкування з рідними та друзями. Фахівці зазначають, що хворобою XXI століття є номофобія – залежність від смартфона. Ще у 2008 році британські фахівці провели дослідження і з'ясували, що люди бояться бути без мобільного телефону (no mobile phone phobia).

Основними причинами, що викликають номофобію, вважають:

✓ Страх безпорадності та ізольованості від зовнішнього світу. Тепер відсутність смартфона призводить до паніки, бо відсутня можливість викликати допомогу, немає зв'язку з близькими і друзями тощо.

✓ Реклама. І націлена вона переважно на сприйняття дітьми через фільми, мультфільми, цікаві шоу. Діти стають дорослими, а в їхній пам'яті вже є відповідні стандарти краси, бренди одягу чи продукти харчування.

✓ Страх самотності. Якщо людина не отримує дзвінків чи повідомлень у соціальних мережах, то з'являється відчуття самотності.

✓ Ілюзія соціальності та безкарності. Люди, які бояться живого спілкування, завдяки телефону можуть створити свій всесвіт, побудувати свою імперію, карати чи милувати, відчуваючи свою безкарність. У реальному житті їм би не вистачило на це сміливості [1].

Враховуючи позитивні та негативні наслідки користування мобільним телефоном, сформулюємо деякі правила безпечного користування ним:

1. Не тримати телефон постійно біля вуха, слід використовувати навушники.

2. Купувати потрібно сертифіковану модель телефона, яка відповідає вимогам стандарту FCC.

3. Не обирати маленькі моделі мобільних телефонів, вони мають потужніше випромінювання порівняно з телефонами більшого розміру.

5. Не розмовляти мобільним у маршрутних таксі та в машинах.

6. Не притискати відразу телефон до вуха, стежити за процесом виклику, дивлячись на екран гаджета, і лише після з'єднання, піднести його до вуха.

7. Тримати телефон не ближче ніж 2 м від ліжка.

8. Уникати користування мобільним телефоном у таких умовах: приміщення вокзалів, аеропортів, метро, в підвалах.

9. Не розмовляти довше трьох хвилин, між розмовами робити перерви не менш як на 15 хвилин [2].

Крім того, потрібно пам'ятати, що не можна користуватися мобільним телефоном під час грози. У цьому разі безпека життєдіяльності повинна бути на першому плані.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залежність від телефону, або номофобія хвороба – 21 століття URL : <http://owoman.com.ua/zalezhnist-vid-telefonu-abo-nomofobiya-hvoroba-21-stolittya.html> (дата звернення: 19.11.2022)
2. Лебедев С. О. Вплив мобільного зв'язку на здоров'я URL : <https://www.uoz.cn.ua/pub011112.htm> (дата звернення: 23.11.2022)

Юлія Іванова
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

СІМЕЙНІ КОНФЛІКТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ПСИХІКУ ДИТИНИ

Сім'я – це складне суспільне явище, історія якого сягає часів первісного суспільства. Сім'я є одним із найскладніших соціокультурних об'єднань. Вона органічно включає в себе різні аспекти життєдіяльності суспільства – економічні, психологічні, моральні, природно-біологічні. Ці аспекти є відображенням сім'ї у зв'язці «сім'я-суспільство», що визначає її як соціальний інститут.

Сімейне життя має характеризуватися хорошим спілкуванням між її членами, а також тісною співпрацею, щоб усі могли жити в злагоді. Непорозуміння між членами сім'ї, особливо між подружжям, може призвести до сімейної нерівноваги, тобто конфлікту.

А.Г. Харчев визначає сім'ю як засноване на шлюбі і кровній спорідненості об'єднання людей, пов'язане спільністю побуту і взаємною відповідальністю [3].

Дисгармонія, дестабілізація сім'ї – це негативний характер подружніх відносин, що виражаються в конфліктній взаємодії подружжя, батьків. Сімейний конфлікт – це складне явище. Причинами його, з одного боку, є порушення в системі взаємодій, їхня фригідність, конкурентний характер, формальність, нерівність, з іншого – спотворення в особистих установках, рольових очікуваннях, способах перцепції.

Особливість сімейних конфліктів полягає в тому, що психічний стан подружжя може перетворитися на стресовий, який може спотворювати людську психіку. Негативні переживання в духовному світі людини загострюються, у процесі чого в людини виникає стан порожнечі, і вона стає байдужою до всього. Це сімейні конфлікти – одна з найпоширеніших форм. Унікальність сімейних відносин визначає не тільки специфіку виникнення та перебігу конфліктів у сім'ї, але й особливий вплив на психічне та соціальне здоров'я всіх її членів. Конфлікт завдає психологічної травми сім'ї, внаслідок чого подружжя набуває різних негативних рис характеру. Так звана конфліктна сім'я закріплює негативні навички спілкування, змушує пару втратити віру у можливість любовних стосунків і часто призводить до психологічних травм.

Існує кілька типологій сімейних конфліктів. Найширша з них включає два типи – конструктивний конфлікт і деструктивний конфлікт. Конструктивний конфлікт має як наслідок взаємоприйнятне розв'язання, а деструктивний, як правило, залишає після себе психоемоційну напругу, незадоволеність результатом зіткнення. Саме деструктивні сімейні конфлікти призводять до негативних наслідків як для дитини, так і для всієї родини.

В. О. Сисенко виділяє такі види конфліктів:

1. Конфлікти на ґрунті неповаги і зневаги до чужого «Я», утиск почуття гідності, образи, несправедлива критика.
2. Конфлікти, пов'язані з сексуальною незадоволеністю подружжя.
3. Конфлікти з урахуванням дефіциту уваги, гумору і подарунків.
4. Конфлікти, що породжуються наявністю адикцій.
5. Конфлікти на ґрунті розбіжності поглядів подружжя щодо ведення сімейного бюджету, невдоволення внеском у нього та витратами.
6. Конфлікти через незадоволення потреб у харчуванні, одязі та інших предметах першої необхідності.
7. Конфлікти, пов'язані з розподілом обов'язків у сім'ї, відсутністю або браком взаємодопомоги у господарюванні та вихованні дитини.
8. Конфлікти через різницю у захопленнях, хобі, способи проведення дозвілля [4].

Коли діти стають учасниками конфлікту, або знаряддям у руках розлючених батьків, починає зазнавати тиску тендітна дитяча психіка. В.П. Цілуйко розглядає наслідки сімейних конфліктів для дитини з погляду того, яка роль дісталася дитині у ньому. Так, вона наводить три ролі:

1. Дитина – свідок сімейних конфліктів.
2. Дитина – об'єкт емоційної розрядки конфліктуючих батьків.
3. Дитина – знаряддя вирішення сімейних суперечок [1].

Є. В. Куфтяк вивчає проблему сімейних конфліктів із погляду стресу. Будь-яка сім'я протягом усього свого життєвого шляху постійно стикається з різними проблемами і явищами як негативного, так і позитивного порядку, кожне з них стає стресом. Такий стрес, навіть якщо він викликаний позитивною подією, наприклад, народженням дитини, можемо стати причиною конфлікту за умови, що один із подружжя не знає, як поводитися або просто не готовий до змін у звичному укладі життя [2].

Дорослим, які у дитинстві часто ставали свідками конфліктів між мамою й татом, доводиться нести цей дитячий біль через усе своє життя. Людина, що росте в атмосфері постійних сварок і скандалів, згодом має труднощі та страх зближення з протилежною статтю, страх знаходити друзів, недовіру до людей, тривогу, невротичну провину та інші негативні почуття. Ці почуття виникають саме тоді, коли відносини мають шанс перерости у ближчі.

Зрозуміло, що кожен адекватний люблячий батько чи мати найбільше у світі не хоче бути причиною страждання своєї дитини. Зрозуміло, що в присутності дітей батьки повинні поводитися рівно, спокійно і шанобливо. За жодних обставин не критикувати один одного у їхній присутності. Тільки батьки можуть показати дитині своїм прикладом, як ефективно вирішити конфлікт, як домовитися у разі розбіжностей, як твердо та рішуче відстояти свою думку, як дійти здорового компромісу.

Однак, як показує практика, люди залучаються до конфлікту емоційно і згодом неймовірно складно зупинити сварку, навіть коли в кімнаті є маленький глядач розбірок батьків.

Крім того, конфлікти в сім'ї практично неминучі. По-перше, тому що союз двох людей передбачає різницю у смаках, думках та пріоритетах. А по-друге, є так звані сімейні кризи. У такі періоди конфлікти та сварки стають звичайною справою.

Що ж робити? Психологи всього світу схиляються до того, що найрозумніший спосіб послабити негативний вплив батьківських сварок на дитину – чесна розмова з нею про цей конфлікт. Необхідно пояснити дитині дві важливі речі.

По-перше, спокійно розповісти, що сварки – це нормальне явище, і вони іноді стаються в родині. Їх не потрібно боятися, бо вони просто є вираженням почуттів та думок. Важливо звернути увагу на те, що усвідомлених та адекватних батьків не скривдить необхідність просити вибачення у своєї дитини. Також потрібно зауважити, що жодного слова не повинно вимовлятися на тему «поганого характеру» мами чи тата, не повинно знімати з себе відповідальність за те, що відбувається, і не можна перекладати цю відповідальність на іншого учасника конфлікту. Останнє, що може зробити батько чи мати – це методично налаштовувати дитину проти іншого з батьків.

По-друге, треба пояснити дитині, що батьки сваряться не через неї, і вона ні в чому не винна. Якщо потрібно, слід просити вибачення перед дитиною за те, що батьки її налякали та засмутили. Можна обійняти її або зробити, як ви зазвичай робите, коли їй погано і боляче. У цьому випадку дитина засвоїть, що батьки – живі люди, і теж роблять помилки, як і вона. Батьки вміють зізнаватись у провинах, просити вибачення, миритися та прощати, цивілізовано та продуктивно розв'язувати проблеми зі своїм партнером [5].

Відкрите та чесне спілкування з дитиною допомагає розв'язати безліч проблем. У жодному разі не можна залишати дитину віч-на-віч зі своїми переживаннями. Потрібно обов'язково уважно її вислухати і прийняти все, що вона вам скаже, не перекладаючи відповідальність за те, що відбувається, один на одного.

Отже, сімейне життя має характеризуватися доброзичливим спілкуванням членів родини, а також тісною співпрацею, щоб усі могли жити в злагоді. Непорозуміння між членами сім'ї, особливо між подружжям, може призвести до сімейної нерівноваги, тобто конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навчальний посібник. Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. 144 с.
2. Кравець В. Психологія сімейного життя: в 2-х ч. Тернопіль, 1995. 695 с.
3. Крисюк Г.Я. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на адаптацію молодого подружжя. *Збірник наукових праць*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. Вип. 11. Ч.2. С.215-222.
4. Психологія сім'ї: підручник. Поліщук В.М., Ільїна Н.М., Поліщук С.А. та ін. Суми: Університетська книга, 2021. 248 с.
5. Федоришин Г.М. Постановка проблеми сімейних відносин у сучасній психологічній науці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2009. Вип.14. Ч.2. С. 77-91.

Елеонора Кандаурова
Науковий керівник – доцент Горлова О. В.
м. Дніпро

КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

Однією з центральних проблем викладання літератури в англomовних країнах є освоєння національної та світової літератури за умов мультикультурного класу. Це пояснюється особливостями соціокультурної ситуації у Європі та Америці. Необхідність залучення учнів до національної та

світової культури через знайомство з художніми текстами не піддається сумніву. Йдеться саме про методику як науку, метою якої є пошук і відбір методів, форм, технологій, прийомів, спрямованих на підвищення якості філологічної освіти школярів у світі, що стрімко змінюється.

Спробуємо представити короткий огляд тих методів та прийомів, які не тільки використовуються на уроках в американській школі сьогодні, але й встигли стати частиною методичної науки, тобто були осмислені теоретично та описані з точки зору відповідності цілям та завданням навчання літератури в школі.

Загальна концепція зарубіжної практики викладання літератури представлена таким набором рубрик:

1. Особистість вчителя та освітній процес.
2. Теоретичні засади сучасної концепції викладання літератури в американській школі
3. Огляд конкретних практик.

Розглянемо ці рубрики детальніше.

1. Особистість учителя та освітній процес. Три фундаментальні питання, які ставить перед собою вчитель, приступаючи до роботи. Одним із найпоширеніших англomовних запитів у пошуковій системі Google, пов'язаних з педагогікою, є питання: «Why teach literature?» Його ж все частіше можна почути й на українських дискусійних майданчиках – навіщо в школі потрібна така дисципліна, як література, і чи не стала літературна освіта атавізмом у сучасному світі? Відповіді ці запитання можна знайти в нормативних документах, що регулюють освітній процес. Американські колеги пропонують вчителю передусім поставити їх самому собі.

Закордонні дослідники відзначають, що ні любов до предмета як така, ні чітке дотримання нормативних актів і професійних стандартів ще не роблять людину грамотним педагогом. «Якщо ви самі не глибоко замислюватиметеся про те, чому необхідно залучати учнів до вивчення літератури... ви не зможете залучити своїх учнів, навіть якщо вони виявляться старанними» [2, с. 3]. По суті йдеться про професійну рефлексію педагога – невіддільна (частина/ознака) якість справжнього фахівця.

Отже, основне питання, яке ставиться перед учителем-практиком: «Навіщо я навчаю?» [2, с. 4]. Це актуалізує проблему усвідомлення своїх особистих цілей та джерела мотивації у їхній взаємозалежності від цілепокладання на державному рівні, стану матеріально-технічної бази та інших умов.

Друге важливе запитання: «Кого я навчаю?» І воно веде до сфери вікової психології, етнопсихології, змушує аналізувати конкретну цільову аудиторію та враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

І, нарешті, головне питання методичної науки: Як вчити? [2, с. 9] Зазначимо, що важливо не лише зосередитися на пошуках форм і методів, а й поставити собі питання: «Чому вчити треба саме так?»

Усі три названі запитання відсилають до проблеми формулювання цілей літературної освіти: «Наші рішення як педагогів відображають наші теоретичні орієнтації та переконання щодо кінцевої мети викладання літератури» [2, с. 8].

Відомо, що література – один із тих шкільних предметів, на який більшою мірою відбувається тиск ззовні. Особливості державної політики завжди відбиваються на стратегіях літературної освіти. «Навчання читанню та письму є політичним актом» [2, с. 4], – із цим влучним твердженням американських колег важко посперечатися; автори колективної праці продовжують: «На додаток до того, що викладання політичне, воно також теоретичне» [2, с. 4], тобто регулюється державою та займається наукою.

Виходить, що мета освіти визначається особистістю вчителя, державною (освітньою і не тільки) політикою та панівним у суспільстві на цей час світоглядом (ідеологією, філософією).

З одного боку, опора на особистісні якості та мотиви вчителя створює своєрідний проміжок для варіативності, а також робить учителя суб'єктом освітнього процесу поряд з учнем. У дусі гуманізації ми отримуємо можливість враховувати рівень сформованості тих чи інших компетенцій педагога, орієнтуватися на коло його професійних та особистих інтересів, що робить процес освіти динамічнішим, цікавішим та комфортнішим не лише для школярів, а й для вчителів. Важливим показником свободи вчителя в американській школі є і ступінь його свободи (істотно більший у порівнянні з вітчизняним підходом) у питаннях відбору літератури для вивчення у класі. У зв'язку з цим він отримує як професійну підтримку також методичні рекомендації щодо відбору книг.

Для вчителя літератури справжнім викликом стає виховний потенціал, який пов'язаний із сутністю дисципліни, що викладається. Той напрямок інтерпретації, який учитель задає на уроці, впливає на майбутні ціннісні орієнтації учня, що знаходяться в класі.

2. Теоретичні основи сучасної концепції викладання літератури в американській школі.

Зарубіжна практика загалом спирається на методологічні напрями *Transmission theories* та *Critical sociocultural theories* (Теорія передачі (знання) та Критичне навчання). Розглянемо ключові принципи кожного їх.

«Теорії передачі знання зосереджено навколо «отримання фактичних знань про літературу» [2, с. 5]. Методика при такому підході включає підготовку та читання лекцій і наступний контроль засвоєння матеріалу. Дослідники зазначають, що за такого підходу заохочується не пошук власних шляхів вирішення навчальної задачі і тим більше не її постановка перед учнями, а суворе дотримання логіки курсу, побудованої «ззовні», тобто закріпленої у програмах та планах. Мета цього підходу – «створити основу подальшого навчання» [2, с. 5], тобто забезпечити школярів необхідним набором теоретичних знань.

Будь-який підхід, який не враховує особистісний початок та контекст сприйняття, стає обмеженим. Теорії передачі не передбачають факту

присвоєння прочитаного як особистого досвіду переживання, тому урок літератури часто розпадається на не пов'язані у свідомості учня обговорення сюжетів та «заучування» теоретико-літературних понять. Процес зводиться до пошуку правильної відповіді [2, с. 6], яку ще не знають учні, але завжди знає вчитель.

3. Зарубіжні практики викладання літератури. Критичний огляд. Перспективне сприйняття. Іншими словами – прийняття іншого погляду.

Приблизні завдання в контексті таких практик: драматизація чи її елементи. Той, хто навчається, відповідає на питання так, як відповів би на них герой твору, моделює його поведінку в різних ситуаціях і прагне осягнути його логіку, мотиви, наслідки. Мета – розвинути здатність сприйняття різних точок зору, поглядів персонажів, а через них – однолітків, учителів, соціальних груп, і ширше – світоглядів, картин світу. Основний постулат: особисті переживання щонайменше важливі, ніж наукова об'єктивність [2, с. 9]. І як незаперечний факт – психологічність такої практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Richard Beach, Deborah Appleman, Bob Fecho, Rob Simon Teaching Literature to Adolescents. Routledge, NY, 2016. 290 p.

Ірина Кобзева
Науковий керівник – доцент Борозенцева Т. В.
м. Дніпро

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ ЖІНОК, ЩО ЗАЗНАЛИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЛЯ

Самооцінка – компонент самосвідомості, що містить разом із знанням про себе власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків [2].

Особливості психологічної допомоги при корекції самооцінки у жінок, які зазнали насилля, полягають у необхідності підтримки, формування довіри до оточуючих та здатності розрізняти відповідальність за наслідки свого досвіду.

Багато психологів займалися дослідженням цієї теми. Серед них можна виділити Анну Фрейд, Мелані Кляйн, Р.Д. Ленінгер, Сьюзен Клінг, Еллену Басс, Жанетту Шоу та інших.

Анна Фрейд – одна з перших психологів, яка, досліджуючи проблему сексуального насильства, зазначила, що жертви сексуального насильства зазвичай переживають глибоку внутрішню зневагу до себе, відчувають провину та сором. А. Фрейд висунула гіпотезу про те, що такі відчуття можуть бути пов'язані з незадоволеними такими дитячими потребами, як батьківська любов, турбота та безпека [4].

У сучасному світі сексуальне насильство над жінками все ще є серйозною проблемою, яка спричиняє психологічну травму та негативно впливає на здоров'я та поведінку жінок.

Сексуальне насильство – це одна з форм насильства, що характеризується не тільки порушенням права особи на особисту недоторканність і особисту гідність, але й особливе право – право на статеву недоторканність, що робить акти сексуального насильства особливо суспільно небезпечними злочинами [3].

Зґвалтування – це найжахливіший досвід, який жінка може відчувати на собі. Цей вид насилля може завдати психологічного, соціального і фізичного негативного впливу на жертву.

За даними анонімного опитування, проведеного з-поміж 53 жінок, 30% з них вказали на досвід перенесеного сексуального насильства. Згідно з різними соціологічними і психологічними дослідженнями американських авторів, цей відсоток коливається від 13 до 33 в різних вибірках [3]. Дослідження про вплив зґвалтування на психічне здоров'я показало, що у третини жінок унаслідок зґвалтування розвивається посттравматичний стресовий розлад і суїцидальні думки, а також підвищилася ймовірність виникнення алкогольної та наркотичної залежності [3]. Також підвищується ризик розвитку гіпертонії, погіршення якості клінічного сну і симптомів депресії та тривоги.

З погляду психології, необхідно розуміти, що будь-яке сексуальне насильство – це психологічна травма, пов'язана з руйнацією фізичної, соціальної, психологічної та духовної цілісності жінки, та якщо не буде проводитись професійна робота проти цієї травми в майбутньому, все одно вплинуть якісь проблеми пов'язані з нею, бо ця травма не має терміну давності [5].

Може бути й таке що психічна травма важче ніж фізичні наслідки насильства (травми, небажані вагітності, захворювання, що передаються статевим шляхом, у довгостроковій перспективі – хронічний тазовий біль, порушення роботи шлунково-кишкового тракту, гінекологічні патології, ускладнення вагітності, хронічні головні болі, болі у спині, лицьові болі і навіть інвалідність).

На жаль, ця травма впливає майже на всі сфери життя жінки і має власну динаміку. Тому до безпосередніх психологічних наслідків сексуального насильства належить шок, заперечення, страх, дезорієнтація, тривожність, нервозність, замикання в собі, недовіра до людей, проблема з концентрацією, паніка, а також короткострокові симптоми посттравматичного стресового розладу (неемоційність, порушення сну, флешбеки, нічні жахіття).

Крім того, жертви сексуального насильства можуть мати схильність до певних нездорових форм поведінки, наприклад, ризикована сексуальна поведінка, хімічна або міжособистісна залежність і розлади харчування.

Жінки, які пережили насильство, не можуть одразу почати довіряти іншим людям. Тому вони не поспішають розповідати свою історію фахівцям або близьким.

Також є місце страху, що «друга половинка» може розчаруватись і не буде більше відноситись до жінки так, як це було раніше, якщо дізнається про зґвалтування. Але, на жаль, негативний досвід насилля впливає на всі сфери життя, тим більше на інтимні стосунки між партнерами.

Усе, що належить до інтимної сфери, має для людини особливе значення і є джерелом найсильніших емоцій. Після негативного досвіду жінка починає втрачати відчуття зв'язку з власним тілом, «ховає» свої почуття глибоко в собі, що унеможлиблює відчувати як біль, так і задоволення. Це є проявами захисної реакції жінки, що допомагає їй впоратися ситуацією, що травмує її. Але, на жаль, у майбутньому наслідки психологічної травми можуть спричинити нові проблеми в інтимному житті через відсутність задоволення під час близькості з партнером.

Процес формування адекватної самооцінки у жінок, які зазнали сексуального насильства, пов'язаний із багатьма факторами, такими, як дитяча ідентичність, культурні норми, емоційне регулювання та умови формування нової ідентичності.

Психологічна допомога жінкам у формуванні адекватної самооцінки повинна спиратись на роботу з емоційним сприйняттям травмуючої ситуації, на опрацювання ірраціональних думок про себе, про чоловіків, на знаходження відповідного стилю спілкування з соціальним оточенням.

На думку дослідників, дієвими методами психокорекційного впливу в роботі з жертвами сексуального насильства будуть [6]:

1. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), яка базується на припущенні, що переконання та думки людини впливають на її емоції та поведінку. Застосовуючи КПТ можна допомогти жінці виявити її власні шкідливі переконання, переробити їх у більш позитивні, що дозволить сформувати більш адекватне ставлення до себе.

2. Групова терапія буде корисною оскільки вона надає можливість обмінюватися досвідом з іншими жінками, що зазнали насильства, поділитися своїми почуттями та емоціями та знайти підтримку серед однодумців [1].

3. Розвиток навичок управління емоціями, щоб допомогти жінці краще розуміти свої емоції, контролювати їх та ефективно реагувати на них. Навички управління емоціями можуть включати медитацію, глибоке дихання, розслаблення м'язів та інші техніки.

4. Розвиток навичок самопідтримки допомагає жінці вчитися просити допомоги, встановленню особистих кордонів та відмовою від негативних взаємодій з іншими людьми.

Тема досліджень психологічних наслідків зґвалтування у жінок є важливою, оскільки може допомогти у запобіганні насильству та наданні ефективної допомоги жертвам, щоб полегшити їхнє одужання та покращити якість життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ, Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
2. Історія психології, 5 частина. URL : <https://kph.ffs.npu.edu.ua/2010-05-18-20-16-54/243--5> (дата звернення 22.02.2023)
3. Кваліфікація злочинів проти статевої свободи та статевої недоторканості особи. *Національна академія внутрішніх справ, 2016.* URL : https://arm.naiu.kiev.ua/books/kval-ok-zlochuniv-25-04-207/lectures/lecture_3.html (дата звернення 21.02.2023)
4. Малкіна-Пих І. Г. Гендерна терапія. Довідник практичного психолога, 2003. URL : <http://medbib.in.ua/gendernaya-terapiya-spravochnik-prakticheskogo.html> (дата звернення 21.04.2023)
5. Основи роботи з травмою. 2017. URL : <https://rm.coe.int/ptsd-ukr/1680a0a10b> (дата звернення 21.03.2023)
6. Феннел М. Як підвищити самооцінку. 2007. 287 с. URL: <https://jarch.donnu.edu.ua/article/view/13228/13132> (дата звернення 18.03.2023)

Юлія Козакова
Науковий керівник – доцент Єфімов Д. В.
м. Дніпро

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реформування освітньої системи України характеризується модернізацією освітнього процесу, його удосконаленням та підвищенням ефективності навчання за допомогою впровадження інноваційних технологій. Сучасним викликом для українських педагогів є пошук нових практичних підходів до навчального процесу, а також впровадження нових, зокрема й нетрадиційних методів та технологій навчання, які відповідали б новітнім освітнім принципам.

Значний внесок у дослідження нетрадиційних форм навчання зробили такі вітчизняні науковці, як Н. Островерхова [3], Т. Сидоренко [5], Л. Лухтай [1]. Ними докладно вивчені різновиди, особливості та місце нетрадиційних форм та методів навчання в сучасному педагогічному процесі.

Однак розвиток освіти, зміст та форму якої визначають вимоги часу, характеризується невинною модернізацією, удосконаленням вже існуючих та розробкою нових ефективних, форм, методів та прийомів навчання. Тож, поява новітніх форм навчання, обмежений досвід їх використання в сучасному освітньому процесі і, виходячи з цього, недостатній ступінь наукової вивченості зумовлює **актуальність нашого дослідження.**

Визначення доцільного типу нетрадиційного уроку, його підготовка та проведення вимагають від педагога високого рівня майстерності та методичної обізнаності. Передусім важливо зважати на те, що такі заняття ґрунтуються на засадах так званої педагогіки партнерства – тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу. Розробляючи заняття з використанням нестандартних організаційних форм навчання, варто також брати до уваги вікові особливості учнів, характерні риси дисципліни дитячого колективу, педагогічні цілі уроку в системі тематичного плану, відповідність методичного змісту формуванню ключових компетентностей, а також можливість створення необхідних для проведення успішного заняття умов і використання відповідних засобів навчання.

Нестандартний урок у сучасній системі освіти – це творчо побудоване навчальне заняття без урахування загальноприйнятих дидактичних вимог до його структури. Під час реалізації нестандартних методів навчання викладач не виокремлює етапи освітнього процесу, не використовує традиційні методи, прийоми та форми роботи [4]. У сучасних освітніх умовах характерною рисою нестандартних уроків є таке формування змісту та форми навчання, яке має викликати живий інтерес учнів та сприяти їх збалансованому навчанню, вихованню та розвитку. Нестандартним заняттям притаманна пізнавально-інформаційна навчальна система. Вона передбачає опанування готових знань, самостійний або колективний творчий пошук нової інформації, відстоювання своєї чіткої, обґрунтованої позиції через диспут, змагання. На такому занятті педагог здатен спрямувати діяльність дитячого колективу таким чином, щоб школярі в межах своїх можливостей самостійно здійснювали пізнавальну роботу, а вчитель лише контролював, забезпечуючи дітей базовою необхідною інформацією, завданнями, матеріалами [3].

Докладніше розглянемо ключові переваги та недоліки нетрадиційних методів навчання.

Серед переваг слід відзначити визволення з-під гніту освітніх шаблонів. Реалізація нестандартних методів сприяє розвитку творчого мислення дитини та врахуванню особистісних рис кожного учня, збагачує можливості викладача. Також застосування нестандартних форм організації навчання створює умови для активної пізнавальної комунікації учасників освітнього процесу (за одним з принципом педагогіки партнерства НУШ – це родина, учень, школа, громада [2]). Навчання здебільшого організовується в колективній формі, що виступає передумовою для взаємодії, створює простір для інтелектуального та ціннісного обміну щодо теми або проблеми, що розглядається на уроці.

Проте, разом із зазначеними перевагами, нетрадиційні методи навчання мають низку вагомих недоліків, які необхідно враховувати в підготовці до уроків такого типу. З-поміж них невисокий рівень навчальної та пізнавальної ефективності; великий обсяг часу, що вимагає підготовка; велика ймовірність перекриття змісту формою.

Отже, використання нетрадиційних форм організації навчання є ефективним з точки зору урізноманітнення освітнього процесу, дотримання

принципу дитиноцентризму, задоволення емоційних потреб учнів, стимуляції пізнавального інтересу та мотивації до навчання учнів. Водночас використання нетрадиційних занять в процесі навчання вимагає зваженого їх дозування та врахування специфіки викладання певної навчальної дисципліни, а також вікових особливостей учнів. Систематичне проведення нетрадиційних уроків вважаємо недоцільним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лухтай Л. Нестандартний урок. *Початкова школа*, 1992. №3. С. 31-35.
2. Нова українська школа. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.03.2023)
3. Островерхова Н. Нетипові форми організації навчання та їх аналіз. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2007. №3. С.62-80.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник К. : Грамота, 2012. 504 с.
5. Сидоренко В.В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи. *Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника*: збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. 25 жовт. 2017 року / за ред. О. М. Семеног. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 36-45.

Євген Колодяжний
Науковий керівник – доцент Горлова О. В.
м. Дніпро

ПРАКТИКА «READING CHALLENGING TEXTS» У СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ США

Ця практика поєднує найкращі ідеї сучасних підходів до викладання літератури в школі. Назву практики можна умовно перекласти як читання складних текстів. Умовно – бо непросто підібрати варіант, який би відповідав нормам української мови та при цьому відображав суть явища. Тому спробуємо докладніше розібратися з тим, що таке «складний текст» [1, с. 8].

Текст-виклик, твір-провокація на актуальні та/або суперечливі теми, що свідомо передбачають дискусійність, веде читача від враження до залучення, адже саме те, що не залишає байдужим, мотивує пошук, дослідження, критичне осмислення. У такому розумінні його ще можна було б назвати таким, що спонукає.

Складні тексти показують нам, як вступати в етично відповідальне спілкування з літературою про Голокост та іншими складними текстами так,

щоб з'явилися нові лінії бачення, буття та почуттів, і не лише з текстами, але зі світом.

Для американської школи на перший план виходять моральний і прагматичний аспекти. По-перше, виховання громадянина відповідно до очікувань держави і суспільства, по-друге, формування та розвиток практичних навичок письма та усного мовлення. Тому стає можливим і навіть необхідним змістовну частину літературної освіти подати не лише художніми, а й публіцистичними, мемуарними та іншими видами текстів. Як приклад такого тексту можна назвати книгу «Щоденник Анни Франк».

Ця практика ґрунтується на трьох принципах (в оригіналі – трьох типах грамотності [1, с. 5]):

- seeing the text (візуальна грамотність) – візуалізація, наочність;
- being the text (матеріалізована грамотність) – драматизація, втілення;
- feeling the text (емоційна грамотність) – присвоєння, співпереживання.

Фактично це означає проходження єдиної логіки: від первинного емоційного враження – вглиб тексту. Перший етап – це візуалізація. На прикладі «Щоденника Анни Франк» автори зазначають, що використання фото- та відеоматеріалів під час роботи зі складними текстами може стати справжньою моральною дилемою для вчителя, зате забезпечить емоційний відгук підлітків.

Робота з таким текстом – це ще й заклик для вчителя та учнів «встати зі своїх місць і пережити те, чого вони ще не переживали» [1, с. 6] або в принципі не можуть пережити (історичну епоху, перебування у фантастичному світі тощо) і співвіднести це з наявним досвідом.

Третій етап відповідає нашому уявленню про рефлексію і є приводом вступити в діалог із текстом, щоб висловити своє ставлення та розуміння.

«Розшарування» процесу роботи з твором дослідники пояснюють особливою природою процесів читання та письма. Перший виявляється «зосередженим на створенні сенсу, другий виступає способом «перетворення світу» [1, с. 7].

Практика «reading challenging texts» демонструє можливості глибокого залучення в складні тексти, коли учням надається простір бачити, перебувати та відчувати в класі.

Отже, така практика включає процес власної творчості підлітків як невід'ємну частину загального процесу читання й розуміння текстів. Саме в цьому вбачається головна цінність описаного підходу, до того ж саме вона здатна скоротити розрив між етичним та естетичним, який спостерігається в більшості розглянутих зарубіжних практик викладання літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. James S. Chisholm, Kathryn F. Whitmore Reading challenging texts. Layering literacies through the arts. Routledge, NY, 2018. 160 p.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ НЕЧИТАННЯ КНИЖОК

Читання відносять до одного з наскрізних умінь, яке неодмінно знадобиться випускнику Нової української школи в рамках кожної ключової компетентності: математичної, соціальної, природничої – всюди і скрізь ця навичка потребує розвитку не лише під час навчання, а й упродовж всього подальшого життя індивіда.

Тим тривожніше на цьому тлі виступає наявна проблема нечитання книжок, і, на жаль, вона стосується як дітей, так і дорослих. Згідно зі звітом всеукраїнського соціологічного дослідження Українського інституту книги «Читання в контексті медіаспоживання та життєконструювання», яке змогло охопити різні вікові фокус-групи, лише 8 % дорослих і 13 % дітей читають книжки щодня. Деяке покращення цієї тенденції відбулось під час карантину, показники дітей шкільного віку, які стали читати щоденно зросло до 23 %. Проте загальні статистичні дані невтішні – 57% дітей читають не з власного бажання, а регулярними читачами, тобто тими, хто читає більше одного разу на тиждень, є 27 % українців, тоді як серед населення Польщі цей показник сягає 36 %, а в Італії – 56% [2, с. 44].

Середній бал PISA з читання серед школярів в Україні сягає 466 (у країні-лідера цей показник становить 555, при середньому балі загалом серед країн, охоплених дослідженням – 487). При цьому 26% молодих людей старше 15-ти не змогли досягти базового рівня розвитку читацьких навичок. Це означає, що 26 % читачам складно встановити головну ідею тексту середньої довжини, виявити зв'язок між частинами цього тексту і дійти висновків, якщо вони не представлені очевидно, тобто, наявний брак критичного мислення [3, с. 16].

Саме тому актуальним стає вибір шляху розв'язання проблеми нечитання книжок. Оскільки це питання є нагальним і охоплює різні країни по всьому світу, кожна держава має свій унікальний досвід і підходи, спрямовані на залучення громадян до активного читання. Але існують і спільні риси: основною метою цих ініціатив є встановлення привабливості читання для сучасного суспільства загалом і для кожного індивіда зокрема, довести важливість цієї навички для розвитку як кожної особистості, так і соціуму загалом [2, с. 31]. Нижче представлено короткий огляд надбань деяких країн, які впровадили власні передові концепції щодо вирішення цього багатозначного питання.

У Великобританії історія початку підтримки читання сягає 1980-х років. Тоді це була приватна ініціатива, але вже 1997 року її підтримали і відомі

політики, зважаючи на низький рівень читацької грамотності громадян. Тоді ж на державному рівні почав розроблятися проєкт Національного року читання. Ця ініціатива була розрахована на три роки, а бюджет склав 4 млн. фунтів стерлінгів. До реалізації було залучено широке коло партнерів: міністерства освіти та культури, велике число бібліотек, відомі впливові медіа-особистості та ін. Результати вражали: в ході реалізації проєкту в країні стрімко підвищився статус бібліотек, вони змогли залучити та, що не менш важливо, утримати значну кількість читачів. У Великобританії діють певні установи, робота яких полягає у вирішенні проблеми нечитання книжок. Серед них Національний трест грамотності, Агентство з читання, Книжковий трест та інші. Оскільки залучення читачів стартує в найбільш ранньому дитячому віці, країна реалізовує програму, у ході якої кожному новонародженому дарують дитячі книжки і надають методичні рекомендації із залучення до читання для всієї родини.

У Німеччині підтримка читання здійснюється як на державному рівні, так і за ініціатив громадських організацій та приватних осіб. У країні функціонує ряд установ, провідною діяльністю яких є вирішення питань із заохочування потенційних читачів. Найбільшою організацією, яка займається цією проблемою є Фонд читання, розташований в місті Майнц, заснований в 1988 році. Фінансується установа переважно за рахунок спонсорських внесків. Здійснювати проєкти Фонду читання також допомагають заклади освіти, книговидавці, редакції періодичних видань, бібліотеки та інші організації. Проєкти, запропоновані Фондом, діють на всій території держави. Деякі ініціативи Фонду реалізуються за участі бібліотек країни. Зокрема, до Всесвітнього дня книги презентовано та реалізовано проєкт, за умовами якого бібліотеки могли поповнити свої фонди книгами за цінами нижче собівартості, або мали змогу отримати примірники безкоштовно.

Визначення шляхів вирішення питань нечитання в США почалось ще з 1950-тих років. І впровадили її саме видавці. Наприклад, в 1972 році був створений Національний книжковий комітет, почалось проведення Національного книжкового тижня. А 1977 року розпочалась діяльність Центру книги Бібліотеки Конгресу. У наші дні він займається організацією щорічних кампаній зі стимулювання інтересу читачів до книжок. Держава також ініціює роботу національної мережі «Центрів книги й читання», але розвивається вона переважно за рахунок приватних внесків.

У сучасному світі проблема нечитання книжок стоїть дуже гостро і її розв'язання має проводитись комплексно, із залученням державних, громадських, приватних ініціатив, за допомогою яких можлива всебічна підтримка й заохочування потенційних читачів. Досвід вищезгаданих країн може бути корисним прикладом для України, і найбільш успішні ініціативи, на нашу думку, можливо адаптувати до українських реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. В якій країні читають найбільше? Нове дослідження. Видавництво Старого Лева. URL: <https://starylev.com.ua/news/v-yakiy-krayini-chytayut-naybilshe-nove-doslidzhennya> (дата звернення: 17.04.2023).
2. Волосевич І., Шуренкова А. Читання в контексті медіаспоживання та життєконструювання. Звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження. Липень, 2020. URL: https://www.sapiens.com.ua/publications/socpol-research/148/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82_%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (дата звернення: 17.04. 2023).
3. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. К. : УЦОЯО, 2017. 123 с.

Анастасія Косарева
Науковий керівник – доцент Несторук Н. А.
м. Дніпро

УСТРІЙ СИСТЕМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Інклюзивна освіта, навчання для всіх – це терміни, які існують в європейській системі освіти вже кілька десятиліть. Але їхня інтерпретація, зазвичай, сприймається як прийняття всіх дітей з особливими потребами до масових шкіл та надання їм можливості вчитися разом зі своїми однолітками [1, с. 190].

Метою роботи є розкриття досвіду впровадження інклюзивного навчання у країнах Європи на прикладі Польщі, Італії, Австрії, Великобританії та узагальнення найбільш значущих спільних рис цього напрямку освіти.

Детально розглянувши досвід впровадження моделі інклюзивної освіти в Польщі, слід наголосити на такому: для дітей з особливими освітніми потребами польська система освіти пропонує та впроваджує різноманітні освітні моделі:

– функціонування спеціальних шкіл і класів – вони були створені виключно для учнів з обмеженими можливостями, тому їх іменують моделлю так званого сегрегаційного навчання;

– функціонування шкіл та інтеграційних класів, у яких учні з особливими освітніми потребами, послуговуючись допомогою викладачів, можуть навчатись разом із здоровими дітьми [2, с. 24];

– функціонування шкіл та інклюзивних класів, які готові прийняти учнів з обмеженими можливостями на відповідних умовах.

Ця різноманітність розуміється як процес, який, розпочавшись майже тридцять років тому, тримає вектор розвитку від сегрегаційного навчання до універсального впровадження інклюзивного навчання та ще не завершений.

Щодо досвіду Італії, принагідно зазначено, що серед країн Європи вона має передову позицію у впровадженні інклюзивного навчання, оскільки першою визнала концепцію інклюзивної освіти найбільш вдалою формою навчання для дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 7].

В освітніх управліннях країни функціонують інклюзивно-ресурсні заклади, у яких працюють фахівці різного профілю. Співробітники цих установ займаються організацією інклюзивного навчання, діагностують дітей і, визначивши їхні потреби, надають консультативну, дидактичну, методичну допомогу педагогам та адміністрації закладів освіти. Застосовуючи модель інклюзивного навчання, педагоги спрямовують свою діяльність на учня, включаючи корекційну та навчальну роботу, як-то: здобуття знань, формування вмій і навичок, взаємодія з викладачем та дитячим колективом тощо.

Розглянувши модель інклюзивної освіти в Австрії, можемо сказати, в країні діють центри інклюзивної освіти, які несуть відповідальність впровадження та підтримку якості навчання дітей з особливими освітніми потребами у масових загальноосвітніх закладах і займаються координуванням роботи всіх спеціалістів, що залучені до освітнього процесу. Психологічну і педагогічну допомогу, а також послуги корекції та реабілітації дітям з особливими освітніми потребами в закладах освіти надають спеціальні педагоги, які мають чітко розподілені функції і здебільшого працюють в штаті закладів освіти [4, с. 22].

Для Великобританії, як і для багатьох європейських країн, великого значення у векторі розвитку інклюзивної освіти набув процес децентралізації. Наразі можливо зазначити, що освіта дітей з особливими освітніми потребами в країні здійснюється за розроблених практичних рекомендацій для інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі в школі» учених М. Ейнскоу і Т. Бутом.

Ті засади, які пропонує «Індекс інклюзії», визначають ефективність цього вектору освіти. Назвемо основні з них:

- визнання рівного права на освіту всіх за місцем проживання;
- визнання інклюзії в освіті як частини суспільної інклюзії;
- врахування відмінностей дітей, а відтак – посилена допомога і підтримка під час процесу навчання;
- формування у дітей позиції гуманізму, загальнолюдських цінностей, посилення участі навчальних закладів у процесі соціалізації [5, с. 226].

Ці рекомендації не є офіційно затвердженими, проте саме їх дотримуються освітяни у своїй діяльності.

Обсяг матеріально-соціальної підтримки у Великобританії є певною мірою обмеженим через особливість моделі інклюзивної освіти – у цій країні вона є ліберальною, а тому має вплив на ринок, а не спрямована на соціальне забезпечення. У навчальних закладах освітній процес здійснюється за

допомогою «кооперативного навчання» – комбінованої моделі підтримки всіх учнів упродовж освітнього процесу, яка орієнтується на принципи загальної відповідальності та відкритого діалогу.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо виокремити такі головні спільні риси інклюзивної освіти у країнах Європи:

– розвиток моделей інклюзивної освіти у країнах Європи знаходиться на високому рівні у світі завдяки тривалій ефективній роботі міжнародних педагогічних студій;

– формулювання та впровадження найбільш успішних стратегій адаптації теоретичних засад інклюзивної освіти у практику закладів загальної середньої освіти.

Нами виокремлено головні характеристики інклюзивної школи – ефективне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти;

– особлива атмосфера комфорту для учнів, їхніх батьків та педагогів;

– наявність функціональної міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ : ТОВ «ФІРМА» «ЕСЕ», 2011. 296 с.
2. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади*: Монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
3. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №1(85). 10 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посібн. Київ : ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.
5. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. *Routledge*. 2015. 347 p.

Ксенія Крикунова
Науковий керівник – доцент Грицук О. В.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА НЕПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Психологічний стрес – одна з найскладніших міждисциплінарних проблем, що знаходиться на перетині психології, психофізіології та фізіології.

У повсякденному житті людина чутлива до різних факторів, що провокують виникнення стресу. З одного боку, стрес стимулює активність людини, дозволяє більш інтенсивно використовувати свій потенціал, а з іншого боку, може мати величезну руйнівну силу, що призводить до серйозних внутрішніх переживань та невротичних станів.

Уперше термін «стрес» ввів у фізіологію та психологію Уолтер Кеннон (англ. Walter Cannon) у своїх класичних роботах з універсальної реакції «боротися чи бігти» (англ. fight-or-flight response).

У 1936 році дослідник стресу канадський фізіолог Ганс Сельє опублікував свою першу роботу із загального адаптаційного синдрому, але тривалий час уникав вживання терміну «стрес», оскільки той використовувався для позначення «нервово-психічного» напруження. Це прояв синдрому «боротися або бігти». У 1946 році Г. Сельє почав систематично використовувати термін «стрес» для позначення загальної адаптаційної напруги.

Сучасна система освіти спирається на компетентнісний підхід, у якому процес освіти розглядається не тільки як передача учню нового знання, а й навчання самому процесу навчання [2, с. 229]. При такому підході людина навчається більш ефективною адаптації до мінливих вимог навколишнього світу та опановує навички зміни/коригування своєї діяльності відповідно до нових умов. З цього слідує, що ефективність навчання залежить від стратегії адаптивної поведінки, що обирається особистістю.

Студентство можна вважати тією соціальною категорією, яка постійно відчуває небезпеку стресогенного впливу. Найбільш поширеною у закладі вищої освіти є ситуація інтелектуального випробування, що проводиться у формі іспиту. У подібній ситуації найбільш стресогенними є два фактори: ситуація соціального оцінювання та дефіцит часу.

Увагу дослідників, які працювали над цією проблемою, привернули факти, що демонструють залежність успішності навчання від індивідуальних відмінностей стресових реакцій, які по-різному впливають на здоров'я та формування особистості. Так з'явився термін «копінг-стратегія», уведений Л. Мерфі у 1974 р. для опису способів, що використовуються для зняття стресових реакцій.

У сучасних теоретичних моделях реакції на стрес розділяють на мимовільні (нерегульовані, емоційні) та вольові (регульовані) [1, с. 87]. Існують моделі, у яких за стресом слідує вольова регуляція, що у подальшому модифікує фізіологічну реактивність [2, с. 31]. Р. Лазарус описав ефективну модель з виділенням проблемно центрованого та емоціо-центрованого копінгу [5, с. 456]. У цій моделі успішна адаптація залежить від ефективного застосування людиною копінг-стратегій, адекватних ситуації. При цьому стрес та копінг розглядався ним як єдиний процес, спрямований на регулювання взаємодії між людиною та навколишнім середовищем.

Для адекватного формування процесу професійної підготовки необхідно добре уявляти собі вихідну ситуацію та особливості адаптації до навчальної

діяльності контингенту студентів, які навчаються на психологічних спеціальностях. Зокрема, на вибірці студентів психологічних спеціальностей різних закладів вищої освіти за допомогою психофізіологічних методик показано [5, с. 30-35], що при адаптації до навчальної діяльності існує різниця між юнаками та дівчатами (у дівчат більше факторів, що включають риси темпераменту, впливають на процес адаптації). При цьому у всіх досліджуваних більш інтенсивне використання емоційної стратегії копінгу «дистанціювання» супроводжує більшу кількість помилок у навчальних завданнях.

На основі обстеження сорока одного студента нами було показано, що велику роль відіграє вихідний функціональний стан (рівень адаптації) до навчальної діяльності, їх академічні успіхи різні при гіпо-, гіпер- та нормореакціях серцево-судинної системи на навчальне навантаження. Це підтверджується іншими дослідженнями, у тому числі на вибірці зі 97 студентів. Водночас серед студентів (на вибірці зі 100 осіб) до діапазонів дезадаптації було віднесено функціональні стани 17% обстежених. Серед студентів непсихологічних спеціальностей до діапазонів дезадаптації можна віднести функціональні стани до 10% студентів. При цьому між функціональними станами студентів I та II курсів під час сесії є значні відмінності. Якщо включити до оцінки як дезадаптацію, так і різні стани перевтоми, серед першокурсників непсихологічних спеціальностей, то 25,7% студентів мають різні рівні перевтоми.

Серед першокурсників психологічних спеціальностей 62,5% студентів мають різні рівні перевтоми, а серед студентів старших курсів – від 35,7% (II курс) до 22,3% (III курс). Таким чином, і за вихідними станами, і за результатами адаптації студенти психологічних спеціальностей відрізняються від студентів непсихологічних спеціальностей. Існують й інші чинники, що впливають на перебіг адаптації у вищому навчальному закладі. Наприклад, вивчення адаптації студентів I курсу [1, с. 134-138] демонструє, що динаміка адаптації у місцевих та студентів з інших міст – різна.

Отже, можна дійти висновку, що у студентів закладів вищої освіти психологічних спеціальностей інтенсивність використання емоціоцентрованого копінгу вища, і це супроводжується великою кількістю помилок у когнітивній діяльності, ніж у студентів непсихологічних спеціальностей, які вивчають психологію. Серед студентів-психологів немає таких, які перебувають у стані робочої напруги, що характерне для оптимального стану ефективної когнітивної діяльності, і вся група – це студенти, які мають різні рівні втоми, включаючи й перевтому. Таким чином, студенти, які обирають для навчання психологічні спеціальності, на першому курсі потребують додаткових психологічних тренінгів із вироблення навичок ефективного подолання стресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровець Є. Н. Динаміка психофізіологічних показників студенток 1 курсу у процесі адаптації до навчання у ЗВО. *Вісник психофізіології*. 2018. № 1. С. 134–138.
2. Якість психологічної освіти: єдність теорії та практики: колективна монографія / За ред. Л. І. Боровікова, Д. К. Войтюка. URL: <https://www.academia.edu/37435487> URL : <https://www.academia.edu/37435487>
3. Compas B. E., Connor-Smith J. K., Saltzman H., Thomsen A. H., Wadsworth M. E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol. Bull.* 2001. V. 127. Pp. 87–127.
4. Cole P. M. Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Dev.* 2004. V. 75. P. 317–333.
5. Lazarus R. S., Cohen F., McCleary R. A. Fifty Years of the Research and Theory of R. S. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 456 p.

Яна Кулікова
Науковий керівник – доцент Тітова О. Б.
м. Дніпро

МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ КОНТЕНТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Кожен педагог намагається знайти цікаві форми роботи з дітьми, обирає певні стратегії та методи роботи, створює умови для позитивного розвитку й творчої самореалізації. Сьогодні візуалізацію вважають найефективнішим способом відтворення інформації.

Візуалізація навчальної інформації – це сукупність графічних елементів і зв'язків між ними, що використовуються для передачі знань від експерта до людини або групи людей, розкриваючи причину й мету цих зв'язків у контексті знань, що передаються.

Одним із ефективних сучасних способів візуалізації контенту є впровадження подкастів. Подкастинг дозволяє паралельно споживати медіа: користувач може одночасно слухати аудіо та, наприклад, переглядати стрічку соціальної мережі. Ще одна перевага подкастів – зручний короткий формат. У середньому, тривалість подкасту 20-40 хвилин. Погодьтеся, вельми зручно: вдається прослухати повний «твір» дорогою на роботу [4].

Додатки для створення подкастів:

1) Audacity – безкоштовний застосунок, надає можливість придушити фоновий шум, покращити якість звуку;

2) Free Audio Editor – додаток, що є зручним для новачків. Можна лише зробити запис і нарізку фрагментів;

3) Acoustica Basic Edition із платною та безкоштовною версіями. Для створення якісних аудіозаписів [4].

Ще одним засобом візуалізації контенту на уроці української мови є Mind map.

Ментальна карта – це метод подання процесу мислення за допомогою схем та зображень, інструмент для розв’язання проблем та підвищення якості навчання, універсальний спосіб організації інформації, адаптований для найбільш продуктивного сприйняття мозком. Технологія тренує мислення на новому рівні, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку. Думки та висновки подаються у зручному форматі, із зображеннями та іншими додатковими елементами. Найпопулярніша діаграма містить кілька компонентів: ключові слова за темою, графічні зображення, стрілки, що з’єднують різні блоки. Усе це спрямовано на розвиток інтуїтивного сприйняття інформації. При створенні ментальної карти активізуються різні здібності нашого мислення. Отже, техніка інтелект-карт допомагає не лише впорядковувати інформацію, а й краще сприймати, розуміти, запам’ятовувати та асоціювати її. Такі інтелект-карти використовують на уроках для систематизації та узагальнення знань. Інтелект-карту можна створити за допомогою паперу та кольорових маркерів, а можна скористатися безкоштовними онлайн сервісами, зокрема Google, Freemind, Cacoо; Mindmeister, Mapmyself, Bubbl.us, Mindomo, Graphsy, Webbing tools, Bookvar.net, Text2mindmap, Cayra, Dabbleboard, Gnletting, Cmap.ihmc.us, Flowchart, Vue.tufts.edu, Mind42, Smappers тощо.

При створенні ментальних карт учителям варто дотримуватися порад Тоні Б’юзена:

1. Слова мають бути на гілках, а не на ромбах, кубиках тощо. Також важливо, щоб гілки були живими, гнучкими та загалом органічними. Малювання ментальної карти в традиційний схематичний спосіб взагалі зводить нанівець саме поняття ментального картографування. Це ускладнює переміщення погляду по гілках і призводить до появи безлічі зайвих, однакових й одноманітних об’єктів.

2. У кожному рядку пишуть тільки одне ключове слово. Кожне слово містить тисячі можливих асоціацій, тому склеювання слів до купи обмежує вашу свободу думки. Написання слів окремо може привести до нових ідей.

3. Довжина рядків повинна відповідати довжині слів. Це більш простий і економний підхід.

4. Слід писати друкованими літерами, максимально чітко та однозначно.

5. Варіювати розмір шрифту та товщину рядка відповідно до значення ключових слів.

6. Обов’язково використовуйте різні кольори для основних гілок. Це допомагає створити цілісне та структуроване сприйняття.

7. Часто використовувати зображення та символи (центральна тема повинна мати зображення). Іноді ментальна карта може складатися лише з малюнків.

8. Намагайтеся організувати простір так, щоб не було просвітів і гілки не були розташовані занадто близько. Використовуйте аркуш паперу формату А4 для невеликих ментальних карт і аркуш формату А3 для більших тем.

9. Надто довгі гілки можна розміщувати на контурній лінії так, щоб вони не плуталися з сусідніми гілками.

10. Покладіть лист горизонтально. Це полегшує читання карти [1].

Використання інтелектуальних карт у навчанні української мови вирішує такі завдання: створює необхідні умови для розвитку творчої особистості дитини; стимулює активну мотивацію учня до пізнавальної діяльності, самопізнання, самореалізації та саморозвитку; забезпечує особистісно-орієнтовану модель навчання; уможлиблює побудову оригінального підходу до сучасних навчальних пар з української мови та літератури [3].

В умовах інформатизації суспільства проблема візуалізації навчальних матеріалів набуває особливої актуальності, оскільки це є основою для розвитку візуального мислення учнів, що є одним із пріоритетів функції розвитку мовлення.

При візуалізації навчального матеріалу слід враховувати, що зорові образи скорочують ланцюжок вербальних міркувань і можуть синтезувати схематичний образ більшої «ємності», ущільнюючи в такий спосіб інформацію. Візуалізація навчальної інформації дозволяє вирішити низку педагогічних завдань:

- забезпечення інтенсифікації навчання;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності;
- формування та розвиток критичного та візуального мислення; зорового сприйняття;
- образне відтворення знань та навчальної діяльності;
- передача знань і розпізнавання образів;
- підвищення візуальної грамотності та візуальної культури.

Використання технік візуалізації – це спосіб організації інформації в такий спосіб, щоб мозок міг якомога легше працювати з нею, тобто подання її на папері; ефективний засіб мислення, запам'ятовування, розв'язання та пригадування; прийом структурування й аналізу інформації та ідей; інструмент для ефективного викладання, розробки навчальних матеріалів, планування уроків та моніторингу рівня засвоєння матеріалу. Методи й техніки візуалізації є ефективними, оскільки сприяють:

- розвитку творчого мислення учнів;
- формуванню комунікативної компетентності в контексті групової діяльності;
- розвитку загальноосвітніх компетентностей у сприйнятті, обробці та обміні інформацією;

- покращенню всіх видів пам'яті (короткочасної, довготривалої, зорової тощо);
- прискоренню процесу навчання;
- організаторським здібностям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильчук Л. Є. Інтелект-картка – дієвий засіб формування життєвих компетентностей, розвитку критичного мислення учнів, 2019. С. 31–35.
2. Гаврілова С. В. Особливості використання ментальних карт на уроках, 2018. С. 84–89.
3. Кобися А. П. Візуальні засоби як засіб підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Зб. наук.-метод. конф. 2021. С. 25–27.
4. Усе про подкасти. URL:<https://xn--90aamhd6acpq0s.xn--j1amh/teoriya/use-pro-podkasty-perevahy-sposoby-prosuvannia-ta-onlayn-maydanchyky> (дата звернення 18.04.2023).

Валерія Кучерук
Науковий керівник – доцент Несторук Н. А.
м. Дніпро

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ТА ЕТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Ще з давніх часів батьки, які могли собі це дозволити, незалежно від культури, наймали для дітей учителів, гувернанток, майстрів та наставників. Їхня задача була створити з дитини людину, яка б відповідала статусу своїх батьків, та допомогти їй адаптуватись у суспільстві. Зазвичай навчання проводилось вдома, а наймані педагоги жили разом із родиною. Сьогодні діти все більше часу проводять не вдома, а в закладах освіти. Окрім як давати їм необхідні знання, навчальні заклади зобов'язані допомагати учням у соціалізації, моральному вихованні та з визначенням їхнього майбутнього обраного шляху. На викладачів покладено відповідальність не тільки за засвоєння матеріалу, а й частково за сформований внутрішній світ дитини та її моральні принципи.

Педагогічний такт – це вміння грамотно спілкуватися з колегами, дітьми та їх батьками, здатність правильно будувати педагогічні відносини, знати, як правильно впливати на здобувачів освіти згідно з актуальними принципами виховання. Деякі вважають, що це природний талант, оскільки не кожна людина може знайти контакт із дітьми та підлітками. Інші вважають, що всьому можна навчитись і глибоке розуміння природи людини, психології та базових прийомів спілкування можуть зробити своє діло. Треті кажуть, що це поєднання природних якостей і здобутих навичок. Поза всяким сумнівом, деякі вчителі краще опановують педагогічний такт, ніж інші, але було б помилкою

думати, що це вроджена якість. Неправильно також ототожнювати педагогічний такт із загальною культурою поведінки освітнього менеджера чи його загальною та методичною освітою. К. Д. Ушинський називав педагогічний такт психологічним тактом [1; 2].

У педагогічному енциклопедичним словнику за редакції Б. М. Бім-Бада такт педагогічний трактується як принцип, заходи, яких педагог повинен дотримуватися у процесі спілкування з дітьми; визначається педагогічною майстерністю, досвідом, рівнем культури і особистісними якостями педагога; виражається в умінні знайти оптимальні заходи виховного впливу в будь-яких ситуаціях (у тому числі й конфліктних), не принижуючи гідності дитини і не викликаючи в нього опору вихованню. Педагогічний такт виявляється також в умінні стримувати емоції, не втрачати контролю над собою, емоційна врівноваженість поєднується з великою принциповістю і педантичністю, з чуйним людським ставленням до учня.

Як творча особистість, науково-педагогічний працівник має дуже відповідально підходити до кожного навчального заходу, знаючи, що двох однакових студентів не буває, що кожен студент – особистість. Потрібно спробувати врахувати ці обставини, додати своє особисте «Я» і діяти оригінально, нестандартно, змістовно й цікаво.

В. О. Сухомлинський підкреслював оптимістичне мислення вчителя. Він неодноразово зазначав, що зусиллями вчителя кожна дитина може стати освіченою, добродісною, працьовитою людиною. Не тільки ставлення педагога до своєї роботи повинно бути оптимістичним, але й його наміри, настрої та ставлення до дітей. Потрібно мати бажання та бути готовим до повного перевиховання дитини, якщо належну базу вдома їй не дали. Нетактовний педагог песимістично оцінює здібності учня й постійно наголошує на цьому. Довіра вчителя має стати для учнів стимулом до праці [3, с. 309].

Інша головна риса відповідального педагога – почуття міри. Міра – один із законів навчання, що є основою навчання дотепності. Надмірність, як би вона не проявлялася у здобувачів освіти, часто може бути перешкодою для продуктивності. Надмірна суворість породжує непокору, надмірна серйозність породжує легковажність, надмірна поблажливість веде до брутальності.

Незважаючи на те, що у більшості дітей є батьки або опікуни, потрібно не забувати, що кожен педагог не тільки дає академічні знання, але й власноруч виховує чемну та добродісну особу. Педагог повинен стати такою людиною для кожного свого вихованця, щоб до нього змогли звернутись навіть по допомогу поза заняттями: спитати поради, поспілкуватись, поділитись чимось захоплюючим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічний такт. URL: https://pidru4niki.com/19650323/pedagogika/pedagogichniy_takt (дата звернення: 20.04.2023)

2. Педагогічний такт та етика вчителя ЗОШ. URL: https://allref.com.ua/uk/skachaty/Pedagogicheskiy_takt_i_%D0%B5tika_uchitel_ya_SOSH?page=1 (дата звернення: 19.04.2023).
3. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник для студентів ВНЗ: у 2 кн. Кн. 2. XX століття. Київ : Либідь, 2005. 428 с.

Аліна Ласка
Науковий керівник – доцент Грицук О. В.
м. Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

Здоров'я людини виступає соціально значущим елементом, що визначає специфіку стану сучасного суспільства. Сьогодні визначається прогресуюче погіршення здоров'я усіх груп населення, але саме здоров'я молоді викликає особливе занепокоєння, що пов'язано зі значним зниженням чисельності цієї категорії населення, погіршенням соматичного, психічного і репродуктивного здоров'я.

Соціум пред'являє підвищені вимоги до людини стосовно її активності, реалізації власних індивідуальних особливостей і особистих якостей. Розвиток здатності до самовизначення і самореалізації важливий для молоді, яка знаходиться у ситуації становлення ціннісної системи, адаптації до економічних і соціальних умов, вибору життєвої стратегії. Умовою і передумовою соціальної активності є рівень розвитку здоров'я, що значною мірою залежить від особистої відповідальності людини за його збереження. Низький рівень здоров'я молоді і його негативна динаміка свідчать про необхідність уваги до аналізу чинників, що визначають цілеспрямоване формування свідомості і поведінки молоді відповідно до вимог здоров'я.

Сучасні суспільні процеси змінили соціальне, матеріальне і політичне становище молоді. Останнім часом загострилося чимало молодіжних проблем, серед яких найголовніші такі: низький рівень життя, безробіття, значна економічна та соціальна залежність від батьків; конфліктні шлюбно-сімейні відносини; низька народжуваність – рівень народжуваності не забезпечує відтворення поколінь; матеріальна незабезпеченість, відсутність ресурсів для поліпшення житлових умов; поганий стан здоров'я і зростання рівня соціальних відхилень; втрата ідеалів, соціальної перспективи, життєвого оптимізму.

Молоде покоління залишилося без надійних соціальних орієнтирів. Руїнація традиційних форм соціалізації підвищила особисту відповідальність молоді за свою долю, поставивши її перед необхідністю вибору, виявила неготовність більшості з них включитися у нові суспільні відносини. Вибір

життєвого шляху став визначатися не здібностями й інтересами молоді людини, а конкретними обставинами.

Широке поширення шкідливих звичок у молодіжному середовищі (паління сигарет, кальяну, мода на вейпінг, вживання пива та алкоголю, гіподинамія, надмірне вживання солодких напоїв, енергетоніків тощо), незнання молодими людьми методів самооздоровлення, самоконтролю, психологічної саморегуляції і підтримки свого здоров'я, зокрема методів самозбережувальної поведінки, і як наслідок, недооцінка й неувага до принципів здорового образу життя. Ціннісні установки студентства пов'язані здебільшого з досягненням високого матеріального благополуччя й життєвого успіху, внаслідок чого витісняються такі значимі цінності, як здоров'я і здоровий спосіб життя.

Сучасна структура причин захворюваності визначається способом життя, його об'єктивними параметрами та суб'єктивним відношенням до життєдіяльності. Саме тому на сьогодні актуальним напрямом збереження і зміцнення здоров'я, профілактики різних захворювань серед студентської молоді являється дослідження правил слідування здорового способу життя.

Однією із значущих цінностей сучасної молоді є здоров'я. Розуміння здоров'я як цінності передбачає усвідомлення необхідності виконання дій, спрямованих на збереження власного фізичного та психічного самопочуття, підтримки здорового способу життя.

Формування здорового способу життя – проблема комплексна. На сьогодні мова не може йти тільки про способи та методи зміцнення здоров'я, профілактики захворювань. Необхідне підвищення ролі особистих якостей у свідомому та вольовому прийнятті принципів здорового способу життя, а турбота про здоров'я та його зміцнення повинні стати ціннісними мотивами поведінки.

Мотивація до здорового способу життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх мотивацій до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я, бажання зберегти та покращити даний природою потенціал через дотримання норм здорового способу життя. Цей мотив формується тоді, коли в арсеналі людини є потрібний набір цінностей, що відповідає її соціально зумовленим потребам. Він формується на основі потреби бути здоровим і є похідним від біологічної потреби самозбереження. Задоволення цієї потреби спрямовує людину на зміцнення здоров'я та є дієвою силою для оволодіння вміннями та навичками здорового способу життя [1].

Сучасні соціальні реалії вимагають якісного осмислення місця та ролі здоров'я в системі цінностей, аналізу ціннісних орієнтацій та життєвих практик студентської молоді як агента соціальних змін. Такий погляд на проблему відкриває можливості для глибинного осмислення найбільш значущих детермінант здорового способу життя, відмінних та спільних рис у повсякденній поведінці особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Седашева С., Седашев Я. Психологічні аспекти здорового способу життя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020, №. 1 (99). С. 351–358.

Наталя Нарижна
Науковий керівник – доцент Скляр І. О.
м. Дніпро

ТЕХНОЛОГІЯ «FLIPPED CLASSROOM» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Однією із ключових позицій реформи «Нова українська школа» є оновлення освітнього середовища в контексті реалізації педагогіки партнерства та компетентнісного підходу. За наявної системи традиційного очного навчання пріоритетними напрямками модернізації української освіти є: інформатизація, перехід до системи безперервної освіти, створення принципово нового освітнього середовища, заснованого на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, установка на компетентнісний підхід, особистісно-орієнтоване навчання. Проте вони не можуть бути повною мірою реалізовані в рамках тільки традиційного очного навчання у зв'язку з його обмеженими можливостями у співвідношенні з новими реаліями та викликами часу (необхідністю переробляти величезні обсяги інформації, мати гнучкість та адаптивність, орієнтацію на індивідуальні запити здобувачів тощо). Тому триває пошук таких методик і технологій навчання, які б відповідали вітчизняному та світовому стандартам освіти, забезпечували б підготовку майбутніх поколінь на високому рівні. Упровадження технологій дистанційного та змішаного навчання є одним із можливих рішень цієї проблеми.

Одним із перспективних напрямків розвитку навчання у світі натеper вважається змішане навчання, яке іноді називають гібридним. Термін «змішане (гібридне) навчання» почав широко використовуватися в методах навчання після публікації в 2006 році Бонком і Гремом книги «Довідник змішаного навчання» [5].

К. Лісецький зазначає, що змішане навчання може реалізовуватися через упровадження віртуальних та фізичних освітніх ресурсів. Прикладом є поєднання технологічних матеріалів із навчанням «face-to-face». Таке здобуття знань органічно поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми. Змішане навчання – це технологія використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання [3]. За такого підходу можна використовувати активні методи навчання, уводячи їх у тканину уроку, а

онлайн-сесія слугує доповненням до очного пізнання літератури, де одночасно застосовуються кілька комунікаційних технологій. Спираючись на дидактичні принципи навчання (доступність, систематичність, послідовність, свідомість, активність), учитель структурує та вибудовує весь курс.

Метою змішаного навчання є створення персоніфікованого інтерактивного навчального середовища для здобувачів, де відбувається розвиток життєвих компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.

Г. Ткачук, пропонує такі моделі змішаного навчання:

- *ротаційні:*

а) перехід учнів між різними форматами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд учителя;

б) перехід по станціях у межах аудиторії, лабораторії чи закладу освіти;

в) індивідуальна ротація (учень має індивідуальний графік навчання);

г) «перевернуте навчання» – зміна режимів удома / в аудиторії.

- *гнучка модель* (робота в малих групах онлайн, індивідуальні консультації, домашні завдання);

- *модель самостійного змішування* (навчання онлайн + відвідування занять за власним вибором учня як доповнення до основних).

- *модель збагаченого віртуального навчання* (навчання зі своїм учителем офлайн (тет-а-тет), а потім виконання індивідуальних практичних завдань самостійно) [4].

Традиційно *змішане навчання* проходить у **три етапи:**

- самостійне вивчення матеріалу;

- аудиторне інтерактивне заняття;

- продовження інтерактивного навчання.

Змішане навчання вирішує наступні **задачі:**

- розширює освітні можливості учнів за рахунок доступності та гнучкості, враховує індивідуальні освітні потреби, а також темп і ритм засвоєння навчального матеріалу;

- стимулює формування суб'єктної позиції учня (підвищує його мотивацію, самостійність, соціальну активність, рефлексію та самоаналіз і, як наслідок, підвищує ефективність освітнього процесу загалом);

- трансформує стиль педагога (перехід від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями), що сприяє формуванню процесу конструювання власних знань;

- персоналізує освітній процес (учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності, вчитель у такій ситуації є його помічником).

Перехід до впровадження змішаного навчання вимагає насамперед чіткого уявлення вчителя про те, якими саме засобами він буде забезпечувати якість та безперервність навчання літературі. Освіта у форматі онлайн та офлайн потребує від педагога володіння сучасними освітніми технологіями.

Обидва формати сучасної освіти (онлайн, офлайн) мають бути формами єдиної системи вивчення української літератури.

	ОФЛАЙН	ОНЛАЙН
ПОПЕРЕДНЯ ПІДГОТОВКА	<ul style="list-style-type: none"> • опитування • вхідний контроль 	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення або повторення термінології, потрібної для роботи з темою; короткі промо відео/аудіо • інфографіки • діагностичне тестування
ПОДАННЯ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	<ul style="list-style-type: none"> • презентація • пошук відповідей на питання • обговорення кейсів 	<ul style="list-style-type: none"> • відеозапис • аудіозапис • тексти • відеоконференція • робота з кейсами • пошук відповідей на питання
ТРЕНУВАННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення • дебати • питання-відповіді • групові виконання завдань не на оцінку • практичні завдання не на оцінку • спостереження за явищем • рольові гри, симуляції 	<ul style="list-style-type: none"> • питання для самоперевірки • обговорення (чат, форум) • виконання інтерактивних вправ • віртуальні тренажери • спостереження за явищем • робота з кейсами • пошук відповідей на питання • перегляд фільмів
ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАВДАННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • завдання, що виконуються під час практичних занять 	<ul style="list-style-type: none"> • пошук відповідей на питання • інтерактивні практичні завдання • різномірні індивідуальні та групові завдання (звіт, презентація, проєкт, відеозапис тощо) • робота над спільними

		документами
ОЦІНЮВАННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • контрольна робота • опитування • виконання практичного завдання 	<ul style="list-style-type: none"> • інтерактивне тестування • усна відповідь • письмова робота • виконання практичного завдання (відеозапис)
РЕФЛЕКСІЯ	<ul style="list-style-type: none"> • діалог, групове обговорення • короткі усні / письмові відповіді на питання 	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення нотаток до лекцій • карти пам'яті • підготовка мультимедійних презентацій • відповіді на рефлексивні питання • портфоліо • ведення щоденника
ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК	<ul style="list-style-type: none"> • групові та індивідуальні консультації • коментарі під час заняття від педагога 	<ul style="list-style-type: none"> • автоматизовані тести для самоконтролю • чат, форум, опитування • аудіо-, відео- або текстові повідомлення з коментарем

Технологія навчання **“Перевернутий клас”** (англ. *flipped classroom*) принцип навчання, за яким основне засвоєння нового матеріалу учнями відбувається вдома, а час аудиторної роботи виділяється на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальні консультації вчителя тощо.

Переваги «перевернутого класу» такі:

- учень отримує знання тоді, коли йому зручно, а не тільки за умови появи на уроці. Це може бути відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція, завантажена на плеєр;
- учень засвоює матеріал у своєму темпі, може подивитися відео або прослухати аудіо стільки, скільки вважає за потрібне, зробити паузу для конспекту або простого сприйняття нової інформації;
- формат індивідуальних консультацій з учителем допомагає учням позбутися фрустрації і страху не зрозуміти новий матеріал. Це також допомагає вчителю бачити прогрес і рівень розуміння кожного окремого учня;

- на уроках час не витрачається на виклад нового матеріалу, завдяки чому створюється більше можливостей для застосування знань;
- методика не вимагає спеціальних дорогих технічних пристроїв. Для реалізації роботи в межах «перевернутого класу» може знадобитись звукозаписний пристрій (диктофон, мікрофон), камера або вебкамера, комп'ютер зі стандартним програмним забезпеченням;
- учні можуть використовувати більшу кількість додаткових джерел при самостійній підготовці вдома: інтернет, домашні книги, словники тощо.

Пропонуємо до розгляду технологію «перевернутого класу» під час вивчення теми (10 кл.) «Реалістична проза другої половини XIX століття», «Творчість і життя Івана Нечуй-Левицького як новий імпульс української літератури. Реалізм повісті «Кайдашева сім'я». Актуальність проблеми батьків і дітей» (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Вид роботи	Форми роботи
Face-to-Face Driver	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення теми «Реалістична проза другої половини XIX століття» в класі. 2. Електронний ресурс використано для поглиблення знань. «Велич особистості». https://www.youtube.com/watch?v=pj10jFMF2fA
Online Driver	<p>Самостійне опрацювання теоретичного матеріалу про життєвий і творчий шлях Івана Нечуй-Левицького.</p> <p>Ресурси розміщено в гугл-класі або на блозі:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.«Українська література в іменах» https://www.youtube.com/watch?v=9eOFLNvUBI 2. «10 клас. Українська література.» https://www.youtube.com/watch?v=3quEo48IaVU 3. «Іван Нечуй Левицький відеопроект» https://www.youtube.com/watch?v=v1z-XraIS9o 4. Онлайн-тестування за переглянутим матеріалом https://vseosvita.ua/library/testuvanna-za-biografieu-ivana-necua-levickogo-351746.html <p>Консультування зі словесником за потреби в чаті</p>
Flex model (гнучка модель)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення теорії літератури (соціально-побутова повість, реалізм). 2. Повторення визначень «комізм», «іронія». 3. Самостійне прочитання повісті «Кайдашева сім'я», студіювання твору. 4. Написання учнями сюжету твору в зошити.
Rotation model	<ol style="list-style-type: none"> 1. Онлайн-навчання: вивчення теорії літератури (засоби змалювання комічного), оцінка критики.

(ротаційна модель)	<p>2. Аналіз епіграфів, композиції.</p> <p>3. Перегляд і аналіз виконаного учнями онлайн-завдання.</p> <p>4. Аналіз художнього твору в класі, читання фрагментів твору.</p> <p>1) Дискусія «Які суспільні процеси вплинули на сімейні стосунки Кайдашів?».</p> <p>2) Робота в групах, міні-дослідження:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аналіз вступу до повісті. – складання паспорту твору. – аналіз побуту сімей героїв. – матеріальні й духовні цінності. – приказка як епіграф до повісті. <p>5. Оцінювання навчальних досягнень учнів</p>
Self-blend (власний вибір)	<p>Поглиблення знань (за потреби) за самостійно знайденими онлайн-джерелами з теми «Проблема батьків та дітей у повісті Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» та в інших творах світової літератури».</p>
Online Lab (онлайн-лабораторія)	<p>1. Виконання творчих завдань учнями на вибір: букрейлеру, інтелектуальних ігор, ментальних карт (ресурси «Sony Vegas Pro», «Movavi», «Learningapps», «Mind map»).</p> <p>2. Аналіз поезики мови представлених героїв.</p> <p>3. Оцінювання навчальних досягнень учнів.</p>

Подальші наші розвідки планується пов'язати з розробкою завдань із української літератури для старшої школи за допомогою сучасного інтернет-сервісу H5P, який дозволяє створювати, здійснювати обмін, повторно використовувати інтерактивний мультимедійний освітній контент.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків, НТУ ХП, 2016. С. 56.
2. Лісецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання. *Матеріали науково-практичної конференції «Новітні освітні технології»*, 2013. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1156> (дата звернення: 30.03.2023)
3. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія педагогіка*, № 3. 2018. С. 28–36.
4. Curtis J. Bonk. The handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. Pfeiffer. 2006. P. 39.

РОЛЬ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ

*Той, хто покинув займатися фізичними вправами,
часто чахне, бо сила його органів слабне внаслідок відмови від рухів*
Ібн Сіна

Регулярні фізичні вправи і фізична активність необхідні для соматичного та психічного здоров'я людини. Фізична активність допомагає запобігти хворобам серця, діабету, остеопорозу тощо. Вона є ключовою умовою для схуднення та підтримки здорової ваги.

Незважаючи на всі ті переваги і для здоров'я, і для хорошого самопочуття, і гарного зовнішнього вигляду, лише незначна кількість людей в Україні отримують достатні фізичні навантаження або використовують свій вільний час для фізичної активності. Спостереження за здоров'ям великих груп людей протягом багатьох років, а також короточасні дослідження фізіологічних впливів фізичної активності на здоров'я, однозначні в одному: сидячий (неактивний) спосіб життя збільшує ймовірність виникнення надмірної ваги і розвитку ряду хронічних захворювань. «Лікарі лікують хвороби, а здоров'я потрібно здобувати самому – тренуванням» – зазначав відомий кардіохірург М. М. Амосов [1]. Отже, вправи та регулярна фізична активність допомагає багатьом системам та органам людського тіла працювати краще і зменшує ризик виникнення багатьох захворювань.

Соціальне значення спорту вкрай важливе. Слід зауважити, що він створює специфічні умови для соціалізації. У спорті вищих досягнень соціалізація має особливий зміст, зумовлений певними стереотипами ідеалізованих «спортсменів-професіоналів». Вони визначаються низкою цінностей: особистий успіх, активність і наполеглива праця, ефективність і корисність, прогрес, успіх і визнання як ознака благополуччя, повага тощо. Особистість, яка добре пристосована соціально, прагне до успіхів у спорті, особистому житті більшою мірою, ніж менш соціально пристосована. Спорт та різноманітні види рухової активності вивільняють в людині накопичену напругу соціально прийнятними шляхами, розвиваючи соціальне мислення. При цьому, фізична культура і спорт безпосередньо впливають на біологічну природу людини та формують духовну сферу особистості. Відтак, фізична культура і спорт здатні:

- розвивати фізичні якості, враховуючи логіку використовуваних методів, послідовність освоєння, оздоровчу значущість фізичного навантаження;
- формувати громадянськість, активне ставлення до праці, естетичні й морально-вольові якості;

- навчати самодисципліни, самовиховання, самокорекції.

Фізична культура і спорт спонукають до розуміння цінностей здоров'я і здорового способу життя; розвитку інтересів; відображають особистісне відношення людини до об'єкту, який характеризується значущістю і емоційною привабливістю. Коли рівень усвідомлення інтересу невисокий, переважає емоційна привабливість. Чим вище цей рівень, тим більшу роль відіграє об'єктивна значущість. В інтересі відображаються потреби і засоби їх задоволення [2 с. 50-51].

Враховуючі усі попередні фактори виникає питання: як багато повинно бути спорту в нашому житті, що саме обрати в якості фізичної активності і яке має бути навантаження? Загальні рекомендації щодо занять фізичною культурою для всіх дорослих людей приблизно однакові. Необхідно займатися щонайменше п'ять разів на тиждень по 30 хвилин. Фізичне навантаження середньої інтенсивності має бути спрямоване на розвиток серцево-судинної і дихальної систем (ходьба, біг, велосипедний спорт, плавання) і зміцнення м'язів (ходьба сходами, гантелі тощо).

Дітям до 17 років згідно з документами, розробленими Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), рекомендується 60-хвилинна щоденна активність високої інтенсивності (роликові або звичайні ковзани, рухомі ігри, велосипед тощо). Не менше трьох разів на тиждень необхідні в цьому віці вправи на розвиток скелетних м'язів. Велика частина занять та ігор повинна проходити на свіжому повітрі. Додаткова фізична активність принесе і додаткову користь. Обмеженню підлягають силові тренування, які не рекомендуються до закінчення інтенсивного зростання.

Вік від 20 до 40 років – називають золотим періодом для занять фізкультурою. Будь-який вид спорту принесе користь, і обмежень для здорової людини на цьому етапі не існує. Це можуть бути як командні ігри, так і індивідуальні заняття, включаючи силові тренування [3].

Одним з найоптимальніших видів фізичної активності вважається плавання. Це тренування для всього тіла. На людину, яка займається плаванням, впливає не дві, а три сили – додається тиск і супротив води. Для того, щоб триматися на воді й технічно виконувати вправи, до роботи підключаються м'язи-стабілізатори, які знаходяться глибоко під основними великими м'язами та часто відпочивають під час звичайних тренувань на суші (крім тренувань з петлями TRX). Отже, 30-хвилинне тренування у басейні можна прирівняти до 45 хвилин фізичної активності в залі. У воді фізична активність може бути довшою, ніж на суші, оскільки менше відчувається біль у м'язах чи суглобах. Зокрема люди з артритом можуть обрати плавання, щоб підтримувати фізичну активність та уникнути ймовірного травмування суглобів, яке можливе під час інших занять.

Плавання позитивно впливає як на фізичне, так і на психічне здоров'я. Такі заняття можуть зменшити тривогу, а фізичні вправи у теплій воді виступають допоміжним елементом у боротьбі з депресією. Плавання батьків з малюками також позитивно впливає на психічний стан обох учасників.

За висновками Міністерства охорони здоров'я України, людина потребує аеробних та силових вправ. Аеробна активність може бути помірною чи інтенсивною та складати приблизно 150 хвилин на тиждень. Мінімум двічі на тиждень варто виконувати силові вправи для укріплення головних груп м'язів. Але потрібно пам'ятати, що в будь-якому віці будь-яка активність краща, ніж її відсутність [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов М. М. Здоров'я : «Нива», Київ, 1997
URL: <http://icfst.kiev.ua/amosov/book/360> (дата звернення 21.11.2022)
2. Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості [Електронне видання]: збірник статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ, Україна, 21-22 березня 2019 р.) / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2019. 513 с. URL: https://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/1402/1/8_PDF_%D0%92%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F%20%D0%B4%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B9%20%D1%84%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf
3. Вік і види фізичної активності URL: <https://publish.com.ua/sport/vik-i-vidi-fizichnoji-aktivnosti.html> (дата звернення 25.11.2022)
4. Як фізична активність впливає на здоров'я і які типи навантажень потрібні нам щотижня URL: <https://moz.gov.ua/article/health/jak-fizichna-aktivnist-vplivae-na-zdorovja-i-jaki-tipi-navantazhen-potribni-nam-schotizhnja> (дата звернення 27.11.2022)

Артем Павлов
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

На сьогоднішній день питання про підготовку професіоналів є досить актуальним. За допомогою здобуття вищої освіти студент готується до висококваліфікованої роботи. У зв'язку з цим для школи є важливим завданням вирішити питання підвищення ефективності навчальної діяльності.

Якість підготовки випускника школи закладається на всіх етапах навчання. Для забезпечення якості підготовки випускника школи необхідний системний психологічний супровід його навчальної діяльності на всіх етапах

професіоналізації в рамках загальноосвітньої школи. Велику роль грає етап адаптації випускника до ЗВО. Початок навчання у ЗВО – одна з найзначніших подій у житті юнаків.

Перебудовується структура життєвих відносин: змінюється місце в системі суспільних відносин, з'являються нові обов'язки. Процес навчання у вищій пов'язаний з великими емоційними та інтелектуальними навантаженнями та стресовим станом. З-поміж причин, що викликають такі навантаження, слід назвати сам характер освітнього процесу у ЗВО, необхідність засвоєння великого потоку інформації, новий спосіб життя та інші фактори. Освітній простір у період навчання у закладі вищої освіти і стає ареною взаємодії внутрішніх, суб'єктивних особливостей студента та особливостей соціального середовища. У зв'язку з цими важливим є рівень особистісного потенціалу випускника школи.

Тому одним із важливих завдань загальноосвітнього навчального закладу на сучасному етапі є підвищення ефективності навчальної діяльності школярів, підтримання їхнього рівня індивідуально-психологічних особливостей та формування їхньої активності та самостійності.

Психологічну основу самостійності складає сформована система саморегуляції, тому що тільки в тому випадку, якщо старшокласник сам усвідомлює значимість професії, яку він набуває, він може свідомо ставити перед собою навчальні цілі й домагатися їх виконання, бачити можливості подальшого професійного вдосконалення.

Чим вище характерний особистості рівень усвідомленого саморегулювання, розвиненість, гармонійність всіх його ланок, тим менше труднощів під час виборів професії та легше проходить адаптація до нових видів діяльності.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, підвищити рівень особистісного потенціалу можна, наголошуючи в освітній діяльності на таких його складових особистісного потенціалу, як цілеспрямованість, самоорганізація та контроль, наполегливість, орієнтація на сьогоднішній день, захопленість тощо.

У реаліях сьогоднішнього дня в освітньому процесі необхідно проводити різні програми, спрямовані на підтримку наявного рівня та розвитку до вищого рівня особистісного потенціалу старшокласників.

Програма розвитку особистісного потенціалу має містити заходи, створені задля формування всіх його компонентів:

1. У старших класах проводити діагностику індивідуально-психологічних особливостей юнаків, а саме:

- потенційних, творчих можливостей, що сприяє формуванню мотивації та прагненню особистості до реалізації власного потенціалу у навчальній та професійній сферах діяльності, виявленню найбільш обдарованих учнів;

- особистісних та інтелектуальних особливостей школярів, знання яких необхідне їм для самопізнання та подальшого саморозвитку та самореалізації, а також педагогам для організації освітнього процесу, що сприяє активізації та

ефективності навчально-пізнавальної діяльності, розвитку інтелектуальних, творчих, професійних здібностей, компетенцій та компетентностей;

- схильностей до діяльності у сферах: «людина – природа», «людина – знакова система», «людина – техніка», «людина-людина», «людина – художній образ»;

- схильності до різних сфер інженерно-технічної (конструктор-проектувальник; технолог, дослідник-розробник, оператор, програміст тощо) або інженерно-гуманітарної (менеджер, економіст, еколог, педагог, соціолог) діяльності;

- схильностей до різних сфер педагогічної діяльності (вчитель початкових класів, учитель-філолог, учитель різних природничих дисциплін, менеджер освіти тощо) – для майбутніх вступників до педагогічного закладу.

2. Реалізувати в освітньому процесі моніторинг якості освіти для оцінювання в процесі навчання не лише навчальних досягнень старшокласників, а й розвитку їх особистісних та професійних якостей, здібностей, компетентностей, компетенцій та збереження здоров'я.

3. Використовувати в освітньому процесі тренінги, які сприяють природному особовому росту, розвитку психологічних компонентів особистості, наприклад, таких, як контроль, планомірність, цілеспрямованість, самоорганізація, розвитку знань, умінь, навичок та соціальних установок[2].

Програма розвитку особистісного потенціалу може бути представлена у вигляді тренінгу професійної ідентичності, оскільки така програма підвищуватиме особистісний потенціал випускника школи та формуватиме у нього позитивне ставлення до майбутнього працевлаштування.

Аналізуючи наукову літературу, можна сказати, що професійна ідентичність – це самостійна та відповідальна побудова свого професійного майбутнього. Це явище передбачає високу готовність смислових і регуляторних основ поведінки в ситуації невизначеності майбутнього професійного майбутнього, можливість здійснювати особистісне самовизначення, інтегруватися в професійне співтовариство і формувати уявлення про себе як фахівця [1, 3].

Тренінг професійної ідентичності орієнтований на професійний саморозвиток та самозміну особистості.

Головна ідея тренінгу – це концепція професійної ідентичності як багатовимірного та інтегративного психологічного феномену, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність. Феномен, який розвивається в ході професійного навчання спільно із становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. [1].

Завдяки цьому тренінгу випускник школи виробляє образ майбутньої професійної діяльності, який включає образ самої професії та образ Я, визначеного отримуваною професією. А також усвідомлення юнаком своїх професійних можливостей та шляхів професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Кокун О. М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. С. 167–171.
3. Кучерявий І. Т., Клепніков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник. Київ: Вища школа, 2000. 288 с.

Анна Письменна
Науковий керівник – доцент Борозенцева Т. В.
м. Дніпро

ФЕНОМЕН ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Феномен життєстійкості людини розглядається сучасною психологічною наукою як необхідний адаптаційний потенціал особистості, що є надзвичайно вагомим саме в молодому віці, оскільки сприятиме подальшому професійному та особистісному зростанню молодій людині [5].

Життєстійка особистість – це та, яка вміє й може поставати над обставинами, яка може не лише перенести труднощі, а навіть скористатися ними, щоб досягнути нових вершин у своєму власному розвитку чи створити щось нове та важливе для світу.

Про феномен «життєстійкості» і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, учень Г. Олпорта та Г. Мюррея, з точки зору якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій [2].

За С. Мадді, життєстійкість складається з трьох компонентів: залученість, контроль та прийняття ризику.

Перша складова життєстійкості – «залученість» – важлива характеристика ставлення людини до себе, оточуючого світу та характеру взаємодії з ним, яка дає сили та мотивує її до самореалізації, лідерства, здорового способу думок та поведінки; дає можливість відчувати себе значущою і достатньо цінною, щоб повністю включитися в розв'язання життєвих завдань, не звертаючи увагу на наявність стресогенних факторів та змін.

Другий компонент життєстійкості – «контроль». Контроль за обставинами організує пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протипагу впаданню в стан безпорадності та пасивності.

Третя складова життєстійкості – «прийняття ризику» – допомагає людині бути відкритою до оточуючого світу, інших людей, суспільства. Суть її полягає в сприйнятті особистістю життєвих подій та проблем як виклику і випробування особисто для себе. С. Мадді підкреслює важливість вираження всіх трьох компонентів для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності та активності в стресогенних умовах [1, 2].

Також С. Мадді розглядав феномен життєстійкості з точки зору цілісного підходу до особистості. Його лонгітюдне дослідження особистісних особливостей менеджерів телефонної компанії, які в умовах постійного стресу не тільки не покинули компанію, а й покращили свою професійну діяльність, призвело до виявлення в цих службовців структури установок та умінь приймання, а не заперечення, намагання перетворити життєві складнощі з потенційних бід на можливості, замість їх уникання чи звинувачення інших. У соціальному плані життєстійкі працівники більше включалися у побудову моделей взаємодії зі своїми «важливими іншими», надаючи перевагу взаємній допомозі та заохоченню, ніж підривної конкуренції чи надмірному захисту. За допомогою набутих умінь та установок вони змогли одержати якості, які сприяють перетворенню стресу на ситуацію прояву своїх можливостей.

Дослідження С. Мадді, присвячене життєстійкості, узгоджується з його теорією особистості, яку він визначає як теорію активації. Ця теорія описує узгодження або неузгодження між звичними і реально необхідними для певної ситуації рівнями активації або напруження психіки [5].

У створеній С. Мадді моделі життєстійкості, враховані п'ять основних механізмів, які дають їй змогу чинити своєрідний буферний вплив на розвиток захворювань і зниження загальної ефективності діяльності особистості [5]:

- 1) життєстійкі переконання – оцінка життєвих змін як менш стресових на основі залучення, контролю і прийняття ризику;
- 2) створення мотивації до процесу трансформації оволодіння собою, в основі якої відкритість до нового, готовність активно діяти в стресовій ситуації (використання життєстійких копінг-стратегій);
- 3) підсилення імунної реакції через психічну і фізичну мобілізацію;
- 4) підсилення відповідальності й турботи про власне здоров'я;
- 5) пошук ефективної соціальної підтримки, яка буде сприяти процесу трансформації оволодіння собою через розвиток навичок спілкування.

Дослідник Джозеф Фолкмен провів дослідження багатьох лідерів [4], організацій і визначив, що підчас пандемії спостерігається негативний тренд падіння життєстійкості, оскільки на той час упродовж шести місяців люди дотримувались карантинних обмежень, проживавши життя по-іншому, респонденти боялись за свій стан, здоров'я близьких, ці думки переслідували їх постійно, при цьому хвилює стан невизначеності майбутнього.

Серед психологів-дослідників підвищується інтерес до вивчення чинників формування життєстійкості в дитячому та підлітковому віці. Цікаві результати отримані при вивченні родин, що перебувають у важких життєвих обставинах. Частина хлопчиків та дівчаток у цих умовах зростали як дуже

відповідальні, зрілі особистості, що легко переживають важкі стреси й досягають чималих успіхів.

Американський психолог з Університету Міннесоти Норман Гармезі 40 років досліджував стійкість у дитячому віці та мав справу з тисячами школярів, серед яких виокремив групу життестійких дітей. Вони ставали джерелом гордості своїх шкіл, хоча мали неймовірно складні життєві обставини. Наведемо один приклад результатів спостережень Гармезі: «Хлопчик, який мав видатні знання і таланти. Він щодня їв... хліб із хлібом. Тобто робив собі сендвіч із двох шматків хліба, між якими нічого не було. Але школяр імітував, що їсть смачний бутерброд, усміхався, адже не хотів, щоб люди жаліли його чи засуджували його матір. Його мати страждала на алкоголізм, батька в родині не було, тож дітям просто нічого було їсти, окрім хліба. Хлопчик не хотів виглядати жертвою обставин і мав почуття гідності у зовсім юному віці» [3].

У кожної людини в окремий проміжок часу трапляються певні життєві ситуації, які можуть викликати негативний емоційний стан. Тобто якщо в людини трапилося горе в родині, то вона може взагалі відключити свої емоції і перестати реагувати на все, що її оточує. Такі ситуації в наш воєнний стан трапляються дуже часто. Особистість повністю перестає боротися з життєвими обставинами та її життестійкість ніби опускається до нуля.

За результатами проведеного нами теоретичного дослідження феномену життестійкості можна констатувати, що здатність долати складні життєві обставини зумовлена наявністю в структурі особистості таких якостей: адекватністю самооцінки та почуттям гідності; вмінням налагоджувати комунікацію та організовувати ефективну соціальну підтримку; відчуттям залученості, яке пов'язане із задоволенням результатом власної діяльності; відповідальність та контроль щодо своєї поведінки, самостійний вибір власної діяльності; готовність до розвитку через активне засвоєння знань, нехай і з негативного досвіду, й подальше їх використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maddi S. The personality construct of hardiness *Journal of Research in Personality*. 2002. №36. P. 72–85
2. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Apr. 44. P. 279–298.
3. Освіторія медіум. Що робить нас сильнішими.
URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-rozvynuty-zhyttyestijkist/> (дата звернення: 27.10.2023)
4. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л. З. Сердюк та ін.; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2018. 192 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/712878/1_2018.pdf (дата звернення: 01.03.2019).
5. Чиханцова О. Психологічні основи життестійкості особистості: монографія. Київ : Талком, 2021 р. 319 с.

ПРАКТИЧНІ СПОСОБИ ВИВЧЕННЯ МОВ

Вивчення мови – це стабільний і нескінченний процес, оскільки навіть досвідченим філологам завжди потрібно вивчати нову лексику та вдосконалювати граматичні структури. Ми розглянемо декілька способів вивчення мови та надамо поради, як найкраще зосередити своє навчання на різних етапах засвоєння іноземної мови та вдосконалення філологічної компетентності.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією мовних експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести [2]. Проте для простоти розуміння ми будемо використовувати три основні рівні: елементарний користувач (A1, A2), незалежний користувач (B1, B2) та досвідчений користувач (C1, C2). Мовна компетенція зазвичай поділяється на чотири основні навички: читання, письмо, аудіювання та говоріння. Кожна стадія володіння мовою передбачає різний рівень компетентності в цих чотирьох навичках.

Спершу розглянемо найкращий спосіб вивчити мову для **елементарних** користувачів. На цьому етапі навчання буде корисно придбати книгу, орієнтовану на початківців, яка допоможе зорієнтуватися, та провести невелике дослідження, щоб з'ясувати, які з них користуються найбільшою популярністю. Також дуже корисно, по-друге, записатися на мовні курси. Це дасть можливість спілкуватися з іншими однодумцями, а поради й відгуки викладача будуть безцінними на цьому етапі. Це неодмінно надасть навчанню вкрай необхідну структурність.

Якщо немає можливості відвідувати курси, то варто зареєструватися в одному з додатків для вивчення мови. Наприклад, додаток Duolingo орієнтований на початківців у вивченні мови. Він знайомить учня з базовою лексикою, а його вправи призначені для того, щоб закріпити нову інформацію в свідомості. А в додатку Clozemaster є функції, де мова, що вивчається, обмежується найпоширенішими мовними одиницями, які зустрічаються в мові. Це може бути корисно на ранніх етапах.

Початківці зосереджені на вивченні практичних, повсякденних фраз, необхідної лексики та на використанні її в повних реченнях. На цьому етапі не

варто витратити занадто багато часу на опанування граматики. Краще сконцентруватися на передачі основних понять у повних, правильних реченнях. Цей етап розвитку буде характеризуватися великою кількістю заучування. Наприкінці кожного уроку варто записувати нову лексику, а також приділяти час для того, щоб закріпити цей словник у пам'яті. Дуже важливо перевіряти себе, переконуватися, що інформацію засвоєно, перш ніж переходити до наступної теми.

На рівні **незалежного** користувача починається активне використання мови на практиці, без простого зазубрювання. До цього етапу вивчено основні правила граматики, а отже, її можна продуктивно використовувати, застосовуючи вивчені правила. На початковому рівні мовлення зосереджено на теперішньому часі та на питаннях, які мають безпосереднє відношення до справи. На цьому проміжному рівні потрібно бути в змозі висловити більш складні ідеї про минулий досвід і майбутні амбіції. Пресуваючись до рівня незалежного користувача, необхідно набути достатньо знань, щоб вільно та спонтанно спілкуватися з носіями мови.

Саме на цьому рівні користувачі отримують надійне розуміння граматичних правил. Багато хто вважає граматичні поняття складними, навіть у своїй рідній мові. Люди, які вивчають мову, часто помічають, що починають краще розуміти граматику рідної мови. Згідно з міжмовною гіпотезою процес оволодіння іноземною мовою розглядається як когнітивний, а основним є положення про те, що в процесі навчання іноземної мови учень створює свою особисту мовну систему, яка має риси рідної мови та мови, що вивчається, а також свої специфічні особливості, які не залежать від перших двох мов. Проміжна мова (міжмовна компетентність) є вектором між рідною та іноземною мовами й розвивається на базі мовного та мовленнєвого досвіду учня в процесі оволодіння ним різноманітними техніками й стратегіями навчання і спілкування [1, с. 34]. Після того, як базова грамика мови засвоєна, основна робота з вивчення мови полягає в засвоєнні нового словникового запасу. На цьому рівні засвоєння мови учень зможе сприймати її як взаємопов'язаний елемент культури, а не просто як систему комунікації. Коли досягнуто цього рівня компетентності, то відкриється набагато більше можливостей для навчання.

Найкращий спосіб вивчити мову для **досвідчених** користувачів означає, що будь-який прогрес, якого було досягнуто на початковому або середньому рівні, є значним доповненням до загального обсягу мовних знань. На етапі досвідченого використання вже опановано більшість основних особливостей мови. Відтепер розвиток мовної компетентності відбуватиметься у формі граничних здобутків.

Досвідчені користувачі мови починають взаємодіяти з культурою, частиною якої є цільова мова. Можливо, здобувач знань починає цікавитися політикою та новинами якоїсь країни. На лінгвістичному рівні, ймовірно, буде зацікавленість і у вивченні варіацій мови, бо в різних містах або в різних частинах світу нею можуть говорити по-різному. Варто скористатися

можливістю розширити свої знання. Можливо, вдасться знайти різні радіостанції з усіма різновидами обраної мови. Наприклад, той, хто вивчає англійську, може захотіти вивчити, як розмовляють цією мовою в різних частинах США. Також можна поцікавитися відмінностями між тим, як розмовляють старші та молодші люди. Є безліч способів, за допомогою яких мова може змінюватися. Вивчення цих відмінностей може дозволити просунутому користувачеві підтримувати інтерес до мови на довгі роки.

Тож варто відкривати для себе нові мовні контексти: наприклад, ближче познайомитися з біологією, подумавши про те, щоб застосувати іноземну мову для поглибленого вивчення певної галузі. Бажано долучатися до онлайн-форумів і спілкуватися з носіями мови. Таким чином, потрібно брати участь в обговоренні нових тем і розширювати контексти, у яких можна вільно користуватися мовою. Головне – пам'ятати, що знання мови відкриває нові можливості. Так, психолінгвіст Френк Сміт вважає: «Одна мова проводить вас до коридору життя. Дві мови відкривають всі двері на цьому шляху» [3]. Отже, у вивченні мов варто ставити собі конкретну мету й завжди краще рухатися маленькими кроками, ніж стояти на місці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Рівні володіння мовою: глобальна шкала. URL: <http://www.univ.kiev.ua/ua/resources/tests4/> (дата звернення: 18.02.2023).
3. Секрети та методи вивчення мов від засновниці проекту Karandash. URL: <https://eng-student.com/ua/blog/sekreti-ta-metodi-vivchennja-mov-vid-zasnovcini-proektu-> (дата звернення: 20.02.2023).

Крістіна Рассоха
Науковий керівник – доцент Тітова О. Б.
м. Дніпро

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У дитинстві зручно думати та діяти так, як радять батьки. Проте в шкільному віці діти починають розуміти, що вчителі дотримуються певних правил, а їхні однокласники мають інші уявлення. Іноді ми переймаємо думки друзів, колег, кумирів та знаменитостей. Наш спосіб мислення змінюється щодня. Звичайно, те, як ми думаємо, є особистою відповідальністю. Кожен має різні перспективи, погляди на певні ситуації й аналітичні міркування. Сьогодні

людей змалечку вчать висловлювати, відстоювати та розвивати свою позицію. Це і є критичне мислення. А поява в школі сучасних технологій та інтерактивних платформ робить його формування простішим і цікавішим.

Насамперед слід звернути увагу на концепт «критичне мислення». Існує велика кількість визначень цього явища. Скажімо, канадський вчений Ральф Х. Джонсон розглядав критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, який дозволяє нам приймати раціональні рішення», як критичне оцінювання (тобто здатність приймати рішення) [2, с. 326].

О. Тайгло трактує критичне мислення як діяльність розуму, спрямовану на перевірку та виправлення своїх помилок, точності своїх тверджень і обґрунтованості своїх міркувань. Він стверджує, що критичне мислення виникає з визнання неминучості помилок і помилок у людському пізнанні. Це особливий тип міркувань, що ґрунтується на елементарній логіці та пов'язаних із нею знаннях певних наук [3, с. 13-15].

Сьогодні дослідники продовжують додавати до критичного мислення індивідуальні риси, доповнюючи одне одного, щоб отримати глибше розуміння цього явища.

Якщо розглядати критичне мислення як компонент методики викладання в школі, а особливо на уроках української мови, то можна дійти висновку, що:

- критичне мислення є допоміжним компонентом у засвоєнні учнями матеріалу;
- критичне мислення допомагає дітям розвинути та сформувані їхнє бачення на той чи інший предмет дискусії;
- розвиток критичного мислення забезпечує набуттю учнями базових компетентностей, необхідних для соціалізації особистості та необхідних для формування їхньої особистості [1, с. 120-123].

Одним із основних напрямів розвитку критичного мислення на уроках української мови є використання інтерактивних технологій: удосконалення роботи вчителя, мотивація школярів до навчання та підвищення рівня їхньої підготовки.

Уроки української мови, засновані на принципах критичного мислення, відповідають на виклики сучасних підходів до шкільного освітнього процесу. Навчити дітей критично мислити – означає навчити їх ставити правильні запитання, фокусувати свою увагу в потрібному напрямі, робити висновки та знаходити рішення. Для цього необхідно розвивати в учнів бажання відстоювати власну позицію. Сьогодні дітям цікаві такі види навчальної діяльності, які дають поживу для роздумів, можливість проявити ініціативу та самостійність, а також види діяльності, що вимагають інтелектуального напруження, винахідливості та творчості.

Існує дуже багато методів та прийомів, які можна застосовувати, зокрема: «Мозковий штурм», «Аналіз ситуації», «Вирішення проблем», «Мікрофон», «Метод ПРЕС», «Дискусія» та інші.

Використання інтерактивних технологій дає змогу залучати окремих школярів до обговорення питань, розвивати навички інтерактивного мовлення

та вміння демонструвати свою думку. Учні розвивають уміння співпрацювати та шукати рішення колективно, а також брати активну участь у навчанні [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло, 2006. С. 326.
2. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. № 6. С. 8–16.
3. Ковтун Г. М. Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Тема*. 2014. № 3/4. С. 22–23.
4. Методичні рекомендації "Використання інтерактивних технологій на уроках української мови". URL: <http://surl.li/bmzn>.

Ганна Рвачова
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

БОЙОВА ПСИХІЧНА ТРАВМА І ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД: ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ, МЕТОДИ ПОДОЛАННЯ

Повномасштабне вторгнення росії на територію України, незалежно від складу його учасників, причин зіткнень та ступеня вини за його розв'язування тих чи інших сторін, окрім політичного та соціально-економічного аспекту, має ще гуманітарний аспект. При цьому йдеться не лише про медичну та соціальну допомогу особам, які постраждали соматично, залишилися без житла та майна. Важливу роль відіграє і робота з подолання наслідків бойових психічних травм (БПТ) та спричиненого ними посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а також щодо профілактики їх на майбутнє.

Сучасні погляди на проблему посттравматичного стресового розладу в остаточному вигляді сформувалися досить пізно, до початку 80-х років ХХ століття. Однак підходи до них вироблялися протягом тривалого часу.

Їх почали шукати, починаючи з періоду промислової революції, коли були створені масштабні транспортні системи, насамперед залізничні, де сталися масштабні аварії з великою кількістю жертв і постраждалих. Зокрема, 1867 року Джон Ерік Еріксен видав у Філадельфії монографію «Про залізничні та інші травми нервової системи». Там він докладно охарактеризував нервово-психічні розлади в осіб, які постраждали в аварії поїздів, які втратили близьких або просто стали очевидцями цих трагічних подій [3].

У цей же час стався і перший великий озброєний конфлікт сучасного типу, що спричинив великі людські жертви. Ним стала Громадянська війна США 1861-1865 років. Медичний опис психологічних змін, що відбулись із

колишніми учасниками цього конфлікту, дав американський дослідник Джейкоб Мендес Да Коста, який запровадив термін «солдатське серце». Тоді викликані участю у бойових діях психічні відхилення вважалися видом «меланхолії» або «слабко вираженим психозом», зумовленим розчаруванням, невдоволенням та «ностальгією» за домівкою [3].

На основі цих досліджень у науці з'явилося поняття «травматичний невроз». Вважається, що його ввів у практику німецький невролог Герман Оппенхайм, який фактично вказав на симптоми того, що зараз прийнято позначати терміном «ПТСР».

За підсумками розробок названих авторів і виникла сучасна «медицина катастроф» (розуміються у найширшому розумінні – як лиха стихійного чи техногенного характеру, так і великих збройних конфліктів). Її родоначальником з повним правом можна вважати швейцарського дослідника Едуарда Штірліна [3].

Як правило, кожен великий озброєний конфлікт призводив до появи нових досліджень із проблем травматичного неврозу. Так, ще до закінчення Першої світової війни, у 1916 році їх розглянув німецький психіатр Еміль Крепелін [3]. Він першим довів, що після важких психічних травм можуть залишатися серйозні розлади, які часто мають довічний характер.

Накопичені вченими матеріали призвели до того, що до кінця 1970-х – початку 1980-х років виявилось, що симптомокомплекс у ветеранів війни та осіб, які постраждали від психічних травм мирного часу, не відповідав жодній із нозологічних форм, що тоді виділялися. Тому у 1980 р. Марді Хоровіц із співавторами запропонували виділяти його як самостійний синдром під назвою «посттравматичний стресовий розлад» – ПТСР [3].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – психічний розлад, що розвивається внаслідок потужного психотравмуючого впливу загрозливого або катастрофічного характеру, що супроводжується екстремальним стресом, основними клінічними проявами виступають повторні переживання елементів травматичної події в ситуації «тут і зараз» у формі флешбеків, що повторюються, кошмарів, що супроводжуються частіше тривогою та панікою, але можливо також гнівом, злістю, почуттям провини чи безнадійності, прагненням уникати внутрішні та зовнішні стимули, що нагадують або асоціюються зі стресором. Симптоми виникають зазвичай протягом шести місяців від стресового впливу.

Як пускові фактори виступають події, які здатні викликати дистрес практично у будь-якої людини, природні та техногенні катастрофи, загроза життю, напад, тортури, сексуальне насильство, військові дії, терористичні акти, перебування в полоні чи концентраційному таборі, свідчення загибелі іншої людини, життєзагрозливе захворювання, отримання звістки про несподівану чи насильницьку смерть близької людини. Травматичність стресової події визначається її раптовістю, загрозою для ідентичності та глобальним характером впливу. Захворювання характеризується високою коморбідністю з іншими психічними розладами і може призводити до зміни особистості [2].

Для організації лікувальних заходів пацієнтам із ПТСР необхідно максимально швидко забезпечити їх ізоляцію від дії психотравмуючого фактора, щоб уникнути повторної травматизації та створити атмосферу безпеки для проведення допоміжних заходів. Зарубіжні дослідники говорять про ефективність психологічних методів лікування, орієнтованих на травму, таких як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та десенсибілізація та репроцесуалізація рухів очей (EMDR), а також тілесно-орієнтована терапія[1].

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) допомагає в заміні спотворених або дистресових думок більш точними та позитивними переконаннями. Для психотерапії часто застосовуються два методи когнітивно-поведінкової терапії: експозиційна терапія та когнітивно-процесуальна терапія. Експозиційна терапія передбачає десенсибілізацію (зниження чутливості) до психічної травми шляхом багаторазового проговорення травматичних спогадів. Цей метод також використовує методи релаксації та дихальні вправи.

Когнітивно-процесуальна терапія послаблює силу жахливих спогадів шляхом активації жахливого спогаду при одночасному наданні нової інформації, яка несумісна з переконаннями, пов'язаними з таким спогадом. Когнітивно-процесуальна терапія передбачає психологічну освіту щодо симптомів ПТСР; допомагає розвивати усвідомленість думок та почуттів; сприяє прийняттю нових, позитивніших переконань; заохочує практикувати нові навички, які призводять до інсайтів щодо своїх дій.

Десенсибілізація та репроцесуалізація рухів очей (EMDR) має позитивні результати щодо дисрегуляції емоцій та зміненого самосприйняття. Зважаючи на те, що пацієнти можуть демонструвати різну тяжкість розладу, необхідно індивідуалізувати психотерапію.

Ще один метод, що застосовується з позитивним результатом для пацієнтів з тяжкими травмами, може бути використана EMDR-терапія. Вона дозволяє пацієнту справлятися з тривожним матеріалом і відкритися до подальших змін [2].

Отже, можна сказати, що робота з БПТ та ПТСР має бути націлена на усунення психологічних захистів, щоб надалі трансформувати травматичні спогади на ті, які не призводять до дискомфорту і у такий спосіб підвищують сприйнятливості до подальших втручань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алещенко В.І., Хміляр О.Ф. Психологічна реабілітація військовослужбовців з постстресовими психічними розладами: навч. посіб. Харків: ХУПС, 2005. 84 с.
2. Блінов О. А. Прояви посттравматичних стресових розладів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2013. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 32. С. 15–20.

3. Блінов О.А. Психологія бойової психічної травми: монографія. Київ: Талком, 2016. 246 с.

Денис Ременний
Науковий керівник – доцент Разумова О. Г.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

На сьогоднішній день проблема агресивної поведінки постає досить гостро і дедалі більше привертає увагу різних фахівців, зокрема педагогів, психологів, соціальних педагогів. Нестабільність політичного, економічного, соціального стану є важливим чинником зростання агресії серед населення. Соціальні кризові процеси, що відбуваються в суспільстві, негативно позначаються на психології людей, породжуючи тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Особливо яскраво агресивне поведінка проявляється у підлітковому віці, як у процесі становлення особистості та утвердження себе в ролі самостійної дорослої людини підліток висловлює своє невдоволення тим, що відбувається, свій гнів за допомогою прояви агресивного поведінки.

Прояв агресивної поведінки в навчальних закладах є проблемою, яка дедалі більше хвилює громадськість. Сильно зростає молодіжна злочинність. Немає такої газети, журналу, програми, радіо чи теленовин, де не було б жодного повідомлення про насильство чи агресивну поведінку.

Проблема агресивної поведінки старшого підліткового періоду викликає науково-практичний інтерес багатьох дослідників (психологів, педагогів, соціологів). Проте спроби пояснення агресивних дій старших підлітків ускладнюються тим, що у повсякденній свідомості, й у професійних колах, й у багатьох наукових теоретичних концепціях, явище агресивної поведінки отримує неоднозначні, досить суперечливі тлумачення, перешкоджаючи як її розумінню, так і можливості попередження та психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки.

Корекція, на думку Л.С. Мардахаєва, є системою психолого-педагогічних заходів, вкладених у виправлення (часткове чи повне) процесу результату соціального розвитку особистості, та її виховання у ній, освітньому закладі, центрі дозвілля та інших [2, 1]. Г.М. Коджаспирова дає таке визначення корекції – «виправлення недоліків». У педагогічному словнику зазначено, що корекція – це система педагогічних заходів, вкладених у виправлення чи ослаблення недоліків психофізичного розвитку дітей.

У вітчизняній педагогіці корекцію розглядають як педагогічний вплив на особистість аномальної дитини в цілому та не зводиться до тренувальних вправ, спрямованих на виправлення окремо взятого дефекту.

Психолого-педагогічна корекція, на думку А.Б. Петрової – це діяльність з виправлення (коригування) особливостей соціального та психічного розвитку, які за встановленою системою критеріїв не відповідають «оптимальній» моделі [3].

Є.М. Скотарьова дає таке визначення психолого-педагогічної корекції: «... це форма спільної професійної діяльності педагога, психолога та батьків, заснована на системі соціально-педагогічних впливів з метою виправлення порушень соціального, педагогічного та психічного розвитку дитини з опорою на знання вікової, соціокультурної та індивідуальної норм розвитку». Корекційна робота у цьому напрямі координує свою мету створення умов для повноцінного соціального розвитку кожної дитини в освітньому закладі та сім'ї».

Таким чином, візьмемо таке визначення: психолого-педагогічна корекція агресивної поведінки – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків поведінки людини за допомогою спеціальних психолого-педагогічних засобів та методів впливу, як-от: гра, самовираження, сублімування агресії, участь у тренінгових групах тощо.

В Україні спочатку інтерес до соціально-педагогічної корекції був пов'язаний із розквітом фізіології, педіатрії, психіатрії, соціології та знайшов відображення в роботах таких вітчизняних учених, як: І. М. Сеченова, І. В. Тарханова, Н. П. Гундобіна, І. П. Павлова, В. М. Бехтерева та ін. При цьому І. І. Мамайчук визначила принципи психолого-педагогічної корекції та корекційної роботи [3]:

1) принцип єдності корекції та розвитку – необхідність корекційної роботи приймається тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх та зовнішніх умов розвитку особистості дитини;

2) принцип «нормативності» розвитку на основі обліку вікових та індивідуальних особливостей дитини – координує вимогу відповідності ходу психічного та особистісного розвитку особистості нормативному розвитку, з одного боку, та визнання факту унікальності та неповторності конкретного шляху розвитку кожної особи – з іншого;

3) принцип «корекції зверху вниз» засобами створення зони найближчого розвитку дитини – по-перше, така форма корекції повинна мати характер активного формуючого впливу, що надає цілеспрямований вплив на виникнення та становлення новоутворень, що становлять сутнісні характеристики віку, по-друге, на відміну від корекції «знизу вгору», спрямованої на вправу та зміцнення вже наявних у людини функцій і здібностей, корекція «згори вниз» носить випереджальний характер, і спрямована на формування тих здібностей, які становлять найближчу перспективу розвитку, визначаючи рівень розвитку особистості відповідно до очікувань і норм цієї спільноти;

4) принцип системності корекційних, профілактичних та розвивальних завдань – цілі та завдання будь-якої корекційно-розвивальної діяльності повинні бути сформульовані у вигляді системи завдань трьох рівнів: корекційного, профілактичного та розвивального;

5) принцип єдності діагностики та корекції – ефективна корекція може бути побудована лише на основі ретельного та всебічного вивчення, водночас найточніші та ґрунтовніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не підкріплюються продуманою системою соціально-педагогічних корекційних заходів;

б) принцип пріоритетності корекції каузального типу, який спрямований на усунення чи нівелювання самих причин, що є джерелом цих негативних явищ у розвитку особистості;

7) діяльнісний принцип корекції – основним способом корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності дитини, під час реалізації якої створюються умови її орієнтування в «важких», конфліктних ситуаціях, зорганізується їх вирішення та закладається необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку дитині;

8) принцип комплексності методів психолого-педагогічного впливу стверджує необхідність використання всього арсеналу методів, технік та прийомів;

9) принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній програмі – успіх психолого-педагогічної корекційної роботи з дитиною без співпраці з батьками або іншим значимим соціальним оточенням залежно від характеру труднощів розвитку виявляється або недостатньо високим, або абсолютно неможливим, повна реалізація цілей соціально-педагогічної корекції досягається лише через зміну життєвих відносин дитини з її найближчим соціальним оточенням, що вимагає від дорослих як активних «будівельників» цих відносин цілеспрямованих, активних та усвідомлених дій [3].

Отже, психолого-педагогічна корекція агресивної поведінки – це система заходів, вкладених у виправлення недоліків поведінки людини за допомогою спеціальних психолого-педагогічних засобів і методів впливу, як-то: гра, самовираження, сублімування агресії у тренінгових групах та інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. Соціальна педагогіка: теорія та практика. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. № 4. С. 4–10.
2. Сухенко Я. В. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації Полтава: ПОШПО, 2010. 79 с.
3. Федорченко Т. Є. Профілактичні стратегії роботи з батьками агресивної дитини. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип. 14. 2019. С. 535–541.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У роботі представлена проблема розвитку емоційного інтелекту з урахуванням різних психологічних підходів.

Для створення поняття, а згодом і першої моделі емоційного інтелекту послугувала концепція Г. Гарднера. При цьому, як вже було вказано раніше, сам термін «емоційний інтелект» ввели в психологію Дж. Мейер, П. Селовей і Д. Карузо, визначивши його як «здатність відстежувати власні та чужі емоції та почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування мислення та дій». Далі, автори переробили свою теорію і запропонували нове визначення емоційного інтелекту, у якому йшлося вже не тільки про здатність відстежувати свої та чужі емоції, а й про переробку цієї інформації, простеження зв'язків емоцій між собою та використання емоційної інформації як основу для мислення та прийняття рішень. У першому варіанті моделі емоційного інтелекту автори запропонували розрізняти два підходи до класифікації емоційного інтелекту: модель здібностей, змішана модель [1, 4, 3].

Цей підхід розробили П. Селовей та Дж. Мейер, в межах якого емоційний інтелект трактується як група здібностей, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Автори виділили три механізми, що визначають зв'язок емоційного інтелекту з розумовими здібностями [1]:

- зв'язок емоцій із процесом мислення (конкретні емоції здатні сприятливо позначитися на продуктивності процесу мислення, і навіть звернути увагу на певні завдання);
- здатність до співпереживання та відвертості співвідноситься з ефективним регулюванням емоцій;
- наявність алекситимії передбачає можливу відсутність взаємозв'язку між областями мозку, що забезпечують єдність емоцій із мисленням.

Крім того, автори виділили чотири компоненти, що становлять структуру емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності, розуміння емоцій, управління емоціями.

Перелічені компоненти сприяють особистісному зростанню та підвищенню якості міжособистісних відносин.

Змішана модель інтерпретує емоційний інтелект як складне психічне утворення, що має когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, завдяки чому емоційний інтелект у ній виявляється тісно пов'язаним з адаптацією. Емоційний інтелект визначається авторами змішаної моделі як поєднання розумових і персональних рис, властивих кожній людині, з-поміж яких мотивація,

оптимізм, наполегливість, сердечність та інші. Найбільш відомими тут є моделі Р. Бар-Она та Д. Гоулмана.

Модель Р. Бар-Она передбачала широке трактування поняття «емоційний інтелект» і характеризувала його як сукупність когнітивних здібностей, знань і компетенцій, які створюють для людини можливість ефективної життєдіяльності [1, 4].

Утім, можна відзначити, що такий підхід також призводить до розмиття ролі емоцій у мисленні, а також змішування емоційного інтелекту з суміжними явищами. Іншою моделлю, що ґрунтується на цьому твердженні, є модель, розроблена Деніелом Гоулманом. Вона набула великої популярності завдяки його книзі [2].

Д. Гоулман розумів під емоційним інтелектом такі здібності, як: самомотивація і стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами і вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою і вміння не давати переживанням заглушити здатність думати, співпереживати і надіятися. Він розвивав власну модель на ранніх уявленнях П. Селовея і Дж. Мейера, але включив ще три компоненти: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Таким чином, Д. Гоулман поєднав когнітивні здібності, що входили в модель П. Селовея та Дж. Мейера, з особистісними характеристиками [1, 3].

Водночас багато вчених вказують на недостатню науковість моделей цієї групи, при цьому деякі прихильники теорії емоційного інтелекту (наприклад, Д. Гоулман) вважають, що коефіцієнт емоційного інтелекту має більшу прогностичну цінність, ніж коефіцієнт інтелекту загального [2]. Д. Гоулман першим зауважив, що загальний інтелект є ефективним для просування особистості кар'єрними сходами лише до певного її етапу. Ним було виявлено, що у вищих управлінських позиціях загальний інтелект перестає грати значну роль. Крім того, традиційний інтелект виявився не дуже значним й для успішного функціонування особистості й у системі управління. При цьому слід зазначити, що деякі дослідники (наприклад, Р. Бар-Он) доходили до повного заперечення цінності вивчення загального інтелекту. Так, С. Стейн та Г. Бук у книзі «Переваги EQ. Емоційний інтелект та ваші успіхи» стверджують, що, по суті, показник IQ оцінює особистий інформаційний банк індивіда – його пам'ять, словниковий запас та зорово-моторну координацію при цьому, безумовно, ці якості відіграють важливу, але не найвищу роль у роботі та житті людини [4].

Отже, із двох розглянутих моделей перша (модель здібностей) зосереджена на усвідомленні та розумінні власних емоцій людини та емоцій оточуючих, а друга модель (змішана) зосереджена на зв'язку емоційного інтелекту з особистісними характеристиками людини, що є результатом розвитку розуміння поняття «емоційний інтелект». При цьому очевидне зростання інтересу дослідників до проблеми емоційного інтелекту пов'язане як із недостатньою вивченістю цього феномену, так і з потребами прикладних досліджень, що зможуть підтвердити або спростувати теоретичні знання. Виникненню теорії соціального інтелекту також сприяв виявлений факт

неспроможності загального інтелекту оцінити спроможність досягти успіху в соціальному середовищі та процесі комунікації, а отже, й у сімейному житті, кар'єрі та професійній діяльності.

Отже, очевидна проблема методів двох моделей полягає саме в тому, що емоції виявляються в багатьох елементах соціального та психічного життя, де тісно переплетені емоційні та когнітивні феномени, які неймовірно складно виявити та зафіксувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
2. Вовченко О. А. Вплив емоційного інтелекту на процеси самоідентифікації підлітків з порушеннями розумового розвитку. Наука і освіта. 2020. №2. С. 14–1.
3. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту: Пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
4. Засекіна Л. В. Особливості функціонування інтелектуальних структур у процесі розв'язання творчих задач. Вісн. Нац. техн. ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Сер. : *Філософія, психологія, педагогіка*. 2005. № 3 (15). С. 21–28.

Єлизавета Тарасова
Науковий керівник – ст. викладач Ковальська Н. В.
м. Дніпро

ВНЕСОК ВІДОМИХ УЧЕНИХ У РОЗВИТОК БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: МИКОЛА АМОСОВ

Взагалі ж здоров'я – це предмет, про який варто поговорити серйозно
Микола Амосов

Свідоме суспільство завжди прагнуло зробити своє життя безпечним та зручним. Але врахувати все неможливо, адже кожна складова в системі «людина – навколишнє середовище» не може бути постійною. На неї впливає чимало факторів, які вносять зміни в процеси чи поведінку людини, і це дає розуміння того, що будь-яка діяльність потенційно небезпечна.

Піклуватися про безпеку – означає будувати майбутнє. Нехтувати безпекою у побуті чи на виробництві суспільство не може, адже прагне розвиватися. Саме тому багато вчених приділяли увагу вивченню цього питання. Тільки це – пошуки нового та вивчення досвіду – давало можливість спрогнозувати настання небажаної небезпечної події та попередити її.

Безпекою життєдіяльності та безпекою праці займалися такі відомі вчені як академік М. Д. Зелінський (1861–1953 рр.), який винайшов ефективну конструкцію протигаза; академік В. І. Вернадський (1863 – 1945 рр.), який став основоположником вчення про біосферу та ноосферу; академік Є. О. Патон (1870 – 1953 рр.), який створив вітчизняну школу зварювання металів; академік О. О. Скочинський (1874–1960 рр.), який вивчав причини пожеж та вибухів у вугільній промисловості та ін. Їхні дослідження були націлені на вивчення другої складової із системи – «людина – навколишнє середовище». Ними вивчалися небезпеки у «техногенному середовищі» або «природному середовищі».

Академіку М. М. Амосову (1913 – 2002 рр.) була цікавою перша складова системи «людина – навколишнє середовище». Саме вивченню цієї непостійної складової системи – людини – і було присвячене довге життя Миколи Амосова, видатного кардіохірурга, дослідника та вчителя. Він першим в Україні розробив апарат штучного кровообігу (АШК). М. М. Амосов виховав чималу кількість прекрасних талановитих хірургів, а його книги й досі змушують свідомих громадян замислюватися над відповідальністю перед суспільством через своє особисте ставлення до власного здоров'я.

В охороні праці чимала роль відводиться фізіології праці. Аби зробити виробничий процес безпечним мало налагодити нові технологічні лінії чи знайти екологічні енергоносії. Керівна роль в безпеці виробництва відводиться людині – робітнику. Від стану його самопочуття, комфорту на робочому місці багато чого залежить: це і швидкість прийняття правильного рішення, і менша втомлюваність персоналу, і доброзичлива атмосфера в трудовому колективі тощо.

Микола Амосов рятував чимало людей. Він робив найскладніші операції на серці. І він завжди казав про те, що людина сама повинна робити все, щоб бути здоровою. Серед його книг є такі, де лікар вказує на шкідливі звички, небажання їх переборювати і покращувати своє здоров'я. У своїх роботах Микола Амосов звертався до людини розумної: «Насамперед кожна розумна людина має визначитися щодо хвороб і здоров'я. Керуючись обставинами і віком, обрати необхідний мінімум зусиль, щоб коли не поліпшити, то хоч зберегти те, що маєш» [1].

Зрозуміло, що щаслива людина повинна бути здоровою. Це обов'язкова складова щастя. Але іноді, навіть коли нічого не болить, людина не відчуває себе щасливою. Лікарі кажуть, що в людини все в нормі: і рівень цукру в крові, і температура тіла, і тиск. Зміниться якийсь показник – починається шлях людини до хвороби. Саме над тим, аби людина свідомо прямувала в бік здорового життя, замислювався і наполягав на цьому Микола Амосов. І його основними настановами були: не лінуватися – тренуватися, правильно та просто харчуватися, загартовуватися (все це – відповідно до віку та «кількості здоров'я») та уникати нервових перенапружень.

Для людей, які хочуть прожити своє життя щасливими Микола Амосов сформулював прості висновки:

Не треба надіятися на лікарів – вони лікують хвороби. Тільки людина зможе піклуватися про своє здоров'я і постійно тренуватися задля цього.

На розвиток хвороби впливають різні фактори – екологія, соціум, погані звички. Лікуватися потрібно у кваліфікованих лікарів і не втрачаючи часу, ставитися до лікування з відповідальністю.

Тренування резервів організму має бути поступовим, але наполегливим. Треба правильно тренуватися, правильно харчуватися, загартовуватися та керувати своєю психікою.

Потрібно дослухатися до себе і знати «міцність» свого здоров'я.

Треба довіряти своєму організму, дати можливість подолати хворобу самостійно і не потрапляти у «полон» до медицини.

Виконувати поради гарних лікарів в міру свого розуміння і можливостей свого організму.

Такі прості поради геніального лікаря під силу кожній людині, яка хоче прожити довге та щасливе життя. Все те, що було зроблене Миколою Амосовим, зроблено заради життя людей: віртуозні операції на серці, винахід медичних апаратів та методик лікування, підготовка висококласних лікарів, апробація методів збереження здоров'я на самому собі – все це є величезним внеском у безпеку нашого суспільства та наше майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов М. М. Здоров'я : «Нива», Київ, 1997
URL: <http://icfcst.kiev.ua/amosov/book/360> (дата звернення 21.11.2022)

Євген Терехов
Науковий керівник – доцент Дроздова Д. С.
м. Дніпро

ТРИВОЖНІ СТАНИ ЯК НАСЛІДКИ ВОЄННИХ ПОДІЙ

Тема війни як психотравматичного чинника завжди актуальна. Війна є однією з найбільш жорстоких і стресових життєвих ситуацій. Насильство, смерть і руйнування спричиняють значний психологічний та емоційний вплив на людей, які переживають цю подію.

Нині розмежовують поняття «війна» та «збройний конфлікт». Уперше про це нам відомо із Женевської конвенції, яка відбулась у 1949 році, зокрема там вживалися такі терміни, як «міжнародний збройний конфлікт» і «неміжнародний збройний конфлікт» [1, с. 8].

Різниця між поняттями «війна» та «збройний конфлікт» є тонкою гранню та достатньо умовною. Прийнято вважати, що «збройний конфлікт» є більш ширшим терміном та загалом охоплює поняття «війни». Проте не кожний такий збройний конфлікт можна вважати війною, оскільки між ними є значуща

різниця, наприклад, війна має такі певні ознаки: акт оголошення війни; розірвання дипломатичних відносин між воюючими державами, що є наслідком оголошення війни; анулювання двосторонніх договорів, особливо політичних. Поняття «війна» вживається для позначення збройного протистояння між двома або декількома суверенними державами. Проте коли відбувається громадянська війна, коли народ або нація борються за незалежність, таке явище вже буде мати назву «збройного конфлікту» [1, с. 9].

Отже, війна це або збройний конфлікт – усе це призводить до певних змін не тільки на рівні державних інститутів, але й впливає на громадян, зокрема на їх психічний стан. Депресія, підвищена тривожність, стрес, який потім набуває своєї кінцевої форми – посттравматичного розладу та інші психічні захворювання є тяжкими наслідками для ментального, психологічного здоров'я нації.

У дослідженні стресу слід звернутися до Г.Сельє як основоположника його вчення, який більше уваги приділяв саме фізіологічним проявам організму людини. Згідно з його вченням, стрес – це неспецифічна реакція організму на підвищену вимогу до нього. Р. Лазарус, розглядаючи стрес з позиції фізіологічного, психологічного і поведінкового рівнів, дійшов висновку, що фізіологічний стрес – це безпосередня реакція організму, що супроводжується «вираженими фізіологічними зрушеннями, на дію різних зовнішніх і внутрішніх стимулів фізико-хімічної природи». Тобто, при фізіологічному стресі реакції високо стереотипні, при психологічному ж – реакції індивідуальні і не завжди можуть бути передбачені. Так, на загрозу одна людина реагує гнівом, а інша – страхом [3].

Постійне перебування у стресовому стані може призвести до зловживання людиною небажаних речовин. Людина стає нервовою та тривожною.

Першим у психології поняття «тривожність» досліджував З. Фрейд. У 1926 р. він видав монографію «Гальмування, симптоми, тривога», у якій він уперше виокремив стан тривоги та занепокоєності. Учений охарактеризував такий стан, як емоційний, який включає в себе переживання очікування й невизначеності, відчуття безпорадності [2].

Протягом багатьох років дослідники висували дуже багато визначень поняття «тривожність». Наприклад, в умовах війни актуально використати трактування за вітчизняним науковцем О. Царьковою, яка зазначає, що «тривожність – негативний емоційний стан, який у ситуаціях небезпеки проявляється в очікуванні негативного розвитку подій» [5, с. 479–491]. Здебільшого це може стосуватися як людей, що йдуть на війну, так і тих, хто на них чекає вдома. У ситуації війни з'являється багато симптомів тривожності: нервовість, пригніченість, байдужість, засмученість, порушення сну, поведінкові зміни, швидку втомлюваність, тривогу перед щоденними справами, роздратування, паніка, реакція на дзвінки чи поштовхи, що нагадують небезпечну ситуацію.

Також після закінчення війни, у людей може розвинутися ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), який проявляється в глибокій тривозі, миттєвому збудженні, крику та вигуках, панічних атаках, апатії та емоційній відсутності.

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду, ПТСР визначено як тяжкий психічний стан, який виникає в результаті одиничної або повторюваної психотравмуючої події (воєнних дій, природних або техногенних катастроф, серйозних нещасних випадків, спостережень за насильницькою смертю, перебування в ролі жертви знущань, тероризму, сексуального насилля або іншого злочину) [7].

Психічно травмовані люди, що мають ПТСР, можуть відчувати на собі певну низку симптомів: повторне переживання; уникання; надмірне збудження (гіпернастороженість, гнів, дратівливість); негативні зміни настрою та мислення; емоційне оніміння; дисоціація; емоційна дисрегуляція; міжособистісні труднощі або проблеми в стосунках; негативне самосприйняття (відчуття пригніченості, спустошення або знецінення) [6].

Також до особливо тяжких психічних станів належить і депресія. Депресія – захворювання емоційної сфери, головним проявом якого є стійке зниження та пригнічення настрою, що супроводжується спадом загального рівня активності. Це одне із найбільш розповсюджених захворювань у світі. За оцінкою експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, депресивні стани переживають близько 500 мільйонів людей планети. Статистика свідчить, що найбільше на депресію страждають люди віком 20–59 років, а максимальне число зазначеного стану припадає на період 20-39 років [2].

Результати незалежного міжнародного опитування Nielsen за 2016 рік показали, що українці – одна з найбільш депресивних націй. Також тут дослідили, що кожного третього українця (38%) продовжує турбувати війна. Згідно з даними онлайн-опитування споживача, Україна стала третьою з найбільш депресивних країн, де дуже низький рівень довіри. За словами експертів, таке явище пов'язане з настанням кризи [4]. Можна з упевненістю сказати, що на сьогодні (2023) цей показник буде ще вищим, коли збройний конфлікт охоплює усю державу, хтось лишається жити на прифронтових територіях, хтось далеко від них, а хтось за межами держави, але всі ці фактори і людське індивідуальне сприйняття не рятує кожного з цієї категорії від депресивного стану.

Отже, серед психічних захворювань, що можуть виникнути через війну, депресія є найбільш поширеним захворюванням. Люди можуть втрачати інтерес до життя, апетит, сон та енергію. Стрес також може призвести до розвитку посттравматичного стресового розладу, і, як наслідок – до збільшення кількості суїцидів та іншої насильницької поведінки.

Після війни люди повертатимуться до своїх домівок у зруйновані міста, де вони упродовж тривалого часу будуть змушені боротися зі своїми психологічними проблемами та іншими наслідками війни.

Утім, війна також може викликати індивідуальне і колективне зростання, сильну мотивацію і здатність відновитися після тривалих страждань. Важливо мати підтримку й професійну допомогу від людей, які знаються на розв'язанні психологічних проблем, пов'язаних із наслідками війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батрименко О.В. Особливості сучасних збройно-політичних конфліктів: автореф. дис. канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» О.В. Батрименко; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ 2006. 18 с.
2. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки.* 2016 № 1. С.77–81.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2016_1_15. [дата звернення: 21.04.2023].
3. Сельє Г. Стресс без дистресса. Журнал неврології ім. Б.М.Маньковського. 2016.Т.4, № 1. С.78-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jorn_2016_1_13. [дата звернення 21.04.2023].
4. Україна ввійшла до трійки найбільш депресивних країн планети. *UkrMedia інтернет-газета.* URL: <https://ukr.media/world/263354/>. [дата доступу 21.04.2023].
5. Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491.
6. Davidanko, K. (2019). Posttraumatic stress disorder: recommendations for prevention and treatment. *Ukrainian medical journal.* July 22. URL: <https://www.umj.com.ua/article/159875/posttravmatichnij-stresovij-rozladrekomendatsiyi-z-profilaktiki-ta-likuvannya>. [дата звернення: 21.04.2023].
7. Tsykhonia, V. Memo about post-traumatic stress disorder. The art of healing. 7(8), 57-58. URL: <https://www.healthmedix.com/articles/misteztvo/2014-10-16/6.pdf>. [дата доступу 21.04.2023].

Валерія Ткаченко
Науковий керівник – ст. викладач Ковальська Н. В.
м. Дніпро

ПРОБЛЕМА АЛКОГОЛІЗМУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Основна мета здорового способу життя – це відмова від шкідливих звичок. Куріння, алкоголь, наркотики згубно діють на організм людини, особливо дітей та підлітків.

У наш час алкоголізм став однією з найбільших проблем людства. Кількість померлих в Україні збільшується через отруєння алкоголем та хвороби, які виникають внаслідок його вживання. Крім того, алкоголь стає причиною аварій, кримінальних злочинів, суїцидів тощо.

Відповідно до Закону України «Про державне регулювання виробництва і обігу спирту етилового, коньячного і плодового, алкогольних напоїв та тютюнових виробів» забороняється продаж алкогольних напоїв та тютюнових виробів особам, які не досягли 18 років. Якщо у продавця виникають сумніви щодо права особи на купівлю такого товару, він повинен звернутися до такого покупця з вимогою пред'явити паспорт громадянина України або інший документ, що підтверджує його вік. Також цим законом позначено, що забороняється споживання алкогольних напоїв та тютюнових виробів у закладах освіти; у закладах охорони здоров'я, у громадському транспорті, на зупинках транспорту, у підземних переходах; у закладах культури; у закритих спортивних спорудах; у ліфтах і таксофонах; на дитячих та спортивних майданчиках; у приміщеннях державних установ; у місцях проведення спортивних змагань за участю дітей. Крім того, забороняється продаж товарів дитячого асортименту, що імітують тютюнові вироби або електронні сигарети, пристрої для споживання тютюнових виробів без їх згоряння, аби згубні звички батьків не унаслідувалися дітьми [1]. Але цей нормативно-правовий акт порушується обома сторонами. І держава має знайти важелі, аби знизити рівень вживання алкоголю в суспільстві.

Розглянемо відношення молоді до проблеми вживання алкоголю.

За результатами Всеукраїнського опитування учнівської молоді в рамках міжнародного проєкту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» (старт проєкту – 1995 рік, останні дані – 2019 рік) більшість опитуваних здобувачів освіти оцінюють вживання алкоголю як великий ризик себе. Вони розуміють, що ця згубна звичка негативно впливає на стан їхнього здоров'я. Отримані результати свідчать про те, що 83,4% учнів уживали будь-які алкогольні напої хоча б один раз протягом життя: серед 15-річних – 78,5%; 16-річних – 85%, серед 17-річних – 84,6%.

Серед основних причин вживання алкогольних напоїв підлітки позначають такі:

- «щоби підбадьоритись, коли ти перебуваєш у поганому настрої» – 17,1% опитаних,
- «щоби забути про свої проблеми» – 16,8%;
- «це допомагає тобі, коли ти почуваєшся депресивно або нервуєш» – 16,7%;
- «тому що подобається відчуття» – 13,6%;
- «щоб отримати кайф» – 12,0%;
- «щоб не відчувати себе осторонь» – 8,0%;
- «щоби «вписатися» до групи, яка тобі подобається» – 7,9%;
- «щоб подобатися іншим» – 4,2% [2].

Найчастіше неповнолітні просто замикаються в собі і свої проблеми вирішують за допомогою алкоголю. На превеликий жаль, у молодіжному середовищі не кожен здатен та хоче боротися з проблемами, що виникають внаслідок вживання алкоголю. Тому дехто має проблеми із законом, дехто падає на соціальне «дно». Допомогти вибратися з цього згубного середовища мають родина та соціальне оточення – школи, інститути, гуртки, наставники, справжні друзі тощо. Не зайвою буде і спілкування з психологом, який зможе надати кваліфіковану допомогу родині, котра має таку проблему.

Спробуємо сформулювати основні заходи профілактики алкоголізму в родині:

1. Створювати атмосферу здорового способу життя.
2. Відмовитися від вживання спиртного в присутності дітей.
3. Записати дитину до спортивної секції або творчого гуртка.
4. По-справжньому цікавитися життям своєї дитини.

Освітній заклад, у якому навчається підліток, не повинен стояти осторонь від вирішення цієї проблеми. Профілактична робота, створення дружньої, здорової атмосфери в молодіжному колективі повинні стати запорукою подолання проблеми алкоголізму в молодіжному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про державне регулювання виробництва і обігу спирту етилового, коньячного і плодового, алкогольних напоїв, тютюнових виробів, рідин, що використовуються в електронних сигаретах, та пального» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1995, № 46, ст.345) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/481/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
2. Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин – «ESPAD» [Електронний ресурс] / Український інститут соціологічних досліджень імені Олександра Яременка. URL : https://www.uisr.org.ua/img/upload/files/B_Report_ESPAD_2019_Internet.pdf (дата звернення: 10.03.2023)

Катерина Федчун
Науковий керівник – доцент Грицук О. В.
м. Дніпро

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Явище відкладання справ на завтра є актуальною проблемою сучасності. Вживання вислову «Я почну нове життя, але тільки з понеділка» є проявом прокрастинації. Багато вчених досліджувало цей феномен: Б. Адамс, Д. Биков,

Дж. Бурка, М. Дворник, К. Лей, У. Сімпсон, Л. Юен, які вивчали структуру й особливості прокрастинації; Д. Моврер, Дж. Баторі, Н. Мілграм класифікували цей феномен; К. Мей, Я. Варваричев, С. Бабатін, Н. Карловська, Д. Анпілов присвятили свої дослідження розкриттю поняття академічної прокрастинації; Є. П. Ільїн, А. Шиліна, Є. Базик досліджували психологічні особливості прокрастинаторів. Тож, популярність феномену прокрастинації серед вітчизняних і зарубіжних дослідників, що підкреслюється досі однозначно невизначеними способами боротьби з відкладанням «на потім», обумовлюють актуальність дослідження, яка посилюється тим фактом, що відкладання важливих справ є проблемою, з якою стикається кожна людина у певний період свого життя.

Визначаючи термін прокрастинація, варто відмітити, що він є запозиченням з англійської мови. «Procrastination» – відкладення, запізнення – утворений латинським суфіксом «рго», що означає «вперед, далі, на користь», і коренем «crastinus», що означає «завтра». Отже, прокрастинацію можна визначити як тенденцію до відкладання справ «на потім» – складний поведінковий патерн, при якому виконання провідної для людини у даний період часу діяльності свідомо відкладається [1, с. 9]. Психологи характеризують прокрастинацію як механізм боротьби з тривогою, що пов'язана з початком або завершенням певних справ, ухваленням рішень [1, с. 32].

Феномен прокрастинації проявляється у різних людей по-різному. А отже, існують різні види прокрастинації. Д. Баторі, Н. Мілграм, Д. Моурер у своїх дослідженнях виділяють такі види:

1. Побутова (щоденна) прокрастинація – невміння керувати часом, відкладання як життєва стратегія.

2. Прокрастинація у прийнятті рішень, що виявляється у складності прийняття рішень у чітко визначений проміжок часу.

3. Компульсивна прокрастинація – хронічне явище зволікання, відкладання, що стосується будь-якої діяльності.

4. Невротична прокрастинація – відкладання прийняття рішень, що стосується важливих справ, у певні життєві і вікові етапи, вона може бути пов'язана зі страхами.

5. Академічна прокрастинація – характерна для людей наукової, педагогічної сфери, студентів, викладачів, проявляється у відкладанні або переносі часових строків розробки проєктів, виконання навчальних або практичних завдань [2].

У результаті наукового пошуку було також встановлено, що люди відкладають справи, але не помічають цього. Так Пірс Стіл у своїй науковій праці «Рівняння прокрастинації» вважає, що ритм життя сучасної людини складається з відкладання важливих справ. Прокрастинація стає помітною, коли відстрочка затягується, перетворюючись на проблему, що перешкоджає виконанню поставлених цілей. Вона часто переходить у хронічну форму, що породжує психологічні проблеми, такі як стрес і тривожність [3 с. 49].

Емпіричне вивчення прокрастинації доводить, що це явище виникає через протидію двох зон головного мозку: лімбічної системи та фронтальної кори, де перша відповідає за разові задоволення потреб і є несвідомою сферою особистості, а друга – піклується про добробут у довгостроковій перспективі. Конфлікт між цими зонами позбавляє людину можливості працювати на повну і виконувати важливі справи саме тоді, коли це потрібно. Однак, не тільки фізіологія мозку – причина неефективності; існують й інші чинники, що викликають цей стан.

Причинами прокрастинації як ситуативного явища є:

1. Низька мотивація, або повна її відсутність.
2. Страх помилки, перфекціонізм.
3. Робота викликає негативні емоції, неприязнь або тиск.
4. Чіткі часові рамки.
5. Небажання брати на себе відповідальність.
6. Відсутність навички планування часу [2].

Варто зазначити, що прокрастинація – це відкладання, але не будь-яке відкладання є прокрастинацією. Є твердження, що не кожна затримка призводить до негативних наслідків. Наприклад, затримки, що виникають внаслідок нестачі часу, що було витрачено на планування та збирання важливої інформації, може бути корисним. Таким чином, як перспективу дослідження можна розглядати позитивне відкладання справ на деякий час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верешко Н. В. Особливості прояву прокрастинації у студентів першого курсу: дипл. раб. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2021. 74 с.
2. Євдокимова Д. О., Качарова В. Прокрастинація як фактор суб'єктивного сприйняття часу. *Вісник*. 2019. № 1 (39). С. 18–22.
3. Назарук Н. Проблема вивчення прокрастинації у психології. *Вісник Львівського університету*. 2022. № 14. С. 48–54

Анна Фенчак
Науковий керівник – ст. викладач Ковальська Н. В.
м. Дніпро

БЕЗПЕКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА ДОРОГАХ У РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Питання реалізації практичної складової знань із безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу є одним із найважливіших у сучасних реаліях. Розгляд форм законодавчих гарантій безпеки життєдіяльності та ключових причин участі в дорожньо-транспортних пригодах (ДТП) учасників освітнього

процесу, аналіз статистичних матеріалів ДТП мають стати основою розробки рекомендацій щодо удосконалення безпеки життєдіяльності для школярів, студентів та курсантів як учасників дорожнього руху.

Відповідно до Закону України «Про дорожній рух» встановлено єдиний порядок дорожнього руху на всій території України. І кожен громадянин країни будь-якого віку, котрий використовує автомобільні дороги, вулиці, залізничні переїзди або інші місця, призначені для пересування людей та перевезення вантажів за допомогою транспортних засобів, вважається учасником дорожнього руху. Крім того, способи пересування можуть бути різними: автомобілем, громадським транспортом, велосипедом, повозкою або верхи на конях, колісних кріслах, пішки або іншим сучасним видом транспорту. Цей Закон декларує, що кожен з учасників дорожнього руху має право на безпечні та зручні умови дорожнього руху, на відшкодування збитків, завданих внаслідок невідповідності стану автомобільних доріг, вулиць, залізничних переїздів вимогам безпеки руху; вивчення норм і правил дорожнього руху; а у випадку ДТП – на своєчасне забезпечення екстреною медичною допомогою [1].

Крім прав, існує певна кількість обов'язків, які повинні виконуватися як водіями, так і пішоходами. Правила дорожнього руху наголошують на тому, що вимоги, які прописані для усіх учасників дорожнього руху, повинні неухильно виконуватися кожним [2]. Тільки так, знаючи, що не тільки ти, але й кожен на дорозі, дотримується букви закону, можна бути впевненим у безпеці пересування.

Особлива увага всіх учасників руху повинна надаватися безпеці школярів. Відомо, що дітям складно бути уважними під час руху. Вони відволікаються на сторонні події, задивляються на реклами, занурюються у свої гаджети і нерідко бешкетують. Таким чином, вони не в змозі контролювати ситуацію на дорозі. Саме тому потрібно постійно нагадувати й навчати школярів правильному поведженню, виховувати в них свідоме ставлення до оточуючих та збереження життя і здоров'я учасників дорожнього руху.

Згідно із статистичним звітом Патрульної поліції України у 2022 році спостерігалася тенденція до зменшення ДТП, але це відбулося за рахунок тих регіонів, де рівень аварійності суттєво знизився через тимчасову окупацію та ведення постійних бойових дій. Так, у 2022 році загальна кількість ДТП склала 18628, що на 24% менше ніж у 2021 році (24521). Кількість травмованих у ДТП – 23145 осіб, а у 2021 році їх було 29738 осіб. Загинула 2791 особа (2022 р.) та 3238 осіб – у попередній рік. Дуже прикро, що у 2022 році серед постраждалих внаслідок ДТП пішоходів загинуло 125 дітей і 4799 – травмовані [3].

Переглянувши статистику, можна зробити висновок, що учасників дорожнього руху треба інформувати про безпеку на дорогах ще змалечку, починаючи з дошкільного навчального закладу і систематично продовжуючи до свідомого віку. Інформування має бути безперервним і рівноправно відбуватися як з боку членів родини, так і з боку педагогічного колективу освітнього закладу. Особливу увагу потрібно приділити здобувачам з особливими освітніми потребами. Саме тому в закладах освіти запроваджують тематичні

місяці та тижні, присвячені безпеці пішоходів на дорозі. Ця змістовна лінія висвітлюється в таких навчальних дисциплінах, як інтегрований курс НУШ «Я досліджую світ», «Безпека життєдіяльності та охорона праці в галузі».

Упорядкування пішохідного руху є завданням дорожніх служб. Важливо впровадити заходи із захисту пішоходів та покращити видимість дорожньої обстановки. Для цього потрібно облаштування острівців безпеки, встановлення пішохідного огороження, облаштування освітлення пішохідних переходів на сонячних батареях, встановлення дорожніх знаків та засобів примусового зниження швидкості автомобілів, нанесення дорожньої розмітки. Потрібно враховувати можливості людей з особливими потребами і для їхньої зручності необхідно влаштовувати тактильні покриття на пішохідних переходах та на підходах до них, біля закладів та підприємств, де присутні люди з обмеженими можливостями.

Воєнні дії на теренах України внесли додаткові негативні моменти в організацію безпеки на дорогах для учасників освітнього процесу. Одним із таких моментів, як наслідок масованих артилерійських обстрілів, стало відключення електропостачання. Освітлення вулиць українських міст та сіл стало неможливим через брак електрики. Це змусило і дорослих, і школярів свідомо ставитися до безпечного перебування на вулиці, а також вживати заходів щодо привертання уваги водіїв під час переходу проїзної частини вулиць пішоходами. Бути помітним у темряві пішоходам допомагають ліхтарики та флікери – світловідбивачі. Одяг чи взуття зі світловідбивні елементами – це універсальний та необхідний атрибут будь-якого пішохода в темну пору доби.

Безпека пішоходів здебільшого залежить від самих пішоходів. Варто бути уважними та відповідальними, дотримуватись правил дорожнього руху. Саме тому необхідно проводити постійну роз'яснювальну роботу з учасниками освітнього процесу про правила поведінки на дорогах, наголошуючи не тільки на власній безпеці, а людей навколо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дорожній рух» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 31, ст.338) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3353-12#top> (дата звернення: 11.04.2023)
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 10.10.2001 № 1306 «Про Правила дорожнього руху» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1306-2001-%D0%BF#top> (дата звернення: 12.04.2023)
3. Статистика ДТП в Україні за період з 01.01.2022 по 31.12.2022 URL : <https://patrolpolice.gov.ua/statystyka/> (дата звернення: 14.04.2023)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Один із ключових чинників успішного функціонування будь-якої шкільної спільноти – це взаємодія всіх учасників освітнього процесу. В умовах дистанційного навчання, коли вчителі та учні не можуть бути поруч, особливо важливою стає взаємодія усіх учасників освітнього процесу: адміністрації школи, учителів, учнів та батьків.

Організація діяльності закладу освіти в умовах дистанційного навчання та узгодження правил та графіків взаємодії усіх учасників освітнього процесу з метою виконання освітніх програм закладу є відповідальністю адміністрації школи.

Під час упровадження дистанційного навчання адміністрація школи повинна враховувати не тільки наявність техніки та доступ до інтернету у вчителів і учнів, а також специфіку кожного рівня шкільної освіти – початкової, основної та старшої школи. Необхідно враховувати, що самостійна робота учнів початкових класів є менш сформованою, ніж учнів основної та старшої школи, тому організацію роботи молодших школярів повинні забезпечувати дорослі. Проте, важливо зазначити, що це стосується організації навчального процесу вдома, а не того, що батьки повинні виконувати завдання за дитину або замінити вчителя у викладанні матеріалу [1].

Важливо розробити правила дистанційного навчання як для себе, так і для учнів. Для себе організувати взаємодію та зворотний зв'язок з учнями, включаючи надання консультацій, проведення уроків та перевірку засвоєння матеріалу, а також лабораторні дослідження та самостійні роботи. Для учнів організувати інструкції щодо того, як і куди звертатися за порадою, куди надсилати виконані роботи та в якій формі.

Відповідальність учителя полягає у забезпеченні здійснення навчальної програми з метою досягнення учнями запланованих результатів навчання. Це включає надання інформації про зміст та обсяг навчального матеріалу, завдань на закріплення, проведення перевірки та оцінювання робіт учнів і надання зворотного зв'язку. Учителі співпрацюють зі всіма учасниками освітнього процесу, розуміють мету навчальних завдань, інструменти роботи, їх обсяг та методику оцінювання виконаної роботи.

Одним із можливих методів оцінювання індивідуальних досягнень учнів є використання портфоліо. Портфоліо є системою оцінювання, яка сприяє розвитку умінь учнів ставити перед собою цілі, планувати та організовувати власну навчальну діяльність. У межах цієї системи здійснюється збір різноманітних робіт, які демонструють індивідуальний розвиток учнів.

Портфоліо також сприяє інтеграції кількісних та якісних оцінок, а також зміцненню ролі самооцінки. Такий підхід до оцінювання включає [3]:

- визначення критеріїв для включення робіт у портфоліо учнів;
- встановлення форми подання матеріалу;
- планування процесу оцінювання;
- врахування елементів самооцінки з боку учня та інші аспекти.

Також під час дистанційного навчання велике значення приділяється оцінюванню навчальних досягнень учнів, яке визначає рівень їх засвоєння змісту предмета згідно з вимогами програм. Якщо це технічно можливо, рекомендується проводити оцінювання результатів навчання за допомогою дистанційних платформ, використовуючи відповідні функції та інструменти.

Найпоширенішою формою комунікації учителя та учнів в умовах дистанційного навчання – є форум, де кожен розділ присвячений певній проблемі чи темі. Модератор форуму стимулює дискусію або обговорення, запитуючи та надсилаючи нову цікаву інформацію. Програмне забезпечення форумів дозволяє додавати файли різного розміру, а декілька форумів можна об'єднати в один великий. Наприклад, коли малі групи учнів працюють над проектом, кожна група має свій форум для спілкування під час проведення досліджень і розв'язання завдань. Потім проводиться загальне обговорення проблеми проекту всіма учасниками освітнього процесу під час вебконференції [2].

Завдяки сучасним технологіям можна здійснити діалог культур та відкрити двері у світ. Завдяки глобальній мережі інтернет, технологіям Microsoft та іншим створюються передумови та умови для істинної інтеграції та інформаційного простору. Студенти мають доступ до різноманітних інформаційних джерел по всьому світу та можуть працювати разом над проектами, обговорюючи деталі і проблеми з усім світом за допомогою телеконференцій. Дистанційне навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій ще більше розширює можливості інтеграції, надаючи людині можливість дистанційно отримати нову професію, підвищити свою кваліфікацію, а також розширювати світогляд.

Глобальні мережі дозволяють людині входити у єдиний освітній простір, долаючи будь-які кордони. Сумісна робота над проектами в курсах дистанційного навчання стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів, допомагає розвивати критичне мислення, логіку та лаконічність у вираженні точок зору [1].

Дискусії, доповіді, реферати, а також обговорення результатів набувають іншої якості завдяки вміщенню у них не лише матеріалу з підручників та офіційних довідників, але й точок зору партнерів з інших регіонів світу, отриманих даних та інтерпретації фактів. Учитель стає керівником, координатором, а ще й консультантом, до якого звертаються як до авторитетного джерела інформації та експерта.

Однією з основних проблем, що може виникати в процесі дистанційного навчання, є технічна. Наприклад, можуть виникати проблеми зі зв'язком,

підключенням до інтернету, несправності в роботі комп'ютера тощо. Зазначене може призвести до того, що студенти не зможуть взаємодіяти з викладачами та одногрупниками, вчасно та якісно виконувати завдання та отримувати зворотний зв'язок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кучин Ю.Л. Основні принципи організації дистанційного навчання медиків. *Сучасна освіта*. 2020. № 1. С. 17–37.
2. Триус Ю.В. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб.; за ред. Ю. В. Триуса. Черкаси. 220 с.
3. Штихно Л.В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. 2016. № 6 (33). С. 489–495.

Юлія Шевченко
Науковий керівник – доцент Скляр І. О.
м. Дніпро

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ

У зв'язку з активним розвитком онлайн-навчання та дистанційної освіти, реалізації реформи МОН України «Цифрова трансформація в освіті та науці» (2017) нагальним постає питання використання інтерактивних технологій у викладанні різних дисциплін у старшій школі, оскільки саме активна взаємодія, співпраця вчителя та учня якнайкраще дозволяють сформуванню необхідних soft та hard-skills, які видаються дуже важливими для подальшої самореалізації особистості. Широкий є компетентнісний потенціал української літератури як дисципліни, тому важливо звернути увагу на те, які методи і прийоми, застосунки можуть бути використані педагогом із зазначеною метою. До того ж актуальним, на нашу думку, є розгляд методики роботи над драматичними творами, оскільки їх аналіз може посприяти розвитку комунікабельності, удосконаленню вмінь критичного і креативного мислення, формуванню основних професійних умінь та навичок тощо.

Метою нашої роботи є дослідження інтерактивних технологій навчання драматургії Лесі Українки у профільних класах. Досягнення мети є можливим за умови розв'язання таких **завдань**: розкрити поняття «інтерактивне навчання», прокоментувати класифікацію інтерактивних технологій і навести приклади їх реалізації при вивченні драматичної творчості Лесі Українки.

Існує чимало визначень поняття «інтерактивне навчання». У нашому дослідженні звернемо увагу на тлумачення О. І. Пометун та Л. В. Пироженко, які розглядали його як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови роботи, за

яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Водночас треба зважати на низку правил, які є вкрай важливими для такої взаємодії, зокрема постійна та активна діяльність школярів, їхня готовність до роботи в малих групах тощо. Крім того, науковиці розподіляли інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного навчання, технології опрацювання дискусійних питань [1, с. 71-73].

Усі вищезазначені технології можуть бути використані вчителем української літератури при викладанні драматургії. І хоч на неї відводиться порівняно невелика кількість годин навіть у профільній школі, її можливості є надзвичайно широкими: розвиток здатності особистості до спілкування, до встановлення соціальних зв'язків; удосконалення інфомедійної грамотності та творчого мислення; формування необхідних соціально-комунікативних і професійних навичок філологічного профілю.

Слід підкреслити, що зазвичай основними етапами роботи над текстом драматичного твору виступають такі: самостійне читання учнями п'єси, попереднє обговорення, коментарі, з'ясування головного та другорядного в конфліктах, групування персонажів навколо них, аналіз окремої частини тексту з попереднім відбором найважливіших сцен (можливим є виразне читання на занятті), з'ясування специфіки розвитку дії, авторської позиції, засвоєння теоретико-літературних понять [2, с. 56].

Розглянемо застосування інтерактивних технологій у навчанні драматургії Лесі Українки у старшій профільній школі на різних етапах вивчення програмових творів.

По-перше, самостійне читання – перший, але надзвичайно важливий крок при опрацюванні будь-якого художнього тексту, адже подальша робота зі змістом або аналіз можливі лише за умови глибокого пізнання запропонованого матеріалу. На цьому етапі часто виникають труднощі з мотивацією учнів, які можуть бути вирішені із застосуванням кооперативних технологій навчання, наприклад, роботи в парах, змінних трійках, малих групах тощо [3]. Скажімо, до прочитання драми та її різновидів, трагедії або комедії можна запропонувати підготувати по декілька цікавих фактів про автора або власне твір й оформити їх у вигляді інфографіки або листівки, створеної за допомогою онлайн-ресурсу Canva, або ментальної мапи. При вивченні творчості Лесі Українки можна звернути увагу на ті події з її життя, які пов'язані з історією написання драми-феєрії «Лісова пісня» та драматичної поеми «Кассандра», які свідчать на користь окремих рис особистості як письменниці, так і дійових осіб її творів, зокрема життєстійкості в умовах криз, духовного багатства, креативності тощо. До того ж учні мають домовлятися про хід спільної роботи, обговорювати окремі її аспекти, що сприятиме розвитку комунікативних навичок та тайм-менеджменту. Також учні можуть разом читати окремі дії твору в особах, що дозволить досягти кращого засвоєння тексту.

По-друге, на етапі коментування, з'ясування головного і другорядного в конфліктах, групування персонажів навколо них можна застосувати низку технологій колективно-групового навчання. Наприклад, на уроках, що присвячені вивченню драми-феєрії «Лісова пісня», можна запропонувати десятикласникам мозковий штурм із подальшим заповненням дошки Padlet. При цьому запитання до нього можуть бути різними, зокрема пов'язаними із проблематикою твору, образною системою, мультфільмом «Мавка. Лісова пісня». Вважаємо за доцільне звернутися до кіноінтерпретації, адже вона дозволяє не лише урізноманітнити навчальний процес, але й сприяє розвитку критичного мислення, оскільки передбачає глибоке усвідомлення й аналіз твору-оригіналу, який зазнав інтермедіального перекодування. Що ж до уроків за драматичною поемою «Кассандра», то на них можна використати метод «Незакінчене речення» та укласти порівняльну характеристику образу Кассандри з античної міфології й героїні з однойменного твору Лесі Українки, створивши при цьому спільну презентацію за допомогою онлайн-сервісу Canva або Google презентацій.

По-третє, більш детальний аналіз окремих дії або яв драматичного твору можливий із застосуванням технологій ситуативного моделювання. Учні можуть брати участь в імітаційних або рольових іграх, драматизаціях. При цьому вони можуть самостійно прописувати текст свого персонажа, коментувати виступи однокласників, що сприятиме формуванню й розвитку не тільки креативного мислення, але й грамотності майбутніх лінгвістів. До того ж текст, створений десятикласником, має відповідати сюжету оригінального твору, нести на собі його відбиток, що передбачає ґрунтовну роботу над образами дійових осіб, конфліктом, композицією тощо.

Технології опрацювання дискусійних питань можуть бути використані з метою з'ясування авторської позиції або як такі, що сприяють узагальненню та систематизації інформації, підведенню підсумків. Наприклад, кейс-метод на уроках за «Лісовою піснею» може бути застосований по-різному залежно від гендерного складу колективу. Дівчата можуть уявити себе подругами Мавки й розказати про те, як би вони підтримали її, прокоментувати ставлення авторки до проблем вірності, кохання, опозицій людина і природа, духовне та матеріальне. Хлопці – розглянути поведінку Лукаша, зробити висновок про її доцільність або недоцільність, про те, як би вони вчинили на його місці, а також дати відповіді на запитання, що стосуються проблематики твору. При опрацюванні драматичної поеми «Кассандра» можна використати метод «Займи позицію», запитати про те, чиї погляди (Кассандри чи Гелена) підтримують учні, як би вони діяли, якби отримали такий дар (чи то прокляття).

Таким чином, інтерактивні технології можуть посприяти формуванню й розвитку низки важливих для сучасної особистості навичок, при цьому їх ефективне використання є можливим на різних етапах роботи над драматичним твором у профільних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
2. Забарний О.В. Формування ціннісних орієнтацій школярів на уроках української літератури під час вивчення драматичних творів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2009. №1. С. 54-56. URL: <http://surl.li/gjhcc> (дата звернення: 13.04.2023).
3. Сергієнко О.Е. Інтерактивні технології кооперативного навчання. *На Урок*. URL: <http://surl.li/gjhbw> (дата звернення: 14.04.2023).

Катерина Щербакова
Науковий керівник – ст. викладач Ковальська Н. В.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У зв'язку зі стрімким поступом інтеграції України з європейським простором, сучасна державна освітня політика зосереджена на підвищенні інтелектуального потенціалу населення та на забезпеченні конкурентоспроможності громадян на міжнародному ринку праці. Для цього вжито чимало заходів щодо упровадження новітніх тенденцій у галузі шкільної освіти, що мають стати підґрунтям щодо формування у школярів необхідних знань, умінь та навичок для подальшої успішної професійної діяльності.

Концепція «Нова українська школа» (далі НУШ) виступає ключовою реформою Міністерства освіти і науки України. Однак наразі ця концепція перебуває в процесі розробки та апробації, що зумовлює актуальність подальших досліджень застосування різних педагогічних технологій в умовах сучасної української школи, серед яких провідне місце займає технологія проблемного навчання.

Головні зміни, які передбачає НУШ, стосуються підходів до навчання та змісту освіти, зокрема з орієнтацією на впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у навчально-виховний процес. Метою НУШ є виховання громадян-інноваторів, які прагнуть до самовдосконалення і навчання впродовж всього життя, готові до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [2, с. 5].

Педагогічна технологія, за визначенням М. В. Кларіна, це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [1, с. 9]. В цьому дослідженні проблемне навчання буде розглядатися саме як педагогічна технологія.

Ідея проблемного навчання набула поширення у 20-30-х роках ХХ століття у зарубіжній та радянській школах. На поширення концепції проблемного навчання вплинула прогресивна педагогічна діяльність американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї. Він виділив чотири інстинкти для навчання: соціальний, конструювання, художнього вираження, дослідницький. Задля задоволення даних інстинктів дітям надавалися різні джерела пізнання, а саме: слово, витвори мистецтва, технічні пристрої, діти залучалися до гри і практичної діяльності – праці [4, с. 65-66].

Наприкінці 60-70-х років ХХ століття з'явилися фундаментальні роботи, присвячені теорії та практиці проблемного навчання. Великий внесок у розробку технології проблемного навчання зробили вчені Т. В. Кудрявцев, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь та інші [1, с. 20].

Поняття «проблемне навчання» має багато різних тлумачень. Ми пропонуємо варіант наведений в «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» як найбільш вичерпний. За визначенням автора посібника, проблемне навчання – це така організація процесу навчання, в основі якої лежить створення викладачем самостійної пошукової діяльності школярів із розв'язання навчальних проблем, у ході якої формується нове знання, уміння, навички та розвиваються здібності, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення та інші особисто значущі якості [1, с. 25].

Основним елементом проблемного навчання виступає проблемна ситуація. Проблемна ситуація – це така ситуація, при якій суб'єкт хоче розв'язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідних знань і він самостійно повинен їх відшукати [4, с. 229]. Проблемна ситуація спонукає людину вийти за межі вже відомих знань, застосувати в процесі пошуку відповідей активну розумову діяльність та відкрити для себе нові способи виконання завдання.

Сутність проблемного навчання полягає в тому, що діяльність, необхідна для вирішення проблемної ситуації, спрямована на активне одержання знань, розвиток творчості та залучення до наукового пошуку. При цьому учень винятково формує навчальну проблему і відкриває нове знання лише для себе особисто, подаючи його в простих висловлюваннях [3, с.125].

Проблемне навчання дозволяє учневі спробувати себе в ролі «дослідника» і, під наглядом педагога, пройти весь шлях пізнання від початку (зіткнення із невідомим, суперечністю) до кінця (отримання розв'язання). Організація навчального процесу таким способом робить «відкриття» особистісно важливим для учня, що викликає позитивні емоції (радість пізнання, задоволення від виконаної роботи, гордість за себе і т.д.), і це, в свою чергу, сприяє більшій ефективності засвоєння знань.

На різних етапах уроку проблемне навчання виконує різні функції. Наприклад, на етапі постановки мети проблемне навчання допомагає сформулювати інтерес до вивчення матеріалу; на етапі осмислення та засвоєння спонукає до самостійності в процесі оволодіння змістом; на етапі закріплення вивченого спонукає до практичного застосування знань, оволодіння новими

способами діяльності; допомагає виявити рівні засвоєння змісту, активності, самостійності на етапі контролю навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 26].

Над проблемною ситуацією вчитель разом зі школярами працюють за таким алгоритмом:

- створення проблемної ситуації;
- збирання й аналіз даних, необхідних для вирішення проблеми; актуалізація життєвого досвіду;
- висловлення гіпотез;
- формулювання висновків [3, с. 126].

До основних методів проблемного навчання відносять:

- проблемний виклад (вчитель самостійно ставить проблему та самостійно знаходить рішення);
- евристичний або частково-пошуковий (учні, під керівництвом учителя, вирішують суперечності між теоретичною можливістю виконання завдання та неможливістю виконати його на практиці, таким чином імітуючи самостійне дослідження);
- пошуковий (розумова діяльність спрямована на формулювання проблеми та знаходження шляхів для її вирішення);
- дослідницький (проблема ставиться учителем, а учні самостійно знаходять рішення) [1, с. 25].

Можемо зробити висновки, що технологія проблемного навчання виступає ефективним шляхом для досягнення навчально-виховних цілей НУШ. Застосування проблемного навчання дозволяє вчителям урізноманітнити заняття та підвищити активність учнів на уроці. Використання методів проблемного навчання сприяє залученню дітей до активної дослідницької діяльності, а також підвищує мотивацію тих, хто навчається, заохочує їхнє бажання розширювати власні знання, шукати нові шляхи до їхнього практичного використання. Все це сприяє підвищенню ефективності навчання, кращому засвоєнню інформації. До того ж діти розвивають самостійність, власні творчі та комунікативні здібності, покращують навички логічного та критичного мислення. Дана технологія є універсальною і може застосовуватися на заняттях з різних предметів або стати в нагоді міждисциплінарним практикам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт-уклад.: Наволокова Н. П. Харків : «Основа», 2009. 176 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
3. Швардак М. В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. Фізико-математична освіта : науковий журнал. 2017. Випуск 1(11). с. 124–127.
4. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. 384 с.

Історико-філософські проблеми суспільства.
Цивілізаційні засади світової історії

Микита Аксюк
Науковий керівник – професор Докашенко В. М.
м. Дніпро

РЕЛІГІЯ І ПОЛІТИКА НА ПЕРЕХРЕСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

Релігія і політика є феноменами суспільного буття людини. Їх складно уявити поза межами людської діяльності, а питання трансцендентного характеру першої залишимо поза увагою, як таке, що не стосується цієї розвідки. Історична ретроспектива надає багато прикладів, коли віросповідні питання ставали каталізаторами політичних змін (як Реформація), або, коли політичні перепитії призводили до змін релігійного життя держави (Велика французька революція).

Дослідженням питання взаємодії політики і релігії займалися дослідники різних епох: Т. Гоббс, Г. Ф. Гегель, М. Вебер, Г. Зіммель, Т. Парсонс, П. Бергер, сучасні українські дослідники В. Єленський, П. Бондарчук, В. Войналович та ін. Зростаюча роль релігії у міжнародних відносинах, посилення її впливу на зовнішню політику держав, зростання впливу релігійних інституцій на громадянське суспільство, актуалізують питання пошуку точок взаємодії релігії та політики у соціальному вимірі.

Зростання ролі релігії у політичному житті держав простежується дослідниками з кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. Про що свідчать події іранської революції 1978–1979 рр., християнський рух у Латинській Америці, що дістав назву «теології визволення», політична організація «Моральна більшість» у США та ін. [4]. Можна пригадати події, що є більш наближеними до сьогодення: військові дії у Нагірному Карабасі 2020 р. і 2021–2022 рр., що мають свій етноконфесійний вимір, надання Томосу про автокефалію Православної Церкви України та ін.

Повернення релігії у світову політику дослідники пов'язують із феноменом десекуляризації, що був викликаний процесами глобалізації та деідеологізації світу – фактичним розчаруванням у метанаративах ХХ ст., таких як: соціалізм, комунізм, фашизм, лібералізм та ін. [4].

Соціальні потрясіння також можуть слугувати каталізаторами відродження релігійності населення, як наприклад, Друга світова війна й війна Росії проти України, що триває сьогодні. Так, соціологічне опитування, проведене центром Разумкова, щодо церковно-релігійної ситуації в Україні (листопад 2022 р.) констатувало збільшення частки громадян, що визнають себе віруючими – з 68% наприкінці 2021 р. до 74% у листопаді 2022 р. Збільшилась частка людей, що відзначає позитивний вплив церкви на українське

суспільство. У 2020 р. відповідної думки дотримувалось 40% опитаних, у 2021 – 49,5%, а після початку повномасштабних військових дій проти України відсоток зріс до 59% [3].

Будучи фактами суспільного буття людей релігія і політика діють у єдиному спільному для них середовищі – соціумі. Їх взаємодія і вплив на соціальне середовище простежується у механізмах функціонування названих суспільних явищ. Виокремлюючи специфічні для політики і релігії функції, дослідники наголошують на їх діалектичному та релятивістському характері. У конкретну історичну добу вони можуть різнитися або мати амбівалентний характер (інтегрувати або дезінтегрувати людину у соціальну систему).

Порівнюючи функції політики і релігії у суспільстві, зацентруємо увагу на спільності притаманних їм рис. Релігія, як і політика, слугує засобом соціалізації людини, сприяє її участі або бездіяльності у суспільному і/або політичному житті держави, сприяє інтеграції людини у спільноти різних рівнів організації (колектив, громада, держава тощо). Одним із важливих завдань, як політичних, так і релігійних структур, є підтримка стабільності життєдіяльності суспільства через розв'язання соціальних суперечностей і пошуку спільних позицій для діалогу (питання про використання конфліктних ситуацій заради власної користі наразі винесемо за дужки) [2, с. 62–63; 5, с. 476].

Протягом всього історичного розвитку людства, релігія як світоглядна система впливала на формування морально-етичних норм суспільства. Що також передбачало і ставлення людини до влади чи політичного устрою. Так чи інакше, інституалізована релігія (у вигляді церкви) впливала на віруючих через священні тексти (Біблія, Коран), церковні проповіді або соціально-політичні доктрини, що розроблялися теологами. У зазначеному контексті релігія виконувала функцію легітимації існуючої влади і у певний спосіб зберігає цю функцію до сьогодні.

Австрійський і американський соціолог Пітер Бергер виокремлює функцію легітимації релігії як необхідну складову підтримки діяльності інститутів суспільства. Легітимація – соціально об'єктивоване «знання», яке пояснює і виправдовує соціальний порядок (відповідає на запити як має бути і як є) [1, с. 42]. Релігія, на думку П. Бергера, є найбільш ефективним засобом легітимації, у тому сенсі, що надає соціальним інститутам безумовно значущого онтологічного статусу. Будь-який соціальний порядок або громадянський інститут знаходить у собі або віддзеркалює на пряму сакральну/божественну структуру космосу. Таким чином інститут шлюбу набуває священного значення, як і ролі, які виконуються людьми у цьому контексті, як-то: чоловік, дружина чи хрещений батько.

Більше того, об'єктивні факти соціальної реальності (громадські інститути, соціальні ролі тощо), що є продуктами суспільства, впливають на саме суспільство (на індивідів із яких складається). «Людина створює цінності, але потім знаходить, що відчуває провину, не відповідаючи їм. Людина вибудовує інститути, які потім виступають проти неї, контролюють її і навіть погрожують їй» [1, с. 21]. У зазначеному контексті релігія, а точніше релігійні

інституції, претендують на роль, яку в сучасному світі відіграє держава (саме вона відповідає за здійснення політики).

Перетинаючись у соціальному просторі, релігія і політика виконують функції соціалізації, інтеграції, легітимації та раціоналізації конфліктів, і тому вимушені взаємодіяти. Характер їх взаємодії та взаємовпливу зумовлюється як самим суспільством (його релігійністю, традиціями та ін.), так і політичним укладом певної держави. У відкритих демократичних системах спільне поле діяльності релігійних та політичних інститутів не викликає проблем, які не можливо було б вирішити відповідно до чинного законодавства (хоча можна пригадати заборону носіння паранджі у Франції, Данії чи Нідерландах). При закритих авторитарних/тоталітарних системах акторами політичного, соціального, громадського життя суспільства є держава, що спричиняє колізії політичних та релігійних інституцій. Останні перебувають у нерівному становищі, відповідно мають або з'єднатися з державним апаратом, як це відбулось із російською православною церквою у Російській Федерації сьогодні, або піти у підпілля, як греко-католицька церква після Львівського собору 1946 р.

Таким чином, коротко охарактеризувавши механізми взаємодії релігії та політики у контексті феноменів суспільного буття, можна побачити схожість притаманних їм функцій. Ролі, що їх виконують політичні і релігійні інститути, не є тотожними, але у питаннях соціалізації індивіда і впорядкування об'єктивної соціальної реальності накладаються одна на одну. Залежно від типу політичної системи, взаємодія релігійних і державних структур може мати конструктивний або деструктивний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П. Священная завеса. Элементы социологической теории религии / пер. с англ. Р. Сафронова. Москва : Новое литературное обозрение, 2019. 208 с. (Серия «Studia Religiosa»).
2. Виговський Л.А. Система функціональності релігії та рівні її вияву. *Українське релігієзнавство*. 2003. №26. С. 55-65
3. Війна і Церква. Церковно-релігійна ситуація в Україні 2022р. (листопад 2022р.) URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/viina-i-tserkva-tserkovnoreligiina-sytuatsiia-v-ukraini-2022r-lystopad-2022r> (дата звернення 06.05.2023)
4. Еленский В. Е. Религия в глобальной политике: конец XX – начало XXI века. *Религия как социальный феномен: материалы международной научно-практической конференции* (Москва, Узкое, 5 сентября 2011). URL: <https://www.religiopolis.org/documents/3292-ve-elenskijreligiija-v-globalnoj-politike-konets-hh-nachalo-hhi-vekov.html>. (дата звернення 06.05.2023)
5. Левенець Ю. Політика. *Політологія: навчальний енциклопедичний словник довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації* / За наук. ред. д-ра політ. н. Н. М. Хоми. Львів : «Новий Світ – 2000», 2014. С. 474-477

ВИСВІТЛЕННЯ ЖІНОЧИХ ПОСТАТЕЙ ДОБИ КИЇВСЬКОЇ ДЕРЖАВИ (ІХ–ХІІІ СТ.) У ПІДРУЧНИКАХ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЗА 7 КЛАС

Сучасний світ регламентує суспільству новітні демократичні погляди з позиції рівності гендеру та наділення будь-якого громадянина країни рівними правами [10, с. 17]. Зазначені перетворення стосуються також середньої освіти, зокрема, шкільного предмету історії. Навчання історії сьогодні має на меті виховувати патріота/патріотку України, який/яка знається на історичній науці, володіє рідною та іноземними мовами, проявляє активність і відповідальність, бережно ставиться до усього оточуючого та веде здоровий спосіб життя [3, с. 9]. У цій розвідці аналізуються програма та підручники з історії України 7 класу на предмет їх відповідності гендерному підходу викладання історії на матеріалі жіночих постатей періоду Київської Русі. Це дає можливість пояснити значущість творення історії як чоловіками, так і жінками, продемонструвати стійкість і вольовитість жінок Київської держави та створити уявлення про відносини «чоловік – жінка» як у соціально-правовому, так і у сімейно-шлюбному спектрах [11, с. 8].

Аналізуючи чинну програму з вивчення історії у закладі загальної середньої освіти від 3 серпня 2022 року [3], можемо висунути думку щодо недостатньої уваги до розподілу гендерної історичної інформації. Міністерство освіти і науки України запровадило зміни та доповнення програми, у порівнянні з 2018 роком. Наголоси були зроблені на темах Київської Русі та Галицько-Волинської держав.

На жаль, в оновленій програмі немає жодного слова про гендерний підхід до викладу інформації про ІХ–ХІІІ століття – часи існування давніх країн. Програма рекомендує для обов'язкового вивчення лише одну жіночу постать – це княгиня Ольга, яка відома спробою християнізувати Київську державу. Орієнтуючись на вікові особливості, юні освітяни з цього класу формують власний світогляд як особистості [1, с. 7], тому потрібно робити акценти, окрім патричного виховання, ще й на моральному, суб'єктно-соціальному ставленні до протилежної статі.

Для порівняння можна взяти теми програми, що висвітлюють часи входження українських територій до складу Австрійської та Російської імперій наприкінці ХVІІІ – у першій половині ХІХ ст. Саме тут вже з'являються рекомендації від МОН щодо висвітлення становища жінок у сфері соціально-шлюбних відносин [3, с. 51]. Але у ході вивчення подій, що передують кінцю ХVІІІ століття, в учнів має формуватися враження, що жіночої історії не існує?

Потрібно розуміти, що є велика кількість матеріалу, який дозволяє вписати жінок київської доби, які залишили слід у культурному, суспільно-політичному житті держави, проявляли мужність та хоробрість, оберігаючи терени держави, створюючи величний статус у часи Середньовіччя [8, с. 12]. І водночас ставали жертвами обов'язків соціального походження, сумуючи та проливаючи гіркі сльози. Прикро, що триває ігнорування значимості того, що жінки мають стати видимими в історії [9].

Огляд чинних підручників з історії України продемонстрував недостатнє висвітлення гендерної складової з блоку тем про Київську державу у переважній більшості підручників. Для аналізу та порівняння було використано праці для середніх загальноосвітніх установ від таких авторів, як Ганна Хлібовська, Оксана Наумчук, Марія Ерижановська, Ігор Бурнейко, Наталія Ромашинин, Юрій Свідерський, Віталій Власов, Олександр Панарін, Юлія Топольницька, Віталій Дрібниця, Ігор Щупак, Олена Бурлака, Ірина Піскарьова, Ольга Гісем, Наталія Сорочинська, Ольга Дудар, Олександр Гук, Олександр Гісем, Олександр Мартинюк, Нестор Гупан, Ігор Смагін, Олена Пометун, Тетяна Ладиченко, Валерій Смолій, Валерій Степанков [2; 4; 5; 6; 7; 12; 13; 14; 16; 17]. Підручники від укладачів є рекомендованими Міністерством освіти і науки України.

Перше, на що звертаємо увагу, це обсяг інформації, відведений жіночим особистостям, висвітленню портретів та подій, пов'язаних із ними. Оскільки програма пропонує як обов'язкову для вивчення лише постать княгині Ольги, почнемо аналіз саме з неї. За критеріями наявності окремого портрета підручники відповідають освітнім вимогам. Зазвичай, використовують портрет з Радзивіллівського літопису XV століття, але хочемо звернути увагу на проблему, яку помітила у підручниках В. Власова, О. Понаріна, Ю. Топольницької, О. Гісем, Н. Сорочинської, Н. Гупана, І. Смагіна, О. Пометуна [2; 5; 16]. Автори використовують мініатюри, але навіть не вказують, з якого саме джерела, тим самим скорочуючи для учнів можливість самостійно ознайомитися з першоджерелом. У деяких книжках для 7 класу використовують замість малюнків із літопису художні картини Георгія Якутовича «Князівське подружжя – Ольга та Ігор – із сином Святославом» [12, с. 41], Миколи Реріха та Клавдія Лебедева «Збирання данини» [5, с. 35], Віктора Васнецова «Княгиня Ольга» [7, с. 22], Івана Акімова «Хрещення Ольги» [7, с. 23], Василя Сурікова «Княгиня Ольга зустрічає тіло князя Ігоря» [16, с. 24], Сергія Кирилова «Княгиня Ольга (хрещення)» [5, с. 37; 13, с. 25], Михайла Несторова «Свята рівноапостальна княгиня Ольга» [5, с. 37]. Для демонстрації жіночої особистості є фрагменти з фресок, узятих у Софіївському соборі та Києво-Печерській лаврі: «Княгиня Ольга на прийомі в Константина Багрянородного» [2, с. 35], «Ольга з дипломатичною місією в Константинополі» [12, с. 44], «Св. княгиня Ольга з великомученицями» [14, с. 23; 15, с. 22].

Також подаються пам'ятники архітектури: «Купальня княгині Ольги на р. Кам'янка» [16, с. 25], фрагмент скульптурної групи з наявності княгині

Ольги від Івана Кавалерідзе [5, с. 37; 6, с. 30]. Таким чином, гармонійне візуальне охоплення архітектури, літописів, мистецтва дає змогу отримати досить повне уявлення про історичну жіночу постать для учнів 7 класу, але половина з підручників цим методом не користується. Є автори, які у своїх підручниках використовують картини/малюнки/карикатури по мінімуму, аби сконцентрувати увагу тільки на інформативності (В. Дрібниця, І. Щупак, О. Бурлак) [6].

Окремо постать княгині Ольги вивчають через її привілейований стан у суспільстві, значимість з точки зору зародження християнства на території Київської держави та як ренегата Святослава Ігоровича. Підручники в межах теми про княгиню Ольгу висвітлюють її діяльність у першій половині підрозділу, другу половину присвячують інформації про чоловіка Ольги – Ігоря Рюриковича або її сина – Святослава Ігоровича.

Що стосується інших жіночих постатей, які не є обов'язковими для вивчення згідно програми, проаналізуємо їх, ідучи за хронологією. Лише у малій частині підручників подається портретне висвітлення законних жінок Володимира Великого. Це Анна Візантійська та Рогнеда, зоровий образ яких створюють мініатюра Радзивіллівського літопису XV століття «Прибуття візантійської принцеси Анни до Корсуня» [17, с. 37], картини Бориса Чарікова «Замах Рогніди на Володимира» [13, с. 38], Антона Лосенко «Володимир та Рогніда» [12, с. 63].

У темі, присвяченій періоду Ярослава Мудрого, усі підручники, які було проаналізовано, висвітлюють діяльність однієї з доньок князя київського – Анни Ярославівни, яка через політику шлюбної дипломатії стала королевою Франції. Автори використовують для візуалізації пам'ятники архітектури: «Анна Київська, королева Франції» [5, с. 57; 7, с. 42; 13, с. 45; 17, с. 44] Валентина Зноби, «Анна Ярославівна» Костянтина Скрытучького [6, с. 52]; а також гравюру з французьких хронік «Анна Ярославівна» невідомого автора [4, с. 36]. І, звичайно, демонструють фрагмент відомої фрески у Софіївському соборі «Сім'я Ярослава» [4, с. 36; 6, с. 52; 16, с. 40].

Але хочеться відзначити, що Ярослав мав три доньки, кожна з них вийшла заміж за європейського правителя. Окремі автори підручників описали та надали портрети угорської королеви Анастасії Ярославівни та норвезької і данської королеви Єлизавети Ярославівни [2, с. 54]. Натомість Н. Гупан, І. Смагін, О. Пометун у своїх підручниках згадують лише Анастасію, продемонструвавши архітектурну споруду, присвячену королю Андрашу та його дружині (автор Б. Корж) [5, с. 57]. Автори В. Власов, О. Панарін, Ю. Топольницька у своїй спільній роботі зробили опис із портретами всіх доньок князя, використавши сучасні реконструкції жінок, аби освітянин зміг роздивитися обличчя персон та знайти привід для дискурсу [2, с. 53–54].

Євпраксія – донька Всеволода Ярославича – була згадана лише половиною названих вище авторів. Висвітлено образ жінки за допомогою картини невідомого художника «Євпраксія» та сучасних реконструкцій [2, с. 93; 4, с. 55].

Проаналізуємо відмінність у подачі інформації на прикладі постаті княгині Ольги. По-перше, різним є обсяг інформації про жінку: варіюється від 1,5 сторінки (О. Гісем, О. Мартинюк) [4, с. 18–19] до 4-х сторінок (Н. Ромашинин, Ю. Свідерський) [12, с. 41–45]. Такий прямо пропорційний розподіл сторінок пояснюється загальним об'ємом підручників.

Лише частина авторів навчальних підручників приділила увагу постаті Ольги як особистості, а не лише політичної діячки. Варто відзначити співавторів О. Гісем, О. Мартинюк, які добре окреслили теорію походження, ім'я княгині, її стосунки з чоловіком, не дивлячись на загалом малий фактаж інформації та відсутність першоджерел у їхньому підручнику [4, с. 18]. У більшості підручників відсутній опис Ольги як жінки, яка була наділена різноманітними якостями, але хочемо відзначити підручник В. Смоля, В. Степанкова, які додали фрагменти з літопису Нестора про «передвісницю християнській землі ...зірниця перед світом», підкреслюючи таким чином історичне значення діяльності княгині [14, с. 24]. Співавтори Н. Ромашинин, Ю. Свідерський надають інформацію про особливий Орден княгині Ольги, який вручають представницям жіночої статі в Україні за хоробрість, відважність та мудрість у процвітанні справ держави [12, с. 45].

Інші жіночі постаті доби Київської Русі згадуються лише в контексті перебігу подій: подія – ім'я. Узявши для прикладу трьох доньок Ярослава Мудрого, помічаємо, що автори не демонструють їхній внесок у розвиток європейських країн доби Середньовіччя. Тим більше, не згадується особиста життєва історія. Так само відсутня інформація про ті сфери соціального життя Русі, де традиційно могла реалізувати себе жінка у патріархальному суспільстві.

Таким чином, гендерний аналіз висвітлення теми Київської держави в програмі та підручниках з історії продемонстрував, що гендерний підхід не отримав необхідного втілення у шкільній історичній освіті. Досліджена тема повинна привертати увагу історичних та педагогічних фахівців з метою практичного впровадження в освітній процес викладання гендерної історії для школярів 7 класу. Гендерний метод викладання історії дає можливість гармонійно будувати відносини між протилежними статями, формувати адекватне уявлення про історичний процес як такий, що твориться як чоловіками, так і жінками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Викладання гендерної тематики: підходи, проблеми та шляхи їх подолання / Олена Сулова. Київ : 2018. 26 с.
2. Власов В. С. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти / В. С. Власов, О. Є. Панарін. Ю. А. Топольницька. Київ : Літера ЛТД, 2020. 176с.
3. Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11

- класи. Історія України. 10–11 класи. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Київ : HREC PRESS, 2022. 260 с.
4. Гісем О. В. Історія України : підруч. для 7 кл., закл. загал, сород. освіти / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 144 с.
 5. Гупан Н. М. Історія України: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Н. М. Гупан, І. І. Смагін. О. І. Пометун. К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. 224 с.
 6. Дрібниця В. О. та ін. Історія України: підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти / В. О. Дрібниця, І. Я. Щупак, О. В. Бурлака, І. О. Піскарьова. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 176 с.
 7. Дудар О. В. Історія України : підруч. для 7 класу закладів загальної середньої освіти / О. В. Дудар, О. І. Гук. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
 8. Жіночі студії в Україні : Жінка в історії та сьогодні : монографія / За загальн. ред. Смоляр Л. О. Одеса : Астропринт, 1999. 440 с.
 9. Кісь О. Р. Жіноча історія як напрямок історичних досліджень: становлення феміністської методології / Кісь О. Р. // Український історичний журнал. 2012. № 2. С. 159–172
 10. Конституція України : офіц. текст. Київ : КМ, 2013. 96 с.
 11. Котляр М. Ф. Історія України в особах. *Давньоруська держава*. Київ : Україна, 1996. 238 с.
 12. Свідерський Ю. Ю. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Ю. Ю. Свідерський, Н. Ю. Романишин, Т. В. Ладиченко. Київ : Грамота, 2015. 256 с.
 13. Свідерський Ю. Ю. Історія України : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Ю. Ю. Свідерський, Н. Ю. Романишин. Київ : Грамота, 2020. 176 с.
 14. Смолій В. А. Історія України: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. В. А. Смолій, В. С. Степанков. К.: Генеза, 2007. 224 с.
 15. Смолій В. А. Історія України: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. В. А. Смолій, В. С. Степанков. К.: Генеза, 2020. 158 с.
 16. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України: підручник для 7 кл. закладів загальн, серед освіти / Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2020. 178 с.
 17. Хлібовська Г. М. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти / Г. М. Хлібовська, О. В. Наумчук, М. Є. Крижановська, І. О. Бурнейко. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНИХ ПРОЦЕСІВ У ДОНБАСІ В ПЕРІОД ПОЛІТИКИ КОРЕНІЗАЦІЇ

Активізація наукового інтересу до особливостей протікання культурних процесів в Донбасі за часів політики коренізації зумовлена практичною спрямованістю на реальні соціальні та культурні перетворення в регіоні. Літературні і, ширше, культурні процеси в Донбасі в означений період вивчали дослідники С. Андросова, В. Оліфіренко, Д. Патріча, В. Романько та ін. [1; 5; 6].

У цій роботі увагу зосереджено на розвитку літературного життя у 1920-ті роки, зокрема у середовищі національних меншин (на матеріалі греків). Варто зауважити, що політика коренізації, яка в Україні набула форми українізації, в Донецькому регіоні поступалася за масштабами через зросійщення регіону. Поряд із тим, двадцять роки були сприятливими для розвитку літератури як української, так і національних меншин.

Одним із перших фактів поживлення культурного життя була поява літературної сторінки в газеті «Ворошиловець» на початку 1920-х рр. Усі твори в газеті публікувались російською мовою, що свідчило про масову російськомовність серед представників культури.

У другій половині 1920-х рр. спілка «Забой» (журнал та однойменна спілка літераторів були засновані 1923 р. [3, с. 47]) почала активно підтримувати хвилю українізації та шукати своє місце в українському літературному процесі. Так, для порівняння, у сьомому номері «Забой» (1925 р.) українською мовою було надруковано тільки вірші В. Сосюри та В. Краматорського, а також уривки з поеми Тараса Шевченка «Сон». У 1928 р. відбувся урочистий приїзд знаних українських письменників П. Тичини, В. Сосюри, І. Микитенка, Остапа Вишні та П. Панча під гаслом «Робітники Донбасу мають знати українських письменників». Вони відвідали великі підприємства, зустрілися з робітниками. У «Забой» з'явилися нові розділи, такі як-от: «Українську книгу – в маси», «Огляд українських журналів» [3, с. 48].

Тільки наприкінці 20-х років ситуація з публікацією творів українською мовою покращилась, а на початку 30-х років абсолютна більшість публікацій вже виходили українською мовою. Так, очільник спілки «Забой», відповідальний редактор журналу «Забой», україномовний письменник Г. Баглюк зазначив у своїй доповіді про діяльність журналу, що за 1931 р. з 300 опублікованих матеріалів російською мовою було надруковано лише 28 творів [1, с. 82].

Другий факт, який інформує про поживлення культурного життя представників національних меншин, а саме греків, – це поява в Маріуполі в 1924 р. першого в історії міста міського літературного об'єднання, яке мало

назву «Дзвони Азов'я». Об'єднання було засноване молодим журналістом Михайлом Димним. Це літературне об'єднання стало стартом для Георгія Костопрва – засновника радянської літератури маріупольських греків [1, с. 82].

Поступове згортання українізації, посилення режиму влади І.В. Сталіна відобразилося на літературному житті УРСР загалом і Донецького краю зокрема. Так, в 1927 р. відбувся перший з'їзд пролетарських письменників України. В ньому взяли участь і літератори Донбасу. В ході з'їзду було констатовано наявність різноманітних поглядів на розвиток літератури в Україні, прихильників яких було засуджено та звинувачено у буржуазному націоналізмі. Після цього з'їзду в журналі «Забой» була розкритикована творчість тих митців, які мали «буржуазні» мотиви в своєму доробку. Одночасно з тим керівництво «Забою» засудило позицію неокласиків, які схилилися до «психологічної Європи» [1, с. 83].

Поворотним у розвитку літератури Донбасу став 1932 рік. Почався пошук ворогів народу, були піддані критиці твори поетів, прозаїків, праці літературних критиків. Одними з перших жертв серед письменників Донбасу стали україномовні літератори Григорій Баглюк, як головний редактор журналу «Літературний Донбас», та Василь Гайворонський, як його заступник. Їх було заарештовано і звинувачено в троцькізмі [6].

Василь Гайворонський пізніше, вже в еміграції, згадував: «...одного дня ГПУ закрило полотнищами машини, на яких друкували «Літературний Донбас», присвячений з'їздові письменників, поставило біля машин озброєну варту, а вже вночі почалися арешти. Арештовано лише кілька душ, в тому числі Баглюка і мене. А решту письменників узяли під догляд. Звичайно, хто мав можливість, то повтікали» [Цит. за: 2].

На Вседонецькому з'їзді письменників і літгуртківців Донбасу в листопаді – грудні 1933 р. цих письменників було оголошено ворогами народу. У цьому році Державне видавництво в Харкові видало книгу В. Гайворонського «Пугачівська рудня», однак до читачів вона не дійшла [1, с. 86; 6]. Після в'язниці та заслання Г. Баглюка було розстріляно, а В. Гайворонському довелося переховуватися та емігрувати.

В наступні роки остаточно була згорнута українізація і більшість художніх творів у літературних виданнях Донбасу вже друкувалася російською мовою. Новий етап розвитку літературної організації та видавничої справи в Донбасі визначило видання в 1933 р. вже російськомовного журналу «Литературный Донбасс», в якому жорстко засуджувалася діяльність попередників. Крім того, політика тотального контролю за діяльністю письменників країни призвела до ліквідації в 1934 р. всіх літературних організацій, зокрема й «Забою», та створення єдиної Спілки письменників Радянського Союзу [1, с. 87; 2, с. 50].

В контексті літературних процесів у представників національних меншин помітну роль відігравали греки. Вони спілкувалися на новогрецькій та урумської мовах. Важливе місце в розвитку грецької культури в рамках України відводилося грецькому видавництву в Маріуполі та грецькій філії

Укрдержнацменвидаву в Харкові, які друкували газети «Колехтивістис» та журнал «Неос Махітіс» [5].

Навколо редакції «Приазовського робітника» та грецької газети «Коллективістис» Георгій Костоправ об'єднав молоді літературні сили, з числа яких вийшли поети Антон Шапурма і Леонтій Кір'яков [1, с. 82].

З 1931 року Георгій Костоправ почав писати румейською мовою. Тоді вперше мовою греків Приазов'я в газеті «Колехтивістис» була опублікована його поема «Ламбос», присвячена громадянській війні. Це була етапна публікація, з якої бере свій початок грецька література нового часу [4; 5]. Доля Г. Костоправа була такою ж, як і багатьох представників культурної еліти доби «розстріляного відродження». Він був заарештований у 1937 році в ході так званої «грецької операції» і розстріляний 1938 року.

Таким чином, літературне життя в Донбасі у період політики коренізації позначене створенням низки літературних об'єднань. Під впливом політики українізації домінували українські твори у виданні «Забой», яке об'єднувало письменників Донеччини. Однак, на межі 1920-х – на початку 1930-х рр. україномовні письменники спілки «Забой» були репресовані (Г. Баглюк, В. Гайворонський), на перший план були висунуті російськомовні письменники і твори. Процеси національного відродження і подальші репресії були притаманні також літературній творчості греків Приазов'я, які гуртувалися навколо газети «Колехтивістис», її лідером яких був письменник Георгій Костоправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андросова С.Л. Культурні процеси в Донбасі в 20-30-ті рр. ХХ ст.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. / Андросова Світлана Леонідівна. Донецьк, 2010. 310 с.
2. Баглюк Григорій Микитович. Сайт «Internet archive». Режим доступу: <https://web.archive.org/web/20131030161527/http://www.donbaslit.skif.net/tvorchist/bagluk.html> (дата звернення: 20 квітня 2023 р.).
3. Бублик Т.П. Історія організації «Забой» і участь у ній В. Гайворонського. Вісник Донецького національного університету. Серія Б: Гуманітарні науки. Вип. 1. 2009. С. 47–52. Режим доступу: <http://repo.donnu.ru:8080/jspui/bitstream/123456789/3413/1/47-52.pdf> (дата звернення: 20 квітня 2023 р.).
4. Центральний державний архів-музей літератури і мистецтва України. Ф. 1037. Костоправ Георгій Антонович, грецький радянський поет і журналіст. 1923-1973 рр. Оп. 1. Передмова. Режим доступу: https://old-csam.archives.gov.ua/includes/uploads/opisy/f1037_op1.pdf (дата звернення: 20 квітня 2023 р.).
5. Патріча Д.К. Костоправ Георгій Антонович. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] / Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних

досліджень НАН України, 2014. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-6077> (дата звернення: 20 квітня 2023 р.).

6. Оліфіренко В.В. Гайворонський Василь Андрійович. *Сайт «Internet archive»*. Режим доступу: <https://web.archive.org/web/20131030175613/http://www.donbaslit.skif.net/tvorc-hist/Gayvoronskiy.html> (дата звернення: 20 квітня 2023 р.).

Валерій Вешкін
Науковий керівник – доцент Стуканова Ю. Р.
м. Дніпро

ВПЛИВ ВІЗАНТІЇ НА ЮВЕЛІРНЕ РЕМЕСЛО КИЇВСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ІХ–ХІІІ СТ.

Актуальність теми полягає в тому, що вивчення її допоможе уявити, як одна культура може впливати на формування іншої, та які наслідки такий вплив має, зокрема, в галузі ремесла та мистецтва. Це може допомогти у вивченні міжнародних відносин та дослідженні становлення країни та сприйнятті її на світовій арені.

Ювелірне ремесло Київської держави ІХ–ХІІІ ст. досліджували як радянські (Ю. Асєєв, Г. Вагнер, Т. Макарова, В. Марченко, Б. Рибаків), так і сучасні українські (Т. Максименко, Ю. Нікольченко, П. Пеняк, Ю. Сабадаш) історики [2; 3; 4; 7]. Загальна характеристика впливу Візантії на культуру Київської держави міститься у працях, присвячених києворуській добі.

Головною передумовою здійснення візантійського впливу на Київську державу було хрещення, яке здійснив Володимир Великий у 988 році, а також той факт, що Візантія була добре розвиненою країною, значна частина ремісничої продукції якої вивозилася за межі країни, зокрема, на Русь.

З прийняттям християнства і встановленням більш тісних церковних і, звісно, політичних відносин процес впливу культури Візантії на Київську державу значно посилювався. Проникнення у середовище Київської Русі візантійської освіченості, сприйняття елементів її цивільності сприяли подальшому прогресивному розвитку києворуського суспільства. До Київської держави прибули ювелірні ремісники, а також іконописці та будівельники, які поширювали традиції своєї професії [4, с. 123].

Грецькі майстри відіграли важливу роль у становленні нових видів ремесел, зокрема ювелірного, у створенні й організації виробництва емальовальної справи. Ювеліри Київської держави під їх впливом почали застосовувати такі прийоми, як чорніння срібла та лиття з дорогоцінних металів, техніки філіграні. Пізніше вони перейняли від Візантії такі техніки, як карбування та інкрустацію. Також ювелірні ремісники Київської держави активно почали користуватися техніками скані та зерні [4, с. 124].

Водночас дослідник В. Пуцко звертає увагу на те, що часом є проблемою розмежування так званого імпорту, тобто речей, виготовлених візантійцями на Русі, і творів місцевих майстрів, які орієнтувалися на візантійську художню традицію [6, с. 15–28].

Справжньою вершиною ювелірного ремесла Київської Русі можна справедливо вважати техніку перегородчастої емалі. Вона, як і інші техніки, потрапила в Київську державу з Візантії, та завдяки вигадливості ювелірних майстрів Русі незабаром перевершила за складністю та унікальністю візантійську традицію. На золоту пластину наплавляли тонкі золоті перегородки, які утворювали порожнини, їх дуже ретельно заповнювали емалевим порошком та розплавляли його [7, с. 141–163].

Під впливом християнської культури стає іншою тематика сюжетів у ювелірних прикрасах. Наприклад, на золотій князівській гривні зображується деісусний чин. З'являються натільні хрестики, підвіски-колти у формі хреста. Міський художник створював прикраси, орієнтуючись на вплив мозаїк, ікон та книжних мініатюр [5, с. 112].

Однак мова йшла не про механічне переймання технік та прийомів. Майстри ювелірної справи Київської Русі почали експериментувати з отриманими знаннями. Так, наприклад, в селах ювеліри використовували техніку під назвою хибна зернь [7, с. 150–152]. Загалом, сільське ювелірне ремесло несло риси старої, язичницької традиції. Сільські художники робили прикраси в площинному рішенні чіткими контурами. Це з особливою силою закріплювало образ, надавало образу «варварської» виразності [5, с. 112].

Важливим моментом для розвитку ювелірного мистецтва Русі стало те, що візантійський стиль не суто механічно був перенесений на києворуське культурне тло. Відбувся синтез нової культури (що включала комплекс ремісничої традиції та християнського світогляду) та старої, дохристиянської (яка зберігала прийоми і традиції, що вже були відомі ювелірам, та специфіку язичницького родо-племінного світосприйняття, яке тривалий час продовжувало впливати та сприяло модифікаціям як в релігії, так і в культурі та мистецтві).

Києворуське ремесло формувалось водночас на ґрунті попереднього досвіду, виробленого або набутого слов'янами до періоду утворення києворуської держави та прийняття християнства, та запозиченого від Візантії, в основі якого лежала вже суто християнська ідея форми та стилю [6, с. 15–28]. Через це накладання одного світогляду на інший відбулася поява нового унікального стилю на території Київської держави у IX–XIII ст.

Прикладом може слугувати використання шиферних іконок як підвісок. В іконках часом зберігалися залишки старого язичницького символу – «змійовика» – у вигляді змієподібної рамочки. Образи святих на витворах прикладного мистецтва мали риси «варварської» стилістики (грубо виразні, а не видовжені і духовні, як на фресках соборів) [5, с. 113].

На розвитку києворуського художнього ремесла позитивно позначилось послаблення впливу Константинополя після захоплення його хрестоносцями у

1204 році. Імпорт візантійських ювелірних виробів зазнав значного скорочення, це сприяло розвитку місцевих художніх традицій. Поряд із тим, поняття еталонності візантійських зразків зберігало актуальність, але попередньо поширене наслідування поступалося місцем адаптації [6, с. 15–28].

Мистецтво Київської держави було високо оцінене у країнах Європи та власне у Візантії. Вишукані прикраси київських ювелірів не мали рівних у всій Європі, численні ремісничі вироби вивозилися з Русі до різних країн світу. Руські купці відвідували найголовніші міжнародні торги, часто з'являючись на ринках Константинополя й Палермо, Дамаска і Багдада, Регенсбурга і Праги [1]. Про високу майстерність ремісників ювелірної справи Київської держави свідчить німецький вчений монах Теофіл, який у «Трактаті про різні види мистецтва» (XI ст.) ставить киеворуських ювелірів на друге місце після візантійських [Цит. за: 2].

Отже, вплив Візантії на розвиток ювелірного ремесла Київської держави IX–XIII ст. сприяв досить швидкому культурному розквіту Русі. Техніки та прийоми, які прийшли до Київської держави з Візантії, знайшли свій розвиток та удосконалення, стали ще більш вишуканими та складними. Розвиток ювелірного мистецтва відбувався через синтез язичництва та християнства, що у свою чергу послугувало створенню нового стилю, який залишив свій відбиток в історії світового мистецтва. Ривок, який зробило ювелірне ремесло Київської держави під впливом Візантії та християнської віри, був зроблений за досить короткий проміжок часу і вивів ювелірну справу Русі на загальноєвропейський культурний рівень, а в деяких аспектах навіть перевершив його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія України в особах, IX–XVIII ст. / Авт. кол.: В. Замлинський (керівник) та ін. К.: Україна, 1993. 396 с. Режим доступу: <https://litvek.com/book-read/334450-kniga-mikola-kotlyar-istoriya-ukrayini-v-osobah-davnoruska-derzhava-chitat-online> (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).
2. Максименко Т. Ювелірна справа як ремесло Київської Русі. *Руська земля* [Сайт «Львівський медієвістичний клуб»]. Режим доступу: https://lvivmedievalclub.wordpress.com/2021/09/19/juvelirna_sprava_jak_remeslo_kyivskoi_rusi/ (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).
3. Нікольченко Ю.М., Сабадаш Ю.С. Скарби X–XIII ст. з Рівненщини у контексті розвитку ювелірного мистецтва Київської Русі. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: філософія, культурологія, соціологія. 2018. Вип. 15. С. 51–61.
4. Пеняк П.С. Про ремісничі об'єднання Русі та Візантії. *Український історичний журнал*. 1995. № 1. 122–125 с.
5. Попович М. Нарис історії культури України. К., 1998. 728 с. Режим доступу: <http://litopys.org.ua/popovych/narys08.htm> (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).
6. Пуцко В. Візантійське художнє ремесло і Київська Русь. *Записки НТШ. Праці секції мистецтвознавства* / Ред. тому О. Купчинський, В. Овсійчук,

А. Рудницький. Том ССХХVII, Львів, 1994. 510 с. С. 15–28. Режим доступу: <https://ntsh.org/content/tom-227-ccxxvii-praci-sekciyi-mistectvoznavstva> (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).

7. Рибаків Б. А. Ремесло Древней Руси. М. : Изд-во АН СССР, 1948. 803 с.

Ельвіра Дзюба
Науковий керівник – доцент Стуканова Ю. Р.
м. Дніпро

СТАН УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ДИНАМІКА ЗМІН У 2011–2018 РОКАХ

Українська мова є державною мовою України та важливою складовою національної культури та ідентичності. Освіта є одним із головних засобів формування національної свідомості та джерелом розвитку української мови. З огляду на складні зміни, які відбулися в Україні, починаючи з 2014 року, з початком гібридної війни на сході України, яка переросла у повномасштабну війну, можна очікувати на позитивні зміни у використанні української мови в галузі освіти впродовж 2010-х років, що може сприяти розумінню сучасного стану української мови та виявленню напрямів для подальшого її розвитку.

У цій розвідці зроблено спробу простежити динаміку змін стану української мови у галузі освіти в період з 2011 по 2018 роки. Вибір хронологічних рамок зумовлений двома факторами: 1) авторка прагнула проаналізувати стан української мови напередодні та невдовзі після початку гібридної війни росії проти України та динаміку змін напередодні повномасштабного вторгнення, аби з'ясувати, чи сприяв початок війни позитивній динаміці у використанні державної мови в Україні; 2) у розпорядженні авторки є річні звіти громадської організації «Простір свободи», які склалися майже щорічно з 2011 по 2018 рр., при цьому авторкою взято для порівняння три звіти (2011, 2014–2015 та 2018 рр. [2; 3; 4]). Звіти укладалися за однаковими принципами, що дозволяє порівняти статистичні дані та зробити висновки. У ширшому контексті цією проблематикою займалися такі дослідники, як В. Гошовська, Ю. Макарець, О. Матета та ін. [1; 5; 6].

Щоб простежити динаміку змін стану української мови, скористаємося даними таблиць звітів ГО «Простір свободи» за 2011, 2014–2015 і 2018 роки [2, с. 14; 3, с. 22; 4, с. 15]. На основі таблиць вказаних звітів нами було укладено власну авторську таблицю (Таблиця 1), яка полегшує порівняння кількості учнів, які навчалися українською мовою, у 2010–2011, 2014–2015 і 2018–2019 навчальних роках.

Шкільна освіта залишається одним із найбільш потужних факторів утвердження української мови в Україні. Тож проаналізуємо стан української

мови у сфері шкільної освіти в 2010–2011 навчальному році (див. відповідну колонку Таблиці 1). За даними таблиці 1 можемо побачити, що у 2010–2011 навчальному році в Україні українською мовою навчалися 82,3% від усіх учнів (3 407128 учнів з 4 137954 учня). У 23-х з 27-ми регіонів України більшість учнів навчалися теж українською мовою. Частка учнів, що навчалися українською мовою, коливається від 99,97% у Рівненській до 72,7% в Запорізькій областях.

Загалом, понад 95% учнів навчалися українською мовою в 16-ти регіонах, від 80 до 94% учнів – ще в 5-ти регіонах (Дніпровська, Закарпатська, Миколаївська, Херсонська, Чернівецька). Значно поступалися показниками навчання учнів українською мовою Донецька і Луганська області, де українську мову вивчало менше половини дітей – 46,7% і 48,5% відповідно. Частка школярів у Криму (8,1%) і особливо в місті Севастополь (2,9%) була найнижчою [2, с. 14].

Отже, ми можемо побачити, що росія розв'язала гібридну війну в 2014 році та була у своїх діях частково успішною саме в тих регіонах, де функціонування української мови у галузі освіти за показниками (кількість учнів середньої школи) була нижче половини. Були окуповані частини Донецької і Луганської областей, а вони впродовж усіх років незалежності перебували під домінуючим впливом проросійських місцевих політичних еліт, та анексована АР Крим, яка знаходилася під впливом домовленостей щодо присутності російського чорноморського флоту та місцевої проросійської політики. Спроби встановити так звану «Новоросію», захопивши весь Схід і Південь України, були невдалі, і на матеріалі статистики можна зробити висновок, що не вдалося встановити фейкові республіки в тих областях, де показник української мови навчання серед учнів перевищував 70% (Запорізька – 72,7%, Одеська – 73,5%, Харківська – 75,5%).

Щоб простежити динаміку змін стану української мови і визначити, як саме змінився стан української мови після початку гібридної війни та напередодні розв'язання росією повномасштабної війни, скористаємося даними таблиць звітів ГО «Простір свободи» за 2014–2015 і 2018 роки [3, с. 22; 4, с. 15], які нами подано в Таблиці 1 (див. відповідні колонки).

Навіть загальний погляд дає змогу зробити висновок про помітну тенденцію до збільшення показників використання української мови загалом по Україні впродовж досить короткого проміжку часу – з 2011 до 2015 року, який у 2015–2018 рр. сягає понад 90%. Це слід пояснити насамперед тим, що на загальні показники значно впливали дані по АР Крим, після анексії Криму тимчасово дані по автономній республіці не беруться до уваги, оскільки території не підвладні українській владі (там взагалі скасоване навчання українською мовою у школах).

Водночас, помітною є тенденція до певного збільшення показників використання української мови учнями на території Донецької та Луганської областей, які станом до 22.02.2022 р. були підконтрольні Україні: у Донецькій області 58,79% учнів навчалися українською мовою у 2014–2015 навчальному

році й уже 72,41% у 2018–2019 навчальному році, у Луганській області – відповідно 63,82% та 70,73%. У порівнянні з 2010–2011 навчальним роком відносні показники виросли на 25% у Донецькій та 22,23% у Луганській області. При цьому, тенденція щодо переважання у відносних показниках навчання українською мовою в Луганській області порівняно з Донецькою зберігалася у 2014–2015 рр., однак показники Донеччини випередили у 2018 р.

На основі Таблиці 1 ми можемо побачити, що у всіх інших регіонах кардинальних змін не відбулося, однак є коливання в межах 1–3% у бік збільшення (Дніпровська, Закарпатська, Полтавська, Сумська, Херсонська, Чернівецька області) або зменшення (Одеська, Харківська області) відносних показників використання української мови. Запорізька область демонструє збільшення відносних показників на 5%, Вінницька область сягає у 2018–2019 навчальному році абсолютних показників 100%.

Здійснений аналіз дає змогу запропонувати певні рекомендації щодо політики уряду України у сфері використання української мови учнями загальноосвітніх шкіл. Як бачимо, фактор окупації частини території Донецької та Луганської областей став поштовхом для прискореної українізації шкільного навчання. Натомість, зміни майже не помітні (в межах 1–3%) в інших областях Сходу і Півдня України, які в 2014 р. залишилися підконтрольними Україні, незважаючи на спроби росії захопити ці території. На наше переконання, уряд має посилити увагу і сприяти цілеспрямованій політиці українізації шкіл у таких областях, як Дніпровська, Запорізька, Одеська, Харківська. Також слід сприяти подальшій українізації навчання учнів шкіл Донецької та Луганської областей, які мали помітні успіхи, однак наразі здебільшого знаходяться у форматі онлайн-навчання через евакуацію в умовах повномасштабної війни. Відповідь на те, як онлайн-навчання вплине на стан української мови у школах Донеччини і Луганщини та інших областей, де ведуться бойові дії, є темою подальших досліджень.

Підсумовуючи, варто звернути увагу на те, що динаміка змін стану української мови у галузі шкільної освіти у 2011–2018 рр. є позитивною (зростання у відносних показниках з 82 до 91%), хоча, здебільшого це пояснюється тим, що після 2014 р. не враховуються показники анексованої АР Крим. Водночас зауважимо, що намічалася позитивна тенденція зростання показників на підвладних Україні територіях Донецької та Луганської областей. Цей позитивний досвід має бути перенесений на інші області Сходу та Півдня України. Слід також враховувати, по-перше, що після перемоги і деокупації всіх нині окупованих територій України показники по всій Україні об'єктивно зменшаться і, по-друге, що український уряд повинен буде проводити на цих територіях цілеспрямовану політику українізації шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гошовська В. Мовна політика в Україні: навч.-метод. / уклад. : А. В. Фоменко, Ю. В. Стрілецька. К. : НАДУ, 2013. 36 с.

2. Становище української мови в 2011 році: аналітичний огляд / Підгот. Рух добровольців «Простір свободи». 09.11.2011. 36 с.
3. Становище української мови в 2014–2015 роках: аналітичний огляд / Підгот. Рух добровольців «Простір свободи». 08.07.2015. 42 с.
4. Становище української мови у 2018 році: аналітичний огляд / Підгот. Рух добровольців «Простір свободи». 08.11.2018. 39 с.
5. Макарець Ю. С. Статус і стан української мови в незалежній Україні: соціолінгвістичний вимір. Київ : ЛАТ&К, 2019. 209 с.
6. Матета О. А. Мовна політика в Україні: національна консолідація чи політичний ризик. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2013. 168 с.

Таблиця 1

**Кількість та частка учнів, які навчалися українською мовою
в 2010-2011, 2014-2015 та 2018-2019 навчальних роках**

	2010/11 навчальний рік			2014/15 навчальний рік			2018/19 н.р. (оперативні дані)		
	усього	з українською мовою навчання	у % до загального підсумку	усього	з українською мовою навчання	у % до загального підсумку	усього	з українською мовою навчання	у % до загального підсумку
Україна	4137954	3407128	82,3%	3666397	3277389	89,39%	3962304	3604986	90,98%
зокрема									
АР Крим	167677	13609	8,1%	0	0	-	0	0	-
Вінницька область	157002	156256	99,5%	150434	149822	99,59%	159902	159405	99,69%
Волинська область	121834	121600	99,8%	123632	123422	99,83%	136141	136012	99,91%
Дніпровська область	287211	234199	81,5%	294456	237905	80,79%	321019	268131	83,52%
Донецька область	323472	151051	46,7%	147094	86473	58,79%	159766	115690	72,41%
Житомирська область	133438	132407	99,2%	126690	125944	99,41%	132410	131987	99,68%
Закарпатська область	151421	131503	86,8%	153166	133575	87,21%	162932	142086	87,21%
Запорізька область	150833	109714	72,7%	153112	114620	74,86%	162194	126265	77,85%
Івано-Франківська область	149648	148973	99,5%	144570	143736	99,42%	152066	151117	99,38%
Київська область	165799	164678	99,3%	176822	175669	99,35%	208598	207969	99,70%
Кіровоградська область	91938	90224	98,1%	88479	86876	98,19%	93400	92213	98,73%
Луганська область	169508	82286	48,5%	57834	36909	63,82%	53809	38061	70,73%
Львівська область	256658	253196	98,6%	252429	248894	98,60%	273458	270203	98,81%
Миколаївська область	109069	100919	92,5%	106238	97976	92,22%	112985	105015	92,95%
Одеська область	222686	163664	73,5%	2339	163043	69,70%	260095	188289	72,39%

				32					
Полтавська область	130204	127755	98,1%	1247 43	122712	98,37%	131319	130424	99,32%
Рівненська область	143241	143205	99,97%	1428 84	142884	100,00%	156636	156636	100,00%
Сумська область	94862	90910	95,8%	9127 0	87557	95,93%	94614	93190	98,49%
Тернопільська область	112211	112063	99,9%	1057 52	105596	99,85%	108203	108109	99,91%
Харківська область	211717	159907	75,5%	2216 40	163159	73,61%	241189	177656	73,66%
Херсонська область	105310	89468	85%	1041 51	87128	83,66%	107941	95959	88,90%
Хмельницька область	133610	132957	99,5%	1257 49	125152	99,53%	132531	132039	99,63%
Черкаська область	114820	113926	99,2%	1082 24	107284	99,13%	113449	112576	99,23%
Чернівецька область	96354	80388	83,4%	9588 7	81496	84,99%	102281	88561	86,59%
Чернігівська область	95427	94957	99,5%	8991 4	89565	99,61%	94136	93801	99,64%
м. Київ	210862	204776	97,1%	2472 95	239992	97,05%	291230	283592	97,38%
м. Севастополь	29411	860	2,9%	0	0	-	0	0	-

Анастасія Затонська
Науковий керівник – доцент Євсеєнко С. А.
м. Дніпро

ТРИПІЛЬСЬКА АРХЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА В УКРАЇНІ

Трипільська археологічна культура – унікальне явище як в історії людства, так і історії нашої країни. Вона відіграла величезну роль у становленні цивілізації на нашій планеті. Це вже була не первісна спільнота, а суспільство з певними атрибутами цивілізації. Трипільська цивілізація – це передусім землеробсько-скотарська економіка. Саме на її території відбулася повна і беззаперечна перемога відтворюючої економіки неолітичного періоду.

Культурно-історична спільнота Трипілля була визнана одним із найяскравіших явищ ранньої історії вже через сто років з моменту її відкриття. Археологічна культура, яка на рівні свого розвитку майже досягла межі цивілізації, існує понад дві тисячі років. З часу відкриття трипільської культури, виявлення та розшифровки орнаментальних та символічних мотивів, вона залишається актуальною для дослідження як і в історії мистецтва, так і в археології.

Вирішення цих проблем проллє світло на архетипну сферу життя Трипілля як світоглядної системи. Хоча вивчення трипільської культури

останнім часом стало динамічним, багато її аспектів залишаються невивченими або недостатньо вивченими.

Багато вчених досліджували проблеми трипільської культури у своїх працях, зокрема відомі археологи: Бібікова С.М., Збеневич В.Г., Мовши Т.Г., Рибаківа Б.О., Даниленко В.М., Ткачук Т.М., Чмихова М.О.; мистецтвознавці: Ілля В., Постівайла І.; красзнавець Знойка О.П. та ін.

Стан наукової розробки теми. На сьогодні динамічно досліджується трипільська культура на території України, активно проводяться нові розкопки для поглибленого вивчення цієї культури тих часів. Однак, можна стверджувати, що достеменно та повністю ніхто не дослідив трипільську культуру, адже відкриття нових «елементів» культури продовжується.

Побут трипільців складався з таких етапів розвитку: 1) перший (початковий етап) – розвиток трипільської культури на землі; створення поселення (житлових приміщень; господарських будівель); початок роботи з землею; 2) середній (проміжний) етап – розширення будівництва; зміна форми будівель; початок оздоблення будівель; реалізація ритуальних вівтарів у житлах; 3) на пізньому етапі – територія, заселена трипільцями, значно розширилася; Трипільля почало бути носієм інших культур; просування спричинило виділення софійських пам'яток в окрему післятрипільську софійську культуру.

Господарська діяльність трипільців, як і побут, можна поділити на три етапи розвитку та становлення:

1) основою економіки в цей період було землеробство і скотарство. Важливими були також полювання, риболовля та збиральництво. Висаджували пшеницю (однозернову, двозернову, спельту), ячмінь, просо, жито, горох. Також є підстави вважати, що трипільці вирощували бобові та льон. Землю обробляли мотиками з рогу оленя, каменю чи кістки та копальними палицями з загостреними кінчиками. Урожай збирали за допомогою серпів із кремнієвими вставками;

2) разом зі збільшенням населення збільшувались і посадкові площі. Тваринництво також було більш розвиненим, ніж раніше, полювання мало другорядне значення. Інструменти виготовляли з кременя, каменю та кісток тварин, вирізували мотики з оленячими рогами;

3) тваринництво в степу значно зросло. Кочове тваринництво складалося переважно з дрібної худоби (овець та кіз) (до 63–65%). Коней було всього 15–16% (Усатове). У цей період патріархальна система зберігалася.

Особливе місце в житті Трипільля належало Храму. Він був пофарбований у яскраві кольори, з орнаментом, високими арками, хрестоподібним вівтарем та жертвовною чашею. На вівтарі трипільського будинку завжди були глиняні статуетки Вищих Сил, яким вони поклонялись: Богиня-мати – символ материнства і родючості, бик – символ обробки землі та багатства, змія – символ спритності, голуб – символ неба. У трипільців існував культ вогню і культ знищення старих речей – вони їх просто спалювали, позбавляючись від всього старого, закинутого. Наприклад, коли залишали свої поселення, –

спалювали свої будинки. Головною характеристикою релігії трипільського періоду («золотого віку») є її цілісність та раціональність.

Трипільський орнамент характеризується тим, що:

- 1) відображає сакральні-міфологічні образи;
- 2) класифікується та поділяється на такі групи: антропоморфні, зооморфні та синкретичні (символіка об'єднує жінку і птаха, жінку та змію, жінку та корову), квіткові, космічно-зодіакальні та геометричні;
- 3) дуже поширеними в ранньотрипільській кераміці є зображення змії;
- 4) характерне використання трьох технік фарбою: поліхромна, однотонна (монохромна), біхромна;
- 5) існує кілька образних мотивів трипільської змії: перша – це мотив змії, згорнутої в клубок, у центрі якої зображення голови з двома очима та відкритим ротом.

Існує багато версій та теорій щодо виникнення трипільської культури та самого поселення на території України. Основними, на наш погляд, є такі: 1) на думку Ю. Шилова, близько 6200 р. до н.е. існувала держава Аратта, яку створила хвиля індоєвропейців з Малої Азії, яка розташовувалася в нижній частині Дунаю і асоціювалася з археологічними культурами Дунаю: Кереш, Старчево, Боян, Кукутен. Згодом центр держави, який почав стимулювати утворення Шумеру, почав наближатися до Дніпра, і саме цей рух та процвітання відомі археологам як формування трипільської культури;

2) Шокало О., який наголошує на корінних орійцях-українцях в Україні, розуміючи Орію як велику етнокультурну та духовно-економічну спільноту різних аграрних народів, які створили свою державу в Дніпрі. Регіон Оратанія, або Оратта (Аратта), який, на його думку, є трипільською культурою (а назва лише першого поселення, знайденого поблизу міста Трипілля);

3) Відейко М.Ю. та Залізник Л.Л. стверджують, що населення Трипілля було неоднорідним, розрізняючи дві антропологічні складові: «середземноморську» та «протоєвропейську», на основі чого вони дійшли висновку, що Трипілля – це конгломерат різних кланів і племен, і наголосили, що на трипільських мисливців та рибалок спостерігався прогресивний вплив із Європи, оскільки трипільський народ шляхом асиміляції влився у сусідні клани та племена;

4) за словами Бунтяни К.П., Мурзіна В.Ю., Симоненка О.В., криза трипільської культури розпочалася на початку IV тис. до н.е., що ознаменувалося переселенням Трипілля Середнього Подніпров'я на півночі – на Поліссі, а згодом на сході – на лівому березі Дніпра.

Поселенці Середнього Побужжя – у степу аж до Інгулу; а жителі Придністров'я – на північному заході Чорного моря та ін. Щодо причин зникнення трипільців як культури та поселення слід зауважити, що вчені досі їх не встановили достеменно.

Найпоширеніша версія – трипільці виснажували ґрунти своїми господарствами, внаслідок чого врожайність зменшувалась. Не було землі, придатної для сільського господарства, і люди ще не навчилися

використовувати перегній та золу як добриво. Також погода стала холоднішою, посуха почастишала.

Вважається, що трипільці на той час розчинилися серед інших народів і племен світу.

Таким чином, зв'язок українців із трипільцями є неоднозначним, адже деякі вчені стверджують, що трипільці ніяк не можуть бути нащадками українців, а деякі – навпаки. Однак, слід зазначити, що існує тривалий мовний, етнічний та культурний зв'язок Трипілля з українцями через вплив та взаємодію нащадків старших південно-анатолійських фермерів та пастухів і рибалок-лісовиків степової зони, нащадками яких є українці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдо Н.Б. Трипільська культура: спогади про золотий вік / Н. Б. Бурдо, М. Ю. Відейко; худож. оформ. І. В. Осипов. Харків : Фоліо, ред. 2017. 413 с. С. 42–51.
2. Відейко М.Ю. Трипільська цивілізація. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/42992/04-Videyko.pdf?sequence=1>
3. Відейко М. Трипільська цивілізація (витяг). URL: <https://www.ar25.org/sites/default/files/node/2013/10/22559/tripilskatsivilizatsiia-mikhailovidieiko.pdf>
4. Івануса Г.П. Трипільська культура. URL: <http://loippo.lviv.ua/files/2015/metodyka/pr-111.pdf>
5. Каліщук Р.В. Орнаментально-знакові мотиви у живопису культури Трипілля-Кукутені. URL: file:///C:/Users/User-Ninjago/Desktop/had_2007_8_9.pdf
6. Козир І. Відкриття Трипілля: знахідка, якій шість тисяч років. URL: <https://sites.google.com/site/narcbs/vidkritta-tripilla>
7. Новохватко Л.М. Енциклопедія Трипільської цивілізації. URL: http://history.org.ua/LiberUA/EnTr_2004/EnTr_2004.pdf

Аліна Кіндюшенко
Науковий керівник – професор Докашенко Г. П.
м. Дніпро

ФОРМУВАННЯ АЛЬЯНСІВ ТА СИСТЕМИ БАЛАНСУ СИЛ НАПЕРЕДОДНІ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Події сторічної давнини набувають все більшої актуальності, насамперед в аспекті засвоєння уроків та наслідків Першої світової війни, а по-друге, у зв'язку зі зростанням інтересу в сучасній вітчизняній та зарубіжній історіографії до проблеми нації-держави, але тепер на українському ґрунті.

Перед початком Першої світової війни формування альянсів та системи балансу сил були важливими геополітичними процесами, які відображали складну політичну ситуацію в Європі. Система балансу сил – це політична та військова стратегія, яка передбачала формування альянсів між державами з метою збереження рівноваги сил в Європі та запобігання виникненню домінування однієї держави над іншими.

Спочатку зазначимо основні етапи формування цієї системи. У першій половині XIX століття, після поразки Наполеона, в Європі була створена система балансу сил між Великою Британією, Росією, Австрією, Францією та Пруссією. Проте, з початком XX століття, ця система балансу сил опинилася під загрозою, оскільки між державами виникали нові конфлікти [3, с. 205].

Останні десятиліття XIX та початок XX століття були позначені створенням дво- і трьохсторонніх договорів:

- у 1879 р. році Австро-Угорщина та Німеччина створили союз (Двоальянс), який був спрямований проти Росії;
- у 1882 р. Німеччина, Австро-Угорщина та Італія уклали Троїстий союз, який був спрямований проти Франції;
- у 1904 р. Велика Британія та Франція уклали секретний договір, який забезпечував їм взаємну підтримку у випадку війни;
- у 1907 р. Росія, Франція та Велика Британія уклали секретний договір (Угода про ентенту), який був спрямований проти Німеччини та Австро-Угорщини;
- у 1892 р. Франція та Росія уклали військово-оборонний союз, який став відповіддю на укладення Німеччиною та Австро-Угорщиною подвійної монархії (Англо-німецький договір у 1890 році);
- у 1904 р. було укладено Англо-французький союзний договір, який забезпечив Франції британську підтримку у випадку нападу з боку Німеччини, англійський патронат над єгипетськими володіннями та захист британських інтересів в Персії, а Франції – підтримку британських інтересів у Тунісі та Марокко;
- у 1907 р. Англія, Франція та Росія уклали Трьохсоюзний договір, який створив блок країн, що стояли на сторожі стабільності в Європі та забезпечували контрбаланс Німеччині та Австро-Угорщині.

Таким чином, у 1914 році Європу було розділено на два блоки країн, які стояли на різних боках конфлікту: Центральний блок, який включав Німеччину, Австро-Угорщину, Османську імперію, Болгарію та Антанту, що складалася з Великої Британії, Франції, Росії та їх союзників [2, с. 48].

У результаті цих альянсів великі держави було поділено на два блоки, які отримали назву «Антанта» (Франція, Росія та Велика Британія) та «Троїстий союз» (Німеччина, Австро-Угорщина та Італія). У цій системі балансу сил, за умови приведення однією державою армії до стану безпосередньої бойової готовності, інші держави робили те ж саме, щоб зберегти рівновагу.

Ця система балансу сил була побудована для того, щоб уникнути війни, але врешті-решт вона не спрацювала, коли криза в Австро-Угорщині, через

убивство Франца Фердинанда, призвела до війни між блоками. На початку конфлікту, замість того, щоб звести його до мінімуму, кожен блок прагнув максимально розширити свої території і вплив. Це призвело до масштабної війни, яка тривала майже чотири роки.

У літній період 1914 року напруга між країнами стала надзвичайно високою. Наприкінці червня 1914 року спадкоємець Австрійсько-Угорської імперії Франц Фердинанд був вбитий у Сараєві відомим сербським терористом, що належав до організації «Чорна рука». Австро-Угорщина використала цю ситуацію як привід для оголошення війни Сербії, звинувачуючи її у причетності до терористичного акту.

Росія, яка вважала себе захисником слов'янського народу та мала домовленості з Сербією, мобілізувала війська. Німеччина, яка мала домовленості з Австро-Угорщиною, оголосила війну Росії та почала військову мобілізацію. Франція, у свою чергу, підтримала Росію та мобілізувала свої війська. Таким чином, у липні 1914 року почалася Перша світова війна.

Зрештою, ситуація із Сербією стала найгострішою і провокативною проблемою, що призвела до початку війни. Після того, як Австро-Угорщина відправила Сербії неприйнятну для неї ноту з вимогою припинити підтримку та пропаганду на користь сербських терористів, Сербія відмовилася відповісти на цю ноту в повному обсязі. Це призвело до того, що Австро-Угорщина оголосила війну проти Сербії 28 липня 1914 року. Почався ланцюжок подій, що призвели до початку Першої світової війни.

У наступні дні та тижні всі країни Європи почали діяти відповідно до своїх альянсів та зобов'язань. Німеччина, яка вважала, що війна буде короткою, розпочала швидку мобілізацію своїх військ та напала на Францію та Бельгію, прагнучі відмежувати себе від території французької армії. Росія, яка була союзником Сербії, мобілізувала свої війська, щоб захистити Сербію та свої інтереси в Балканах. Англія, яка мала домінуючий флот у світі, вступила до війни, підтримуючи свого французького союзника [1, с. 101].

На початку війни були здійснені швидкі вторгнення ворожих армій на території противника. Наприклад, Німеччина вразила Францію великим наступом в серпні 1914 року, але була зупинена біля Парижа під час першої битви на Марні. У свою чергу, Росія спробувала напасти на Німеччину, але потерпіла поразку в битвах під Танненбергом та Мазурією.

У результаті Першої світової війни система балансу сил була зруйнована, і нові міжнародні відносини були встановлені за допомогою Версальського договору. Але підписання цього договору також стало причиною подальших конфліктів, зокрема і Другої світової війни. Таким чином, Перша світова війна стала точкою перелому в історії Європи та світу і показала, як міжнародні відносини можуть бути складними і небезпечними, якщо держави не здатні знайти спільну мову та домовлятися мирним шляхом [4, с. 49–50].

ЛІТЕРАТУРА

1. Головченко В. І., Солдатенко В. Ф. Українське питання в роки Першої світової війни: Монографія. К. : Парламентське вид-во, 2009. 448 с.
2. Перша світова війна і революції: вектори соціокультурних трансформацій: Колективна монографія / Наукова редакція д.і.н., проф. С. С. Трояна. К., 2017. 311 с.
3. Реєнт О. П. Перша світова війна і наслідки геополітичних катаклізмів початку ХХ ст. для України / О. П. Реєнт // *Народи світу і Велика війна 1914–1918 рр.* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції 3–4 квітня 2015 р. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 203–208 с.
4. Шморгун О. О. Перша світова війна: витоки і наслідки (всесвітньо-історичний аспект). *Проблеми всесвітньої історії*. 2019. № 2 (8). С. 10–54.

Микола Концур
Науковий керівник – професор Докашенко Г. П.
м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ДО ЕКОНОМІКИ ТРЕТЬОГО РЕЙХУ

У роки Другої світової війни цілі галузі економіки нацистської Німеччини функціонували виключно за рахунок використання праці іноземних робітників. Значну частину з них становили мешканці колишньої Третьої французької республіки. У результаті окупації (1940 – 1944 рр.) на території Франції було встановлено різні форми окупаційної влади, одним із ключових завдань яких була вербовка французів для роботи на німецьких підприємствах.

Методологія дослідження питань вербовки та залучення на примусові роботи мешканців країн, які були окуповані вермахтом, відрізняється, залежно від країни та форми окупації. Питання ускладнює й той факт, що в різних країнах використовуються різні визначення для терміну «примусова праця»: від примусової роботи в концентраційних таборах до залучення робітників, які отримували виплати.

Під час Другої світової війни на території Великонімецького рейху до підневільної праці було залучено близько 13,5 млн. іноземних робітників та ув'язнених концентраційних таборів. Враховуючи багаторазові зміни статусу цих робітників, до цивільних (нім. *Ausländische Zivilarbeiter*) відносять близько 8,4 млн. осіб, 4,6 млн. військовополонених та 1,7 млн. ув'язнених концтаборів [1]. До підневільних працівників дослідники і правознавці відносять від 80 до 90% згаданих категорій робітників. Статистичні дані щодо використання підневільної праці у Великонімецькому рейху різняться, а що стосується таких статистичних даних поза рейхом, то вони й досі не зібрані.

Наше дослідження має на меті висвітлити особливості формування настроїв населення Французької республіки та Німеччини напередодні окупації, які визначили у подальшому форми залучення цивільного населення з окупованих французьких територій до економіки Третього рейху під час Другої світової війни.

Бібліографія проблеми досить широка. Серед найвидатніших дослідників питання слід виділити Вільяма Ширера (William Shirer), який у своїй відомій праці «Злет і падіння Третього Рейху» виклав історію нацистської Німеччини, засновану на документах, свідченнях свідків та особистих спостереженнях. Його фундаментальне дослідження висвітлює діяльність урядових органів, систему пропаганди, а також примусову працю у рейху [2]. Особливості функціонування французького державного апарату часів Уряду Віші досліджено в роботі Олів'є Баруха (Marc Olivier Baruch) [3]. Проблемі повсякденного життя французьких цивільних робітників у Німеччині часів Другої світової війни присвячено роботу Патріса Арно (Patrice Arnaud) [4]. Особливості статистичних досліджень примусової праці у Третьому рейху висвітлені у спільній праці Джона Бейера (John C. Beyer) і Стівен Шнайдера (Stephen A. Schneider) [5].

Аналізуючи настрої населення напередодні нападу Німеччини на Францію, В. Ширер зазначав, що окупація французами Рурської області в січні 1923 р. підіграла ненависть німців до свого традиційного ворога, і таким чином сприяла відродженню націоналістичних настроїв та об'єднанню німецької нації навколо республіканського уряду в Берліні. А. Гітлер найменше прагнув такого результату, оскільки його метою було повалення республіки. У зв'язку з цим він вирішив зайняти непопулярну на той час у німецькому суспільстві позицію, закликаючи покінчити не з Францією, а зі зрадниками батьківщини: «Геть злочинців листопада! – таким має бути наше гасло» (Тут та далі переклад – М.К.) [6]. Згодом, у 1924–1926 рр., розмірковуючи про майбутні перспективи нового рейху, А. Гітлер зазначав у «Майн кампф», що необхідно звести рахунки з Францією – «безжальним, смертельним ворогом німецького народу», поклавши край цій вічній і по суті такій безплідній боротьбі між Німеччиною і Францією [7]. У той час, як у «мирних» промовах (1933, 1935 рр.) А. Гітлер запевняв світ у тому, що Німеччина не відчуває бажання «онімечувати» інші народи, а також гарантує дотримуватись кордонів Франції [8], йшла планомірна підготовка до нападу на сусідні країни. Так, у березні 1935 р. було видано закон про загальний військовий обов'язок і створення армії, яка нараховувала близько півмільйона осіб [9]. Також відзначалось, що вже після 1936 р. у німецькій військовій промисловості відчувався брак робочих рук [10]. Подальша інтенсивна розбудова промисловості в цілому і військової зокрема, яка відбувалась паралельно з нарощуванням військового контингенту, призвели до дефіциту робочої сили, який складав близько 1,2 млн. робітників [11], а подальша криза у цій сфері почала загрожувати самому існуванню нацистського режиму [12].

У свою чергу Франція, не довіряючи дружнім запевненням з боку Німеччини, в лютому 1935 р. порушила питання про продовження терміну військової служби з вісімнадцяти місяців до двох років [13]. В цілому, Франція вступила у Другу світову війну однією з найбільш підготовлених у військовому плані країн, яка за короткий час змогла мобілізувати 5 млн. громадян в армію та військову промисловість [14]. Та, незважаючи на значну перевагу над німецькими військами, які були розташовані на кордоні з Францією, керівництво дотримувалось політики пацифізму. Одним із символів тогочасної Франції було політичне гасло «Навіщо помирати за Данциг?» [15], виголошене французьким соціалістом Марселем Деа (*Marcel Déat*). Політик закликав до невтручання Франції у польсько-німецькі відносини та не надавати допомогу Польщі у випадку німецького вторгнення [16]. Протягом польської кампанії вермахту французькі соціалісти закликали саботувати мобілізацію та не підтримувати уряд у новій «буржуазній війні». «Величезну непопулярність війни у Франції» відмічали і секретні німецькі документи, які інформували про настрої населення у перші дні нападу Німеччини на Польщу [17].

Після перемоги у Польщі німецьке військове керівництво отримало можливість протягом осені-зими 1939–1940 рр. провести додаткову мобілізацію, перекинути свої підрозділи з Польщі на західні кордони Німеччини. У травні 1940 р. Німеччина розпочала план «Рот» (нім. *Fall Rot* – Червоний план), спрямований проти Франції. Країна, яка у Першій світовій війні витримала чотири роки боротьби, цього разу вибула з війни за шість тижнів [18].

У результаті завоювання Франції нацистська Німеччина отримала контроль над третьою її територій, а для керівництва умовно неокупованою зоною на півдні та південному сході країни було утворено Французьку Державу на чолі з маршалом Петеном (*Maréchal Pétain*), більш відому як Уряд Віші. Маріонетковий характер утвореного уряду було закріплено у Комп'єнських домовленостях (22 червня 1940 р.), де зазначалось, що уряд Франції має негайно видати наказ всім французьким адміністративним службам окупованої території підпорядковуватися розпорядженням німецького військового командування та співпрацювати з останніми належним чином [19]. Отже, з початку війни Німецька адміністрація покладалась на місцевих колаборантів, які одразу після підписання перемир'я розпочали встановлення нацистського «нового порядку» у Франції, а також інтеграцію сировинних, продовольчих, промислових та трудових ресурсів Франції в економіку рейху.

Залучення цивільного населення на роботи у Німеччині спочатку було засновано на добровільному вербуванні робітників. Оскільки протягом перших двох років війни не було значного тиску на німецьку робочу силу, а велика кількість полонених компенсувала попередній дефіцит робочих рук, принципу добровільності вдавалось в цілому дотримуватись. З початком військової кампанії проти СРСР потреба в нових робітниках різко зросла.

Вже навесні 1942 р. французи відчули весь тягар реквізиції робочої сили. Керував збором робітників з усієї Європи генеральний уповноважений із

працевлаштування Фріц Заукель (Friedrich Sauckel). Він здійснював постійний тиск на уряд Франції, вимагаючи збільшення кількості робітників, особливо кваліфікованих.

На той час у самій Франції близько 845 тис. французів уже працювали на Організацію Тодта (воєнізоване інженерно-будівельне об'єднання), вермахт та військову промисловість Німеччини [20]. Для забезпечення рейху необхідною робочою силою за межами Франції була створена організація «Служба трудової повинності» (фр. Service du travail obligatoire), яка здійснювала примусове відрядження робітників до Німеччини з березня 1942 р. Набір на примусову роботу здійснювався за віковими групами строком на два роки. Молодь у групах «1940», «1941» і «1942», тобто ті, хто народився між 1920 і 1922 рр., були зобов'язані їхати на роботу до Німеччини (або Франції) замість військової служби. Також були направлені на роботу до Німеччини 24 тис. юнаків із «Chantiers de la jeunesse française», юнацької патріотичної організації, яка замінила військову службу у Франції між 1940 і 1944 рр. [21].

У відповідь на впровадження «нового порядку» у Франції зародився рух Опору, члени якого підписали 16 червня 1942 р. колективну листівку, яка закликала чинити рішучий опір від'їзду до Німеччини [22].

Крім того, було впроваджено обмін за системою «La Relève», яка передбачала повернення 1 французького військовополоненого до Франції в обмін на прибуття 3 кваліфікованих робітників до Німеччини. До 1943 р. щонайменше 390 тис. французьких цивільних робітників прибули до рейху, зокрема й у рамках цього обміну [23].

Навесні 1943 р. основні пільги для французького населення було скасовано, а медичні критерії переглянуті в бік зниження. Таким чином, у червні було надано дозвіл на від'їзд 82 523 французьких робітників. У червні 1943 р. було скасовано й звільнення від примусової роботи для фермерів та студентів, оскільки, як зауважував оберфюрер СС Ервін Вайнман (Erwin Weinmann), «поки молоді німці ризикують своїм життям на фронті на Сході, французи не можуть спокійно продовжувати навчання» [24]. Таким діям уряду французи намагались протистояти, вдаючись до актів громадянської непокорі. Відомо про близько 95 тис. осіб, які відмовились їхати до Німеччини у 1943 р. [25].

Щоб спробувати компенсувати нестачу живої сили через відрядження великої кількості німецьких солдатів на східний фронт, де ситуація продовжувала погіршуватися, відбувалось регулярне удосконалення процедури масового постачання робітників для потреб рейху. Ці трансформації відбулись у таких переформатуваннях роботи Служби трудової повинності:

- Генеральний комісаріат примусових робіт (24 лютого 1943 р.)
- Міжвідомча генеральна комісія з праці (18 серпня 1943 р.)
- Генеральний секретаріат праці (16 листопада 1943 р. – серпень 1944 р.)

Про ефективність роботи цієї організації можна судити зі статистичних даних. За підрахунками Джона Бейера і Стівен Шнайдера, які аналізували склад іноземних цивільних примусових робітників у нацистській Німеччині за

країною походження, на січень 1944 р. робітники з Франції (крім Ельзасу-Лотарингії) становили 1 100 000 (17,1%). Трансферт на одного робітника становив 487 рейхсмарок [26].

Французькі фахівці та інженери в Німеччині не тільки отримували значно вищу плату за роботу, а й знаходились у більш стерпних умовах, у порівнянні з представниками слов'янських народів: вони мали кращі умови проживання та харчування, а також не такі суворі правила, які регламентували їхні контакти з німцями. Причини більш прихильного ставлення до французів полягали, звичайно, в ідеології націонал-соціалізму, згідно з якою французи мали вищий ранг у порівнянні зі слов'янами, які були зараховані ідеологами Третього рейху до нижчої раси. Однак ці симпатії не сягали настільки далеко, щоб дискримінація щодо французьких робітників була повністю скасована. Чим довше тривала війна, тим чіткішим ставав підневільний характер цих трудових відносин [27].

Отже, Французька Держава була створена виключно для експлуатації ресурсів Франції в інтересах нацистської Німеччини. Для цього була залучена вся адміністративна структура формально автономного уряду Віші, чия політика підкріплювалась безперервним розвитком законодавства у сфері реквізиції французької робочої сили. Однак той факт, що Французька Держава була єдиною в окупованій Європі, яка формально жила за власним законодавством, а не за німецькими указами, створював враження відносної самостійності у порівнянні з іншими окупованими країнами, які більше не мали власного уряду, а також давав можливість перекласти відповідальність за масове насилля на маріонетковий уряд, коли спроби добровільної мобілізації населення не мали успіху. За підрахунками співробітників німецького фонду «Пам'ять, відповідальність та майбутнє» (EVZ) та Центру цифрових систем (Вільний університет м. Берлін), Франція була третім за масовістю постачальником примусових робітників до Рейху (2 335 000) [28] після Радянського Союзу та Польщі, а також країною, яка мобілізувала до Німеччини найбільш кваліфікованих робітників.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Begriffe, Zahlen, Zuständigkeiten – Portal zur Zwangsarbeit im NS-Staat.* (б. д.). Bundesarchiv Internet – Startseite Bundesarchiv – Internetauftritt. <https://www.bundesarchiv.de/zwangsarbeit/geschichte/auslaendis/ch/begriffe/index.html>
2. Shirer, W. L. (2011). *Rise and Fall of the Third Reich.* RosettaBooks. 1249 p.
3. Baruch, M. O. (1997). *Servir l'Etat français: L'administration en France de 1940 à 1944.* Fayard. 737 p.
4. Arnaud, P. (2010). *Les STO: Histoire des Français requis en Allemagne nazie, 1942-1945.* CNRS éditions. 592 p.
5. Beyer, J. C., & Schneider, S. A. (1999). *Forced Labour under Third Reich.* Part 1. Nathan Associates Inc. 24 p.

6. Ширер, У. (1991). *Взлет и падение третьего рейха*. В двух томах. Москва: Военное издательство. Том 1, С. 64. Режим доступа: <http://history.org.ua/LiberUA/978-5-8159-0700-3/978-5-8159-0700-3.pdf>
7. Там само, С. 79.
8. Там само, С. 174, 231.
9. Там само, С. 229.
10. Там само, С. 215.
11. Herbert, U. (2000). *Forced Laborers in the "Third Reich"* // International Labor and Working-Class History. No. 58, S. 192–218. Режим доступа: <http://web.archive.org/web/20080415124110/http://projekte.geschichte.uni-freiburg.de/herbert/uhp/forcedlaborers.html>
12. Beyer, J. C., & Schneider, S. A. (1999). *Forced Labour under Third Reich*. Part 1. Nathan Associates Inc. P. 3.
13. Ширер, У. (1991). *Взлет и падение третьего рейха*. В двух томах. Москва: Военное издательство. Том 1, С. 229. Режим доступа: <http://history.org.ua/LiberUA/978-5-8159-0700-3/978-5-8159-0700-3.pdf>
14. Vesnier, S. (2017). *L'armée et les soldats de France entre septembre 1939 et juin 1940*. Service départemental de l'ONAC de Maine-et-Loire. P. 6. Режим доступа: <http://www.unc67.fr/wp-content/uploads/2017/04/Histoire-Soldats-de-1939.1940-ONAC.pdf>
15. Газета «L'oeuvre» від 4 травня 1939 р. Bibliothèque Nationale de France. Режим доступа: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4621343w/f1.image>
16. Kissinger, H. (1995). *Diplomacy*. Simon & Schuster. P. 573.
17. Ширер, У. (1991). *Взлет и падение третьего рейха*. В двух томах. Москва: Военное издательство. Том 1. С. 13. Режим доступа: <http://history.org.ua/LiberUA/978-5-8159-0700-3/978-5-8159-0700-3.pdf>
18. Ширер, У. (1991). *Взлет и падение третьего рейха*. В двух томах. Москва: Военное издательство. Том 2, С. 92. Режим доступа: http://history.org.ua/LiberUA/VPIIR2_1991/VPIIR2_1991.pdf
19. Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (1940). *Dokumente über den Waffenstillstand mit Frankreich. Berichte und Urkunden-Völkerrecht*. V. 10 P. 853. Режим доступа: https://www.zaoerv.de/10_1940/10_1940_1_4_b_851_2_860_1.pdf
20. *Freiwillige Zwangsarbeit? Die Expansion nach Westen – Portal zur Zwangsarbeit im NS-Staat*. (б. д.). Bundesarchiv Internet – Startseite Bundesarchiv – Internetauftritt. <https://www.bundesarchiv.de/zwangsarbeit/geschichte/auslaendis ch/freiwillige/index.html>
21. Azema J., & Wieviorka O. (2004). *Vichy 1940-1944*. Perrin. pp. 255–257.
22. Baruch, M. O. (1997). *Servir l'Etat français: L'administration en France de 1940 à 1944*. Fayard. p. 411.
23. *Freiwillige Zwangsarbeit? Die Expansion nach Westen – Portal zur Zwangsarbeit im NS-Staat*. (б. д.). Bundesarchiv Internet – Startseite Bundesarchiv –

Internetauftritt. <https://www.bundesarchiv.de/zwangsarbeit/geschichte/auslaendis-ch/freiwillige/index.html>

24. Arnaud, P. (2010). *Les STO: Histoire des Français requis en Allemagne nazie, 1942–1945*. CNRS éditions. p. 13.
25. Там само.
26. Beyer, J. C., & Schneider, S. A. (1999). *Forced Labour under Third Reich*. Part 1. Nathan Associates Inc. p. 6.
27. *Freiwillige Zwangsarbeit? Die Expansion nach Westen – Portal zur Zwangsarbeit im NS-Staat*. (б. д.). Bundesarchiv Internet – Startseite Bundesarchiv – Internetauftritt. <https://www.bundesarchiv.de/zwangsarbeit/geschichte/auslaendis-ch/freiwillige/index.html>
28. *Zwangsarbeit – Hintergrund*. (б. д.). Zwangsarbeit 1939–1945. Erinnerungen und Geschichte: Startseite. <https://www.zwangsarbeit-archiv.de/zwangsarbeit/zwangsarbeit/zwangsarbeit-hintergrund/index.html>

Анна Петленко
Науковий керівник – доцент Стуканова Ю. Р.
м. Дніпро

ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ В КОНТЕКСТІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Війна дозволила жінкам проявити себе в різних галузях суспільства, заявити про себе, зокрема і в галузі літератури. Зазвичай, жінки друкувалися під власним іменем, не використовували псевдоніми, ламаючи стереотипи про те, що жінка може бути лише хатньою господинею. Насправді авторок-жінок було небагато, але їм вдалося стати відомими постатями свого часу і співпрацювати між собою. Те, що письменницька діяльність була мало популярною серед жінок, можна пояснити слабкою емансипацією та тим, що авторки здебільшого займалися громадською діяльністю. Війна стала поштовхом до літературної творчості вже в повоєнний час.

Метою цієї роботи є аналіз творчої і громадської діяльності Олени Теліги (1906 – 1942). Олена Теліга – це визначна постать в українській культурі, вона написала велику кількість творів, її громадський внесок також вагомий, адже вона мала вплив на думки тогочасної молоді, була активною діячкою, перебуваючи в еміграції в Чехословаччині та Польщі, була причетна до спроб відновлення незалежності України в часи окупації в 1941 – 1942 рр. [4, с. 5].

Олена Теліга – це всесвітньо відома авторка, її поезії перекладені англійською, грузинською, польською, французькою та іншими мовами. Однак в Україні ім'я Олени Теліги стало відомим лише в період незалежності. За радянських часів її ім'я замовчувалося, оскільки було позначене тавром

«українського буржуазного націоналізму», а її постать зараховано до «ворогів народу» [5, с. 3].

Олена Теліга (Шовгенова) народилася 21 липня 1906 року в с. Іллінському (нині село Моск. обл. РФ). Її батьком був відомий інженер-гідротехнік, українець за походженням Іван Шовгенов [3], а матір'ю – Юлія Шовгенова, за деякими даними, білоруска за походженням. У 1917 році родина переїхала на Слобожанщину, а через рік – до Києва. Там майбутня авторка навчалася в приватній гімназії О. Дучинської. У Києві пройшла рання юність майбутньої поетки, час, коли «прийшло до неї перше захоплення, любов чи її передчуття» [5, с. 8].

14 листопада 1920 р. батько Олени, який обіймав посаду професора Київського політехнічного інституту та директора департаменту водних, шосейних і ґрунтових доріг Міністерства шляхів УНР, був евакуйований разом із урядом УНР до польського м. Тарнув (нині місто Малопольського воєводства). Так само в еміграції опинився й її брат Андрій, який був добровольцем Армії УНР. Олена, її молодший брат Сергій та їхня матір залишилися в Києві. Через те, що приватні навчальні заклади було закрито та реорганізовно, Олена продовжила навчання в державній школі.

Навесні 1922 р., у віці 16 років, Олена виїхала з членами родини до Тарнува, де перебував батько. З липня 1922 р. родина Шовгенівих переїхала до Чехословаччини, у м. Подєбради. В 1923–1929 рр. Олена навчалася на історичному факультеті Українського педагогічного інституту імені М. Драгоманова в Празі, саме там відбулася її національна самоідентифікація. Також вона увійшла до середовища молодих українських поетів та інтелектуалів, товаришувала з такими постатями, як Л. Мосендз, Є. Маланюк, Ю. Дараган, Н. Лівницька-Холодна, О. Лятуринська, М. Сціборський [3].

У студентський період розпочалася літературна діяльність Олени Шовгенової. Так, вона друкувалася в «Літературно-науковому віснику» (Львів, 1922–1932 рр.) та інших еміграційних виданнях. Її творчість сповнена теплими почуттями, молодістю та радістю. Складні внутрішні перипетії знайшли відображення в її поезії, а джерелом натхненної лірики стала саме ота, відроджена в її душі, українськість [1, с. 44].

1 серпня 1926 року в Подєбрадах відбулося весілля Олени Шовгенової та Михайла Теліги, студента Української господарської академії [5, с. 15]. У міжвоєнні роки (1929–1939 рр.) Олена Теліга мешкала у Варшаві. Там вона вчителювала в українській школі. Водночас вона активно займалася мистецькою та громадською діяльністю, була постійною авторкою та однією з провідних представниць львівського «Вісника» (1933–1939 рр.), редактором якого був Д. Донцов. Також Олена Теліга брала активну участь у літературних дискусіях під час святкувань, що відбувалися в середовищі української еміграції, виступала з поезіями та рефератами [3]. Проте, з початком Другої світової війни, вона, на жаль, перестала писати: «Як у такий час писати вірші!» [7, с. 360].

Після загибелі Голови Проводу Українських Націоналістів полковника Є. Коновальця 23 травня 1938 року у Роттердамі, Олена Теліга на заклик Олега Ольжича взяла участь у створенні й розбудові Культурної Референтури ОУН, до якої вступила у грудні 1939 р. На той час вона мешкала у Кракові. Після початку німецько-радянської війни, у липні 1941 р., у складі перших «похідних груп ОУН» разом із У. Самчуком Олена Теліга переїхала до Львова, у вересні – до Рівного, 22 жовтня 1941 р. прибула в окупований нацистами Київ. Тут вона очолила Спілку українських письменників, редагувала «Літаври», щотижневий літературно-мистецький додаток до газети «Українське слово» [1, с. 46-47; 3].

Коли почалися масові арешти серед українських націоналістів, Олена Теліга відмовилася виконати наказ Проводу українських націоналістів про виїзд із Києва. 9 лютого 1942 р. вона була заарештована гестапо в приміщенні спілки. Під час арешту Михайло Теліга назвався письменником, щоб бути разом із дружиною. У гестапо О. Теліга перебувала в камері № 34, де пізніше знайшли напис, зроблений її рукою: «Тут сиділа і звідти йде на розстріл Олена Теліга». Зверху було викарбовано націоналістичний стилізований під меч Тризуб [2]. 21 лютого 1942 р. в Бабиному Яру Олену Телігу разом із іншими діячами ОУН розстріляли фашисти.

Олена Теліга стала улюбленицею читачів, особливо молоді. Сергій Кушніренко вважав, що від її творчості віє життєлюбністю, жвавістю: «...в елегантських, майстерних рядках, / Прибоєм хвилює життя надпочате» [6, с. 280]. Розглянемо деякі приклади з лірики Олени Теліги, а саме поезії зі збірки «Душа на сторожі», що була видана посмертно друзями письменниці в 1946 році. Ці вірші – підсумок революційного шляху авторки, її ідейних поглядів.

«Не треба слів! Хай буде тільки діло!» [Цит. за: 8, с. 28] – саме такими словами починається поезія «Сучасникам», відомий заповіт Олени Теліги. Вона звертається до нащадків і говорить: «Сховай свій біль. Зломи раптовий порив», тобто просить людей бути сміливими, горіти душею до своєї Батьківщини, як і вона сама. Цю поезію можна сміливо назвати автобіографічною. Лірична героїня твору – це сама Олена Теліга, її серце загартоване «у холодній зливі» та «у хуртовині сніжній». Вона врівноважена, смілива, сильна, для неї головне – це дії. І, як висновок, мисткиня пише: «О краю мій, моїх ясних привітів / Не діставав від мене жадний ворог». Ці рядки описують все її життя та діяльність, вона була страчена через непокору, стійкість та вірність своїй землі.

Редактор посмертної збірки Олени Теліги Олег Лашенко вважає: «Вірші ці – відомі зі сторінок журналів – в сукупності творять певного роду підсумок мистецької та ідейної дороги поетки-революціонерки: починаючи з її молодечих поривів за далекими обріями й поступового усвідомлення себе й українського світу в поезії аж до включення в організовані лави української Революції» [8, с. 7]. Дослідник Г. Шевчук наголошує, що поезія Олени Теліги високого змісту, називає діячку «справжньою патріоткою України» [9, с. 10-13].

На думку дослідників, поезія, а відтак, і громадсько-політична й потім революційна робота були для письменниці принципом двоєдиної – особистісної

і громадянської – ідентифікації як щомиттєвого, безперервного утвердження власної і національної ідентичності [1, с. 47].

Іменем Олени Теліги названо видавництво при Фундації імені О. Ольжича, вулиця в Шевченківському районі м. Києва неподалік Бабиного Яру, бібліотека № 15 для дітей і юнацтва у столиці. У 1993 році було засноване і плідно працює Всеукраїнське жіноче товариство імені Олени Теліги, а також засновано Міжнародну літературно-мистецьку премію на її честь, першим лауреатом якої стала видатна українська поетеса Ліна Костенко [5, с. 3].

Таким чином, Олена Теліга була однією з активних громадських діячок та відомою поеткою 1920–40-х рр., чия творчість проявилася у середовищі українських емігрантів Польщі та Чехословаччини. У період Другої світової війни вона взяла участь у спробі побудови Української держави у складі ОУН-м, докладаючи зусиль у сфері літературного життя, і загинула від рук нацистських злочинців в окупованому Києві. В українському літературному просторі вона стала відомою здебільшого вже в роки незалежності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голембовська Т. Творчість Олени Теліги в літературознавчих дослідженнях: аспект ідентичності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Випуск 2(32), 2014. 50 с.
2. Калачова М. Олена Теліга. Коротке життя довжиною у вічність. *Київський політехнік*. 2007. № 32. Режим доступу: <https://kpi.ua/teliga> (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).
3. Кот С. І. Теліга Олена. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2013. Т. 10 : Т – Я. 784 с. С. 47. Режим доступу: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Teliha_O. (Дата звернення: 18 квітня 2023 р.).
4. Кулик Ж.І. Громадсько-політична та культурницька діяльність Олени Теліги. Київ, 2014. 207 с.
5. Миронець Н. Олена Теліга. Київ, 2008. 64 с.
6. Теліга Олена: Збірник / Ред. О. Жданович. Київ–Париж–Лондон–Торонто–Нью-Йорк–Сідней : Фундація ім. О. Ольжича, Вид-во ім. О. Теліги, 1992. 474 с.
7. Падох І. Остання постанова Олени Теліги : Збірник/ Ред. О. Жданович. Київ–Париж–Лондон–Торонто–Нью-Йорк–Сідней : Фундація ім. О. Ольжича, Вид-во ім. О. Теліги, 1992. 473 с.
8. Теліга О. Душа на сторожі : Вибір з поезій / Олена Теліга. Мюнхен : Культура, 1946. 31 с.
9. Шевчук Г. Без металевих слів і без зідхань даремних. Мюнхен : 1947. Ч. 1. С. 7–13.